



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS**

**SIMONE FRANCISCA DE NOVAIS**

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO NUMA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:  
PROPOSTAS E PRÁTICAS**

**GOIÂNIA (GO)  
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**Simone Francisca de Novais**

#### 3. Título do trabalho

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: PROPOSTAS E PRÁTICAS**

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 09/01/2026, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Simone Francisca De Novais, Usuário Externo**, em 14/01/2026, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5894065** e o código CRC **CC446B4B**.

---

**SIMONE FRANCISCA DE NOVAIS**

**A GEOGRAFIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO NUMA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO:  
PROPOSTAS E PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

**GOIÂNIA (GO)  
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Novais, Simone Francisca de  
A Geografia Escolar no Instituto Federal Goiano numa perspectiva da  
Educação Profissional Técnica de Nível Médio: propostas e práticas [manuscrito] /  
Simone Francisca de Novais. - 2025.  
225 f.: il. 2025

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos  
Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2025.  
Ilustrações.  
Anexo.  
Apêndice.  
Bibliografia.  
Inclui: siglas, mapas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Ensino de Geografia. Mediação Didática. Trabalho. Formação Cidadã..

I. Camilo de Souza, Vanilton , orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

**ATA DE DEFESA DE TESE**

Ata Nº **61/2025** da sessão de Defesa de Tese de **Simone Francisca de Novais** que confere o título de Doutora em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

**Aos vinte e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir das 14:00 horas, **por meio de videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“A GEOGRAFIA ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO NUMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: PROPOSTAS E PRÁTICAS”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Mugiany Oliveira Brito Portela (Universidade Federal do Piauí)**, membro titular externo; Professora Doutora **Amone Inácia Alves (UFG/FE)**, membro titular externo, Professor Doutor **Denis Richter (PPGEO/IESA)**, membro titular interno; Professora Doutora **Karla Annyelly Teixeira de Oliveira (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a argüição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos vinte e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 23/10/2025, às 09:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 23/10/2025, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Karla Annyelly Teixeira De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 23/10/2025, às 09:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mugiany Oliveira Brito Portela, Usuário Externo**, em 23/10/2025, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 23/10/2025, às 18:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5740768** e o código CRC **231BDFD3**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.049565/2025-23

SEI nº 5740768

## DEDICATÓRIA

**A Deus,**  
que possibilitou a realização de um sonho antigo e acalentou em meu coração o cumprimento de minha promessa de realização profissional, fruto da persistência inspirada na certeza de sua proteção.

**Aos meus pais,**  
**Aldemar** (*in memoriam*), que sempre me mostrou que viver era um ato de coragem e persistência, assim como guerreiros fortes e destemidos caminham longe em busca do seu pão, onde ele estiver.

**Joelita** (*in memoriam*), por acreditar que seus filhos e filhas deveriam alçar outros voos na vida e foi o porto seguro em que os nossos barcos iam aportar. Razão de toda luta, o fio condutor que nunca foi cortado. É no sagrado que eu te encontro. Te amo, te amo, te venero para sempre mãe!

**Aos meus familiares,**  
pelo incentivo e auxílio em minhas conquistas.

**Ao meu filho João Pedro,**  
pela força, paciência e alegria doados em todo o percurso de minha caminhada durante o doutorado.

**Aos professores (as),**  
que mesmo inseridos numa pandemia de Covid-19, reinventaram de forma assertiva a sua prática docente e depois dela continuaram o seu trabalho com excelência, dedicação e maestria.

**Aos discentes,**  
pela companhia na trajetória de ensino-aprendizagem em Geografia, por serem a inspiração e o motivo de minha prática e realização docente.

## AGRADECIMENTOS

Numa pesquisa em todas as suas fases, é possível observar a colaboração, a participação e a integração das pessoas que contribuíram efetivamente para que tudo ocorresse da melhor forma. A todos professores, amigos, funcionários, colaboradores, grupos de estudo e de pesquisa, discentes e familiares que estiveram ao meu lado nessa caminhada, o meu carinho e gratidão. Dentre estes, agradeço:

Aos meus familiares, por acreditarem em minhas aspirações e motivarem minhas conquistas.

Ao Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, pela aceitação do projeto e orientação da pesquisa, pelo acolhimento, carinho, consideração, liberdade e confiança demonstrados em todo o processo de construção da tese. As recordações que guardarei são de um exímio professor, com imensa riqueza intelectual e humanidade, repleto de alegria, humildade, motivação e competência na condução de sua prática docente.

Aos professores (as) de Geografia e aos demais que contribuíram para a construção da pesquisa e seguem firmes no ensino da ciência, bem como aos professores do Ensino Técnico Profissionalizante que colaboraram de forma primordial com a pesquisa e não mediram esforços em contribuir com o processo de integração em nossa instituição de ensino.

Aos professores, Dra. Lana de Souza Cavalcanti, Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela, Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, Dra. Amoné Inácia Alves, Dra. Sílvia Aparecida Caixeta Issa, Dra. Luciana de Gois Aquino Teixeira, Ma. Maria Angélica Gonçalves de Araújo e Dr. Denis Richter pelas instruções e contribuições à pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás – UFG *Campus* Goiânia, pelo compromisso com a formação docente acadêmico-científica ao longo do Doutorado em Geografia.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG – Goiânia, pela convivência amistosa.

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade (NUPEC) e do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica (NEPEG), pela acolhida, pelas horas de estudos compartilhados, pelas discussões e contribuições para o processo de minha formação docente e construção do objeto de estudo.

Aos funcionários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – *Campus Urutá (GO)*, pelas informações e, em especial, ao Dr. Paulo César Ribeiro da Cunha, pelo apoio e incentivo com a pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano– *Campus Iporá (GO)*, na pessoa do Dr. Marcelo Medeiros, pela contribuição com a pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano– *Campus Trindade (GO)*, na pessoa do Dr. Júlio César Garcia, pelo préstimo com a pesquisa.

Ao Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - *Campus de Pires do Rio (GO)*, pela minha formação humana crítico-emancipadora. Sou muito grata ao professor Dr. Vandervilson Alves Carneiro (PPGEO-UEG), pelo apoio e incentivo no início da minha carreira docente.

Ao Colégio Sagrado Coração de Jesus – Pires do Rio (GO) pertencente à Rede Educacional Franciscana (REF), onde iniciei minha carreira docente e à Ir. Iosita de Freitas Campos, pelo incentivo, acolhida e a oportunidade para ministrar aulas, possibilitando-me exercer a profissão docente.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes ao meu lado durante a pesquisa, torceram pelo êxito da empreitada e ficaram felizes com minha conquista, com todo o carinho, muito obrigada!

Neste instante, deixo cristalizada a minha alegria e motivação em ser geógrafa e continuar na luta incessante pela busca e apropriação do conhecimento, pela ciência e pelo fazer histórico como docente de Geografia.

E finalizo com um pensamento de Milton Santos (2014, p. 117), em *A cisão da totalidade*, da obra: *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*,

*“É a realidade do todo o que buscamos apreender. Mas a totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo. Como, desse modo, apreendê-lo?”*

## RESUMO

O tema abordado nesta pesquisa é o ensino da Geografia Escolar no IF Goiano numa perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM): propostas e práticas, tendo como objetivo geral compreender a potencialidade da Geografia Escolar na integração com o Ensino Técnico Profissionalizante. E, mais especificamente objetivou-se: a) Identificar as políticas educacionais implantadas no IF Goiano para fomentar o currículo integrado no Ensino Médio Técnico Integrado e sua articulação com a Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Reconhecer o nuclear da Geografia Escolar nas propostas e nas práticas no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano; c) Caracterizar as práticas de ensino de Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano, identificando a efetivação dos encaminhamentos didáticos dos conteúdos geográficos nesta prática; d) Analisar a dimensão de integração da Geografia com os demais componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para efetivação de propostas para Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano. O problema da investigação se encontra na constatação da fragilidade dessa integração, demonstrando a necessidade de desenvolver uma articulação concreta e funcional entre os conhecimentos sistematizados de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os saberes dos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante. O percurso metodológico desenvolvido baseou-se na pesquisa qualitativa, orientada pelo método dialético, constituído pelos seguintes passos: pesquisa teórica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Para a coleta dos dados foram feitas entrevistas semiestruturadas. As ilustrações foram feitas com registros fotográficos e mapas. Dessa forma, procedeu-se à aplicação e à análise subsequente da Proposta de Mediação Didática e do Percurso Didático formulados por Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), os quais se revelam capazes de integrar a Geografia ao Ensino Técnico Profissional sem que se percam suas especificidades e o núcleo constitutivo da ciência. Os resultados desta tese evidenciam que a Geografia Escolar apresenta potencialidade na integração com o Ensino Técnico Profissionalizante, desde que promova uma práxis docente sistematizada e repleta de intencionalidade, mediada para a finalidade de um ensino-aprendizagem significativo e a formação cidadã dos discentes. Quanto à prática didático-pedagógica integradora em Geografia trata-se da busca por constituir a indissociabilidade entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Desse modo, constatou-se que a prática pedagógica integradora em Geografia evidencia inúmeras possibilidades de concretizar a integração da Geografia aos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante de forma concreta, efetiva e funcional. Portanto, concluiu-se que as contribuições do ensino de Geografia Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado articulam-se à necessidade de orientações didático-pedagógicas capazes de subsidiar tanto a mediação didática quanto a didática específica da área, além de promover uma práxis docente transformadora e exequível no contexto institucional em que os professores estão inseridos. Ademais, tais orientações devem configurar-se como instrumentos capazes de impulsionar a criatividade e a inovação no âmbito do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Mediação Didática. Trabalho. Formação cidadã.

## ABSTRACT

The theme addressed in this research is the teaching of School Geography at IF Goiano from the perspective of Professional Technical Education at the Secondary Level (EPTNM): proposals and practices, with the general objective of understanding the potential of School Geography in its integration with Professional Technical Education. More specifically, the objectives were: a) To identify the educational policies implemented at IF Goiano to promote the integrated curriculum in Integrated Technical Secondary Education and its articulation with the Geography of the National Common Curricular Base (BNCC); b) To recognize the core of School Geography in the proposals and practices in Integrated Technical Secondary Education at IF Goiano; c) To characterize the teaching practices of Geography in Integrated Technical Secondary Education at IF Goiano, identifying the effectiveness of the didactic approaches to geographical content in this practice; d) To analyze the dimension of integration of Geography with the other curricular components of Professional Technical Education at the Secondary Level for the implementation of proposals for Integrated Technical Education at the Secondary Level at IF Goiano. The research problem lies in the observed fragility of this integration, demonstrating the need to develop a concrete and functional articulation between the systematized knowledge of Geography from the National Common Curricular Base (BNCC) and the knowledge of the curricular components of Vocational Technical Education. The methodological approach developed was based on qualitative research, guided by the dialectical method, consisting of the following steps: theoretical research, documentary research, and field research. Semi-structured interviews were conducted for data collection. Illustrations were made with photographic records and maps. Thus, the application and subsequent analysis of the Didactic Mediation Proposal and the Didactic Path formulated by Cavalcanti (2014, 2019) and Portela (2017) were carried out, which prove capable of integrating Geography into Vocational Technical Education without losing its specificities and the constitutive core of the science. The results of this thesis demonstrate that School Geography has potential for integration with Vocational Technical Education, provided it promotes a systematized and intentional teaching practice, mediated towards the purpose of meaningful teaching and learning and the civic education of students. Regarding the integrative didactic-pedagogical practice in Geography, it involves the pursuit of establishing the inseparability between disciplinary knowledge and pedagogical knowledge. Thus, it was found that the integrative pedagogical practice in Geography shows numerous possibilities for realizing the integration of Geography into the curricular components of Vocational Technical Education in a concrete, effective, and functional way. Therefore, it was concluded that the contributions of teaching School Geography in Integrated Technical High School are linked to the need for didactic-pedagogical guidelines capable of supporting both didactic mediation and the specific didactics of the area, in addition to promoting a transformative and feasible teaching practice within the institutional context in which teachers are involved. Furthermore, such guidelines should serve as tools capable of fostering creativity and innovation in the teaching profession.

**Keywords:** Geography Teaching. Didactic Mediation. Work. Citizenship Development.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa da localização dos <i>campi</i> do Instituto Federal Goiano em Goiás (GO) no ano de 2020 .....	39
<b>Figura 2</b> – Mapa de Iporá (GO) e a localização do <i>campus</i> de Iporá no município de Iporá (GO) .....	52
<b>Figura 3</b> – Mapa de Trindade (GO) e a localização do <i>Campus</i> de Trindade no município de Trindade (GO) .....	53
<b>Figura 4</b> – Mapa de Urutaí (GO) e a localização do <i>campus</i> de Urutaí no município de Urutaí (GO).....	54
<b>Figura 5</b> – Percorso didático para a mediação no ensino de Geografia.....	117
<b>Figura 6</b> – Estação Ferroviária de Pires do Rio inaugurada em 9 de novembro de 1922 ....	137
<b>Figura 7</b> – Estação Ferroviária de Pires do Rio no ano de 2024 .....	138
<b>Figura 8</b> – Vista da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO).....	140
<b>Figura 9</b> – Linha de produção da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO) .....	142
<b>Figura 10</b> – Esteiras da linha de produção da agroindústria Friato Alimentos em Pires do Rio (GO).....	142
<b>Figura 11</b> – Frente e verso do fôlder da espacialização da agroindústria Friato Alimentos em Pires do Rio (GO).....	149
<b>Figura 12</b> – Frente e verso do fôlder da espacialização da indústria agroalimentar Friato Alimentos em Pires do Rio (GO) .....	150
<b>Figura 13</b> – Medalhão da Santíssima Trindade que deu origem à cidade de Trindade.....	164
<b>Figura 14</b> – Vista da empresa Fricó Alimentos no município de Trindade (GO) .....	169
<b>Figura 15</b> – Linha de produção da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO).....	170
<b>Figura 16</b> – O trabalho na linha de produção da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO) .....	170
<b>Figura 17</b> – Esteiras na linha de produção agroindústria Fricó Alimentos em Trindade (GO) .....	171
<b>Figura 18</b> – Fôlder da espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos em Trindade (GO).....	176
<b>Figura 19</b> – Fôlder da espacialização da agroindústria Fricó Alimentos em Trindade (GO) .....	177

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Metodologias para a Prática Profissional Integrada (PPI) .....	71
<b>Quadro 2</b> – Metodologias e estratégias para o Ensino Médio Técnico Integrado que constam nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).....	74
<b>Quadro 3</b> – Percurso didático para o estudo sobre trabalho .....	124
<b>Quadro 4</b> – Processo de mediação didática para o estudo sobre trabalho.....	124

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Ementas do componente curricular de Geografia do curso do Ensino Médio Técnico Integrado do <i>Campus</i> de Iporá (GO) .....	67
<b>Tabela 2</b> – Ementas do componente curricular de Geografia dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do <i>Campus</i> de Trindade (GO) .....	68
<b>Tabela 3</b> – Ementas do componente curricular de Geografia dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do <i>Campus</i> Urutaí (GO) .....	69

## LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
COVID-19 – Pandemia de Coronavírus  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IESA – Instituto de Estudos Socioambientais  
IF GOIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano  
IFS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação e da Cultura  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil  
SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave 2  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IF GOIANO E EM GOIÁS.....</b>	<b>32</b>
1.1A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto da educação brasileira e o lugar da Geografia.....	32
1.2 Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares Profissionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	55
1.3 Currículo integrado em construção e os obstáculos de integração no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ao planejar a Geografia para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	65
<b>CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A IDENTIDADE DOCENTE.....</b>	<b>83</b>
2.1 O trabalho docente e a identidade docente educadora geográfica no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	83
2.2 O conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico em Geografia numa perspectiva integradora: pensar uma didática específica em Geografia para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ....	88
2.3 As categorias e conceitos estruturantes do espaço e do trabalho como potencialidades de integração entre a Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante.....	95
<b>CAPÍTULO 3 - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O PERCURSO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>109</b>
3.1 A Geografia e o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento com base na Teoria Histórico-Cultural .....	109
3.2 O ensino de Geografia, as categorias, o conceito trabalho e a relevância do percurso didático e da mediação em sala de aula .....	119
<b>CAPÍTULO 4 - E AGORA, PROFESSOR? UMA NOVA PRÁTICA DIÁTICO-PEDAGÓGICA E DISCIPLINAR PARA A INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA AO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE.....</b>	<b>127</b>
4.1 A integração entre a disciplina de Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante: delineamento dos casos de estudo e os perfis dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que farão parte da amostragem.....	127

<b>4.2 Prática didático-pedagógica e disciplinar integradora em Geografia: a integração da Geografia ao Ensino Técnico Profissionalizante.....</b>	<b>132</b>
<b>4.3 Proposta 1: A cidade de Pires do Rio, suas potencialidades socioeconômicas e o trabalho no segmento avícola .....</b>	<b>135</b>
<b>4.3.1 Problematizar: identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares ...</b>	<b>135</b>
<b>4.3.2 Sistematizar: compreendendo os espaços, explorando conceitos e discutindo a cidadania .....</b>	<b>136</b>
<b>4.3.3 Sintetizar: narrando espacialidades .....</b>	<b>144</b>
<b>4.3.4 Significar: possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania .....</b>	<b>159</b>
<b>4.4 Proposta 2: A cidade de Trindade e sua proximidade com a capital de Goiás - Goiânia: a busca por sustentação econômica e crescimento urbano .....</b>	<b>161</b>
<b>4.4.1 Problematizar: identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares ...</b>	<b>162</b>
<b>4.4.2 Sistematizar: compreendendo os espaços, explorando conceitos e discutindo a cidadania .....</b>	<b>163</b>
<b>4.4.3 Sintetizar: narrando espacialidades .....</b>	<b>171</b>
<b>4.4.4 Significar: possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania .....</b>	<b>180</b>
<b>4.5 Resultados e descrição da análise dos casos .....</b>	<b>181</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores de Geografia do IF Goiano. ....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>
<b>Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE.....</b>	<b>216</b>
<b>Anexo 2: Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>	<b>219</b>
<b>Anexo 3: Contexto histórico da constituição e formação do município de Pires do Rio (GO) .....</b>	<b>223</b>
<b>Anexo 4: Contexto histórico da formação do município de Trindade (GO).....</b>	<b>224</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “A Geografia Escolar no IF Goiano numa perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM): propostas e práticas”, tem como foco principal o ensino de Geografia e a carência de integração com os demais componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante, no contexto da EPTNM no currículo integrado do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Sinteticamente, o problema da investigação se encontra na constatação da fragilidade dessa integração, demonstrando a necessidade de desenvolver uma articulação concreta e funcional entre os conhecimentos sistematizados de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os saberes dos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante.

A tese proposta nesta pesquisa sustenta que o currículo integrado, tal como prescrito no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, vai de encontro com a prática pedagógica docente. Pois, conquanto o respectivo modelo formativo pressuponha uma intencionalidade instrutiva direcionada à integração entre os saberes da Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante, observa-se, no exercício docente, a desarticulação entre os componentes curriculares.

A demanda pela pesquisa surgiu do fato da integração ser um processo recente no IF Goiano, pois toda a trajetória institucional anterior à adesão ao modelo integrado esteve, prioritariamente, interligada ao Ensino Profissional Técnico. Devido a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 e, especialmente, a partir de 2008, a instituição passou a ofertar, de maneira integrada, o ensino propedêutico e técnico profissional. Sendo assim, o currículo integrado ainda em processo de desenvolvimento, configura a instituição como um espaço fértil para investigações e contribuições voltadas à compreensão dessa nova realidade institucional marcada por uma significativa transição cultural no âmbito da educação brasileira.

O interesse pela pesquisa dá-se em razão de minha atuação como professora de Geografia no Ensino Médio desde o ano de 2000, inicialmente em instituição de ensino privado e, a partir de 2012, no IF Goiano *Campus* Urutaí, particularmente no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. A experiência docente vivenciada nessa instituição de ensino tem propiciado inúmeras indagações acerca dos processos de ensino-aprendizagem, preparo dos professores e a prática didático-pedagógica e disciplinar em Geografia. Estas questões envolvem, os obstáculos enfrentados na integração entre os saberes da Geografia e os conhecimentos do Ensino Técnico Profissional, os desafios intrínsecos à execução de um currículo integrado, bem como as potencialidades da Geografia no fomento de uma formação omnilateral e cidadã, ou

seja, em todas as dimensões humanas dos discentes cursantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano.

A relevância deste estudo reside na análise sistemática do currículo integrado e das práticas de ensino de Geografia, a partir de minha atuação profissional como pesquisadora e docente no âmbito da EPTNM. Desse modo, a tese defende que a integração da Geografia aos componentes curriculares do Ensino Profissional Técnico deve permear a construção de um currículo integrado, fundamentado em referenciais teóricos consistentes e práticas pedagógicas eficientes e efetivas. Defende-se, assim, a imprescindibilidade de uma abordagem que promova o desenvolvimento de um novo espírito crítico-científico nos discentes e estimule uma formação omnilateral e cidadã, pautada nos princípios de uma pedagogia crítico-emancipadora do ser humano.

O recorte espacial da pesquisa é composto pelos *Campi* de Urutaí, Trindade e Iporá, que fazem parte do IF Goiano, o qual é constituído pela reitoria e por quatorze unidades: Campos Belos, Catalão, Cristalina, Ceres, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde (Polo de Inovação de Rio Verde), Trindade, Urutaí, Polo de Inovação e o Centro de Referência em Ensino e Formação em Rede – Cerfor. É imprescindível enfatizar que os *Campi* Catalão, Hidrolândia e Ipameri eram *Campus* Avançados, mas o MEC divulgou por meio da Portaria n.º 441, de 07 de maio de 2024, a alteração da tipologia para *Campus* Ipameri e *Campus* Hidrolândia do IF Goiano, permanecendo somente um como *Campus* Avançado Catalão.

No intuito de melhor compreender sobre o ensino de Geografia Escolar no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e sua articulação com o Ensino Técnico Profissionalizante no IF Goiano, optou-se pelos *campi* nos quais a pesquisa de campo seria realizada. Os *campi* escolhidos foram: Iporá, Trindade e Urutaí a partir de critérios considerados pertinentes para a realização da pesquisa. O primeiro critério foi a localização, pois os três *campi* estão situados em pontos estratégicos para se entender a forma como é desenvolvido o Ensino Médio Técnico Integrado, a influência dessa formação integral nos arranjos produtivos locais e a forma como o IF Goiano está inserido nessas realidades distintas. O segundo critério foi o processo de integração e como estas três instituições constroem o currículo integrado em realidades diferentes e desenvolvem o ensino de Geografia articulado ao Ensino Profissional Técnico na EPTNM dentro do IF Goiano.

A opção pelo *Campus* de Iporá foi em razão de sua localização na Mesorregião do Centro Goiano, na região oeste do Estado e na microrregião de Iporá, com distância da capital de aproximadamente 216 km pela rodovia GO-060. Além disso, pelo seu papel educacional e

relevância no arranjo produtivo local voltado para a agropecuária, indústria, nas áreas extrativas, de transformação e construção, comércio e prestação de serviços.

O *Campus* de Trindade foi selecionado pela sua localização na Mesorregião do Centro Goiano e na Microrregião de Goiânia, a oeste da capital do Estado, distando de Goiânia 16 km aproximadamente, tendo acesso através pela GO-060, conhecida como Rodovia dos Romeiros. Ademais, por estar inserido na Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e apresentar transformações socioespaciais significativas em virtude do seu crescimento socioeconômico, proximidade e polarização pela capital.

A escolha do *Campus* Urutaí ocorreu porque, desde 1953 a instituição atua com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por sua singularidade de localização na Microrregião do Sudeste Goiano, inserido na Mesorregião Sul Goiano, como parte do estado de Goiás, com distância de aproximadamente 170 km de Goiânia, tendo acesso através da GO-020. Além do mais, em razão de sua história e atuação na EPTNM, por ser a primeira Escola Agrícola implantada em Goiás e por sua relevância no arranjo produtivo local.

O interesse por esse tema desenvolveu-se a partir de inquietações concernentes ao sentido de se desenvolver um ensino-aprendizagem em Geografia que fosse significativo e rompesse com as insistentes reações dos discentes de desacolhimento e falta de interesse pelo respectivo componente curricular. Assim como, a percepção da potencialidade e da carência da integração da ciência ao Ensino Profissional Técnico.

Assim, surgiram os questionamentos: a) Como desenvolver um ensino de Geografia fundamentado na Teoria Histórico-Cultural e articulado com as orientações da Proposta de Mediação e Percurso Didático de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), capaz de integrar a Geografia ao Ensino Técnico Profissional sem perder as especificidades e o nuclear da ciência? b) Como articular a integração entre o componente curricular de Geografia da BNCC e os do Ensino Técnico Profissional? c) Quais as potencialidades que a Geografia apresenta neste processo de integração? d) Em que medida o ensino de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pode contribuir para desenvolver possibilidades de equalização das contradições entre a emancipação humana e o mercado de trabalho? e) Quais as práticas didático-pedagógicas integradoras em Geografia são capazes de contribuir efetivamente para o ensino-aprendizagem, a construção do currículo integrado e a formação discente para a cidadania? f) Como romper com as contradições de um currículo integrado, preso à forma à prática distante da realidade teórica da integração? Essas inquietações impulsionaram e nortearam a pesquisa do doutorado.

Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a potencialidade da Geografia Escolar na integração com o Ensino Técnico Profissionalizante a partir do ensino da Geografia e do currículo do Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Goiano.

Foram nossos objetivos específicos: a) Identificar as políticas educacionais implantadas no IF Goiano para fomentar o currículo integrado no Ensino Médio Técnico Integrado e sua articulação com a Geografia da BNCC; b) Reconhecer o nuclear da Geografia Escolar nas propostas e nas práticas no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano; c) Caracterizar as práticas de ensino de Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano, identificando a efetivação dos encaminhamentos didáticos dos conteúdos geográficos nesta prática; d) Analisar a dimensão de integração da Geografia com os demais componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para efetivação de propostas para Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IF Goiano.

Neste sentido, tem-se a pretensão, com esta pesquisa de caráter qualitativo, de cunho teórico, documental e de campo, embasada no método dialético, realizar uma discussão sobre a integração, currículo integrado e o ensino da Geografia Escolar nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com o objetivo de contribuir com a comunidade acadêmica para repensar a prática didático-pedagógica e disciplinar dos docentes e propor uma práxis didático-pedagógica e disciplinar integradora que articule o ensino de Geografia da Educação Básica aos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante.

Dessa forma, o entendimento do termo “qualidade” na pesquisa qualitativa é de suma importância, pois em sua etimologia, que advém do latim: “*qualitas*”, diz respeito à essência. Portanto, qualidade equivale ao que é fulcral e determinante, o que aponta para um horizonte de intensidade que ultrapassa a extensão. Essa perspectiva exhibe uma dimensão fundamental dos fenômenos qualitativos, marcada pela busca de profundidade e plenitude (Ramires; Pessôa, 2013).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa sustenta que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, caracterizada por uma interdependência orgânica entre sujeito e objeto. Trata-se, então, de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, em que o conhecimento não se reduz a dados remotos sistematizados por uma teoria explicativa, mas se estrutura a partir da intervenção do sujeito-observador. Este último, como agente integrante do processo, interpreta os fenômenos e lhes confere significados, enquanto o objeto, distante de ser inerte e neutro, está imbuído de sentidos e relações criadas pelas ações de sujeitos concretos (Chizzotti, 2017).

Ademais, o pesquisador qualitativo busca reduzir a distância entre si e o que está sendo pesquisado, atentando-se, também, ao fato de que sua pesquisa científica pode estar transpassada por valores (Gil, 2021). Sob tal ótica, os dados considerados pertinentes emergem de quatro atividades principais de campo: entrevistas, observações, coleta e análise de materiais e sentimentos (Yin, 2016). Consecutivamente, acrescenta-se que, a pesquisa qualitativa apresenta cinco peculiaridades relevantes: privilegia o estudo dos significados imputados pelas pessoas em suas condições reais de vida; valoriza as visões e noções dos participantes do estudo; abrange condições contextuais, como as sociais, institucionais e ambientais, em que as experiências dos sujeitos se desenvolvem; não se diminui a uma narrativa cronológica da vida cotidiana e, por fim, integra e apresenta dados de variadas fontes de evidência como parte de qualquer estudo (Yin, 2016).

De forma complementar, a pesquisa teórica é um procedimento investigativo constante, englobando consultas e análises de múltiplas fontes escritas, a fim de selecionar e recolher informações gerais ou específicas sobre o tema. Nesse âmbito, toda investigação deste cunho deve basear-se em uma teoria, que funciona como ponto de partida para a análise eficiente do problema estudado. A teoria, enquanto instrumento da ciência, norteia a conceituação dos dados a serem examinados e, para ser legitimada, necessita sustentar-se em fatos observados e comprovados, decorrentes da pesquisa (Lakatos; Marconi, 2009).

Diante do exposto, é válido admitir que, ao abordar o referencial teórico, considerou-se que a pesquisa teórica permite estabelecer uma relação com o objeto de pesquisa, além de apoiar as hipóteses e constituir a principal ferramenta para a interpretação dos resultados. Adicionalmente, as informações podem ser complementadas por diferentes fontes, como pesquisa documental e de campo. O objetivo desse tipo de pesquisa é compreender as contribuições científicas realizadas sobre um respectivo tema e identificar lacunas existentes na literatura. Destaca-se que o referencial teórico desempenha papel essencial na análise das informações produzidas por meio de técnicas qualitativas, já que a teoria não deve se restringir a reproduzir o conhecimento existente, mas deve estimular novas interpretações sobre a temática explorada. Nessa dinâmica, atividades de leitura, seleção, fichamento e organização dos tópicos de interesse são fundamentais para o sucesso da pesquisa, sendo imprescindíveis em investigações de qualquer natureza (Silva; Mendes, 2013).

A pesquisa documental, neste estudo, é um recurso capaz de trazer contribuições substanciais ao passo que auxilia no entendimento dos fatos e, devido a isso, merece atenção especial nas investigações qualitativas (Silva; Mendes, 2013). Por conseguinte, o termo “documentos”, neste contexto, deve ser compreendido de forma ampla, abrangendo materiais

escritos, como jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos e relatórios, como também estatísticas que registram aspectos diversos da vida social de modo ordenado e sistematizado. Outrossim, incluem-se elementos iconográficos, como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias e filmes (Godoy, 1995).

De modo que na pesquisa documental foram realizados levantamentos de dados oficiais do IF Goiano *Campi* Iporá, Trindade e Urutaí, bem como analisados documentos institucionais: Resolução CEB/CP n.º 1 de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, da Lei n.º 13.415/2017 que sancionou a Reforma do Ensino Médio, a Lei n.º 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC), a Resolução n.º 3 de 21 de novembro de 2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n.º 9.394/1996 (LDB) pela Lei n.º 13.415/2017, os Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal EPCT, as Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados (PPC), que articulam a Educação Básica ao Ensino Técnico.

Na pesquisa de campo, foi o momento de observar e entender a realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos, reconhecendo-a como instrumento vital do processo investigativo. Sob a perspectiva dialética, o campo não é algo externo ao indivíduo, mas uma extensão deste, como é numa outra escala a ferramenta para exercitar uma extensão do seu próprio corpo. Desse modo, a pesquisa de campo surge da interação dialética entre sujeito e objeto, embasando-se no conceito de práxis e na concepção de que estamos no mundo não somente para ponderá-lo, mas também para modificá-lo. Pesquisar, nesse viés, implica reconhecer a realidade para intervir, partindo da perspectiva de que a consciência do mundo é concebida coletivamente e que as transformações acontecem mediante ação unificada dos sujeitos sociais e de suas lutas. A pesquisa de campo configura-se como conhecimento produzido por meio da vivência em constante transformação (Suertegaray, 2002).

As anotações do pesquisador em seu diário de campo constituem parte fundamental do processo de investigação, uma vez que permitem registrar as observações, ponderações e impressões do próprio no momento em que experiencia a realidade analisada. Assim, essas percepções são fulcrais para a concretização da investigação, pois, quando não há o devido registro, muitas informações importantes se perdem, prejudicando a construção do trabalho científico. Logo, o diário de campo é um recurso extremamente necessário para preservar dados e reflexões produzidos no decorrer da pesquisa (Souza; Pessôa, 2013).

Dessa forma, ao imergir na realidade do outro, as informações obtidas foram objetivas e registradas em sua potencialidade enquanto dados concisos e substanciais para a pesquisa e conhecimento dos sujeitos em estudo. Sendo assim, o universo dos sujeitos da pesquisa é composto por oito docentes de Geografia, sendo quatro docentes efetivos e quatro docentes substitutos que atuam no IF Goiano, nos *Campi* de Iporá, Trindade e Urutaí, os quais constituíram a amostragem e foram entrevistados.

A partir da delimitação dos sujeitos e da amostragem foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Este termo refere-se em síntese a “entrevista em que as questões são predeterminadas, mas o pesquisador define a sequência de formulação no curso da entrevista”. (Gil, 2021, p. 129). A entrevista pode ser utilizada de diferentes formas. Segundo as obras de Quivy e Campenhoudt (1998), Chizzotti (2014), Triviños (2019) e Gil (2021), constata-se seis tipos de entrevistas: estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas, focais, projetivas e história oral. Sob essa ótica, optou-se pela entrevista semiestruturada.

Nesta pesquisa, os roteiros de entrevistas utilizados foram semiestruturados com questionamentos abertos e fechados, previamente formulados. Os entrevistados foram informados a respeito do tempo previsto para a realização da entrevista, dos meios utilizados para este registro, do uso e destino do material coletado. Cumpre ressaltar que os nomes dos entrevistados foram mantidos em anonimato e que os registros fotográficos foram feitos com a autorização prévia para garantir a confidencialidade e privacidade deles. Os entrevistados consentiram, antes do início da entrevista, a gravação na íntegra de suas falas e a divulgação de seus depoimentos. Dessa maneira, oito docentes foram entrevistados virtualmente pelo Google Meet no segundo semestre de 2021, de acordo com o roteiro de entrevista do (Apêndice A), devido à pandemia da Covid-19.

Sobre as entrevistas semiestruturadas utilizadas nesta pesquisa com o grupo de docentes, estas são um recurso essencial da pesquisa qualitativa. Esse tipo de instrumento parte de indagações conduzidas por referenciais teóricos e hipóteses pré-estabelecidas, mas também permite que novos questionamentos venham à tona conforme os participantes respondem. Ou seja, o entrevistado coopera ativamente para a construção do conteúdo pesquisado, trazendo para o momento suas próprias experiências, noções e ideias, enquanto o pesquisador age de forma consciente, acolhedora e participativa na condução da entrevista. Essa característica permite não somente discorrer acerca dos fenômenos sociais, mas também esclarecê-los e compreendê-los em sua complexidade, levando em conta tanto contextos específicos quanto mais amplos. Em última instância, a entrevista semiestruturada pode ser entendida como uma

concreta “teoria em ação”, uma vez que sustenta, na prática, a visão analítica do pesquisador (Triviños, 2019).

Para a realização das entrevistas, preferiu-se a amostragem não-probabilística, sobretudo a modalidade de amostragem por acessibilidade ou conveniência. Sobre essa modalidade, pode-se afirmar que se caracteriza pela ausência de fundamentação matemática ou estatística, sendo orientado pelos critérios estipulados pelo pesquisador (Gil, 2021). Elucida-se, ainda, que a amostragem por acessibilidade se dá pela escolha de elementos que estão mais disponíveis para participar do estudo, sendo considerada, portanto, a menos rigorosa entre todos os tipos de amostragem. Nesse caso, o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, reconhecendo que eles podem, de alguma forma, representar o universo investigado. A principal vantagem dessa modalidade está no fato de que com ela há a possibilidade de alcançar um número expressivo de participantes com pequenos custos (Gil, 2021).

Esse tipo de amostragem é aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos em que não se requer elevado nível de precisão (Gil, 2021). É notório destacar que “enquanto na pesquisa quantitativa a amostragem probabilística é o tipo mais característico, na abordagem qualitativa, a amostragem intencional (ou teórica) é a mais usual”. (Pessôa; Ramires, 2013, p. 123).

O projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi aprovado e sua liberação está inscrita no Parecer n.º 5.064.495, que detalha todas as etapas a serem realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado pela pesquisadora que realizou as entrevistas de forma virtual pelo Google Meet, uma plataforma digital, devido à situação vivenciada pela população mundial de pandemia da Covid-19.

Para prosseguirmos a discussão analisaremos o método dialético utilizado na pesquisa. Nesta linha de pensamento, é relevante destacar que “o método, com efeito, representa o *universal concreto*. Fornece leis que são supremamente objetivas, sendo ao mesmo tempo leis do real e leis do pensamento, isto é, leis de todo movimento, tanto no real quanto no pensamento”. (Lefebvre, 1995, p. 171). Portanto, o movimento dialético a partir de suas leis “implica essas diversas determinações: continuidade e descontinuidade; aparecimento e choque de contradições; saltos qualitativos; superação”. (Lefebvre, 1995, p. 238-240).

No que se refere ao método dialético para a pesquisa é imprescindível elucidar que é aquele que “procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão”. (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 187). Desse modo,

“damos o nome de dialética ao movimento mais elevado da razão no qual essas aparências separadas passam umas nas outras... e se superam”. (Lefebvre, 1995, p. 171).

Quanto à contribuição do método dialético para a interpretação da realidade, ressalta-se que ele oferece alicerces para uma interpretação dinâmica e totalizante, tendo em mente que os fenômenos sociais não podem ser compreendidos de forma isolada, desassociados de suas esferas políticas, econômicas culturais etc. Por prestigiar as transformações qualitativas, a dialética vai de encontro a perspectivas que restringem a análise à ordem quantitativa. Por conseguinte, pesquisas apoiadas nessa metodologia diferenciam-se, de modo significativo, daquelas orientadas pela lógica positivista, centrada em procedimentos essencialmente quantitativos (Gil, 2021).

Dessa forma, “o materialismo histórico e dialético é o método que permite a passagem da imagem caótica do real para uma estrutura racional, organizada e operacionalizada em um sistema de pensamento”. (Gomes, 2011, p. 281). Pautado em suas categorias básicas: matéria, consciência e prática social, “o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas”. (Triviños, 2019, p. 53).

Portanto, ancorada nas bases da pesquisa qualitativa e do método dialético, o estudo buscou o aporte teórico indispensável para a realização da pesquisa participante (PP). Nesta pesquisa, ela segue a forma de pensar e agir embasada na investigação científica que busca a participação ativa de seus sujeitos e valoriza sua palavra e compreensão de mundo (Carvalho; Souza, 2009). Nesse contexto, a PP é descrita de modo mais habitual como uma atividade integrada, que combina investigação social, trabalho educacional e ação (Demo, 2008).

Por isso, a PP propõe promover a produção de conhecimentos capazes de aumentar a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora das pessoas envolvidas. Devido a isso, o estudo da realidade vivida e da forma como ela é concebida pelos participantes constitui o ponto de partida e a matéria-prima fundamental do processo educativo (Oliveira; Oliveira, 2006).

Nessa perspectiva, vale salientar que potencialidade da PP reside em seu deslocamento proposital do âmbito das universidades para o campo concreto da realidade. Esse movimento promovido pela pesquisa participativa, desvincula-se da estrutura clássica de produção científica ao reduzir as diferenças entre sujeito e seu objeto de estudo (Borda, 2006).

Portanto, a PP tem a pretensão de “contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem sua condição e intervenção alternativa”. (Demo, 2008, p. 20). Nesta linha de pensamento, a pesquisa participante contempla

tanto o princípio científico quanto o princípio educativo. Desse modo, “a PP interessa-se pelos dois significados, mas frequentemente acentua o segundo, porque aposta na politicidade do conhecimento como instrumento essencial de mudanças profundas e autônomas”. (Demo, 2008, p. 16).

Ademais, é pertinente destacar que a PP nos estudos de Geografia valoriza o fator educativo, integrando pesquisador e pesquisado como sujeitos no processo, embora com funções veementemente diferentes, uma vez que anseiam em se tornarem instrumentos compartilhados de modificação social (Souza; Pessôa, 2013).

Engendra-se, por conseguinte, a utilização dos instrumentos metodológicos pautados numa proposta de mudança social, a relevância e o papel da PP, podendo inferir que esta maneira de inclusão na realidade estudada permite um processo de pesquisa socialmente agregador, fazendo com que os resultados tenham mais validade explicativa. É necessário pontuar que através de uma PP, há a possibilidade de compreensão dos meios metodológicos como instrumentos dotados de maior complexidade e disciplina (Souza; Pessôa, 2013).

Portanto, ao tratar sobre a validade da PP, assevera-se que esta não é apenas possível, mas imprescindível para reposição da inter-relação dinâmica entre teoria e ação. A PP elucida as marcas comuns da dialética entre a teoria e prática, a saber: tradução da teoria em escolhas concretas, não somente se opondo-a com a realidade, mas principalmente agindo e evidenciando a opção política e ideológica. Há também o fato de que, ao invés de servir de estratégia de vigilância e controle social, a PP consegue alçar o saber pensar ao nível de estratégia de libertação (Demo, 2008). Cumpre destacar que ela nessa tese contribui para o estudo da prática didático-pedagógica e disciplinar enquanto meio de profissionalização docente, capaz de contribuir para a formação de uma identidade docente, a construção do currículo integrado e solucionar problemas situacionais no labor cotidiano do docente.

Assim, a PP é vista enquanto processo social, participativa, prática, emancipatória, crítico-reflexiva e dialética, que propicia a significação e ressignificação das práticas educativas numa concepção crítica de produção de conhecimento e práxis. Portanto, a PP é um processo dialético que aproxima a pesquisa-ensino, currículo, ação e investigação com vistas à formação do professor-pesquisador e de uma identidade docente.

Desse modo, conduziu-se à formação do Grupo de Discussão (GD) sobre a proposta, quando a pesquisadora apresentou uma síntese do que é e como ocorreria a PP. A dinâmica foi iniciada com a apresentação dos docentes, do GD e da proposta inicial da pesquisa pela pesquisadora-mediadora. Dessa maneira, ficou estipulado coletivamente que o GD ocorreria no primeiro semestre de 2024 e que seriam definidos o quantitativo de encontros necessários para

o aprofundamento das discussões. À oportunidade, as atribuições de cada participante da pesquisa (pesquisadora ou colaborador) ficaram estabelecidas. No processo dialógico a pesquisadora foi a mediadora, mas todos os colaboradores puderam contribuir na discussão e na proposta da prática didático-pedagógica integradora em Geografia.

Essa tese encontra-se estruturada, além da Introdução e Considerações Finais, em quatro capítulos. No primeiro capítulo, optou-se por discutir – A Geografia e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IF Goiano e em Goiás– neste capítulo discutiu-se sobre a Geografia Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano, com ênfase nos *Campi* da área de estudo: Urutaí, Trindade e Iporá. A partir do contexto da EPTNM brasileira e o lugar da Geografia, as propostas curriculares do IF Goiano e como a Geografia aparece nelas, objetivou-se mostrar os obstáculos na integração do Ensino Médio ao planejar a Geografia para a Educação Profissional. Ainda, realizou-se o trabalho de campo com entrevistas semiestruturadas com o intuito de construir um perfil dos docentes que atuam em Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado e contribuir posteriormente com a prática pedagógica integradora a ser desenvolvida durante a pesquisa.

O estudo pautou-se principalmente na análise do currículo Integrado do Ensino Médio e da Educação Profissional, nas políticas e orientações curriculares para o ensino da Geografia presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Resolução CEB/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021, na Lei nº 13.415/2017, na Lei nº 9.394/1996 (LDB), na Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018, nos Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal EPCT, nas Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados (PPC).

No segundo capítulo – O professor de Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a identidade docente – destacou-se o ensino de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação Básica e a preocupação pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nesse sentido, efetuou-se um estudo sobre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, a práxis docente em Geografia e uma investigação sobre o trabalho docente e a identidade docente educadora geográfica no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para contribuir com essa análise foram utilizados os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados, as ementas dos componentes curriculares da BNCC e do Ensino Técnico Profissionalizante, pareceres, resoluções, bem como, análise de dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes em Geografia do Ensino Médio Técnico Integrado. Além disso, foram realizadas discussões sobre as categorias e conceitos espaço e

trabalho como potencialidades de integração entre a Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante.

No terceiro capítulo – A Teoria Histórico-Cultural o Percurso Didático e a Mediação Didática no ensino de Geografia – a atenção é dispensada à Teoria Histórico-Cultural e a estruturação do Percurso Didático e da Mediação Didática para o ensino de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, enquanto suporte teórico para o Ensino de Geografia com enfoque no ensino-aprendizagem, pautado em práticas pedagógicas integradoras que contemplem a formação do pensamento teórico-conceitual, a atividade de estudo e a formação integral dos discentes que cursam o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Ademais, é realizada a discussão sobre as categorias, o conceito trabalho, a relevância do percurso didático e da mediação em sala de aula.

No quarto capítulo – E agora, professor? Uma nova prática didático-pedagógica e disciplinar para a integração da Geografia ao Ensino Técnico Profissional – priorizou-se discutir a integração entre a disciplina de Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante, assim como realizou-se um delineamento dos casos de estudo com mostras do perfil dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado que fizeram parte da amostragem da prática pedagógica integradora. Concluiu-se uma proposta de integração da Geografia do Núcleo Básico com as disciplinas do Núcleo Profissionalizante, por meio das orientações didático-pedagógicas em Geografia propostas em Cavalcante (2014, 2019) e Portela (2017). Por fim, foram apresentados os resultados da proposta e a descrição da análise dos casos estudados. Para isso, foram utilizados os Projetos Pedagógicos dos Cursos Integrados, as ementas do componente curricular de Geografia da BNCC e dos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante, os Parâmetros Gerais do Currículo Integrado na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (EPCT), as Matrizes Curriculares dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pareceres e resoluções.

O intuito da pesquisa é contribuir com uma prática didático-pedagógica e disciplinar integrada e inovadora em Geografia na construção do currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Assim como, incentivar a criação de um grupo de estudo sobre currículo integrado, promover publicação em revistas, periódicos e livros para divulgar as práticas pedagógicas integradoras em Geografia desenvolvidas dentro das instituições estudadas, para que possamos sociabilizar com outros *campi* a experiência de integração vivenciada e desenvolvida dentro do IF Goiano no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Por fim, ao apontar as conclusões e resultados da investigação, situaremos as possíveis contribuições e a experiência de pesquisa proporcionada durante o Doutorado, bem como a

expectativa e o desejo de que novas averiguações possam ser desencadeadas em futuros empreendimentos e pela própria pesquisadora sobre o ensino da Geografia Escolar no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano e em Goiás.

## **CAPÍTULO 1 – A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO IF GOIANO E EM GOIÁS**

*A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (Gramsci, 1976, p. 101).*

*Antônio Gramsci – Escritos Políticos I – Homens ou Máquinas?*

Neste capítulo discute-se a Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IF Goiano e em Goiás, com ênfase *nos Campi* de Iporá, Trindade e Urutaí. Na primeira parte, apresenta-se um estudo sobre o contexto da EPTNM e o lugar da Geografia, expõe uma leitura sobre a Educação Profissional em Goiás, a criação do IF Goiano e como o ensino integrado está configurado, mostra a prática docente em Geografia e a carência de integração entre a Geografia e os componentes curriculares do Ensino Técnico Profissional. Na segunda parte, revela-se as políticas públicas e as diretrizes curriculares profissionais da Educação Profissional no Ensino Médio Técnico Integrado. Na terceira parte, explicita-se o currículo integrado, os obstáculos e viabilidades ao planejar a Geografia para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e discorre sobre como a Geografia aparece nestas propostas de integração no IF Goiano.

### **1.1 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto da educação brasileira e o lugar da Geografia**

Para refletir acerca da educação pública brasileira no início do século XXI, é indispensável reconhecer a dívida de qualidade e quantidade que existe na realidade educacional do país. Produto de uma ideologia dominante, da contradição capital e do trabalho que historicamente perpetuou o dualismo estrutural entre a elite e os desfavorecidos socioeconomicamente, inibiu a classe trabalhadora de ter direito à cidadania e acesso a uma escola pública de qualidade. Essa situação perpassa todos os níveis de ensino, reflete as relações assimétricas de poder e os mecanismos estruturais que produzem e perpetuam a desigualdade entre as classes sociais.

Ao se ponderar sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, percebe-se que “sua historicidade: sua

construção implica a integração entre educação básica e profissional”. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020, p. 175). É imprescindível compreender o contexto da EPTNM na educação brasileira como oportunidade de ruptura com essa desigualdade sistêmica e de transformação da sociedade e dos processos educativos.

Entretanto, ao buscar a educação básica e profissional brasileira e seu contexto ao longo dos anos, ela aponta para uma formação dualista que permeia todo o processo de formação dos discentes. Ademais, carrega um arcabouço de políticas educacionais voltadas para a manutenção de uma educação profissional com um ensino aligeirado para os menos abastados, mas uma educação propedêutica e seletiva para os filhos da elite.

Ao tratar do ensino médio e da educação profissional, observa-se que essa modalidade de educação se apresenta vinculada e desvinculada historicamente. Dessa maneira,

[...] o ensino médio tem oscilado quanto à sua definição e objetivos, mas tradicionalmente vem tendo, um caráter acadêmico, voltado para proporcionar uma “formação desinteressada”, uma educação de adorno, direcionada para o ingresso ao ensino superior. Por sua vez, a educação profissional, destinada as camadas menos favorecidas, foi quase sempre marginalizada e estigmatizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quanto um cunho pragmático, de atendimento aos interesses do setor produtivo. (Amaral; Oliveira, 2007, p. 168).

Conquanto, a discussão sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, enquanto um contraponto ao modelo de Ensino Médio hegemônico no Brasil toma força a partir da implantação do Decreto n.º 5.154/2004, o qual define a integração do ensino médio ao ensino profissional em substituição ao Decreto n.º 2.208/1997 que dispunha sobre a separação obrigatória entre ensino médio e educação profissional e regulava a oferta de ensino na rede pública federal. O Decreto n.º 5.154/2004 determina nos incisos I, II e III do § 1º do Art. 4º que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados os seguintes condicionantes,

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
  - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004).

É relevante que se atente ao processo de integração do ensino médio ao ensino integrado, para tanto é imprescindível elucidar o conceito de integração,

O conceito de integração, entretanto, vai além da forma. Não se trata de somar os currículos e/ou e cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. A construção dessas relações tem como mediações o trabalho, a produção do conhecimento científico e da cultura. (Ramos, 2010, p. 51-52).

Portanto, o ensino integrado e a formação omnilateral e cidadã do discente remete a uma concepção de educação que não difere os indivíduos que devem ou não ter acesso ao conhecimento, pois a formação integral deve ser garantida a todos os sujeitos. Sendo assim,

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-cultural. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Para corroborar com essa concepção de formação integral discente, o Art. 227, do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal, que cuida dos interesses da juventude, sofre alteração com a Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010. Com a modificação, passa a vigorar nesse termo:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2010).

Essa concepção de formação para a educação e o trabalho é reafirmada no Art. 2º, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois, estabelece que “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, 1996). Essa garantia também está reafirmada no Art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948, o qual assevera que,

Artigo 26º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948).

Nesse sentido, o direito à educação e ao trabalho constituem elementos fundamentais para a construção ontológica do homem, numa perspectiva de formação de caráter universal. Assim, o não entendimento da abrangência da educação profissional como está implícito na Constituição Federal, conduz na prática à concepção de formação de mão de obra para o mercado de trabalho e reproduz um dualismo histórico existente na sociedade brasileira entre às elites condutoras e a maioria da população.

A LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 não conseguiu superar o dualismo na concepção de ensino profissional para os filhos da classe trabalhadora e ensino propedêutico para os filhos da classe dirigente. Essa visão já era ressaltada na Resolução CNE/CEB n.º 4/1999 e no Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 que fundamenta as primeiras diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a educação profissional técnica. Embora o Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 mencionasse que a educação para o trabalho, enquanto qualificação ou formação, não era colocada tradicionalmente como pauta da sociedade numa perspectiva de reivindicação de caráter universal para o cidadão brasileiro. Por outro lado, apontava que

[...] não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (Brasil, 1999).

Nesta linha de pensamento, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, serviu de base para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 6/2012. Ademais, aponta sobre o processo histórico da sociedade brasileira e o momento atual marcado pelo avanço das transformações intensas no mundo do trabalho e suas profundas alterações no processo produtivo. Sendo assim, esclarece sobre as modificações nas relações de trabalho e na forma como a educação e o trabalho se reestruturam frente às novas determinações do mercado global, o que interfere diretamente no processo de formação dos discentes tanto na perspectiva cidadã quanto na profissional.

Para corroborar com a discussão sobre a formação profissional técnica integrada ao ensino médio, foi sancionada a Resolução CNE/CP n.º 1 de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Este documento atualizou as Resoluções CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Sendo assim, a nova resolução aponta as modificações realizadas na LDB e pela Lei 13.415/2017 que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio.

Ao se ponderar sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é imprescindível considerar que sua concepção configura uma proposta desafiadora e uma superação, na medida em que esse nível de ensino deve preparar os jovens tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos, para a vida, para a cidadania e para a emancipação. Essa missão desafiadora a ser enfrentada é a formulação de uma concepção de ensino médio técnico integrado que articule o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões para emancipação humana. Desse modo, pode-se afirmar sobre a integração do ensino médio ao ensino técnico que,

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45).

Ao enfatizar sobre a finalidade profissionalizante da proposta de ensino integrado, e em que contexto da realidade socioeconômica, política, cultural essa formação se faz acontecer, pode-se elucidar que,

A finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto das circunstâncias adversas do real e se faz por, pelo menos, três razões, a saber: a) de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica; b) de caráter social, posto que títulos e diplomas produzem relações de identidade que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea; c) de caráter cultural, pois a dualidade da educação brasileira e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, torna a escola refratária a essa cultura e suas práticas. (Ramos, 2014, p. 210).

Cabe salientar que a educação profissional integrada à formação básica é um processo de resistência e superação na educação. Ela evidencia a luta da classe trabalhadora pelo acesso a uma educação de formação democrática, que possibilite a permanência dos discentes nos estudos e abra a oportunidade de escolha efetiva, para que eles possam trilhar nos estudos após a sua formação em outros níveis de ensino, ou seja, no ensino superior.

Mas, para que isso ocorra, existe a necessidade de se avançar na construção das condições políticas e pedagógicas necessárias para a busca de outro referencial de escola. Ou seja, com um projeto de Ensino Médio Técnico Integrado, transformador, crítico, emancipador, alicerçado em valores de justiça social e inseridos em uma sociedade mais democrática.

Para contribuir com a complexidade que envolve a educação brasileira e a trajetória histórica da educação básica e profissional técnica integrada no Brasil, com ênfase em Goiás, é relevante destacar que no Estado de Goiás há dois institutos federais: o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano)<sup>1</sup>. Ambos fazem parte do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica iniciada em abril de 2005 e promulgação da Lei n.º 11.892/2008, que criou mais 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF GOIANO, 2020).

---

<sup>1</sup> O IF Goiás se difere do IF Goiano, pois são instituições distintas. O IF Goiás oferta cursos voltados para a área urbano-industrial, tem reitoria e *campus* na cidade de Goiânia e unidades nas cidades de Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso. O IF Goiano, oferta cursos direcionados à área da agropecuária, tecnologia e licenciatura, conta com reitoria em Goiânia e unidades situadas nas cidades de Campos Belos, Catalão (*Campus* Avançado), Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde (Polo de Inovação), Trindade e Urutá.

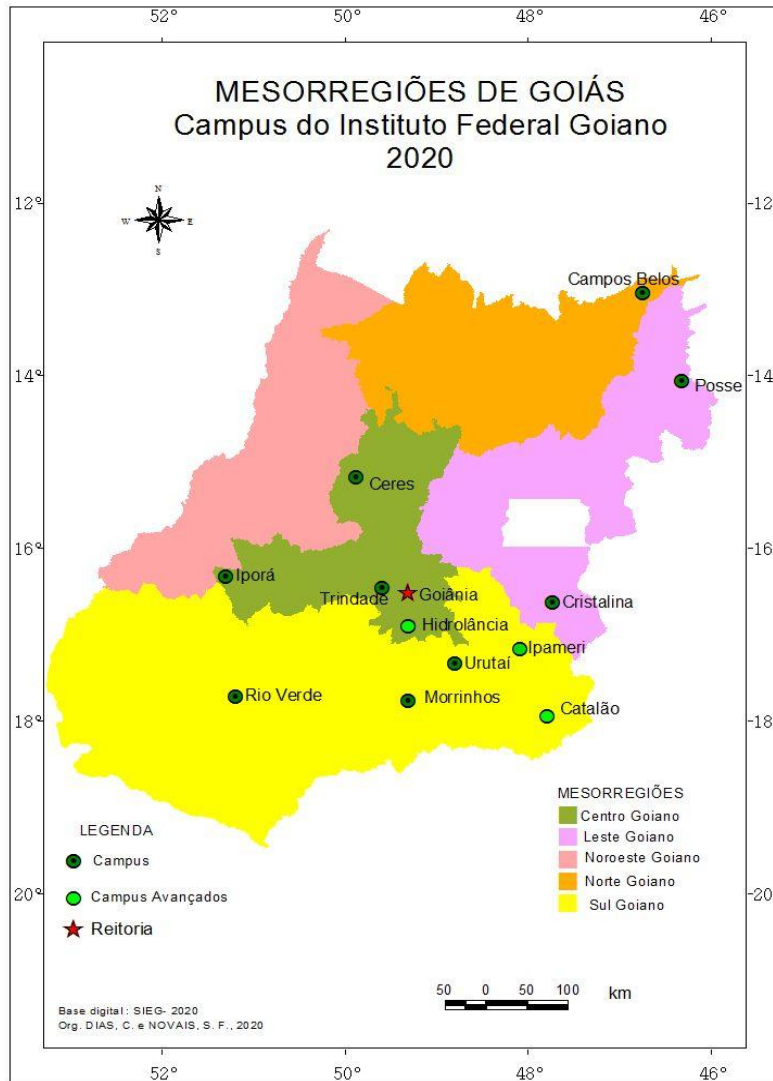
O Instituto Federal Goiano foi constituído com os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) de Rio Verde, de Urutaí e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos e, a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas. Como órgão de administração central, o IF Goiano tem uma Reitoria instalada em Goiânia, capital do Estado (IF GOIANO, 2020). Quanto às finalidades dos IFs, é possível verifica-las no Art. 6º da Lei n.º 11.892/2008, assim como os objetivos estão relacionados em seu Art. 7º.

O IF Goiano é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. Oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Atende atualmente mais de seis mil alunos de diversas localidades (BRASIL, 2014).

Além disso, no IF Goiano o ensino médio técnico integrado foi implantado em 2008, amparado pelo Decreto n.º 5.154/2004, que determina, nos incisos I, II e III do § 1º do Art. 4º, que: “a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” e “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio”. A instituição atua de forma verticalizada e atende no ensino superior com cursos bacharelado e licenciatura, no ensino médio técnico integrado e no ensino técnico profissionalizante concomitante, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (Proeja), cursos de Educação a distância (EAD) e na Pós-Graduação com oferta de cursos de mestrado e doutorado.

É relevante destacar que os *Campi* Catalão, Hidrolândia e Ipameri eram *Campus* Avançados, mas o MEC por meio da Portaria n.º 441 de 07 de maio de 2024 fez a alteração da tipologia dos *Campus* Avançados de Hidrolândia e Ipameri para *Campus* Ipameri e *Campus* Hidrolândia do IF Goiano, permanecendo somente um como *Campus* Avançado Catalão. A localização dos *campi* do IF Goiano pode ser visualizada na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa da localização dos *campi* do Instituto Federal Goiano em Goiás (GO) no ano de 2020



De acordo com a supramencionada lei, em seu Art. 8º sobre o alcance de sua atuação acadêmica como instituição de ensino e formação profissional, é relevante destacar que,

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. (Brasil, 2008).

A Lei estabelece que no mínimo 50% das vagas da instituição devem ser direcionadas para a EPTNM, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, bem como o mínimo de 20% das vagas devem ser direcionados para o nível de educação superior. Isso demonstra a

potencialidade que o ensino médio técnico integrado possui dentro da instituição enquanto modalidade de formação educativa.

A instituição aderiu recentemente à Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec) e passou a ofertar inicialmente, desde 2012, sete cursos técnicos na modalidade semipresencial, segundo os pressupostos da EAD. O IF Goiano oferta cursos em EAD em todas as microrregiões geográficas do Estado de Goiás, atingindo mais de 60 municípios que firmaram parceria para abertura de 55 polos de EAD, com aproximadamente 7.000 estudantes matriculados. É importante destacar que a instituição busca promover a educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade (IF GOIANO, 2020).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica originou-se em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices, sendo uma em cada unidade da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul. E essas escolas foram instituídas pelo Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha e tinham o intuito de fomentar o ensino profissional primário e gratuito num contexto marcado pela industrialização incipiente e como resposta aos desafios de ordem econômica e política.

As escolas de aprendizes artífices eram inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e foram transferidas em 1930 para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos Liceus Industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passaram a se chamar escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas técnicas federais – configuradas como autarquias. Ao longo desse tempo, constituiu-se uma rede de escolas agrícolas – as Escolas Agrotécnicas (IF GOIANO, 2020).

Acerca do desenvolvimento das instituições que inicialmente compuseram o IF Goiano pode-se afirmar que,

[...] aconteceu a partir da implantação da formação técnica em agropecuária, ainda sob a égide da LDB n. 5.692/1971 e as posteriores reformas na educação profissional e tecnológica de nível médio, bem como a LDB n. 9.394 e suas regulamentações. A história da educação profissional agrícola no estado de Goiás, ofertada por instituição federal, se confunde com a história do IF Goiano na medida em que a partir da demanda por profissionais qualificados na área da agropecuária, em Goiás e na região Centro-Oeste, impôs a União, inicialmente por meio do Ministério da Agricultura (MA) e depois via MEC, a necessidade de criar instituições voltadas à formação escolar na área da agropecuária, tanto de nível médio/técnico quanto superior/universitário. (Souza; Machado, 2017, p. 47-48).

Desse modo, ao se compreender como ocorreu a formação dessas instituições, é possível vislumbrar os caminhos trilhados até chegar ao momento atual e a forma como elas pensaram e organizaram o ensino e o currículo integrado, objeto de estudo da pesquisa. Sendo assim, esse caminho perpassa pela criação da primeira escola agrícola implantada no estado de Goiás, a Escola Agrícola de Urutaí, pela Lei n.º 1.923 de 28 de junho de 1953. Portanto, o IF Goiano *Campus* Urutaí tem seu contexto histórico interligado às políticas agrícolas adotadas no Brasil, às transformações no espaço agrário no século XX e à modernização da agropecuária no território goiano, que interferiram diretamente no modelo e na função de escola agrícola adotada em Goiás nos anos de 1950, voltada à formação de técnicos para trabalharem com a produção agrícola.

Em sua dissertação intitulada *A escola agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola*, a pesquisadora Sílvia Aparecida Caixeta Issa (2014), afirma que a instituição atuava inicialmente como Fazenda-Modelo de Criação e teve diversas denominações ao longo do tempo. Conforme elucidada Issa (2014),

1. Escola Agrícola de Urutaí, entre 1953 e 1964, quando ofereceu o curso de Operário Agrícola; 2. Ginásio Agrícola de Urutaí, entre 1964 e 1979, período em que ofereceu o curso de Mestre Agrícola; 3. Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, de 1979 a 2002, com o Curso de Técnico em Agropecuária (1978), Técnico em Informática (1995) e Curso de Tecnólogo em Irrigação e Drenagem (1999); 4. Centro Federal de Educação Tecnológica, 2002 a 2008, quando diversificou os cursos de tecnólogos (Informática, Alimentos e Gestão Ambiental) e iniciou cursos de bacharelado (Agronomia); 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Câmpus Urutaí, com foco em ensino, pesquisa e extensão, a partir de dezembro de 2008. (Issa, 2014, p. 14).

Assim como o *campus* Urutaí, posteriormente o *campus* de Ceres e Rio Verde também contribuíram com a origem da instituição. A Escola Agrotécnica Federal de Ceres foi criada pelo Decreto n.º 8.670 de 30 de junho de 1993, transformada em Autarquia pela Lei 8.731, de 16 de novembro de 1993 e inaugurada em 30 de janeiro de 1994, sendo que a instituição foi transformada em *campus* do IF Goiano, pela Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O *campus* situa-se na cidade de Ceres, na Rodovia GO-154, Km 03. O *campus* localiza-se no médio norte de Goiás, na Mesorregião do Centro Goiano, Microrregião de Ceres, a uma distância de aproximadamente 170 km da Capital Goiânia (Brasil, 2014).

O *Campus* Rio Verde teve seu início a partir do Ginásio Agrícola de Rio Verde-GO, autorizado pelo MEC a funcionar em 27 de abril de 1967 e instituído Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO (EAFRV) pelo Decreto n.º 62.178 de 25 de janeiro de 1968. Por meio da Lei n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993, a EAFRV muda de designação pública

administrativa, passando de Administração Direta para Autarquia Federal, ligada ao MEC. Em 18 de dezembro de 2002, a EAFRV cumpre mais uma etapa de sua história rumo a uma maior interação com a comunidade, sendo transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde, condição que expande as possibilidades para a instituição a partir da autorização de funcionamento. Em 29 de dezembro de 2008 foi alterado para IF Goiano-*Campus* Rio Verde. Este localiza-se na região Sudoeste do Estado de Goiás, a 220 km da capital do Estado. (Brasil, 2014).

Em relação à mediação da instituição frente às políticas adotadas no Estado de Goiás, pode-se inferir que,

[...] no universo das mediações institucionais, a categoria ruralidade se impõe para esta instituição em virtude de uma necessidade regional do centro-oeste brasileiro em criar/preparar mão de obra especializada para o projeto de expansão do agronegócio. Nesse cenário, houve a marginalização ou precarização das massas camponesas tradicionais vinculadas à ruralidade, mas a emergência de uma nova categoria, a agrícola ou a dita agricultura moderna, de precisão, desenvolvida em larga escala. Esta situação se impôs e os Institutos Federais, anteriormente, limitados à condição de instituições de formação técnica de nível médio, receberam nos tempos recentes o desafio de integrar-se à “nova ruralidade”. (Souza; Machado, 2017, p. 68-69).

É imprescindível destacar que a educação profissional no Brasil e em Goiás tem um percurso marcado por relevantes fatos como as posturas ideológicas entre os líderes intelectuais católicos e os educadores profissionais liberais reconhecidos como Pioneiros da Escola Nova nos anos de 1930-1934. Momento este em que se preconizavam os princípios educacionais que deveriam delinear a nova Constituição e as reformas educacionais propostas pelo Estado, como a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, assim como a promulgação das Leis Orgânicas de Ensino.

Sobre as versões ideológicas das correntes pedagógicas em disputa, ou seja, as discussões travadas entre católicos e liberais, é possível asseverar sobre o grupo formado pela Igreja Católica neste litígio que, “vinculando-se explicitamente à burguesia, a Igreja Católica propõe um Estado Corporativista que associado à reforma interior seja o agente da harmonia social e da conformação das classes à sua situação”. (Cury, 1978, p. 12). Em contrapartida, o outro grupo liderado pelos liberais com a pretensão de disputar a construção de um capítulo da educação na Constituição defendia um viés de cunho nacional num sentido liberal e democrático, pois, “os *Pioneiros da Escola Nova* professavam explicitamente um liberalismo com acentuado pendor social, sem que formassem um bloco homogêneo”. (Cury, 1978, p. 24-25, grifos do autor). Nesta disputa, o impasse nas versões ideológicas divergentes em ambos os

casos buscavam o consenso nacional sem alterar as bases do sistema, ou seja, a adaptação da política nacional ao sistema capitalista.

Dessa forma, o modelo de produção otimizou o aumento da produtividade e a especialização do trabalho. Esses fatores contribuíram para o crescimento da demanda na formação de mão de obra especializada, pois era preciso formar trabalhadores para atuarem no campo. Neste cenário estão inseridas as escolas de formação profissional no Brasil, que se adaptam às novas exigências de formação de mão de obra para atender o processo de modernização da agricultura e o mercado capitalista. O Estado em seu papel mediador dentro desse conflito buscou,

[...] satisfazer à intenção industrializante dos segmentos da classe dominante, a meta dos Pioneiros lhe era favorável pois nesta direção a educação técnico-profissional é fundamental. A escola toma a si a responsabilidade de conferir a necessária diplomação para o trabalho. E torna-se com isso o instrumento capaz de lançar ao indivíduo a necessária legitimação ideológica de sua situação de classe [...] garantido pela classe dominante e sem deixar de contar com as classes populares urbanas, o Estado acabou por satisfazer a todos, pelo menos formalmente [...] do confronto saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da “escola do povo”. A educação escolar continuou sendo agente das classes dominantes, e, com o conflito de interesses na própria área dominante, a possibilidade desta escola mais distante ainda. (Cury, 1978, p. 169-189).

Sendo assim, era relevante que o país tivesse políticas públicas voltadas para a educação da classe trabalhadora e que atendessem a reestruturação do novo modelo socioeconômico. Desse modo, “era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho”. (Kuenzer, 1997, p. 12).

Nesse contexto, destacam-se as reformas que ocorreram durante a Era Vargas 1930-1945. Período marcado pela revolução de 1930, que derrubou a oligarquia cafeeira do poder, pelo processo de industrialização brasileira por substituição pelas importações e a substituição do modelo agroexportador pelo modelo urbano-industrial, que desencadeou o êxodo rural, favoreceu o processo de urbanização e possibilitou a industrialização da agricultura.

Dentre as reformas, destaca-se a Reforma Francisco Campos em 1931 que não alterou a dualidade estrutural, mas possibilitou a regulamentação do sistema educacional em vários níveis e modalidades na federação, “dando início a estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário, com a criação dos cursos complementares”. (Kuenzer, 1997, p. 13). Entretanto, a Reforma Capanema, realizada em 1942, foi baixada por meio de diversos

Decretos-leis, conhecidos como as “Leis Orgânicas da Educação Nacional” e, embora tenha sido realizada por reformas parciais, conseguiu reorganizar toda a estrutura organizacional. Sendo assim, “extinguiu os cursos complementares [...] abria-se uma via, portanto, de acesso ao nível superior para os egressos dos cursos secundários profissionalizantes”. (Kuenzer, 1997, p. 13). Dessa forma, as referidas reformas, os decretos-leis e seus desdobramentos, tinham “caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo”. (Saviani, 2013, p. 270).

Ressalta-se que a Reforma Capanema vigorou até a aprovação da LDB n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, em que há a efetiva articulação entre o ensino secundário e profissional para acesso ao ensino superior. Assim, para o acesso ao superior se manifesta “pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional [...] da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau)”. (Kuenzer, 1997, p. 15).

Referente às reformas ocorridas durante o Governo Militar no período de 1964-1985, pode-se inferir que incluem-se a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – Lei n.º 5.692/1971 e a Reforma Universitária Lei n.º 5.540/1968, que atribuíram à escola a função de profissionalizar a classe trabalhadora, cujos cursos eram fragmentados, bem definidos e especializados para atender o processo produtivo. A Lei n.º 5.692/1971 tornou a formação profissional compulsória no 2º grau e, posteriormente, foi revogada pela Lei n.º 7.044/1982.

Na década de 1980, conhecida como a década perdida, ocorreu a promulgação da Constituição de 1988, denominada de Constituição Cidadã e devido à participação democrática, discute-se a elaboração de uma nova LDB. Numa concepção neoliberal de educação, as reformas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, depois da aprovação da LDB n.º 9.394/1996, e implementada pelo Decreto n.º 2.208/1997, separa a formação profissional do Ensino Médio e rompe com a equivalência profissional conseguida na LDB n.º 4.024/1961. A concepção neoliberal governamental era de ajuste da economia aos processos de desregulamentação, flexibilização, privatização e submissão ao mercado capitalista, principalmente ao capitalismo financeiro. Nesse sentido,

[...] a regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº 2.208/97. Com efeito, esse decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs). (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p.13).

Portanto, na década de 1990, pautada num viés neoliberal, as mudanças socioeconômicas e educacionais caracterizaram-se pela desregulamentação das normas legais, pela fragmentação, individualização, informalidade e modernização dos sistemas educacionais públicos no Brasil para atender ao mercado capitalista. Neste contexto, a reforma educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva, revoga o Decreto n.º 2.208/1997 por meio de outro, o Decreto n.º 5.154/2004, o qual possibilitou integrar o ensino médio à educação profissional. Apesar dessa mudança, a LDB de 1996 não conseguiu romper com o dualismo estrutural na educação brasileira.

Em 2021, a Reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n.º 13.415/2017, que fomenta as novas deliberações sobre o ensino, pautado numa visão neoliberal, reorganiza o cenário da educação e institui os direcionamentos a serem considerados no momento de se reorganizar o currículo integrado e a educação brasileira.

Sendo assim, perde-se a concepção necessária de que o homem é um ser ontológico, racional, criativo, que se constrói e é construído historicamente por meio do trabalho e da educação e ao agir e transformar a natureza o faz segundo suas necessidades, em que o trabalho apresenta sentido ontológico e histórico. De acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, a concepção do trabalho como princípio educativo,

[...] é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. (Brasil, 2011).

O parecer supramencionado considera que os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social abrangem “trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana, trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador e sustentabilidade ambiental como meta universal”. (Brasil, 2011). Então, para compreender o papel e o lugar da Geografia no IF Goiano, faz-se importante mostrar as conquistas que a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica atingiu no Brasil, ao longo do tempo e de sua existência, enquanto instituição de ensino. Por isso, pode-se asseverar que,

No Brasil, nossas conquistas, até hoje, chegaram à garantia de existência, expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...] abrangendo parcela importante dos estudantes da classe trabalhadora. A sustentação de seu objeto, definido pela tríade da formação profissional, científica e tecnológica, tem sido fundamental para a sua existência em condições econômicas e políticas historicamente avessas aos interesses dessa classe em nosso país. Isso não significa que defendemos essa concepção exclusivamente para essa rede. Mas entendemos que as características federativas de nossa organização política – que, por um lado, conferem autonomia aos sistemas de ensino, tornando mais difícil a disputa por um projeto educacional orgânico no país; e, por outro, preservam o caráter autárquico daquelas instituições – e as conquistas que já conseguimos nas disputas de concepções e de condições das escolas, incluindo a qualidade da formação e o regime de trabalho de seu corpo docente, fazem essa rede ser estratégica para a consolidação de um projeto que pode e deve vir a ser disputado para o âmbito nacional. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020, p. 181-182).

Portanto, refletir acerca do papel da Geografia no IF Goiano e no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, bem como sua mediação didática torna-se primordial, devido ao lugar e à importância que a ciência ocupa na formação dos sujeitos construídos historicamente. É essencial analisar qual lugar a Geografia ocupa neste processo de ensino-aprendizagem significativo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Nesta mesma linha de pensamento, ao se pensar sobre o panorama atual e as orientações neoliberais para o ensino das ciências, inclusive a Geografia, deve-se destacar que,

No contexto brasileiro atual, nesta última década – 2011-2019, acentua-se a orientação neoliberal das políticas para a educação escolar como um todo e para o ensino de Geografia. Isso significa uma vinculação mais intensa a demandas econômicas, nacionais e internacionais, a agências de financiamento, a pautas de resultados, na ampliação de vagas, a diminuição do analfabetismo, e não a processos formativos. Esse contexto afeta diretamente a prática escolar com a disciplina Geografia, dificultando trabalhos voltados ao cumprimento de sua tarefa de contribuir com a formação humana cidadã ativa, crítica e participativa. (Cavalcanti, 2019, p. 44).

Assim sendo, acerca do lugar e da importância da Geografia, seu direcionamento para a compreensão da realidade e sua produção, enquanto ciência de transformação e emancipação dos sujeitos, pode-se afirmar que,

[...] o que a Geografia produz é importante para a vida cotidiana, devendo compor o conjunto de conhecimentos necessários à educação básica dos cidadãos. Ela não apenas reúne um conjunto de conhecimentos, informações e dados da produção espacial em diferentes lugares do mundo, resultantes de diversos aspectos naturais e não naturais, mas, sobretudo, das relações sociais que se inscrevem nesses espaços e dialogam com esses espaços. Além disso, ela produz um arcabouço teórico-metodológico que orienta uma análise peculiar das coisas, servindo de orientação para se ampliar cada vez mais a capacidade de compreensão da realidade. Para cumprir seu papel na formação, é importante superar o empirismo, a tradição da escola e das aulas de Geografia que visam tratar somente do mundo empírico e apresentar os temas como

se fossem objetos empíricos, considerando-os como objetos do pensamento. (Cavalcanti, 2019, p. 58).

De maneira que, “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre”. (Duarte, 2016, p. 67). É imperioso observar sobre o papel do ensino de Geografia, que está centrado na análise, interpretação e compreensão da dispersão dos fenômenos espaciais e na formação do pensamento teórico-conceitual dos alunos. Em decorrência disto, os fenômenos que a ciência geográfica estuda devem ser pensados de forma holística numa relação síncrona entre homem-natureza, os elementos físico-naturais e os elementos sociais e culturais para a leitura e entendimento dos arranjos espaciais instaurados no espaço geográfico. Assim, sobre o que é característico à ciência no sentido de entender e questionar a ordem espacial dos fenômenos e estabelecer um pensar geográfico para a apreensão da espacialidade destes, pode-se acrescentar que,

[...] ensinamos geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente. Portanto, parto do pressuposto de que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos ou fenômenos. Nesta perspectiva, venho firmando a concepção de que o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico. (Cavalcanti, 2019, p. 58).

O objetivo do ensino de Geografia e da mediação didática do professor intenciona ensinar mediando conteúdos, uma forma de pensar conceitualmente a realidade. Nessa ótica, a meta geral do ensino é a síntese do conhecimento pelos estudantes, através de análises, senso crítico, raciocínio e compreensões. Para tanto, é preciso que eles recorram ao legado histórico produzido pela sociedade em razão de agentes mediadores da inter-relação homem e mundo, concebendo um expressivo patrimônio cultural para a vida social e cidadã. Entretanto, essa dinâmica implica, nas aulas, de um vínculo ativo com o ambiente e com a mediação do docente, que favorece o desenvolvimento de potencialidades de pensamento (Cavalcanti, 2019).

Seguindo essa linha de pensamento e numa ótica socioconstrutivista, é possível estabelecer que a incumbência do ensino é a de tornar os conteúdos difundidos em objetos de conhecimento para o discente. Para isso, é necessário constante diálogo do sujeito do conhecimento, detentor de uma determinada bagagem cultural, com os demais objetos culturais, visando imputar-lhes sentidos próprios para um processo de ensino-aprendizagem significativo. Por sua vez, a aprendizagem significativa é consequência da estruturação do conhecimento, ou seja, é a apropriação de um conteúdo de ensino pelo indivíduo, implicando uma elaboração particular do objeto do conhecimento (Cavalcanti, 2014).

Quanto ao papel mediador do professor no processo de construção de conhecimento pelo aluno, o docente deve levar em conta a cultura escolar, com o grupo de conhecimentos organizados na ciência geográfica e pedagogicamente elaborado para constituir aqueles essenciais para a plena formação cidadã (Cavalcanti, 2019).

Consecutivamente, o ensino dos conteúdos de Geografia é mediado pelo docente em sua prática cotidiana e acontece num processo intencional e sistemático. Sendo assim, o ensino é o encontro de diversas formas de atividade humana, como a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos das escolas, a atividade de sistematização das condições necessárias ao exercício educativo, a atividade de ensino pelo professor e, por fim, a atividade de estudo pelos discentes (Duarte, 2016).

Portanto, tão importante quanto saber Geografia é indispensável ter clareza de como mobilizar esse conhecimento para potencializar a cognição dos alunos (Cavalcanti, 2019). Por isso, no intuito de compreender sobre o processo de integração curricular nos IF, quais as perspectivas dos docentes em relação a sua atuação em Geografia numa instituição que oferta o ensino integrado e a forma como os docentes realizam a mediação professor-aluno em sala de aula, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes dos IF pesquisados nos *campi* de Iporá, Trindade e Urutaí. As entrevistas mostraram como está posta a prática docente e como é realizada a integração curricular, possibilitou observar as trajetórias dos docentes no IF Goiano e suas contribuições profissionais em outras instituições de ensino municipais, estaduais e particulares. Dessa forma, mostrou os contextos de suas vivências tanto nas instituições que trabalharam, quanto no IF Goiano. Pois, suas experiências perpassaram por instituições particulares e públicas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e cursos de Pós-Graduação.

Com a realização das entrevistas, constatou-se que, dentre os 8 docentes entrevistados, somente os entrevistados nº 5 e 7 atuaram no Ensino Fundamental do 1º a o 5º Ano, os demais entrevistados de n.º 1, 2, 3, 4 e 6 atuaram no Ensino Fundamental de 6º ao 9º Ano. Todos os entrevistados atuaram no Ensino Médio Técnico Integrado, sendo que os entrevistados de n.º 1, 4, 5, 7 e 8 atuaram no Ensino Superior e o entrevistado de n.º 5 na Pós-Graduação (Pós-Graduação Educação e Trabalho Docente no IF Goiano *campus* Trindade). Sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais identificou-se que os entrevistados de n.º 4, 5, 7 e 8 também atuaram em outras disciplinas, a exemplo do entrevistado n.º 4 que ministrou aulas de Geologia e Paleontologia no curso de Biologia no IF Goiano e Economia de Meio Ambiente no curso de Ecologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, o entrevistado n.º 5 já ministrou aulas de Ciências, Ensino Religioso e História no Ensino Fundamental de 1º ao 5º

Ano em escolas municipais e 6º ao 9º em escolas estaduais, o entrevistado de n.º 7 ministrou aulas de Inglês e História no Ensino Fundamental e Geologia e Paleontologia no curso de Biologia no Ensino Superior do IF Goiano e o entrevistado de n.º 8 ministrou aulas na Universidade Estadual de Goiás – UEG nas disciplinas de Didática e Ensino de Geografia, Estágio Supervisionado em Geografia e Teoria e Método em Geografia.

Durante as entrevistas, observou-se os entrevistados acerca dos perfis docentes de acordo com seu grau de escolaridade, situação domiciliar e grupo étnico. Quanto ao grau de escolaridade dos entrevistados: 12,5% é detentor do curso de Especialização, 12,5% de Mestrado, 62,50% de Doutorado e 12,5% de Pós-Doutorado. Em relação à situação domiciliar 100% são residentes na área urbana e pertencem ao grupo étnico branco. Embora o Instituto Federal Goiano cumpra a Lei Federal n.º 12.990, de 9 de junho de 2014, posteriormente revogada pela Lei n.º 15.142, de 3 de junho de 2025 e tenha adotado políticas de ações afirmativas para mitigar essa realidade, ainda persiste uma disparidade de representatividade entre os grupos étnicos no acesso aos cargos destinados ao exercício profissional, como o magistério na esfera pública federal. Assim, as políticas afirmativas implementadas na instituição desde 2014 configuram uma oportunidade para romper, reduzir e superar essa desigualdade.

Em relação à mediação realizada em sala de aula, observou-se que os docentes buscam pautar sua prática na autonomia e na emancipação discente; para isso, procuram inovar e superar o ensino tradicional baseado em decorar fatos, fenômenos e conceitos. Nesse sentido, recorrem às tecnologias, cujas ferramentas têm dado o suporte necessário aos docentes, para que tenham continuidade em suas atividades de ensino junto aos discentes por meio da utilização de recursos didático-pedagógicos disponíveis na internet, recursos audiovisuais, podcasts, vídeos no You Tube, sites, websites dentre outros.

Os entrevistados apontaram para a necessidade de uma interação mais abrangente entre professor-aluno em sala de aula e em virtude do momento da pandemia de Covid-19 os trabalhos de campo ficaram comprometidos. Todavia, revelaram que anteriormente a ela, conforme esclarece o entrevistado de n.º 6, “o trabalho de campo onde o espaço ele se torna ativo, a observação, perambulação, andanças, trajetos pelo espaço do *campus* eram uma constante”. E evidenciaram que, embora o planejamento seja igual para todas as turmas, as atitudes e os comportamentos com o componente curricular de Geografia variam de acordo com os perfis dos cursos e dos alunos por serem diferentes.

O entrevistado de n.º 5 ao relatar sobre as diferenças nos perfis dos cursos e em suas especificidades revelou que,

Nós trabalhamos com base no Plano de Orientação Curricular Nacional, nos PPCs, e às vezes é um pouco diferente a forma de condução de uma turma para outra, isso é levado em consideração, às vezes em determinada matéria se aprofunda mais do que em outra na turma que está sendo realizado o trabalho, mas em todas elas nós seguimos o mesmo planejamento de aulas, porém com aprofundamento de algumas particularidades. Por exemplo: em Edificações, é dada mais ênfase na questão da escala, mapas, gráficos. Já na Informática, a ênfase é mais em relação de trabalho, informatização da nova realidade espacial e assim por diante. Há uma mudança no comportamento, mas o planejamento o mesmo para todas as turmas. Acredito que é isso.

Em relação à mediação e aos equipamentos e às ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores para o ensino, o entrevistado de n.º 4 narrou que “na sala de aula eu procuro deixar os alunos à vontade, para eles terem condições de falar um pouco, tento fugir do tradicional, procuro trazer o aluno mais próximo comigo enquanto professora e ver com ele como pode ser percebido na sua realidade”. O entrevistado de n.º 3 afirmou: “eu costumo trabalhar bastante com aulas discursivas, com data show, com exercícios de fixação dentre outros instrumentos”. Já o entrevistado de n.º 6 esclareceu que a sua mediação “é baseada em recursos audiovisuais, cartografia, vídeos, música e outras ferramentas possíveis no momento que o ensino tem se realizado de maneira remota, no contexto da pandemia de Covid-19”.

Ao descrever sobre as dificuldades em mediar a relação professor-aluno e a adaptação a essa nova realidade de ensino remoto, a qual traz a oportunidade de dar continuidade às atividades escolares, mas compromete o ensino devido à desigualdade social que inibe e impossibilita que todos os alunos tenham acesso igualmente às formas de tecnologias e equipamentos, o entrevistado de n.º 2 relatou que,

Não é todo mundo que tem acesso, que tem um bom equipamento [...] a desigualdade social é muito grande, e nem todo mundo tem acesso à internet, ou se tem às vezes é aquele pacote limitado [...] eu tive alunos que se sentiram excluídos, porque na verdade eles não conseguiram participar como os outros colegas, alguns até desistiram.

As narrativas dos entrevistados mostraram que o contexto da pandemia de Covid-19 e a falta de acesso à tecnologia favoreceu a evasão escolar de vários discentes. O entrevistado de n.º 6 relata que “antes se discutia o acesso à universidade e hoje se discute a evasão escolar. O sistema de avaliação continua o mesmo. A cambalhota não foi para tudo, é preciso repensar a avaliação”. Constatou-se, portanto, que as ferramentas tecnológicas e a internet não só aproximaram os indivíduos, como tornaram-se fator de afastamento entre eles. Embora funcionem como possibilidades para trabalhar mais próximo à realidade dos discentes, nem sempre elas foram favoráveis por causa da falta de acessibilidade aos recursos tecnológicos,

aos equipamentos, à rede de internet por parte dos alunos, para que pudessem atingir um ensino-aprendizagem significativo. Os entrevistados ressaltaram que o momento de pandemia de Covid-19 e a implantação do ensino remoto, forçou a aproximação do docente com essas novas realidades, tecnologias e metodologias de ensino, transformando-se no principal meio de comunicação e acesso aos discentes, ainda que de forma assimétrica.

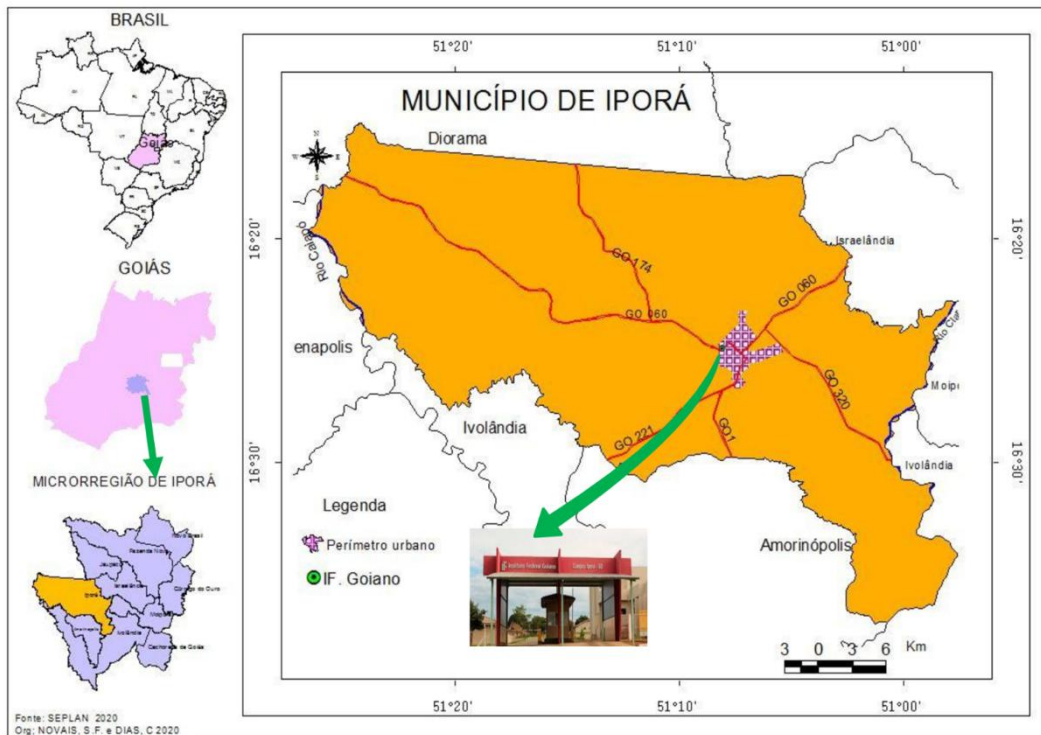
Quando questionados sobre o processo de integração curricular e sua atuação docente, o entrevistado n.º 1 relatou sobre a importância de se ter um projeto em parceria para sua atuação, a exemplo do “Nós Propomos”. De acordo com o docente, “a ideia é sempre colocar o aluno como protagonista, mas se você não tiver um projeto como exemplo “Nós Propomos”, que eu atuo, a mediação acaba por si dar de forma tradicional”. O entrevistado faz referência a um projeto que realiza junto à Universidade Federal de Goiás. É importante destacar que essas ações ou projetos diversificados são incentivados dentro da instituição, pois contribuem para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e fomenta a parceria entre instituições. O entrevistado de n.º 6 realiza a mediação por meio de projetos integradores, conforme narra o depoente, “com Projetos Integradores eu vejo muita potência. Essa integração é muito potente, é um exercício estimulante. Esse estímulo reverbera todos os campos”. O entrevistado n.º 8 relatou sua experiência com a integração e esclareceu sobre o Projeto da Feira de Ciências que atuou junto com docentes de outros componentes curriculares e com os discentes,

O Projeto das Tintas que os alunos numa Feira de Ciências desenvolveram tinta a partir de pigmentos do solo foi trabalhado em parceria com alguns professores da Química, duas professoras na verdade, do Curso Técnico Integrado em Química, a Química aqui, contempla a área técnica, isso vai depender muito do perfil dos profissionais, nós já fizemos alguns projetos integradores aqui, sobre agricultura familiar. Na Agropecuária, em Desenvolvimento de Sistemas [...] que é o descarte de lixo eletrônico, então a área de Geografia contribui muito nesse projeto, por exemplo: O que é a reciclagem? Qual o papel da reciclagem? A função social da reciclagem, então nós vamos pensando isso, nós já temos algumas experiências nas áreas técnicas, é possível, eu não vejo impossibilidade de trabalhar isso, dadas as características profissionais também dos docentes, isso é muito importante, tal qual como os alunos não tem como a gente falar, que esse modelo vai dar certo, cada *campus* será um *campus*.

Nesta direção, a Geografia e sua mediação em sala de aula contribuem para desenvolver potencialidades de equalização das contradições entre a emancipação humana e o mercado globalizado. Mas, é preciso mobilizar os conhecimentos pedagógicos e disciplinares ao desenvolver o pensamento geográfico dos alunos de maneira que atenda às necessidades da formação omnilateral, profissional e cidadã.

Sendo assim, a compreensão da construção histórica das instituições, as modalidades e os cursos ofertados pelos *campi* estudados em que estão inseridos os docentes entrevistados, corrobora para fomentar o pertencimento e a identidade docente. A localização do *Campus* de Iporá, pode ser observada na Figura 2.

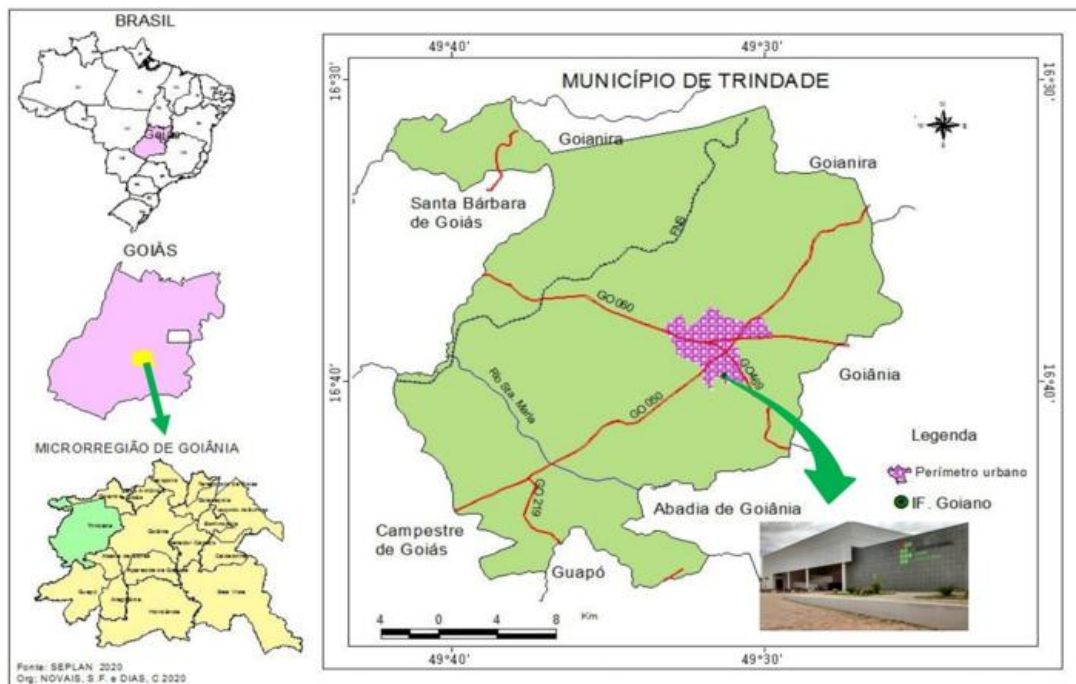
**Figura 2:** Mapa de Iporá (GO) e a localização do *Campus* de Iporá no município de Iporá (GO)



O município de Iporá teve sua origem na fundação do arraial de Pilões, na margem direita do Rio Claro, em 1748 e sempre desempenhou o papel econômico de entreposto comercial entre Vila Boa de Goiás, antiga capital do Estado, e a cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. No ano de 2010, o *Campus* Iporá do IF Goiano, inicia as suas atividades oferecendo os cursos técnicos em Agropecuária e Informática nas modalidades concomitante e subsequente, bem como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), sendo a habilitação oferecida em técnico em Administração. No ano de 2016, *Campus* Iporá oferece os seguintes cursos regulares: integrado ao Ensino Médio – Técnico em Agropecuária, Técnico em Informática e Técnico em Química e Técnico em Secretariado, Qualificação em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA, Licenciatura em Química, Tecnologia em Agronegócio, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em

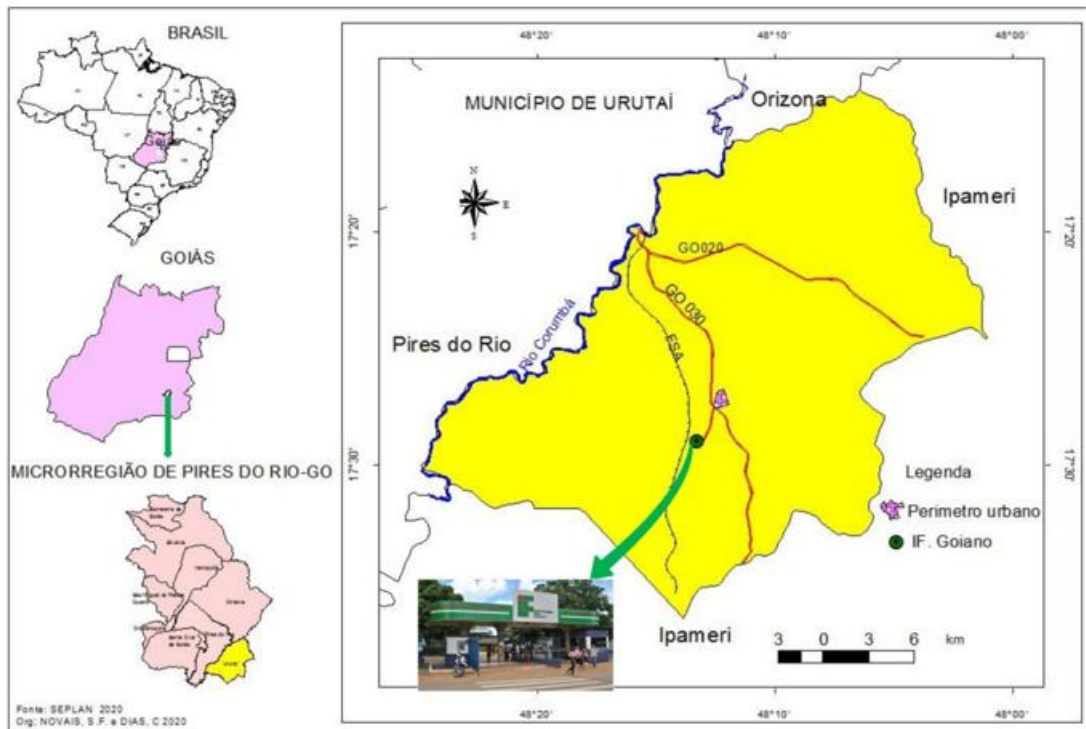
Agronomia. A regional do *Campus* Iporá ainda oferece os seguintes cursos na modalidade (EAD): Técnico em Administração, Técnico em Eventos, Técnico em Secretariado, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Serviços Públicos (Brasil, 2019). A localização do *Campus* Trindade pode ser verificada na Figura 3.

**Figura 3:** Mapa de Trindade (GO) e a localização do *Campus* de Trindade no município de Trindade (GO)



O IF Goiano *Campus* Trindade iniciou suas atividades em 02 de março de 2015, atendendo à terceira fase de política de expansão da Rede Federal de Educação. Seu funcionamento foi autorizado oficialmente, através da Portaria, n.º 378, de 09 de maio de 2016, do então ministro, Aloízio Mercadante Oliva, publicada no Diário Oficial de 10 de maio de 2016, página 22, seção 01. O *Campus* Trindade oferta cursos técnicos nas modalidades: integrado ao Ensino Médio – Automação, Edificações, Eletrotécnica e Informática para internet; e subsequentes ao Ensino Médio – Edificações, Eletrotécnica, Informática para Internet e Segurança do Trabalho. Contemplam os seguintes eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Segurança. Oferece ainda, cursos superiores nas áreas de Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Engenharia Elétrica e Especialização Lato Sensu em Ensino de Humanidades (Brasil, 2019). A localização do *Campus* Urutaí pode ser visualizada na Figura 4.

**Figura 4:** Mapa de Urutaí (GO) e a localização do *Campus* de Urutaí no município de Urutaí (GO)



O *Campus* Urutaí foi criado pela Lei n.º 1.923, de 28 de julho de 1953, com a denominação de Escola Agrícola de Urutaí (GO), iniciando suas atividades em março de 1956, nas instalações da antiga Fazenda Modelo, oferecendo o curso de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola. Esta denominação foi alterada de Escola para Ginásio Agrícola de Urutaí, por meio do Decreto n.º 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Somente em 1977 foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária em nível médio, passando a instituição a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Posteriormente, implantou o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem, inserindo o ensino superior na realidade da instituição antes de sua transformação em uma Instituição de Ensino Superior (IES). A escola tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET de Urutaí por meio do Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002 e, com o Decreto n.º 5.225 de 1º de outubro de 2004, passou a ser uma IES. Com o objetivo de diversificar a sua oferta de cursos, em 2003, o CEFET de Urutaí iniciou o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação (atualmente, denominado de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas). Em 2006, foi implantado o Curso Superior de Tecnologia em Alimentos e, em 2007, a instituição passou a oferecer: Gestão Ambiental e Gestão da Tecnologia da Informação. Após a criação do IF Goiano pela Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o *Campus* Urutaí também passou a ofertar os cursos de

Bacharelados em Agronomia, Engenharia Agrícola e Medicina Veterinária e as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática e Química. A instituição oferece cursos técnicos de nível médio integrado (Administração, Agropecuária e Informática) e subsequentes/concomitantes (Agropecuária e Rede de Computadores) (Brasil, 2014). Atualmente, a instituição oferta os cursos técnicos de nível médio integrado em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet. E recentemente passou a ofertar também outros dois cursos de Bacharelados em Educação Física e Nutrição.

A fim de corroborar com a discussão já empreendida neste estudo, abre-se para o debate sobre as Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares Profissionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

## **1.2 Políticas Públicas e as Diretrizes Curriculares Profissionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

A análise que compreende as políticas públicas para a educação básica, a educação profissional técnica e o ensino superior no IF Goiano levam em consideração os debates em diferentes espaços ligados aos movimentos sociais e às lutas dos trabalhadores para terem acesso ao conhecimento, ou seja, a uma educação democrática e de qualidade. É relevante destacar que o campo das políticas públicas é um campo em disputa no país e existe uma imensa distância entre as políticas públicas formuladas e sua efetiva materialização.

Na Constituição Federal, o direito às políticas públicas é amparado em seu Art. 3º, incisos I, II, III e IV, que destacam os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil,

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988).

Essa concepção é reiterada no Art. 194, garantindo que “a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. (Brasil, 1988). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no Art. 25º, adotada pela (ONU) em 10 de dezembro de 1948, reforça a garantia dos direitos básicos aos cidadãos, e afirma que,

Artigo 25º

1.Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários. E tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. (ONU, 1948).

Dessa forma, garantir aos discentes o direito e acesso às políticas públicas é buscar mitigar a desigualdade social que afeta diretamente a classe trabalhadora e atender a necessidade de formação humana do indivíduo, tanto para o trabalho quanto para exercer o seu direito de cidadania no Brasil. Sendo assim, é importante esclarecer que,

Embora anteriormente, já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos de sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (Kuenzer, 2000, p. 27).

Ao tratar sobre política pública observa-se que “a administração pública no Brasil, ainda se caracteriza de forma muito marcante por um processo eminentemente formal e patrimonialista”. (Heidemann, 2014, p. 34). Ao focar na relação entre administração pública e políticas públicas, pode-se alegar que no Brasil, por enquanto, as políticas públicas requerem do governo mais preocupação com a eficiência econômica e social do que com o trabalho efetivo do poder político por parte de cidadãos soberanos e receosos com seu destino (Heidemann, 2014).

Além disso, as responsabilidades da administração pública aumentaram nos últimos anos e estão maiores que a capacidade do Estado de lidar com elas. Isso decorre de dois motivos principais: reformas do Poder Público realizadas nas últimas décadas reduziu o número e influência das organizações estatais e crescimento na percepção social dos problemas de natureza coletiva que estão a solicitar tratamento cauteloso pela máquina pública. Dentre os imbróglios, citam-se os desafios para assegurar a preservação do meio ambiente; responder e intervir na degradação da qualidade de vida na sociedade de mercado; de combater as desigualdades socioeconômicas e de gênero entre a população; de usufruir e firmar uma cultura democrática no país (Heidemann, 2014).

Nesse prisma, políticas públicas são ações governamentais que apresentam a intencionalidade do Estado de dar resposta a um problema público. Sendo assim, os direitos garantidos pela Constituição Federal são executados por meio das políticas públicas. Todavia, é relevante destacar que não há um modelo ideal ou correto de política pública, pois estas são respostas a situações de uma sociedade, ou seja, o que pode funcionar num determinado período histórico ou país, não necessariamente funcionará em outro lugar ou no mesmo lugar em outro momento. Logo, um fator pertinente a ser levado em conta na relação local-global é que certos fenômenos mundiais não atingem igualmente todos os sujeitos e entidades sociais, como indivíduos, Estados ou suas unidades político-administrativas, respectivamente (Dias, 2019).

Em decorrência disso, para a implementação de uma política pública é necessário observar que políticas com este caráter, implicam o estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à resolução de problemas públicos e/ou à aquisição de melhores níveis de bem-estar social. Além de serem consequência direta do processo de arbitrariedade surgido no centro do governo com participação da sociedade civil, em que são definidas as formas de ação, os agentes e as finalidades a serem realizadas a fim de alcançar os objetivos pré-estabelecidos (Dias, 2019).

Cumprido destacar que não existe um consenso entre autores sobre o número de fases ou estágios, variando o modelo de acordo com as diversas propostas de fases do ciclo de elaboração de uma política pública. Para a pesquisa em estudo, o modelo adotado para entendimento foi o de Secchi (2019) que apresenta a proposta de ciclo de elaboração de política pública em sete fases. Dessa forma, um momento importante nesse processo conhecido como ciclo de políticas públicas, são as suas fases sequenciais e interdependentes: “1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção”. (Secchi, 2019, p. 55). Nesse sentido,

[...] um problema público é a discrepância entre o *status quo* e uma situação ideal possível. Um problema público é a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública [...] A formação da agenda é um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes [...] formulação de alternativas de solução se desenvolve por meio de escrutínios formais ou informais das consequências do problema, e dos potenciais custos e benefícios de cada alternativa disponível [...] a tomada de decisões sucede a formulação de alternativas de solução. A tomada de decisão representa o momento em que os autores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas [...] a fase implementação é aquela em que a administração pública reveste-se de sua função precípua: executar as políticas públicas [...] avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política pública e o nível de redução do problema que a gerou [...] o ciclo de política pública também

tem um fim, no momento da morte ou da extinção da política pública. (Secchi, 2019, p. 65, grifos do autor).

As ações governamentais voltadas a solucionar os problemas públicos, “quanto à natureza de políticas públicas, ainda podem ser agrupadas de acordo com as arenas decisórias, finalidades e o alcance das ações”. (Dias, 2019, p. 17). É válido pontuar que as políticas públicas podem assumir diferentes tipologias, envolvendo áreas como saúde, educação, habitação e previdência social, no caso das políticas sociais. Há também as políticas macroeconômicas, como as de caráter fiscal, monetário, cambial e industrial; as políticas administrativas, que abrangem aspectos como democracia, descentralização e participação social; como também políticas específicas ou setoriais, direcionadas, por exemplo, ao meio ambiente, à cultura, às questões agrárias, direitos humanos etc. (Dias, 2019). Acrescenta ainda que, de acordo com a tipologia de Theodore J. Lowi, chamada de “Tipologia de Lowi”, cada tipo de política pública estabelece tipo próprio de relação ou debate político. Nessa lógica, a política pública prediz a política (Dias, 2019).

As políticas públicas, arenas de poder ou arenas decisórias, podem ser divididas em distributivas, que são financiadas pelo aglomerado da sociedade e os benefícios são distribuídos atendendo as demandas individuais; isso quer dizer que o governo reparte os recursos com uns, sem que seja afetado outros indivíduos. Existem as políticas públicas regulatórias, que dizem respeito à discriminação no suprimento das demandas de grupos, definindo os beneficiados e os prejudicados por essas políticas, fomentando, a ordem, regulamento e padrões de comportamento de determinadas práticas políticas. As políticas públicas redistributivas possuem como meta a redistribuição de renda, direitos ou outros benefícios entre os grupos sociais, logo atuam diretamente na estrutura socioeconômica por meio da criação de aparatos que reduzam as desigualdades. Por fim, há as políticas chamadas de constitutivas ou políticas estruturadoras, que são responsáveis por estipularem regras que definirão quais outras políticas públicas serão escolhidas para implementação (Dias, 2019).

Os serviços públicos são prestados à sociedade tanto por parte do governo como por parte de outras organizações privadas e sem fins lucrativos. O que os torna agentes capazes de prestar serviços públicos. No processo de elaboração das políticas públicas diversos atores estão envolvidos e, conforme a tipologia, esses atores podem ser formais e informais, individuais e coletivos, privados e públicos (Dias, 2019).

Acerca das políticas públicas que são ofertadas para os discentes no IF Goiano, destaca-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi regulamentado pelo

Decreto n.º 7.234 de 19 de julho de 2010, e instituído pela Portaria Normativa/MEC n.º 39/2007. De acordo com o referido em seu Art. 1º, Art. 2º e incisos I, II, III e IV, o PNAES, tem por finalidade e objetivo,

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (Brasil, 2010).

Os PNAES são direcionados a atender uma parcela de estudantes que necessitam de auxílio para custear suas despesas, dentre outras, principalmente de transporte, moradia e alimentação. Consoante o Decreto n.º 7.234/2010, em seu Art. 3º §1º e seus incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X e §2º, são explanadas as áreas a serem atendidas prioritariamente com a política pública do PNAES.

Em relação às exigências para que os discentes possam ser atendidos dentro do PNAES, é relevante destacar que a prioridade no atendimento, conforme o Decreto supracitado, em seu Art. 5º: “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”. (Brasil, 2010).

Todavia, cumpre ressaltar que as políticas públicas de acesso e permanência e de ensino público aos estudantes não atingem homens e mulheres na mesma proporcionalidade em sua historicidade de implantação na instituição. Em sua tese intitulada Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano – Câmpus Urutaí: um olhar de gênero (2016), a pesquisadora Luciana de Gois Aquino Teixeira discute sobre o acesso e matrícula das mulheres no ensino público na instituição. Sobre os registros dessa fase inicial de matrícula e acesso das mulheres às políticas públicas no IF Goiano *Câmpus* Urutaí, pode-se destacar que,

[...] nos registros do IF Goiano – *Câmpus* Urutaí constam que a primeira matrícula de uma mulher na instituição ocorreu no ano de 1979, ou seja, 26 anos depois da abertura do *Câmpus*, em 1953, no curso técnico em agropecuária. Isso ocorreu devido ao fato de que a escola fora transformada em Eafur, por meio do Decreto n.º 83.935/1979, e por isso passou a ofertar o referido curso integrado ao ensino médio. Como naquela época a cidade não tinha curso de nível médio, as meninas se interessaram por estudar

na “nova” instituição. Essas mudanças ocorreram na gestão do Sr. Francisco Aldivino Gonçalves (1976 a 1980) e todas as escolas agrotécnicas federais funcionavam de acordo com o modelo pedagógico Sistema- Escola Fazenda. (Teixeira, 2016, p.94).

Em se tratando do acesso de mulheres ao Programa de Assistência Estudantil (PAE) no *Campus* de Urutaí, a mais antiga de toda a rede, observa-se que os PAE para mulheres estudantes só foram sistematizados e materializados “em 2012, depois de 33 anos do ingresso da primeira mulher para estudar no *Câmpus* de Urutaí, e após 59 anos de existência de PAE, as primeiras alunas começaram a participar de programas de Bolsa Moradia”. (Teixeira, 2016, p.113). É relevante destacar que o PAE contempla programas de auxílios transporte, alimentação e permanência, bolsa moradia, serviços de assistência médica, odontológica e social dentre outros.

As políticas públicas implantadas no contexto da educação profissional integrada à educação básica estão interligadas à necessidade de se fomentar condições para educar os filhos da classe trabalhadora para o exercício de uma profissão e sua formação integral. Todo o esforço nas últimas décadas esteve voltado para a superação da proposta dualista que separa o trabalho manual e o trabalho intelectual.

É inegável o papel que as políticas públicas exercem a fim de garantir a manutenção e permanência dos discentes no IF Goiano, assim como a importância que assumem enquanto janela de oportunidades para a formação integral do indivíduo. Por isso, ininterruptamente, o IF Goiano está centrado numa proposta de formação omnilateral e cidadã, efetiva, pautada na construção de uma cidadania emancipatória, na qualidade de vida dos discentes, no trabalho enquanto princípio educativo e na busca de soluções que contribuam para a mitigação das desigualdades sociais enfrentadas pelos filhos da classe trabalhadora e são estudantes na instituição.

Para corroborar com a discussão sobre a formação profissional técnica integrada ao ensino médio, ressalta-se que foi sancionada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. A nova resolução revogou as Resoluções CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

A nova resolução aponta as modificações realizadas na LDB n.º 9.394/1996 e pela Lei n.º 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. A Resolução CNE/CP n.º 1, de

05 de janeiro de 2021, em seu Art. 16 e incisos I, II, III e IV, destaca que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida nas formas,

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I – integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

II – concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;

III – concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e

IV – subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (Brasil, 2021).

Os cursos da EPTNM devem observar as seguintes prescritivas, de acordo com a resolução supracitada em seu Art. 16 § 2º. Sendo assim,

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino. (Brasil, 2021).

Desse modo, a referida resolução destaca que as finalidades do Ensino Médio devem ser observadas, conforme Art. 35 da LDB n.º 9.394/1996. Ademais, salienta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também devem ser contempladas. Para tanto, é necessário utilizar a Resolução n.º 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Consoante a Resolução n.º 1/2021, em seu Art. 20 § 1º e 2º, a EPTNM, deve considerar que

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada ou na forma concomitante intercomplementar ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em

competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.

§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (Brasil, 2021).

Nesse sentido, a pesquisa em estudo está de acordo com as determinações da resolução referenciada, visto que busca a articulação entre o ensino de Geografia e o ensino técnico profissional por meio das aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio. Estas estão organizadas por áreas de conhecimento e embasadas nas competências específicas de área e suas respectivas habilidades a serem desenvolvidas na EPTNM e no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB n.º 3/2018 e Resolução CNE/CEB n.º 3/2018). Sobre as aprendizagens essenciais destacadas na BNCC, é possível afirmar que,

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana. (Brasil, 2017).

Portanto, a Lei n.º 13.415/2017, alterou a LDB e estabeleceu que o currículo do Ensino Médio fosse composto pela BNCC e por itinerários formativos, os quais deverão ser organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017). Estão definidos dessa maneira: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

A Geografia está inserida na BNCC de 2017, sendo integrante do itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que constam no currículo integrado do Ensino

Médio Técnico Integrado do IF Goiano. De acordo com a BNCC, são competências específicas das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas,

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017).

Dessa forma, para o ensino da Geografia é imprescindível utilizar categorias como espaço, lugar, paisagem, região, território, pois estes vão dar sustentação à formação do pensamento geográfico do discente. Essas categorias perpassam pela análise dos conceitos estruturantes e suas articulações, dentre outros: espaço e tempo, sociedade, lugar, paisagem, região, território, escala. Portanto, as categorias e os conceitos da Geografia são discussões substanciais na construção da epistemologia da ciência geográfica. Os itinerários formativos de acordo com a BNCC são,

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados [...] o conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. (Brasil, 2017).

A Resolução CNE/CEB n.º 3/2018 que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Art. 6º, inciso III, IV e V, explicita sobre os itinerários formativos, as unidades curriculares e o arranjo curricular,

III – itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade.

IV – unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta.

V – arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo. (Brasil, 2018).

A Resolução CNE/CP n.º 1/2021 no Art. 16 § 3º, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, indica em relação aos itinerários da formação técnica e profissional que

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (Brasil, 2021).

A Geografia, uma unidade curricular pertencente ao itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), traz em seu escopo uma gama de desafios e possibilidades em construção para a produção de conhecimento geográfico significativo. É relevante destacar que os desafios a serem transpostos referem-se

[...] às limitações na formação docente para um ensino de geografia mais significativo [...] pautar o ensino com o objetivo de formar conceitos como mediadores do pensamento geográfico. Frequentemente o ensino ainda se baseia em informações, fatos, teorias e definições, considerados em si mesmos, sem a preocupação com a meta de desenvolver nos alunos modos de pensamento teórico. (Cavalcanti, 2019, p.42).

Sobre as possibilidades de se construir um ensino geográfico com pertinência social, é interessante destacar que “ensinar não é transferir o conteúdo geográfico produzido na ciência para a situação de ensino [...] o objetivo é ensinar, por meio de conteúdos, um modo de pensar a realidade, um pensamento teórico-conceitual sobre essa realidade”. (Cavalcanti, 2019, p.82).

A fim de fomentar um ensino de Geografia que consiga de fato desenvolver um pensamento teórico-conceitual nos discentes e seja significativo. Desse modo, abre-se para a

discussão sobre currículo integrado em construção e os obstáculos de integração no Ensino Médio ao planejar a Geografia para o Ensino Médio Técnico Integrado.

### **1.3 Currículo integrado em construção e os obstáculos de integração no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ao planejar a Geografia para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

A Geografia na proposta curricular de integração do IF Goiano aparece de forma incipiente, visto que trata-se de uma disciplina que está usualmente dentro de um currículo preso à forma e necessita de uma articulação considerável com as demais disciplinas tanto do núcleo comum quanto do núcleo profissionalizante, sendo esse fato perceptível nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da instituição e na prática docente. É imprescindível destacar que cada IF possui um PPC específico para cada curso. Nesse sentido, é relevante compreender que,

[...] o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica [...] como as ideologias operam nas escolas, precisamos olhar para o concreto da vida escolar cotidiana. Em relação a isso, adquire atualmente grande importância a maneira como a lógica e os modos de controle do capital estão entrando na escola através da forma assumida pelo currículo, não apenas através de seu conteúdo. (Apple, 1989, p. 32-45).

De acordo com a Resolução n.º 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019, que define as Diretrizes Institucionais para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, o currículo integrado,

[...] faz o elo entre a formação geral, técnica e política, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. No “currículo integrado” nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura os objetivos de produção, não somente específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens. (Brasil, 2019).

No que se refere à integração e às disciplinas obrigatórias nesse processo, pode-se ponderar que estão previstos três eixos obrigatórios, a saber,

a) Eixo de integração 1 – Português e Matemática: os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática deverão estar presentes nas ações propostas junto a outros componentes do Núcleo Profissionalizante e da Base Nacional Comum

Curricular; b) Eixo de integração 2 – Inglês – o componente curricular de Língua Estrangeira – Inglês deverá estar presente nas ações propostas junto a outros componentes do Núcleo Profissionalizante e da Base Nacional Comum Curricular; c) Eixo de integração 3 – Empreendedorismo e Mercado de Trabalho: os alunos deverão receber orientações sobre empreendedorismo e mercado de trabalho e desenvolver projetos integradores relacionados ao perfil profissional do egresso que tenham como tema a realidade social, econômica e política do país e, de preferência, da região em que estão inseridos. (Brasil, 2019).

Por outro lado, os PPCs abrem para outras possibilidades de formas de integrar os componentes curriculares vão para além dos eixos obrigatórios e a Geografia se inclui nesta situação. Com isso, os PPCs apontam e almejam um processo de integração que seja efetivo e abrangente, pois,

[...] a proposta da Instituição não se resume a qualificar o trabalhador, pensando apenas em competências, saberes e habilidades de cunho técnico. Antes, a instituição busca promover uma educação pautada nas diversas esferas formativas do ser humano, colocando os valores humanistas como fundamentais, tanto para o exercício profissional quanto para o exercício da cidadania. (Brasil, 2019).

A matriz curricular e as ementas do componente Geografia que constam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e utilizadas em Iporá podem ser visualizadas na (Tabela 1), em Trindade na (Tabela 2) e em Urutaí, na (Tabela 3). Nessa matriz curricular, os cursos são ofertados em regime anual e ela é organizada por componentes curriculares.

**Tabela 1:** Ementas do componente curricular de Geografia do curso do Ensino Médio Técnico Integrado do *Campus* de Iporá (GO)

<b>GEOGRAFIA</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>EAD</b>
IF Goiano <i>Campus</i> Iporá	1º, 2º e 3º Série	73h/aula	20%
<b>EMENTAS DO CURSO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</li> <li>2. CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</li> <li>3. CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</li> <li>4. CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</li> </ol>			
<b>Metodologia de Ensino</b>	1º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistema, Informática e Química	2º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistema, Informática e Química	3º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Desenvolvimento de Sistema, Informática e Química
	A ciência geográfica, Cartografia, Estrutura geológica da Terra, Formas de relevo, Clima, Solo, Hidrografia Fenômenos climáticos, Água no Planeta, Grandes biomas terrestres. Geografia física do Brasil: Localização, Estrutura geológica, Formas de relevo, Clima, Hidrografia, Domínios morfoclimáticos, Biomas e Política Ambiental.	Capitalismo, Guerra fria e o mundo bipolar, Globalização, O mundo no século XXI, População da Terra, Movimentos migratórios, Urbanização mundial e Desenvolvimento sustentável: mito ou verdade? Transformação do espaço mundial pelas atividades econômicas: atividades primárias (recursos minerais, fontes de energia), agropecuária, indústria, atividades terciárias (comércio, transportes, telecomunicações e turismo). Estados-Nação, Blocos Regionais, Europa, Comunidades de Estados Independentes, Conflitos, Oriente Médio e Organismos internacionais.	Brasil: ocupação do território, divisão regional e administrativa, população, migrações, transição demográfica e urbanização, industrialização, agropecuária, recursos minerais e geração de energia. Estado de Goiás: ocupação do território, divisão regional e administrativa, o bioma cerrado, a população, as migrações, a indústria e o agronegócio e os conflitos na cidade e no campo.

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (2019).  
Org.: Novais, S. F. (2021).

**Tabela 2:** Ementas do componente curricular de Geografia dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do *Campus* de Trindade (GO)

<b>GEOGRAFIA</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>EAD</b>
IF Goiano <i>Campus</i> Trindade	1º, 2º e 3º Série	67,50h/aula	20%
<b>EMENTA DOS CURSOS DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO EM:</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>CURSO TÉCNICO EM AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> <li>2. <b>CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> <li>3. <b>CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> <li>4. <b>CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> </ol>			
<b>Metodologia de Ensino</b>	1º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para Internet	2º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para Internet	3º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para Internet
	Cartografia e poder. As categorias do espaço geográfico: paisagem, lugar, região e território. Dinâmica interna do planeta -formação geológica. Teoria da deriva e tectônica de placas. Macro e micro formas de relevo. Classificação do relevo brasileiro. Recursos minerais e impactos ambientais. Clima, solos, vegetação, hidrografia e domínios morfoclimáticos. Os biomas terrestres e a nova escala dos impactos ambientais.	O processo de desenvolvimento do capitalismo; A globalização; Desenvolvimento humano; as diferenças entre os países e os objetivos do milênio; Ordem geopolítica e econômica: do pós-guerra aos dias de hoje; conflitos armados no mundo; A geografia das indústrias; Países pioneiros no processo de industrialização; Países de industrialização tardia; Países de industrialização planejada; Países recentemente industrializados; O comércio internacional e os principais blocos regionais.	Brasil: Industrialização e política econômica. Energia e meio ambiente. População mundial (demografia): características e crescimento da população mundial, fluxos migratórios e a estrutura da população. Formação e a diversidade cultural da população brasileira. O espaço urbano e o processo de urbanização. O espaço rural e a produção agropecuária.

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (2019).  
Org.: Novais, S. F. (2021).

**Tabela 3:** Ementas do componente curricular de Geografia dos cursos do Ensino Médio Técnico Integrado do *Campus* Urutaí (GO)

<b>GEOGRAFIA</b>			
<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>	<b>EAD</b>
IF Goiano <i>Campus</i> Urutaí	1º, 2º e 3º Série	68h/aula	20%
<b>EMENTAS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> <li><b>2. CURSO TÉCNICO EM BIOTECNOLOGIA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> <li><b>3. CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b></li> </ol>			
<b>Metodologia de Ensino</b>	1º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet	2º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet	3º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet
	<p>Cartografia e poder. As categorias do espaço geográfico: paisagem, lugar, região e território. Dinâmica interna do planeta - formação geológica. Teoria da deriva e tectônica de placas. Macro e microformas de relevo. Classificação do relevo brasileiro. Recursos minerais e impactos ambientais. Clima, solos, vegetação, hidrografia e domínios morfoclimáticos. Globalização e urgência ambiental: os biomas terrestres e a nova escala dos impactos ambientais.</p>	<p>O processo de desenvolvimento do capitalismo; A globalização; Desenvolvimento humano; as diferenças entre os países e os objetivos do milênio; Ordem geopolítica e econômica: do pós-guerra aos dias de hoje; conflitos armados no mundo; A geografia das indústrias; Países pioneiros no processo de industrialização; Países de industrialização tardia; Países de industrialização planejada; Países recentemente industrializados; O comércio internacional e os principais blocos regionais. Discussão e produção de textos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme a lei 11.645/08.</p>	<p>Brasil: Industrialização e política econômica. Energia e meio ambiente. População mundial (demografia): características e crescimento da população mundial, fluxos de migratórios e a estrutura da população. Formação e a diversidade cultural da população brasileira. O espaço urbano e o processo de urbanização.</p>

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (2019).  
Org.: Novais, S. F. (2021).

Quanto à modalidade de EAD, assegura-se nas ementas do componente curricular Geografia que pode ser oferecida até 20% da carga horária total da disciplina, composta por atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme disposto no capítulo III,

Artigo 26, Parágrafo Único da Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de setembro de 2012, sem comprometer o caráter presencial (Brasil, 2019).

Elucida-se que o planejamento de atividades não presenciais deve constar de forma clara e com precisão no Plano de Ensino do componente curricular, elencando os objetivos, a metodologia adotada e o meio de avaliação, conjecturando que as atividades presenciais necessitam computar, minimamente, 80% da nota final (Brasil, 2019).

Destarte, o conhecimento curricular mostra a Geografia como conteúdo. Assim, é importante questionar o que dele faz parte ou não a ser ensinado aos discentes, ou seja, é necessário explicitar o porquê destes conteúdos e não outros nessa composição curricular e o que ficou à deriva neste processo. Entender como o conteúdo de Geografia está inserido na matriz curricular, é compreender a forma como ele é produzido e como foi reunido dentro de uma cultura formal para constituir o currículo. Desse modo, para entender a Geografia inserida no currículo integrado como conhecimento elaborado, é necessário assimilar que “o conhecimento é, portanto, um instrumento de vivência e de sobrevivência. Não significa apenas uma “ilustração da mente””. (Luckesi, 2011, p. 110, grifos do autor). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que,

[...] a apropriação do conhecimento elaborado é uma forma fundamental de elevação cultural de quem o apropria. Isso porque o conhecimento elaborado é um meio exterior que obriga aquele que o apropria a produzir uma nova síntese de seus entendimentos do mundo e da realidade. A cultura elaborada é um elemento que obriga a uma ruptura com a situação cultural anterior do indivíduo, possibilitando-lhe “ser outro” [...] o conhecimento elaborado, que integra dentro de si (por superação dinâmica) o conhecimento espontâneo, é um novo patamar de entendimento para o seu portador. (Luckesi, 2011, p. 110, grifos do autor).

De acordo com os PPC dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, segundo a Resolução n.º 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019, que define as Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio no IF Goiano, o currículo integrado é organizado com base nos referenciais que estabelecem a organização por eixos tecnológicos. Desse modo, estão estruturados em três núcleos: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico ou Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante, desta maneira concebidos,

[...] Núcleo Básico: relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; Núcleo Articulador: relativo à integração de conhecimentos do Núcleo Básico com o Núcleo Profissionalizante, garantindo dessa forma discussões integradas que auxiliarão na formação do aluno. Contempla bases científicas gerais que embasam temas atuais,

promovendo a contextualização do Núcleo Profissionalizante no sistema de produção. Núcleo Profissionalizante: relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional, as regulamentações do exercício da profissão e as atribuições previstas nas legislações específicas referentes à educação profissional (Catálogo Nacional de Cursos; Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício Profissional). Deve contemplar componentes curriculares técnicas complementares, para as especificidades da região de inserção do *Campus*. (Brasil, 2019).

Sobre o Núcleo Politécnico ou Núcleo Articulador acrescenta-se que,

[...] constitui o espaço curricular organizado pelos fundamentos científicos sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do eixo tecnológico no sistema de produção social. Nele estão apontados os componentes curriculares da educação básica e técnica que possuem maior integração entre si, bem como as formas de integração, com o propósito de garantir efetivamente a formação integral. Sendo assim, tem o objetivo de propiciar a integração entre o Núcleo Profissionalizante e Núcleo Básico, criando espaços contínuos para garantir meios de realização da politecnicidade, a formação integral, a omnilateralidade e a interdisciplinaridade. (Brasil, 2019).

Uma mudança considerável nos PPC é a Prática Profissional Integrada (PPI), isto é, uma prática integrada interdisciplinar, que,

[...] se destina a promover a articulação entre os conhecimentos trabalhados nos diferentes componentes curriculares, propiciando flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação. A PPI não é um componente curricular, mas uma atividade integrada/interdisciplinar que compõe a carga horária dos componentes curriculares e deve ser pensada e planejada, tendo o perfil do egresso como base. (Brasil, 2019).

Assim, as metodologias aplicadas à PPI podem ser visualizadas no quadro 1.

**Quadro1:** Metodologias para a Prática Profissional Integrada (PPI)

METODOLOGIAS DA PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA (PPI)	
Projeto de ensino-aprendizagem	Experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, oficinas, empresas, ateliês, feiras, exposições, eventos e outros.
Projeto integrador	Gincanas
Atividades interdisciplinares	Atividades de Pesquisa e extensão
Regência compartilhada	Outras atividades
Estudos de caso	

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (2019).  
Org.: Novais, S. F. (2021).

A Geografia neste cenário se configura como um componente curricular sem exigibilidade dentro dos eixos obrigatórios, que incluem apenas: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Inglês e Empreendedorismo e Mercado de Trabalho. Desta forma, esses eixos obrigatórios se articulam tanto com os outros componentes do Núcleo Profissionalizante quanto com os da BNCC. Porém, os PPC abrem para a possibilidade de outras integrações para além das previstas nos eixos obrigatórios. Conseqüentemente, fica a lacuna para as inúmeras possibilidades de integrar os outros diversos componentes curriculares da BNCC, a exemplo da Geografia, aos componentes curriculares do Núcleo Profissionalizante.

Conforme os PPC sobre a organização curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, evidencia-se que,

A organização curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio observa as determinações legais presentes na Lei n.º 9.394/96, alterada pela Lei n.º 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como os princípios e diretrizes definidos no Regulamento dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível médio do Instituto Federal Goiano [...] os cursos técnicos de nível médio possuem uma estrutura curricular fundamentada na concepção de eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), aprovado pela Resolução CNE/CEB n.º 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB n.º 11/2008 e instituído pela Portaria Ministerial n.º 870/2008, com o objetivo de buscar a integração da educação geral com a educação profissional, tendo como base a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. (Brasil, 2019).

Então, ao tratar sobre a concepção curricular do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, percebe-se a referência a uma concepção curricular que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulam o conceito de trabalho, ciência, tecnologia, cidadania e cultura. À medida que os eixos tecnológicos se compõem de agrupamentos dos princípios científicos típicos, de intervenção na natureza, de processos produtivos, educativos e culturais, como também de aplicações científicas às ações humanas (Brasil, 2019).

Quanto às metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem a serem utilizadas, observa-se que, de acordo com os PPC, o processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentado na estruturação e reestruturação do conhecimento. Envolvendo, frequentemente, o diálogo em que todos os envolvidos são sujeitos e partem da reflexão, discussão e senso crítico, num cenário de fomento da criatividade, interdisciplinaridade e contextualização (Brasil, 2019).

Conforme a Resolução n.º 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019, a integração pode ser realizada de diversas formas, por meio de metodologias, atividades pedagógicas, ferramentas que promovem a flexibilidade curricular e permitem a articulação curricular, a politécnica, a formação omnilateral, o trabalho como pressuposto educativo e a dinamicidade à sistematização curricular (Brasil, 2019).

Neste sentido, podem ser considerados exemplos de integração, dentre outros: os Projetos Integradores, Atividades Complementares, Visitas Técnicas, Estágios Supervisionados, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Estudos de Caso, Projetos de Pesquisa, Projetos de Extensão, Práticas em Laboratórios, que estimulam a proximidade entre exercício profissional, ciência, cultura e cidadania (Brasil, 2019).

Para atingir o almejado processo de integração dentro da instituição buscar-se-á, portanto, a articulação dos componentes curriculares do Núcleo Profissionalizante com o Núcleo Básico por meio da adesão a um Núcleo Articulador (Brasil, 2019). Este núcleo serve de base para possibilitar a integração e é formado por eixos temáticos associados à realidade socioeconômica e política do Brasil e da macro e microrregião onde atuarão os futuros profissionais formados por alguma instituição regularizada pelo MEC (Brasil, 2019).

Nesse processo, o docente será o mediador no ensino-aprendizagem e para a efetivação desse desafio em integrar, os PPC propõem que o Núcleo Articulador realize reuniões regulares de planejamento, sendo obrigatória a presença dos profissionais envolvidos, sendo facultada ao corpo discente a participação de seus representantes. Tais reuniões precisam ser intermediadas pelas coordenações dos cursos e é indispensável que todo o planejamento coletivo seja registrado em documento formal, discorrendo sobre todo o processo de elaboração dos currículos e implementação do Núcleo Articulador (Brasil, 2019).

O docente de Geografia, portanto, deve estar atento à sua práxis, pois, “ganha ainda mais importância o papel dos docentes, pois deverão diagnosticar, em trabalho coletivo, o perfil discente e fazer uso de adequadas metodologias, sempre com foco na associação entre teoria e prática” (Brasil, 2019). As metodologias e estratégias que constam como orientação pedagógica para o ensino-aprendizagem nos PPC dos cursos podem ser observadas no Quadro 2.

**Quadro 2:** Metodologias e estratégias para o Ensino Médio Técnico Integrado que consta no PPC

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS – PPC	
Aulas expositivas e dialogadas	Visitas técnicas
Pesquisa de caráter bibliográfico	Atividades complementares
Aulas práticas em componentes curriculares de caráter teórico-prático	Avaliações de caráter prático
Estudos de casos e exibição de filmes	Realização de regência compartilhada
Estudos dirigidos para facilitação da aprendizagem	Projeto de ensino e aprendizagem envolvendo componentes curriculares da área técnica e da base nacional comum
Dinâmicas de grupo e jogos de empresa	Projeto integrador envolvendo a parte técnica e a base nacional comum
Pesquisas e produção de artigos científicos	Tema gerador
Participação, como ouvinte e/ou organizador em eventos, feiras, congressos, seminários, painéis, debates, dentre outras atividades	Eixo temático (rede temática)
Atividades voluntárias de caráter solidário junto a organizações não-governamentais	Quaisquer outras atividades que viabilizem o alcance dos objetivos do curso em consonância com os princípios metodológicos da instituição.

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (2019).  
Org.: Novais, S. F. (2021).

Essas metodologias e estratégias implantadas devem despertar nos discentes a autonomia, senso crítico, vontade contínua de aprender e construir em conjunto inteligibilidade acerca dos problemas intrínsecos à sua realidade social e à sua área de atuação profissional. Dessarte, o objetivo final é assegurar conscientizá-los da imprescindibilidade de agir adequadamente e modificar a realidade em que estão inseridos, quebrando com padrões e ideais que sustentam e reproduzem as desigualdades sociais há décadas.

Ao abordar sobre o currículo integrado, o qual está inserido nas políticas educacionais e na lógica de mercado, é relevante pensar sobre seu percurso e configuração, demandas e obstáculos ao planejar a Geografia para a educação profissional e viabilidade e possibilidades na integração da educação básica ao ensino técnico e o respeito às demandas e necessidades sociais. Por isso, ao analisar a relação educação e trabalho na educação profissional de nível médio, pode-se registrar que,

[...] no ensino médio ou não, é preciso ir mais além do que o foco na qualificação do trabalhador. É necessário focar a internalização das relações de produção enquanto componente de inserção social e atentar para que trabalhador ou ser humano se pretende constituir para quais relações sociais, políticas, culturais, éticas. (Moraes; Küller, 2016, p. 53).

Essas relações sociais embasadas no respeito à diversidade e ao conhecimento podem ser visualizadas no currículo que vigora dentro da instituição de ensino, na sua forma, na sua prática, na sua ação, à medida que os coletivos sociais ocupam um lugar de destaque como agentes da história dentro desse currículo em movimento. Mas, essas relações sociais podem ser marcadas pela negação ao longo do tempo histórico dos direitos desses coletivos sociais e pelas lutas travadas no chão da sala de aula em prol da garantia e reconhecimento dos direitos desses grupos sociais.

Posto isto, a proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, propõe uma superação da dicotomia da dualidade estrutural de classes e uma possibilidade de se obter uma formação integral para os discentes. Dessa forma, para que essa proposta se concretize, é necessária a construção de um currículo integrado que pressupõe a colaboração tanto de professores das áreas profissionais quanto de docentes da educação básica. Cientes de que se trata de um currículo integrado estabelecido numa escola em disputa e que o respeito às minorias, à diversidade cultural ou multiculturalismo, à diferença, identidade e singularidade devem ser garantidos, para que, de fato, se efetive o direito e acesso a uma educação de qualidade.

Ao tratar da integração da educação profissional ao currículo do ensino médio e as demandas fundamentais inseridas no contexto da educação brasileira, afirma-se que,

[...] a questão da integração da educação profissional ao currículo do ensino médio seria menos importante se ela não estivesse relacionada com algumas demandas fundamentais da educação brasileira. A primeira delas é a necessidade inadiável de cumprimento da prescrição legal quanto à construção de uma educação básica efetivamente comum a todos os brasileiros. A segunda é a necessidade de superação da prática de currículos fragmentados que veiculam conteúdos muito distantes das vivências e carências da população estudantil, principalmente as da maioria oriunda das camadas mais pobres da população. Relacionada com a segunda, a terceira demanda é mais visível e dramática no ensino médio: a efetiva preparação do estudante para a vida pessoal, para a convivência social e para o mundo do trabalho. Como expressão dessas demandas fundamentais, a discussão sobre a integração da educação profissional ao ensino secundário foi posta e se arrasta pelos últimos quarenta anos. Ainda não foi encontrada uma solução geral e satisfatória. (Moraes; Küller, 2016, p. 60).

Para contribuir com esse processo, faz-se importante detectar os fatores críticos na integração curricular intrínseca ao ensino médio e na integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica. Fatores estes que se apresentam como

[...] 1) objetivos do ensino médio; 2) trabalho e pesquisa como princípios, 3) formas alternativas de organização curricular; 4) integração do ensino médio com educação profissional; 5) metodologia de ensino-aprendizagem; 6) avaliação como mecanismo

de integração curricular; 7) infraestrutura e pessoal docente e técnico-administrativo. (Moraes; Küller, 2016, p. 25).

Para corroborar a construção do currículo integrado, faz necessário compreender a concepção do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pautado em três sentidos: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade (Ramos, 2008). A autora acrescenta ainda que,

[...] a integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade [...] o segundo sentido da integração como as formas de integração do ensino médio com a educação profissional [...] terceiro sentido da integração, qual seja, a integração entre conhecimentos gerais e específicos conformando uma totalidade curricular. (Ramos, 2008, p. 3-16).

Refletir acerca do currículo integrado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio requer compreender que se trata de uma articulação de suas dimensões constitutivas: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, como norteadores de uma prática docente e de uma formação emancipatória para a cidadania. No cenário atual, o currículo integrado está inserido num contexto de reestruturação neoliberal, que perpassa por quatro elementos, “o conhecimento escolar, o currículo, a pedagogia e a sala de aula”. (Goodson, 2018, p. 17). Na compreensão desses quatro elementos é imprescindível elucidar que

[...] o conhecimento escolar é um conjunto de conceitos, linguagens, procedimentos e práticas das matérias escolares [...] o currículo, em um sentido mais amplo, pode ser compreendido como todo um conjunto de discursos, documentos, histórias e práticas que imprimem identidades nos indivíduos envolvidos no processo escolar [...] chamamos de pedagogia os movimentos, ações e iniciativas para a transformação do conhecimento em conhecimento que possa ser aprendido. A pedagogia inclui livros escolares, que são recursos extremamente importantes e que são organizados de uma maneira disciplinar no ensino médio e persistem na seleção e na transmissão didática do conhecimento e seu estabelecimento em cada nicho disciplinar [...] finalmente consideramos a sala de aula por meio das narrativas da vida profissional dos professores. (Goodson, 2018, p. 18).

No que tange à pedagogia e ao ensino, apesar de ser legítimo, com suas próprias linguagens e epistemologias, o conhecimento necessita ser integrado de forma que os discentes

possam compreender adequadamente as adversidades contemporâneas. Os espaços de ensino, como as salas de aula e as narrativas de vida dos docentes, suas experiências, conseguem retratar o perfil, os traços e as sensibilidades históricas de vida sobre os quais há a intencionalidade de estudar, especificadamente, cada sala de aula para que surja a possibilidade de desenvolver suas formas de articulação, debate e produção (Goodson, 2018). Posto isto, evidencia-se que a relação docente-discente é marcada por singularidades que precisam ser entendidas em sua totalidade, enfatizando suas potencialidades em sala de aula e como este ambiente se configura como um agente promotor da transformação da consciência social.

Em relação ao currículo integrado “a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria do currículo é a de saber que conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê?” (Silva, 1999, p. 13). Sob tal perspectiva, a partir das características das teorias do currículo é possível constatar que os modelos curriculares tradicionais se limitam a atividades técnicas de “como fazer o currículo”. Já as teorias críticas acerca do currículo, em contrapartida, iniciam por colocar em questão precisamente os princípios dos mais diversos arranjos sociais e educacionais existentes (Silva, 1999).

As teorias críticas assumem uma postura cética em relação ao *status quo*, encarregando-o pelas disparidades e injustiças sociais objetivando modificar integralmente a realidade social. De modo inverso, as teorias tradicionais são de aceitação, ajuste, adaptação e que não levam em conta a possível perpetuação das desigualdades. A capacidade da população de se adaptar e a tolerância velada às práticas hostis que sustentam o *status quo*, como exclusão, inferiorização e preconceito, pois este não será devidamente transformado. Portanto, as teorias críticas não se ocupam com o desenvolvimento de técnicas de “como fazer o currículo”, mas sim de desenvolver conceitos que nos permitam entender o que o currículo faz (Silva, 1999).

Numa visão mais ampla de currículo integrado no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, é pertinente considerar que as teorias do currículo pós-críticas podem ensinar que o poder está em toda parte e é multiforme. As teorias críticas evitam o esquecimento de que determinadas formas de poder são nitidamente mais temerárias e intimidadoras que outras.

Na teoria do currículo, a teoria pós-crítica precisa associar-se com a teoria crítica para fomentar a compreensão dos processos pelos quais, mediante relações e hierarquias de poder e controle, os sujeitos se tornam aquilo que são. Dessa forma, ambas ensinam, diferentemente, que o currículo se trata de uma questão de saber, identidade e, sobretudo, poder (Silva, 2017).

Nesse sentido, o currículo integrado deixa de ser analisado como prescritivo, desincorporado e descontextualizado, passando a ser analisado como um currículo para a

construção social dos sujeitos e objeto de disputas na teoria curricular. Por ser um território em disputa, ao tratar sobre suas configurações de poder, é possível asseverar que,

[...] o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. Outro indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliação do que ensinamos. (Arroyo, 2013, p. 13).

No currículo integrado observa-se um jogo de interesses; por isso, o currículo não é imparcial, nem isento de ideologia, posto que “a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social”. (Saviani, 2018, p. 61). Nesse sentido, ao analisar os conteúdos escolares, pode-se elucidar que,

[...] a valorização dos conteúdos escolares pressupõe o aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, o domínio dos conhecimentos e dos métodos adequados para garantir sua transmissão-assimilação, passando pela criteriosa organização do currículo (seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina). (Saviani, 2018, p. 60).

Nesta perspectiva, coexistem movimentos em prol das identidades coletivas que pressionam por currículos de formação, de educação básica e de ensino profissional, que atendam a diversidade de lutas e de identidades existentes na formação dos grupos sociais e que são dimensões constitutivas do trabalho docente a uma prática contextualizada.

Dessa forma, o trabalho docente desenvolvido de forma criativa e os saberes desse labor disputam lugar no currículo. Assim como, os coletivos sociais que lutam no chão da escola para serem reconhecidos como sujeitos e identidades coletivas a ocupar espaços negados ao longo do tempo de acesso ao conhecimento, à cultura, à tecnologia, ao trabalho. Nesse contexto encontram-se os discentes que estudam nos IFs provenientes das comunidades indígenas, quilombolas, de assentamentos e de movimentos sociais em defesa do direito a uma educação democrática.

Na perspectiva desse referencial, a inserção de sujeitos coletivos, detentores de memórias, histórias e culturas, no currículo integrado em movimento, requer a construção de uma proposta que contemple a diversidade de identidades e valorize os conhecimentos e

riquezas fundamentados nas experiências e práticas sociais, incorporando-os ao currículo oficial.

Assim, pelo currículo é possível mostrar que tipo de sociedade se deseja constituir. Ele se torna o reflexo do processo de dominação ou libertação em que os sujeitos estão inseridos e das lutas que esses sujeitos travam a fim de politizar e legitimar suas identidades e suas práticas sociais. E realizar “novas aproximações entre a dinâmica social e escolar e a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimento e à diversidade de sujeitos políticos e culturais”. (Arroyo, 2013, p. 17).

A identidade docente profissional fica comprometida quando se torna manipulada pelos autoritarismos controladores e conservadores, tanto da política quanto do mercado. E seus resultados passam a ser medidos por produtividade, por resultado de eficiência em avaliações, por ser transmissor de competências. Esses fatores massacram a criatividade e a autoria docente, funcionando como mecanismos de controle externo sobre o trabalho do professor. Refletir sobre o currículo integrado é reconhecer que se trata de um instrumento destinado a assegurar a efetiva autonomia profissional do docente, fundamentada na criatividade e renovação.

Contudo, com as novas reformas neoliberais na educação pública e privada para o Ensino Médio, nota-se que os currículos, provas e a criatividade dos professores, que antes se configuravam como âmbitos de disputa, espaços de renovação e criatividade de grupos, foram fechados e cercados para serem tratados como território de controle. Desta forma, um currículo em que somente o necessário está preconizado, organizado, inquestionável e a ser ensinado como um ritual-percurso-passagem sacralizados para uma economia nacional robusta está fadado a se tornar um currículo e um exercício de docência sem liberdade, sem oportunidades de ousadias criativas, que são as que realmente transformam a realidade (Arroyo, 2013).

Ao questionar os oito entrevistados, se o currículo integrado necessita ser alterado para atender efetivamente à formação dos discentes em Geografia de forma integrada ou se seria desnecessário essa alteração, verificou-se que 37,5% dos docentes se mostram favoráveis às modificações no currículo integrado; 50% são desfavoráveis às essas mudanças ou alterações no currículo, alegando serem desnecessárias, pois o trabalho docente não sofreria interferências ou seria afetado caso o currículo integrado continuasse como está constituído atualmente e 12,5% dos entrevistados se abstiveram de responder ao questionamento. Dentre os docentes desfavoráveis às modificações no currículo integrado, destaca-se o entrevistado n.º 4 ao relatar que “dentro do que eu vi da Reformulação no IF Urutaí, eu acredito, que está adequado”.

Por outro lado, os entrevistados que se mostraram favoráveis a essas mudanças e alterações no currículo, pontuaram a falta de autonomia docente como fator decisivo para se chegar a uma efetiva alteração no currículo integrado. O entrevistado n.º 1 expôs que “é o professor mesmo que vai ter que integrar, apontar soluções para a integração, alterar o currículo é difícil por causa da autonomia”. O entrevistado n.º 5 narra que “isso depende muito da realidade de cada instituição, [...] no caso de Arte, deveria”. O entrevistado n.º 7 relata que

Precisa sim, dependendo da característica do lugar, se é um curso integrado ele precisa; se é um curso como é aqui ele precisa ser alterado [...] nós enfrentaremos muita dificuldade agora no início, dessas alterações, porque a base está vindo de uma forma de ensino, e, vai encontrar outra bem diferente aqui no Ensino Médio. Tem sim, que haver mudanças e alterações, não só no Médio, como no Fundamental I e II.

Nesse sentido, o entrevistado n.º 2 relatou que “para além da teoria de integração do currículo é necessário colocar em prática. Percebe-se que há um distanciamento entre a teoria e a articulação dos eixos e temáticas curriculares que atravessam as disciplinas do currículo integrado”. O entrevistado n.º 8 apontou que “o currículo deve pensar a realidade local”. Dessa forma, a prática e a teoria se tornam duas forças que precisam ser articuladas e combinadas para alcançar uma práxis docente que consiga dar conta efetivamente de integrar os diferentes componentes curriculares inseridos no currículo integrado.

A questão ambiental dentro do currículo integrado está posta como uma tarefa a ser reforçada na prática docente e no ensino-aprendizagem dos discentes. O mundo do trabalho está fortemente interligado à exploração dos recursos naturais e pensá-lo perpassa pela apropriação da natureza pelos sujeitos e a forma como eles estão lidando com as questões de cunho ambiental diante do processo de exploração que se fomenta no mercado neoliberal capitalista. O entrevistado n.º 6 narrou que “como a questão ambiental é trabalhada, a Educação Ambiental, uma alteração importante é definir um lugar prioritário para a EA no currículo integrado [...] como os alunos conseguem vislumbrar o trabalho sem valorizar o meio ambiente”.

É relevante destacar que em relação aos obstáculos a serem superados ao planejar a Geografia para a EPTNM, pode-se atentar aos seguintes impasses: o afastamento nos livros didáticos de determinados conteúdos, como hidrografia, solo, relevo, geomorfologia, cartografia, os quais foram deslocados para as Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química). Esses conteúdos deverão passar por um processo de adequação e complementação, para que não sejam retirados definitivamente do componente curricular de Geografia. A carência de integração com as disciplinas do ensino técnico profissional, faz o componente curricular de Geografia ser trabalhado de forma compartimentada e, seguindo a

ótica dos discentes, o ensino de Geografia tende a ser percebido como um conteúdo sem aplicabilidade significativa, sujeito à mera memorização. Uma vez que há a dicotomia entre teoria e prática no ensino da Geografia, há a desarticulação e a distância entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, faz-se necessário o trabalho e planejamento coletivo entre os docentes e do Ensino Técnico Profissional, bem como a própria formação e capacitação dos docentes para saberem lidar com uma forma integrada de exercer a docência.

Ao tratar especificamente da integração da Geografia com as disciplinas das áreas do Ensino Técnico Profissionalizante, cabe refletir sobre as seguintes demandas: as necessidades reais e sociais dos discentes; o porquê se deve integrar os campos do conhecimento; qual procedimento didático-pedagógico utilizar; quais conteúdos serão integrados; como os sujeitos serão organizados; motivados e inseridos nesse processo de integração curricular; a forma como se organizará o ensino; espaço e tempo que serão necessários para desenvolver a integração; como ocorrerá o planejamento das aulas; das práticas pedagógicas integradoras e dos projetos integradores a serem realizados pelos professores de Geografia e do Ensino Técnico Profissionalizante; como realizar a avaliação do desenvolvimento e participações neste processo de integração. Além disso, na construção do currículo integrado do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é preciso existir articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas demandas foram novamente colocadas em pauta na discussão do capítulo quatro, quando foi realizada a proposta didático-pedagógica integradora para o ensino de Geografia.

Sendo assim, sobre as viabilidades e possibilidades inovadoras de organização curricular no Ensino Médio Técnico Integrado dentro de uma lógica pautada na Reforma do Ensino Médio, constatou-se que alguns docentes já estão desenvolvendo projetos integradores. Os professores veem nestes projetos integradores uma viabilidade de integração, assim como em propostas de projetos em parceria com outras instituições.

Os entrevistados destacaram sobre a possibilidade de diluição de disciplinas no intento de incentivar a integração, desde que não comprometa a análise da ciência em si e de suas categorias primordiais. Essas oportunidades, conforme destacaram os docentes, estão relacionadas ao pensar em núcleos articuladores e na possibilidade de realizar projetos envolvendo todas as disciplinas. Porém, para isso, é necessário, ocorrer a diminuição de carga horária, organização da estrutura e do corpo docente, visto que devido à verticalização do ensino os docentes atuam em diferentes níveis de ensino. Os docentes destacaram sobre a importância em se retirar os sobreamentos que alguns componentes curriculares fazem dentro do currículo integrado, sanar as repetições entre Geografia, Sociologia e História, buscar a adaptação de algumas disciplinas ao invés de eliminá-las do currículo integrado e dos PPCs.

Os docentes enfatizaram a importância da formação continuada nesse processo para lidar com o ensino integrado e o problema de tempo e disponibilidade no momento de planejar a integração. Relataram também sobre o efeito de uma carga horária extrapolada e de atividades extras sobre o processo de integração curricular e como isso dificulta e compromete a atuação docente.

Portanto, pensar a integração é compreender o currículo integrado como possibilidade de efetiva articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como força capaz de romper com a dualidade estrutural entre capital e trabalho, entre ensino propedêutico para a elite e ensino técnico para os menos abastados, como viabilidade de construir um modelo de sociedade que preze a formação integral dos sujeitos. Isto é, a integração pensada enquanto possibilidade de transformação social e desmistificação da ideologia dominante.

A partir das ponderações sobre currículo integrado e os PPCs, pode-se observar que foram inseridos em suas constituições novas construções de referencial de integração, a exemplo da constituição do Núcleo Articulador. Detecta-se ainda a configuração da Geografia como componente curricular e de que maneira se dá sua inserção no processo de construção dos PPCs. Com base neste contexto, abre-se para a discussão sobre o docente de Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a formação de sua identidade docente.

## **CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A IDENTIDADE DOCENTE**

*O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana de conteúdos por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. (Pimenta, 2012, p.17).*

*Selma Garrido Pimenta – Pedagogia e prática docente*

No segundo capítulo da tese será abordado o papel do professor de Geografia e sua práxis no IF Goiano e os caminhos que perpassam a formação docente com vistas à atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, numa perspectiva de formação omnilateral e cidadã dos sujeitos. Essas considerações foram discutidas em três momentos. No primeiro momento, discute-se como a prática docente é realizada no IF Goiano no sentido de construção de uma identidade profissional docente em Geografia. No segundo momento, mostra-se como o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico contribuem para a docência em Geografia e a construção da identidade docente no Ensino Médio Técnico Integrado. E no terceiro momento, ressalta-se a discussão sobre as categorias e os conceitos estruturantes do espaço e do trabalho como potencialidades de integração entre a Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante.

### **2.1 O trabalho docente e a identidade docente educadora geográfica no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**

Para discutir sobre trabalho docente e a construção de uma identidade docente educadora em Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado, é imprescindível destacar inicialmente que, “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. (Pimenta, 2012, p. 19).

Neste sentido, a identidade docente redefine um novo profissional, sua participação no processo emancipatório discente e sua atuação institucional. Sendo assim,

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 2012, p. 20)

Nesta perspectiva, a identidade docente educadora geográfica está relacionada à própria condição de ser professor e como este se enxerga em sua prática docente. Para tanto, na construção da identidade docente é necessário compreender que somente,

[...] os saberes da experiência não bastam [...] em outro nível, os saberes da experiência, são também aqueles que o professor produz em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (Pimenta, 2012, p. 22).

Nesse sentido, “trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação [...] no caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar”. (Pimenta, 2012, p. 27). Neste processo, faz-se relevante considerar que, “a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores [...] o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”. (Pimenta, 2012, p. 28).

Acerca do fazer docente no Ensino Médio Técnico Integrado, os docentes entrevistados, cujas falas foram transcritas, ao serem indagados sobre quais as possibilidades em se trabalhar a integração da Geografia com as disciplinas do Ensino Técnico Profissionalizante e se o docente já desenvolveu algum tipo de projeto ou trabalho realizando esse tipo de articulação, 62,5% relataram já terem realizado algum tipo de integração com o Ensino Técnico Profissionalizante e 37,5% afirmaram que ainda não realizaram, mas que estão dispostos a realizar esse tipo de integração.

Dos docentes entrevistados 50% consideraram possível essa integração e 50% alegaram que é pertinente integrar, mas que isso não é possível com todas as disciplinas do Ensino

Técnico Profissionalizante. O entrevistado n.º 2 relatou que “a gente fez um projeto que se chama: o Teatro no Ensino da Geografia, [...] então foi um projeto que integrou várias disciplinas do Ensino Médio (Matemática, Português, Arte, Inglês, Geografia, Filosofia, Física), mas do técnico não”. Dada às possibilidades de integração com o Ensino Técnico, o entrevistado n.º 1 relatou que,

Eu consegui fazer interligação com outras disciplinas do núcleo comum, agora em projetos integradores eu já trabalhei com professores da Agropecuária, por exemplo: professor de Veterinária. Mas o protagonismo em articular com esse professor foi mais dos alunos mesmo, que foram atrás, estimulados em resolver os problemas.

O entrevistado n.º 4 acerca das possibilidades de integração explicou que “as áreas técnicas que trabalham o solo, fruticultura, topografia, por exemplo, estão relacionadas à Geografia, do ponto de vista teórico-conceitual, tem como sim. A maior dificuldade é os professores terem tempo e disponibilidade para planejar”. O entrevistado de n.º 5 esclarece que

Hoje nós temos um projeto, como se fosse multidisciplinar, chama-se Projeto Integrador. Você elabora um projeto por grupo e afinidades com outros professores e esse grupo propõe um projeto que vai ser trabalhado. Eu sou a favor da integração desde que não seja subordinação. O projeto integrador pode ser realizado junto à turma na disciplina Projeto Integrador, com nota e recuperação, é anual. [...] cada um faz a sua parte, cada dia tem uma quantidade de aula de uma determinada disciplina. Toda sala tem a disciplina. Eu já articulei com a Automação industrial, em Edificações articulei com Patologia Controle Técnico do Concreto e em Informática com Análise de Sistema.

O docente entrevistado n.º 8, afirma que,

Em teoria sim, sim é possível, nós pegarmos em teoria, a rede de integração dos fenômenos, nós conseguimos achar brechas, entretanto na prática, se eu falar que eu consigo me integrar com todas as áreas dos cursos técnicos, seria pedante da minha parte, mas eu acredito que sim, é possível, fazer a rede de conceitos, a rede de processos, a rede de fenômenos, e eu acredito que a Geografia vai contemplar.

Faz-se relevante destacar que, devido à autonomia das instituições, existem diferentes formas na condução e encaminhamento dos projetos integradores pelas instituições de ensino estudadas e a forma acima mencionada é uma delas. No contexto do trabalho docente, percebe-se que fatores como interligação entre os componentes curriculares e afinidades entre os professores favorecem esse processo de integração interdisciplinar. Entretanto, por outro lado, a indisponibilidade de tempo para realizar planejamentos prévios, carga horária aumentada em quantitativo de horas/aulas e sobrecarga de atividades extras podem ser indícios que inibam

esse desempenho em realizar a integração entre o Ensino Básico e o Ensino Técnico Profissionalizante. O docente entrevistado de n.º 1 aponta que “o caminho da Geografia e de todas as disciplinas vai ser uma interligação, o caminho para a integração é esse. Cada disciplina tem um olhar sobre a disciplina”. Sendo assim, são esses olhares distintos que vão permear todo o processo de integração entre as disciplinas.

Nesse processo de integração, a riqueza da prática docente estaria justamente em concatenar esses olhares de forma que o todo e as partes se entrecruzassem e se amalgamassem num todo consistente. De acordo com o entrevistado n.º 2 “os alunos vão começar a perceber o quanto uma disciplina ajuda a outra e o quanto uma disciplina depende da outra para estar ali”.

Em relação à possibilidade do ensino da Geografia junto ao Ensino Técnico Profissionalizante ser desenvolvido com trabalho de campo, com ou sem o uso de experimentos e como funcionaria essa forma de ensino, constatou-se que a Geografia carece de estar mais a frente em atividades que contemplem trabalho de campo, visitas técnicas, a utilização de laboratórios e realização de experimentos. Ou seja, seria um benefício para a disciplina esse tipo de aproximação com as áreas técnicas.

O entrevistado de n.º 1 relatou que “pretendo fazer experimento de solo no Laboratório, em parceria. Nós temos professores com alta capacidade e não utilizamos. A Geografia está perdendo espaço ao não irmos aos laboratórios, estações, para estudar um fenômeno e entender como isso vai refletir na nossa vida”. O entrevistado de n.º 4 esclareceu que “eu acho que pode ou não. Se a gente pensar essa obrigatoriedade do experimento, fica mais difícil essa integração. Eu acho que tem como trabalhar, sim em conjunto, sem partir necessariamente para experimento e dar uma grande contribuição”.

Os docentes demonstraram preocupação com o trabalho e a prática docente, pelo fato das mudanças impostas com a Reforma do Ensino Médio relativa às novas coleções de livros didáticos que serão utilizados no Ensino Médio Técnico Integrado em sala de aula a partir de 2022. O entrevistado de n.º 1 relatou que

[...] os IFs não escolheram as mesmas coleções, isso vai impactar tanto no médio quanto no superior. Na coleção do 1º Ano, eles retiraram toda a Geografia Física, foram para outros livros. Se a gente vai trabalhar um espaço o meio natural que envolve os homens. Como ensinar Geografia sem ensinar sobre clima, relevo dentre outros.

Essa referência que o docente faz é acerca de alguns conteúdos como Hidrografia, Solo, Geomorfologia dentre outros, que faziam parte da Geografia e foram afastados dessa ciência, nesse novo modelo, e, foram inseridos nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia,

Física e Química). O entrevistado de n.º 5 narrou sobre essas mudanças relativas à Reforma no Ensino Médio dizendo que “eu estou tomando conhecimento, de imediato o que eu vejo é uma fragilização mais abrangente, o que sugere é uma subordinação, eu não sei como eu vou comportar com esse conteúdo, avaliar. Eu não sei como vai ser minha conduta de ensino por conta do ensino”.

Ao levar em conta que as instituições possuem autonomia para escolherem seu material didático e suas metodologias de trabalho, isso reverbera na realidade de cada *campus* e na forma como cada um vai organizar e conduzir o seu ensino-aprendizagem e a prática docente, pois, essa realidade se torna específica e própria daquela instituição. No entanto, nota-se que essas mudanças a partir da Reforma do Ensino Médio afetam todos os *campi* de forma indistinta, pois trata-se de uma nova realidade imposta para todas as unidades e esse fator afeta diretamente o trabalho, a prática docente e toda a instituição.

Os docentes ao serem questionados sobre como trabalham a formação do pensamento teórico-conceitual, ou seja, o ensino de conceitos para os alunos em sala de aula e qual sua maior preocupação nesse sentido, constatou-se que existe uma preocupação no resgate dos conceitos e das categorias geográficas principalmente no 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado. Isso em virtude da dificuldade de compreensão de alguns conceitos e categorias que os discentes trazem de sua trajetória de ensino-aprendizagem até a chegada ao Ensino Médio Técnico Integrado. Vale ressaltar que a rapidez da informação numa sociedade midiática se traduz em um tempo e uma velocidade distinta entre o tempo vivido do discente e o do docente, cabendo ao docente acompanhar esse movimento de inovação e avanço tecnológico que adentra a sala de aula. A Geografia é uma ciência que interage com diversas outras ciências e apresenta uma complexidade em sua constituição, então, os saberes docentes e a prática docente são peças fundamentais para que a compreensão da ciência seja realizada, absorvida e alcançada pelos discentes de forma satisfatória, é um exercício constante da práxis docente.

Ao relatar sobre a prática docente e a formação dos conceitos em sala de aula, o entrevistado n.º 1 explicita que “minha preocupação é de formar sujeitos autônomos para refletir, saber fazer uma leitura geográfica do urbano, do rural, do relevo, do regime hídrico, ou seja, o discente, olhar e saber descrever/pensar geograficamente”. O entrevistado n.º 2 narra que “a maior preocupação está relacionada com a compreensão dos (as) alunos (as) sobre a realidade a qual eles (as) estão inseridos (as), no sentido de contribuição para sua emancipação em meio à sociedade capitalista que exclui e discrimina a partir do gênero, da classe e da raça”. O entrevistado n.º 4 menciona que “a compreensão de um determinado conceito tem que ser construída [...] o conceito deve ser compreendido e não decorado”. O entrevistado n.º 3 narra

que “dentro do IF é uma pluralidade muito grande de alunos, de diversidade cultural, então dentro disso a gente trabalha de formas diferentes, um bom exemplo são a comunidade indígena”.

Já o entrevistado n.º 2 expõe que “os conceitos, ele sempre tem que aparecer, mas antes dessa conceituação, eu tenho que tentar também, trazer esse senso comum, o que traz os alunos de casa, para que a gente possa desconstruir ou ajudar a construir os conceitos da ciência geográfica.”. O entrevistado n.º 6 aborda que,

[...] trabalhando com turmas bastante diversas, onde existem estudantes com perfis sociais, de classe, étnicos bastante diferentes, eu tenho me preocupado bastante com a forma com que esses conceitos seriam apropriados, que podem servir como ferramentas de operação, de intervenção, no presente, de intervenção em contextos cotidianos, então, eu acredito que os conceitos criam pontes.

Assim, o docente do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio apresenta uma práxis em construção e precisa estar constantemente em busca da sua essência em ser um docente de ensino integrado em Geografia. Desse modo, pensar os saberes docentes necessários à práxis docente é também pensar o sentido da própria prática e como esses saberes são inseridos e incorporados pelos discentes no cotidiano da sala de aula, ponderar sobre a relevância da mediação docente na formação do pensamento teórico-conceitual e na capacidade de operacionalização e intervenção no espaço geográfico pelos discentes, atentar-se à construção de sua identidade profissional e formação docente. A partir dessas considerações, abre-se para a discussão sobre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar e a necessidade de uma didática específica para a prática docente em Geografia.

## **2.2 O conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico em Geografia numa perspectiva integradora: pensar uma didática específica em Geografia para o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Nos cursos de formação de professores, observa-se que de forma recorrente um dos problemas mais evidentes é a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Ao longo da historicidade do processo de formação docente “esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”. (Pimenta, 2012, p. 26). Sobre essa desarticulação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar perceptível no ensino acadêmico e na Geografia Escolar, a autora acrescenta ainda que,

[...] às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do *status* e do poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que então se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. (Pimenta, 2012, p. 26-27).

Nesta perspectiva, essa fragmentação dos saberes, essa dissociação perpassa toda a formação docente e torna-se um entrave, pois relaciona-se “as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”. (Libâneo, 2015, p. 631). Mas, convém enfatizar que esses aspectos, são “inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático)”. (Libâneo, 2015, p. 631).

O Ensino Médio Técnico Integrado apresenta discrepância em relação à forma, porque, embora haja o domínio do conhecimento disciplinar pelos docentes em Geografia, em contrapartida existe uma fragilidade quanto à construção de uma didática específica e apropriada para a atuação deles, conjuntamente com o conhecimento pedagógico no modelo de integração proposto. Essa fragilidade se torna evidente quando se trata de trabalhar com o Núcleo Articulador e os Projetos Integradores, onde se propõe, integrar as áreas do Núcleo Básico com as do Núcleo Profissionalizante.

O que moveu o estudo da pesquisa, é justamente a possibilidade de se trabalhar uma didática específica em Geografia e realizar uma proposta capaz de amalgamar tanto o conhecimento disciplinar quanto o conhecimento pedagógico nessa área de conhecimento na relação de mediação do ensino-aprendizagem entre docentes e estudantes a fim de alcançar resultados consideráveis, tanto na área de atuação da Educação Básica quanto no Ensino Técnico Profissionalizante. Nesse sentido,

[...] o que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos e ensino sem vínculo com o conteúdo e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (Libâneo, 2015, p. 631).

Sobre essa dissociação e paralelismo entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos, é possível averiguar que, “o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar correm em paralelo, dissociados, aprofundando a desvinculação entre as metodologias de ensino e os conteúdos, entre métodos de ensino e métodos investigativos da ciência ensinada”. (Libâneo, 2015, p. 636).

Ao analisar a formação docente e sua prática social de ensinar sob o prisma da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Técnico-Científica-Informacional, pode-se afirmar que, quando os novos obstáculos estão sendo colocados, à didática moderna compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, a começar pela realidade vigente, efetuando uma ponderação das iniciativas de se fazer perante o fracasso escolar. Somente assim há a possibilidade de ressignificação dos saberes na formação de docentes (Pimenta, 2012).

Dessa maneira, ao entender a formação dos professores como um processo contínuo de construção de sua identidade docente e de sua potencialidade em relacionar teoria a partir de sua prática, de forma intencional, direta e não espontânea, é relevante destacar que o exercício de ensinar dos professores é rico em possibilidades para constituição da teoria. São nas práticas docentes que estão inseridos os elementos mais relevantes, como a problematização, a intencionalidade resolutiva, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, ricas e sugestivas de uma pedagogia e didática inovadoras (Pimenta, 2012).

Desse modo, “as práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico”. (Pimenta, 2012, p. 29). Portanto, ao tratar da formação didático-pedagógica em Geografia e os aspectos epistemológicos dos conteúdos da ciência, deve-se atentar que a epistemologia das ciências ensinadas deve alcançar o centro do trabalho pedagógico com os conteúdos específicos e os processos investigativos de cada ciência. Além disso, esses conteúdos necessitam ser fatores estruturadores do conhecimento pedagógico do próprio conteúdo em união com os aspectos psicopedagógicos, culturais e sociais (Libâneo, 2015).

Por outra perspectiva, o âmbito pedagógico existe para o disciplinar, enquanto o ensino da disciplina requer o pedagógico. Dessa forma, sem a cooperação mútua destes fatores educativos, é inviável qualquer tentativa de alinhar ensino dos conteúdos e formação pedagógica, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo (Libâneo, 2015).

Ao enfatizar sobre as relações entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, o autor acrescenta que “o professor deve não só dominar o conteúdo, mas, especialmente os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados”. (Libâneo, 2015, p. 639-640). Ou seja, as dimensões pedagógicas e epistemológicas no ensino devem estar concatenadas na busca de uma unidade entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar.

Ao abordarem sobre a importância do conhecimento pedagógico e do conhecimento disciplinar para a prática docente, os entrevistados foram unânimes em afirmar que é de extrema importância estar atentos ao conhecimento do componente curricular, estabelecer intimidade, articulações com os conteúdos que ministram em suas aulas e acompanhar os procedimentos didático-pedagógicos que reverberam em práticas mais inovadoras a serem direcionadas e executadas na prática docente. Tanto que, o entrevistado n.º 5 ao relatar sobre o conhecimento didático e o conhecimento disciplinar, a relação professor-aluno e a troca de conhecimento em sala de aula, asseverou que

Mas, isso exige uma postura de humildade do professor também, de saber trocar experiências, não de submeter, uma humildade de reconhecer limites e tentar superá-los. O ensino bancário, o ensino arrogante; essa educação já caiu por terra. Daí muitas pessoas não trabalham no Ensino Médio, dificuldade em de se adaptar a isso.

No que se refere ao ensino bancário mencionado pelo entrevistado, é relevante destacar que esse modelo de educação se ampara no ideário da pedagogia liberal tradicional, em que o professor é disciplinador e transmite o conteúdo, ou seja, deposita sobre o aluno o conhecimento, informações e o aluno é um mero receptor delas, um disciplinado, aquele que somente memoriza e repete. Esse modelo de ensino já não cabe mais no formato que se almeja para o Ensino Médio Técnico Integrado, pois a tendência que está em desenvolvimento e ampliação é a tendência pedagógica de cunho progressista, pautada numa relação de interação entre professor-aluno, sendo o professor o mediador neste processo de ensino-aprendizagem significativa.

Em relação ao conhecimento disciplinar e à necessidade de atualização do componente curricular em Geografia, o entrevistado n.º 2 relatou que “as práticas pedagógicas devem motivar os discentes a buscar e produzir conhecimento. Os conteúdos geográficos ministrados em sala de aula devem aguçar a criticidade dos discentes de forma significativa”. O entrevistado n.º 1 narrou que “conhecer a disciplina já é meio caminho andado, é ter ferramentas

e conhecimento de ferramentas para que essa forma que você ensina seja de extrema importância”. O entrevistado n.º 2 esclarece que “várias Ciências Humanas e Sociais buscam compreender a sociedade e contribuir para sua organização. Dentre elas está a Geografia. Assim, percebo a importância do docente ao ensinar os conteúdos geográficos”.

O entrevistado n.º 4 narra que “o conhecimento disciplinar é de fundamental importância, mas a gente precisa sempre dar uma revisada, uma atualizada. Enquanto é preciso ter o máximo de conhecimento sobre o conteúdo, ministrar o máximo possível”. É perceptível que a concepção de quantidade e qualidade ainda é peso na análise dos docentes, uma vez que apontam sobre a dificuldade que o docente pode apresentar caso venha a possuir um nível de conhecimentos do componente curricular insatisfatórios à exigência do ensino que se pretende atingir.

Sobre a práxis trata-se de uma “atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida como caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum”. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 30, grifos do autor). Portanto, “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e pela reflexão. Nesta direção, a proposta é promover de algum modo a superação entre teoria e prática”. (Souza, 2009, p. 43). Nesse sentido, sobre a práxis pode-se elucidar que,

[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis [...] a atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e esses só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade [...] o fim, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito diante da realidade [...]. mas os fins são produtos da consciência e, por isso, a atividade que regem é consciente [...] não se trata de atuar de acordo com um fim qualquer, mas, sim, de atuar de acordo com o fim que responde a sua missão histórica. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 221-298).

Assim, ao tratar da práxis humana como atividade social transformadora, percebe-se que esta apresenta aspecto intencional ao perseguir um fim determinado, pois, “se a práxis intencional é a realização de uma intenção sujeita, por sua vez, a uma transformação ao longo do processo prático, o produto da atividade do sujeito não passa da própria intenção já realizada”. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 335).

E, não intencional ao se integrar com outras práxis no nível social, produzindo resultados globais que escapam a sua consciência e vontade. Ou seja, a práxis social, coletiva, “ao combinar toda uma diversidade de atos individuais, teve como resultado o aparecimento de um novo produto, um novo modo de produção que não pode ser referido à intenção ou ao projeto de nenhum sujeito prático individual e coletivo”. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 340).

Portanto, apresenta-se como sendo intencional, quando se refere a uma práxis dos indivíduos e não intencional, quando se refere a uma práxis social coletiva. Desse modo,

[...] o homem comum e corrente, se encontra em uma relação direta e imediata com as coisas – relação que não pode deixar de ser consciente – mas nela a consciência não distingue ou separa a prática como seu objeto próprio, para que se apresente diante dela em estado teórico, isto é, como objeto de pensamento. A consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir [...] uma teoria da práxis. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 34).

Impõe-se, salientar que é indispensável sair de uma concepção limitada, irreflexiva e espontânea do que venha ser a práxis e partir em direção a pensá-la num plano de atitude reflexiva e filosófica, que efetivamente conduza a uma consciência reflexiva, transformadora e revolucionária. Por isso, “a consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”. (Sánchez Vásquez, 2011, p. 35).

Cumpre, portanto, realizar um salto de uma práxis espontânea, utilitária, autossuficiente, simplista, irreflexiva e limitada pautada nos interesses e necessidade do cotidiano e partir rumo a uma práxis filosófica, teórica, reflexiva, consciente, pautada no desenvolvimento histórico-social do homem com consciência de um fazer histórico, e, sua prática material transformadora e criadora para revolucionar a realidade humana e social. Pensar na atividade material humana consciente e transformadora, do homem e do mundo, ou seja, a sua práxis e nos homens enquanto sujeitos de um fazer histórico.

Constata-se que a história somente existe como história feita pelos homens, e estes só existem construindo uma nova realidade com sua práxis produtiva. Sendo assim, produzem-se a si próprios em um processo sem fim, ou seja, modificando a história e se modificando simultaneamente. Este movimento é propriamente sua verdadeira história (Sánchez Vásquez, 2011).

Sobre o trabalho docente enquanto práxis pode-se dizer que a compreensão desta se dá em como a ação humana é transformadora, uma prática imbuída de teoria e, devido a isso, é capaz de superar os primeiros estágios do pensamento: constatação e entendimento da realidade, a fim de estruturar um novo pensamento que, na prática, tem o potencial de transformar a própria realidade. A complexidade da prática educativa torna-se, necessariamente, uma práxis social, logo, o exercício docente não deve ser ponderado sem que se considere as relações de produção nas quais está contido (Limonta; Silva, 2013).

Ao analisar a Geografia e a questão da práxis, é possível inferir que o âmago da ciência é o do caráter de sua práxis, podendo ser concebida por dois pontos de vista: o prático-teórico e o político-ideológico. O primeiro diz respeito ao terreno vinculado à prática espacial, e, também do saber espacial no âmbito discursivo; enquanto o segundo refere-se à linha de associação da ciência com os movimentos sociais vigentes (Moreira, 2020).

Acrescenta-se, ainda, que a Geografia tem sua origem relacionada à prática espacial, compreendida como a relação constante e orgânica entre o homem e a natureza, sistematizada em termos espaciais a partir da vida social. Dessa prática advém um saber espacial de caráter empírico, vinculado ao senso comum e consequência da ação imediata do homem sobre o meio. Com o passar do tempo, a repetição das experiências espaciais e o acúmulo de vivências permitem um salto abstrativo, que transforma esse saber primordial em conhecimento cada vez mais sistematizado e ordenado. Portanto, é nesse movimento de organização intelectual e de formalização científica que se fortalece a Geografia como campo de conhecimento e intelectualidade sistematizada (Moreira, 2020).

Ao tratar sobre a desnaturalização do empirismo por parte do sujeito educador no ensino de Geografia, o esclarecimento das noções de Educação e de Geografia, assim como dos objetivos definidos para se alcançar no ensino são necessários, todavia, insuficientes. A priori, é fulcral que as concepções teóricas estejam articuladas à epistemologia da prática do professor. Isso significa superar a dicotomia entre teoria e prática. Sendo assim, a prática não deve se limitar à implementação da teoria; em verdade, prática e teoria devem se aliar a fim de priorizarem a produção de saber (Menezes; Kaercher, 2018).

Portanto, refletir sobre a práxis em Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado requer considerar tanto a prática docente quanto o caráter científico da Geografia, bem como compreender que, tanto o educador quanto o educando são sujeitos da práxis pedagógica na medida em que interagem no processo educativo. Cabe esclarecer quem é o educador e educando dentro da práxis pedagógica, pois, esses sujeitos “não estão dados definitivamente, mas sim que eles devem ser permanentemente repensados e compreendidos, se quisermos produzir uma ação docente-discente de forma crítica.” (Luckesi, 2011, p.150).

Para efetivamente construir nos discentes a ascensão ao pensamento elaborado, sistematizado, ou seja, o pensamento geográfico, por meio de uma práxis geográfica consistente, “é fundamental termos a clareza do que realmente marca e identifica esta ciência, o que a diferencia de outros campos de conhecimento, de outros saberes disciplinares”. (Richter, 2018, p. 258). Deste modo, ao considerar a relação Geografia e educação formal, constata-se que a Geografia é um meio de leitura do mundo e a educação é um processo dinâmico, no qual

o docente e o discente se relacionam com o mundo à medida que interagem entre si na escola e no campo das ideias. Em síntese, a Geografia e a educação formal competem para a mesma finalidade: compreender, intervir e construir o mundo partindo das ideias que formam deste (Moreira, 2015).

No que tange à relação entre a produção da ideia e a práxis, depreende-se que a teoria ao ser construída partindo da prática retoma o mundo externo com o intuito de guiar novas ações, configurando-se verdadeiramente como práxis. Essa ideia traduz a interação dialética entre prática e teoria, em que ambas se retroalimentam progressivamente, sendo que a prática experimenta e repara a teoria, enquanto a teoria reorienta e melhora a prática. Nesse processo incessante de ajuste e reciprocidade, teoria e prática se consolidam como dimensões indissociáveis, de forma que a objetividade da teoria e dos propósitos humanos depende da correspondência entre a ideia e a realidade em si (Moreira, 2015).

Nesse sentido, a atuação docente em Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio perpassa por um processo de formação docente que abarque o ensino integrado e sua especificidade. Ademais, que caminhe em direção a uma atuação que consiga amalgamar o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar, criando condições para a formação docente e sua práxis numa perspectiva de ensino integrado.

### **2.3 As categorias e conceitos estruturantes do espaço e do trabalho como potencialidades de integração entre a Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante**

Na sustentação da discussão sobre as categorias estruturantes da ciência geográfica, a ênfase da pesquisa foi dada às categorias e conceitos do espaço e trabalho. Para encontrar caminhos que conduzam à compreensão do espaço geográfico, abordaremos a categoria espaço embasados por Cavalcanti (2019), Gomes (2009), Harvey (1973, 2015), Lefebvre (1991), Moreira (2015) e Santos (2012, 2014, 2020).

Na busca do entendimento sobre o espaço faz-se necessário atentar-se ao passado e ao presente que estão embricados entre o que é real e o que está pretérito. Mas, como apreender a realidade e a atualidade geograficamente? Santos (2012) descreve que

[...] a atualidade do espaço tem isto de singular: ela é formada de momentos que foram, estando agora cristalizados como objetos geográficos atuais; essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente como formas que abrigam uma essência, dada pelo fracionamento da sociedade total. Por isso, o momento passado está morto como *tempo*, não porém como *espaço*; o momento passado já não é, nem voltará a ser, mas sua objetivação não equivale totalmente ao passado, uma

vez que está sempre aqui e participa da vida atual como forma indispensável à realização social. (Santos, 2012, p. 14, grifos do autor).

A atividade a ser realizada na apreensão da realidade e da atualidade perpassa por “um esforço no sentido de voltar as costas, não ao passado, mas às categorias que ele nos legou. Conservar categorias envelhecidas equivale erigir um dogma, um conceito. E, sendo histórico, todo conceito se esgota no tempo”. (Santos, 2012, p. 14). Como realizar a abstração do espaço geográfico e do presente de forma potente e real? Essa apreensão está condicionada à compreensão dos fatos objetivos e independentes enquanto fatos históricos. O autor esclarece que

Mas cabe a nós fazer com que se tornem fatos históricos, mediante a identificação das relações que os definem, seja pela observação de suas relações de causa e efeito, isto é, sua história, seja pela constatação de ordem segundo a qual eles se organizam para formar um sistema, um novo sistema temporal, ou melhor, um novo momento do modo de produção antigo, um modo de produção novo, ou a transição entre os dois. Sem relações não há “fatos”. É por sua existência histórica, assim definida, no interior de uma estrutura social que se reconhecem as categorias da realidade e as categorias de análise. Já não estaremos, então, correndo o risco de confundir o presente com aquilo que não mais o é. (Santos, 2012, p. 14).

Para amparar essa discussão, é possível evidenciar a técnica como objeto de elaboração científica que intermedia a relação entre a sociedade e a natureza, no período tecnológico e científico que acompanha as transformações da totalidade do mundo. Assim, a técnica “converteu-se num objeto de elaboração científica sofisticada que acabou por subverter as relações do homem com o meio, do homem com o homem, do homem com as coisas, bem como as relações das classes sociais entre si e as relações entre nações”. (Santos, 2012, p.16).

Nas últimas décadas, com a velocidade das transformações no mundo produtivo contemporâneo pautado num processo de expansão e reestruturação do capital de tendência neoliberal globalizado e a modernização do sistema produtivo, o passado é desconstruído para ser reconfigurado e reestruturado novamente no espaço-tempo, numa nova forma-objetos e relações, que traduzirá uma fase contemporânea na história da humanidade.

Para o entendimento da Geografia como ciência, é essencial validar seu objeto de estudo e a reflexão sobre ele. Nesse contexto, o espaço constitui-se como categoria cêntrica, pois é por intermédio dele que se objetiva compreender a natureza e os fenômenos inerentes à formação socioeconômica. Portanto, o espaço geográfico adquire caráter interdisciplinar, fomentando o diálogo da Geografia com outras áreas que, de mesmo modo, estudam o movimento da sociedade em sua plenitude, cada qual a partir de suas próprias referências analíticas. Por fim,

a ideia de espaço como alicerce da Geografia conduz a disciplina ao decorrer do tempo, existindo nas múltiplas concepções construídas por diferentes geógrafos em diferentes períodos e contextos históricos (Moreira, 2015).

Nesta linha de pensamento, a Geografia configura-se como uma ciência social, cujo caráter científico fica definido pela análise social do seu objeto de estudo. O espaço diante desta ciência se exhibe como um ente social, logo este não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas e não se conturba com o fundamento físico. Fica claro, que o espaço geográfico é um espaço produzido (Moreira, 2015).

Para Milton Santos, o espaço geográfico é concebido como um híbrido, efeito da síntese provisória entre o conteúdo social e as formas espaciais. Essa perspectiva demonstra uma precípua contradição entre sociedade e espaço: por um lado, a sociedade e seu presente invasor ubíquo que, não obstante, não se materializa completamente; por outro, um presente localizado, que leva consigo elementos do passado concretizados tanto nas formas sociais quanto nas formas geográficas que no espaço se encontram (Santos, 2014).

Desse modo, o espaço precisa ser considerado em sua totalidade. Contudo, considerá-lo nesta perspectiva é uma norma de método, cuja prática requer que se encontre por meio da análise a oportunidade de separá-lo em fragmentos. É desta forma que se pode chegar a uma fragmentação do todo e permitir, ao seu final, a reconstrução desse todo (Santos, 2020).

Portanto, “é a realidade do todo que buscamos apreender. Mas a totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, um outro todo. Como, desse modo, apreendê-lo?”. (Santos, 2014, p. 117). O autor elucida que “o espaço é a matéria trabalhada *por excelência*: a mais representativa das objetificações da sociedade, pois acumula, no decurso do tempo, as marcas das práxis acumuladas”. (Santos, 2012, p. 33). Práxis pensada para além da prática comum, ou seja, uma prática dotada de sentido e apropriada pela sociedade ao longo do tempo num percurso sócio-histórico-cultural da humanidade.

É preciso ao analisar o fenômeno considerando-se o conceito de espaço numa análise tripartite, ao mesmo tempo, absoluto (uma “coisa em si mesma”), relativo (uma relação entre objetos que existe pelo próprio fato dos objetos existirem e se relacionarem) e relacional (estando contido em objetos, no sentido de que um objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos) (Harvey, 2015). O autor esclarece que o espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente

em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele (Harvey, 1973).

Ademais, na concepção lefebvriana, o espaço abstrato é o espaço produzido pela sociedade e suas dimensões são separadas em três esferas: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. Isto é, o espaço é considerado como uma tríade dialética: o espaço material (o espaço da experiência e da percepção e apreensão por meio dos sentidos); a representação do espaço (o espaço como concebido previamente no pensamento e representado) e os espaços de representação (o espaço das experimentações das práticas cotidianas vividas no espaço, das sensações, da imaginação, das emoções e significados) (Lefebvre, 1991).

Sendo o espaço geográfico o objeto de estudo da Geografia, é para ele que se deve levantar o questionamento, ou seja, a dúvida metódica. Ao abordar sobre a ciência geográfica e sua aplicabilidade na percepção dos fenômenos espaciais “é necessário ter claro quanto à contribuição relevante trazida pela disciplina na investigação de um fenômeno e não apenas dizer que aqueles tipos de fenômenos fazem parte de seu domínio”. (Gomes, 2009, p.19). Isto posto, a característica que marca a reflexão e a contribuição da Geografia aos discentes no estudo de certos fenômenos está relacionada, à ordem espacial. Ao destacar sobre a especificidade da ciência geográfica, as condições e os aspectos que conferem o qualitativo de geográfico a um fenômeno, o autor esclarece que

[...] há um arranjo físico das coisas, pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço. Há coerência, lógicas, razões, que presidem essa distribuição. Há uma trama locacional que é parte essencial de alguns fenômenos. A análise dessa trama locacional é a especificidade da ciência geográfica. Ela é relevante, pois o ordenamento espacial de alguns fenômenos lhes é essencial. (Gomes, 2009, p. 25).

O autor reitera sobre o que confere identidade à Geografia, que a ciência geográfica “é uma forma de pensar [...] ela é também uma maneira, original e potente, de organizar o pensamento”. (Gomes, 2017, p. 13). Em vista disso, é fundamental compreender o espaço como uma categoria que se configura como realidade objetiva, sendo um produto social em constante transformação. O espaço, por sua própria natureza, impõe sua realidade inerente, de modo que a sociedade não pode atuar fora dele. Logo, seu estudo exige a análise da relação intrínseca entre espaço e sociedade, já que é esta última que permite apreender os efeitos do tempo, das mudanças e das dinâmicas sociais, especificando noções centrais como forma, função e estrutura. Esses elementos, em um momento específico, podem ser identificados em termos de

forma, mas em perspectiva temporal revelam-se permeados pela ideia de processo, que age e reage continuamente sobre os conteúdos espaciais (Santos, 2020).

Por isso, “forma, função, estrutura e processo”, devem ser analisados enquanto categorias do método geográfico e, ao mesmo tempo, como “termos disjuntivos, mas associados [...] considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade”. (Santos, 2020, p. 71). Para compreender o movimento da totalidade da organização espacial por meio de uma visão holística, essas categorias de análise do espaço se definem como sendo,

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão [...] função sugere uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação contínua desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. (Santos, 2020, p. 69).

Por conseguinte, ao utilizar as referidas categorias deve-se atentar quanto à forma e a relação essência e aparência, as quais precisam estar implícitas para que a forma não se passe por uma mera forma geométrica, a forma pela forma somente. A função por outro lado implica a atividade ou papel a ser desempenhado pela forma. De outro modo, estrutura está relacionada a uma determinada sociedade que apresenta no tempo sócio-histórico-cultural sua natureza social e econômica, justificando as formas e funções criados no espaço e no tempo por essa sociedade. O processo está relacionado ao tempo e alteração, dado a sua capacidade de transformação na estrutura e se dá por uma ação constante no intuito de um resultado qualquer.

Ao se referir aos conceitos e as categorias para a análise geográfica, é relevante esclarecer que os conceitos são concepções amplas e gerais acerca dos fenômenos da realidade, detentores de certa estabilidade, porém são dinâmicos e estão em contínuo desenvolvimento. Por sua vez, a categoria na produção científica é a esfera permanente do conceito, uma terminologia com seus atributos mais essenciais e é usada na produção de conhecimentos (Cavalcanti, 2019).

No que diz respeito aos princípios lógicos, conceitos e categorias utilizadas para o método e ao ensino de Geografia, infere-se que esses elementos são a base da construção da representação científica. Atuando de forma combinada, os princípios lógicos oferecem subsídio racional para o desenvolvimento dos conceitos; por sua vez, a categoria pode ser compreendida como a expressão desses conceitos em transformação, desvendando-se no empenho prático de modificar os dados da experiência sensível em teoria. Então, postulados, conceitos e categorias

não são somente instrumentos apartados, mas formas de organização da razão frente à realidade, possibilitando fomentar a conversão de percepções fragmentadas em uma compreensão sistemática e concreta do mundo. Em vista disso, a categoria ocupa lugar central no método, pois retrata o conceito em sua real ação no percurso de produção do conhecimento (Moreira, 2015).

Assim sendo, compreender as categorias como base do método é entender que para se fazer ciência em Geografia é imprescindível ter como princípio as bases epistemológicas do conhecimento produzido no interior da ciência, do pensamento científico, sua consistência lógica e seus sistemas de validade. Neste sentido, a epistemologia se propõe em ser um domínio aberto ao reconhecimento da diversidade de recursos e orientações nos distintos campos científicos (Gomes, 2009).

Dessarte, a principal propensão da epistemologia é, desde o começo, compor um âmbito de debate, de questões sobre metodologias e limites de validade, ou seja, sua tendência não é naturalizar nem restringir as iniciativas, mas sim fomentar tensões, experimentações, validações e diálogo. A aceitação de que isso é a ética do jogo, provoca nos indivíduos a flexibilização, fazendo com que abduquem ligeiramente dos termos doutrinários, dos dogmas e os coloque perante a multiplicidade de pontos de vista, lidando com a complexidade (Gomes, 2009).

A articulação entre a Geografia e epistemologia visa salientar que a intenção não é definir uma forma absoluta ou ideal de pensar a disciplina, tampouco indicar um único trajeto a ser seguido na prática geográfica. A meta principal é demonstrar que há debates internos à Geografia sobre sua natureza, métodos e objetivos, os quais podem ser sistematizados em torno de questões enfáticas e fazem parte do desenvolvimento de uma ciência contemporânea. Logo, essas discussões, distantes de debilitar a disciplina, são elementos que a tornam reconhecível como uma ciência orgânica, dinâmica, diversa e aberta a várias interpretações (Gomes, 2009).

Portanto, é mister da Geografia se encarregar da tarefa de debater o complexo sistema de posições e de localização, almejar revelar o papel e a relevância desse sistema na estrutura dos fenômenos e evidenciar o valor dessa análise para o entendimento deles. Dessa forma, não há possibilidade de que tudo isso seja realizado sem um aprofundamento na esfera da epistemologia (Gomes, 2009).

A partir dessas premissas, é preciso construir uma ciência geográfica pautada em seus princípios, conceitos, categorias e métodos, de onde se extrai uma sustentação teórica e prática/práxis. Há de se buscar em sua própria fonte de produção teórica, prática/práxis, metódica, ou noutros momentos, quando lhe aprouver realizar uma aproximação com ciências distintas e consolidadas de forma teórico-metodológica (Filosofia, Sociologia, Física, Química,

Economia) dentre outras. Mas, sem deixar de lado suas tessituras, raízes teóricas e epistêmicas que sustentam-na como ciência e lhe possibilita transcender, realizar sua revolução e evolução na construção do conhecimento geográfico dinâmico e plural.

Para a compreensão no ensino de Geografia da categoria/conceito trabalho para as articulações necessárias com outros componentes curriculares de formação integral e integrada, a discussão será realizada tendo como referencial os autores: Antunes (2005, 2009, 2015, 2020), Duarte (2008, 2016), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2020), Huws (2017), Lukács (1979, 2004), Mendonça (2004), Mészáros (2006, 2011), Puentes; Longarezi (2013) e Saviani (2007, 2013, 2021).

Para analisar a categoria trabalho, é importante elucidar que para a realização dessa discussão foram abordadas as seguintes interpretações: o trabalho como princípio educativo no contexto educacional numa perspectiva ontológica e o trabalho na contemporaneidade dentro de uma lógica de mercado exploratória no sistema capitalista de produção. À vista disso, ao tratar sobre o trabalho enquanto princípio educativo pode-se afirmar que, “a essência do homem é o trabalho [...] é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo [...] portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”. (Saviani, 2007, p. 154).

Portanto, pode-se dizer que o princípio educativo se fundamenta na unidade dialética entre as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais consolidadas no trabalho. A formação de um sujeito com uma nova concepção de mundo, livre das amarras das visões tradicionais, requer o aprendizado das leis naturais e das regras civis e estatais estipuladas pelo próprio homem. Estas últimas promovem a ordem na sociedade de forma historicamente adaptada à interação entre homem e natureza na produção social de sua existência. Dessarte, refere-se a uma unidade concreta, que não se reduz ao plano do pensamento ou às atividades acadêmicas, mas se dá de forma efetiva no trabalho humano (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020).

Complementar a essa visão, destaca-se que o trabalho é o princípio educativo, uma vez que sua plena realização procede do conhecimento das leis da natureza e da sociedade. Desse modo, o aprendizado mediado por esse princípio não procura somente a adaptação do sujeito ao meio ou à normativa social, mas sim a potencialização das capacidades humanas de intervir, transformar e organizar a natureza e a vida social conforme as demandas e objetivos próprios. Trata-se, de uma liberdade criativa, em que o conhecimento se integra à prática sem se subordinar a imposições externas ou coercitivas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020).

Sob tal ótica, o processo educativo apresenta fundamentação ontológica do trabalho, sendo que o trabalho educativo nada mais é do que o ato de produzir em cada pessoa, direita e

intencionalmente, a humanidade histórica e coletivamente produzida pelos homens. Nesta concepção, o objeto de investigação da educação refere-se, por um lado, à identificação dos elementos da cultura que necessitam ser compreendidos pelos homens se tornarem humanos e, por outro lado, à descoberta das melhores formas para alcançar essa meta (Saviani, 2021).

Nesta linha de pensamento, é relevante destacar que “o conceito de trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e dos indivíduos, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência”. (Duarte, 2008, p. 35).

Dessa forma, a respeito desse conflito pode-se afirmar que “é um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana histórica e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência”. (Duarte, 2008, p. 36) Portanto, o conceito de trabalho educativo contribui para a construção de uma pedagogia que busque outros caminhos, ou seja, que vai além dessas duas vertentes pedagógicas.

Neste sentido, a construção, a formação, a humanidade no indivíduo e a sua existência estão interligadas a um processo educativo numa relação de identidade, pois a educação e o trabalho caminham juntos na consciência de seu fazer histórico. Ou seja,

[...] o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização [...] o trabalho educativo é portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de outras formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. (Duarte, 2008, p. 34-37).

O papel social do docente neste processo é essencial, pois contribui para a construção histórica, a intencionalidade em produzir a humanidade no indivíduo e a formação educacional do próprio homem e de suas futuras gerações. Portanto, é imprescindível lutar por uma formação que contemple o ensino para a formação cidadã e omnilateral que perpassa por um processo de ensino-aprendizagem significativo e consciente. Por isso, é importante que a escola se atente ao seu papel enquanto instrumento para a formação humana, pois, “a escola é o componente essencial, na tradição marxista e histórico-cultural. É por meio desta ferramenta social que os indivíduos são inseridos na sua cultura”. (Puentes; Longarezi, 2013).

É fundamental entender a educação que contribua com o ensino significativo, “como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa

que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. (Saviani, 2013, p. 422).

Nesta ótica, acerca do saber objetivo na educação escolar, referente ao estudo do objeto em sua forma mais desenvolvida, detecta-se que,

[...] a essência do objeto em seu estágio de maior desenvolvimento não se apresenta ao pesquisador de maneira imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. (Duarte, 2008, p. 46).

No ensino significativo, o método dialético no processo de abstrações é essencial. É por ele e sua mediação em sala de aula que os sujeitos são capazes de atingir níveis mais elevados de conhecimento e compreensão da realidade.

No período da pré-história, os homens nômades retiravam da natureza por meio da coleta de frutas, raízes e sementes, pela caça, e pela pesca, assim como buscavam o abrigo ou aquecimento, ou seja, o que precisavam para sua sobrevivência. À medida que o ser humano descobriu o fogo, produziu instrumentos e utensílios, domesticou os animais e plantas, praticou algumas técnicas de agricultura e pastoreio. Historicamente, precisou produzir para satisfazer suas necessidades e é por meio da relação homem-natureza mediada pelo trabalho que a satisfação dessas carências lhes foi garantida, uma vez que vestir, habitar, alimentar, respirar, reproduzir entre outras demandas, justificam a sua produção e manutenção da vida humana.

Por isso, a respeito da conexão entre o trabalho e teleologia é possível asseverar que

O fato de buscar a produção e reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e luta por sua existência, o ser social cria e recria as próprias condições da sua reprodução. O trabalho é, portanto, resultado de um *pôr teleológico* que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais. (Antunes, 2009, p. 136).

Mas, essas necessidades são questionáveis no mundo capitalista globalizado assimétrico, uma vez que na atualidade a produção mundial pautada no consumismo camuflar as verdadeiras exigências humanas. Isto, coloca em evidência as mazelas sociais como a fome, o desemprego, a ganância por lucros exorbitantes, as desigualdades sociais, a conduta de desatenção ou descuido para com o meio ambiente.

Dentro de um contexto histórico, a atividade produtiva é o elemento absoluto de todo o processo de produção e reprodução da vida humana. É absoluto, pois o modelo de existência

do homem não pode ser, de nenhuma forma, concebido sem considerar as transformações naturais acarretadas pela atividade produtiva (Mészáros, 2006).

Nesse sentido, considerar o homem como um ser natural que também é natureza e destacar esta última como sendo indisponível imediatamente de forma adequada à exploração humana, pode-se afirmar que o ser natural humano tem de realizar humanos os objetos de suas demandas, isto é, modificar a natureza mediante a atividade produtiva, torná-la humanizada através do trabalho (Mészáros, 2006).

A concepção de que a natureza é uma extensão do corpo humano é esclarecida como o “corpo inorgânico” do homem é a “natureza trabalhada”, é a “capacidade de produzir expressa”, ou “a manifestação real”, ou seja, sensível de uma fase e uma estrutura herdada da atividade produtiva humana, na forma de seus diversos produtos e mercadorias (Mészáros, 2006). Isso evidencia a impossibilidade de se conceber o ser humano e a natureza de forma dicotomizada.

Portanto, pensar sobre o trabalho enquanto categoria central e formador de valores-de-uso, útil e condicionante da existência humana, requer a compreensão de que,

[...] por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo; a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha “utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com a sua finalidade”. (Lukács, 1979, p. 16).

De forma dialética num plano ontológico, conforme o homem trabalha constrói a si mesmo socialmente, desenvolve-se e assegura a continuidade do complexo processo de humanização. Ademais, ““o ser social” em seu conjunto e em cada um de seus processos singulares pressupõe o ser da natureza inorgânica e orgânica. Não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem”. (Lukács, 1979, p. 17). Ou seja, o ser natural e social se complementa. O trabalho e a natureza eram dados como uma unidade, “natureza e trabalho, meio e fim produzem, pois, desta forma, algo em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao fim, o produto do trabalho”. (Lukács, 1979, p. 71).

Desta maneira, entende-se que o homem se reconhecia em seu trabalho e no fruto de seu labor, porque ao fim do processo de trabalho, “o trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita *humana*; consigo próprio na forma de objeto; com sua *subjetividade objetivada*”. (Mészáros, 2006, p.10, grifos do autor). Assim, as consequências do trabalho humano não apenas modificam a realidade concreta, como também atingem o próprio

trabalhador, uma vez que o objeto produzido estimula novas formas de reflexão. Dessa forma, estar submetido ao objeto significa ser incitado por ele, o que leva a novas generalizações e à formulação de novas necessidades. Estas, por sua vez, despertam exigências cada vez mais humanas e menos imediatas, engendrando respostas que se materializam em processos de trabalho progressivamente mais complexos (Mészáros, 2006).

Quanto às expressões concretas do trabalho, fica esclarecido que, por se tratar de uma categoria que detém validade diacrônica, estrutural, extensiva e horizontal, o trabalho apenas consegue se manifestar mediante laços materiais reais e históricos. Isto é, as ações humanas somente são compreensíveis sob uma ótica sócio-histórica (Mészáros, 2006).

O trabalho se torna mediador da relação entre o homem e a natureza. Por isso, ao se discutir a categoria trabalho em seu sentido ontológico, percebe-se que a partir de um entendimento ampliado deste conceito se torna passível de compreender por que ele se configura como é: causa, meio e fim, concomitantemente, do processo histórico-social humano. Ele é causa, na medida em que estimula a distinção entre o ser humano e a natureza; é meio, ao permitir a constante humanização do ser social; e é fim, porque, garantida a sobrevivência, o trabalho passa a se conduzir para o desenvolvimento livre e espontâneo propriamente humano. Esse movimento demonstra que o acúmulo sócio-histórico das conquistas oriundas do trabalho constitui o núcleo formativo da experiência humana em sua totalidade. Sendo assim, cada geração não precisa “redescobrir o fogo” ou “reinventar a roda”, mas, a partir desse legado, encontra condições de operar sua existência de uma forma cada vez mais humana, ainda que de modo potencial (Mészáros, 2006).

Todavia, essa concepção de trabalho no sentido ontológico, passou a ser considerada pelo sistema capitalista sob uma ótica mercantil e fragmentou-se influenciada pela divisão do trabalho material e intelectual e pela crise do padrão de acumulação vivenciada pelo capitalismo. Nesse sentido, nota-se que a crise estrutural, que afetou o mundo após a década de 1970, reinventou formas de regulamentação via reestruturação produtiva do capital, acentuou a tendência de informalização da força de trabalho, aumentou os níveis de precarização e exigiu elevada intelectualização para a realização do trabalho. Desse modo, confrontou a matriz espacial dos modelos produtivos industriais taylorista/fordista que perdem de vista essa unidade trabalho e natureza e que modificam o processo de produção e os interesses dos grandes grupos transnacionais na expansão da mais-valia global pelo mundo.

Nas últimas décadas o mundo do trabalho viveu metamorfoses e transformações que repercutiram nos países capitalistas avançados “quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de

desemprego estrutural”. (Antunes, 2015, p. 64). Essas transformações atingiram os países emergentes e os subdesenvolvidos, verificando-se uma desproletarização do trabalho industrial, que atingiu prioritariamente os países capitalistas desenvolvidos e com maior ou menor repercussão os países subdesenvolvidos, em desenvolvimento ou economias emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul) dentre outros. Isso contribuiu para que os conceitos constituídos de classes sociais a partir da concepção “chão de fábrica” deixassem de ser hegemônicos no processo produtivo. Sobre a crise deste século que causou a diminuição do operariado industrial estável, especializado, herdeiro da fase taylorista/fordista e o aumento da classe-que-vive-do-trabalho, infere-se que

[...] houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma significativa subproletarização do trabalho, decorrência das formas diversas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal, ao setor de serviços etc. Verificou-se, portanto, uma significativa heterogeneização, complexificação e fragmentação do trabalho”. (Antunes, 2009, p. 205).

A partir dessas considerações sobre a categoria trabalho, é perceptível as mudanças que ocorreram no sistema capitalista neoliberal, a nova polissemia e morfologia do trabalho multifacetado, que mostra um quadro tendencial de precarização estrutural do trabalho em escala global. Nesse contexto, é nítido que o arranjo do mundo do trabalho passa por transformações expressivas, desde a diminuição relativa da classe operária industrial e rural clássica, de modo desigual do Norte e do Sul, até o aumento de novos contingentes de homens e mulheres assalariados em serviços terceirizados, subcontratados e temporários, há uma reestruturação caracterizada, essencialmente, pela flexibilização. Essa nova morfologia coexiste com o encolhimento do operariado de base taylorista-fordista e com a expansão das modalidades de trabalho relacionadas à lógica toyotista, a exemplo das trabalhadoras de *telemarketing* e *call center*, dos motoboys expostos aos riscos nas ruas, dos digitadores que enfrentam jornadas exaustivas e degradantes nos bancos, assim como a população jovem empregada em redes de *fast-food*, supermercados e hipermercados (Antunes, 2009).

Das novas configurações do trabalho marcada pela era digital, informática e telemática, emergem novos perfis de trabalhadores que oscilam entre a grande heterogeneidade, seja de gênero, etnia, geração, espaço, nacionalidade, capacitação, de sua forma de ser e a propensão para uma forte homogeneização, consequência da condição precária de seus diferentes ofícios (Antunes, 2009).

Esse contingente de trabalhadores faz parte do fenômeno social denominado de *Cybertariat* “cibertariado”, por Ursula Huws (2003), ou “infoproletariado” por Antunes e Ruy Braga (2009), isto é, que realiza trabalho virtual num mundo real. O cibertariado ou infoproletariado mostra a ampliação das atividades de serviços e o crescimento do processo de valorização do capital. Desse modo, com o *trabalho on-line*, que gera uma forte ampliação do tempo disponível do trabalho, amplia-se ainda mais a *escravidão moderna na era digital* (Antunes, 2020).

Sendo assim, sobre a equivocada “previsão” do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria de valor, o que temos, de fato, é uma ampliação do trabalho precário a atingir (mesmo que de modo diferenciado) desde os (as) trabalhadores (as) da indústria de software até os de call-centers e telemarketing – o infoproletariado ou cibertariado (Antunes; Braga, 2009). Nesse cenário crítico se evidencia a expansão da indústria 4.0, assim denominada pelo governo alemão ou 4ª Revolução Industrial que se fundamenta nas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A expansão da indústria 4.0 “significará a ampliação dos processos produtivos ainda mais automatizados e robotizados em toda a cadeia de valor, de modo que a logística empresarial será toda controlada digitalmente”. (Antunes, 2009, p. 15). Em decorrência disso, uma das consequências para o mundo do trabalho é a redução do trabalho vivo e a expansão do trabalho morto, acentuando o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e o subemprego. Por conseguinte, ainda que surjam novas modalidades de trabalho, esses ofícios exigirão em suas execuções mais inteligência, qualificação e capacitação, o que contribuirá para a amplificação da segregação societal.

Embora, a força de trabalho de perfil mais manual, ou que exerce atividade em processo de desaparecimento, tornará o trabalho vivo mais “residual” nas plantas tecnológicas e digitalmente mais avançadas. Isso, não conduzirá à extinção da atividade humana, pois, além das enormes diferenciações, por exemplo, entre Norte e Sul e entre ramos e setores de atividade, cujo trabalho manual é insubstituível, há outro elemento ontológico fundamental: sem alguma forma de trabalho humano, o capital não se reproduz, visto que as máquinas não criam valor, mas o potencializam (Antunes, 2009). Tanto que, sobre a metamorfose e a nova morfologia da categoria trabalho, pode-se afirmar que:

As formas de intensificação do trabalho, a burla dos direitos, a superexploração, a vivência entre a formalidade e a informalidade, a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos chefes, coordenadores e supervisores, os salários degradados, o trabalho intermitente, os assédios, os adoecimentos e as mortes indicam um forte processo de proletarização e de explosão desse novo proletariado de serviços

que expande em escala global, diversificando e ampliando a classe trabalhadora. E, se há uma nova morfologia do trabalho, é necessário constatar também o advento de uma nova morfologia das formas de organização, representação e luta da classe trabalhadora. E o mundo atual tem sido um excepcional laboratório para se compreender essa nova era de lutas sociais. (Antunes, 2019, p. 22-23).

Desse modo, “trata-se de interpretar as mudanças no mundo do trabalho, enquanto desdobramentos da reestruturação produtiva do capital e afirmar que embora multifacetado, fragmentado, polissêmico, o trabalho constitui-se como elemento primordial para a humanidade”. (Mendonça, 2004, p. 83). Portanto, a categoria trabalho em sua relação direta com as práticas curriculares impulsiona a integração entre a Geografia Escolar e os demais componentes curriculares dos IFs, pois, favorece o pensar geograficamente por conceitos, e a partir deles outros conceitos podem ser mobilizados ao estabelecer ligação com a realidade dos discentes e com a sua vida em coletividade.

Nesta direção, o trabalho é uma atividade que une perspectivas, por intermédio dele se constrói uma ponte na relação sociedade-natureza e entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, de tal forma que essa categoria provoca discussões, transformações na categoria e nos conceitos que o envolvem, na práxis integradora da Geografia e dos demais componentes curriculares.

Com base nessas considerações sobre as transformações ocorridas na categoria trabalho é relevante destacar o papel do trabalho como vínculo promotor de autonomia do trabalhador com o objetivo de se fomentar uma ação política desses sujeitos sociais na busca por uma sociedade democrática e plural, que dê acesso à riqueza produzida aos indivíduos. Sendo assim, no próximo capítulo será desenvolvida a discussão sobre a relevância da Teoria Histórico-Cultural, do percurso didático na mediação didática do conhecimento para o ensino de Geografia.

## CAPÍTULO 3 - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, O PERCURSO DIDÁTICO E A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Numa perspectiva socioconstrutivista, é possível assegurar que, [...] a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimentos para o aluno, o que requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais, no sentido de atribuir-lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto do conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor, [...] pois é seu papel intervir no processo de construção de conhecimento pelo aluno. Para essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos. (Cavalcanti, 2014, p. 71-72).*

*Lana Cavalcanti de Souza – Educação geográfica: teorias e práticas docentes*

Nesse terceiro capítulo são abordados, a Teoria Histórico-Cultural, o Percorso Didático e a Mediação Didática para o Ensino de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio à luz da proposta de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017). Assim, essas análises foram discutidas em dois momentos. No primeiro, aborda-se a Geografia e o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento com base na Teoria Histórico-Cultural e a confluência com o Percorso Didático e a Mediação Didática no ensino da ciência geográfica. No segundo momento, discute-se o ensino de Geografia, as categorias, o conceito trabalho e a relevância do percurso didático e da mediação em sala de aula.

### **3.1 A Geografia e o ensino-aprendizagem para o desenvolvimento com base na Teoria Histórico-Cultural**

Na pesquisa, a unidade temática desenvolvida abrangeu o trabalho e os modelos produtivos industriais taylorista-fordista e toyotista. Tal escolha fundamentou-se na relevância da espacialização da agroindústria agroalimentar nos municípios goianos de Trindade e Pires do Rio. Para isso, utilizou-se o Percorso de Mediação Didática no ensino de Geografia pautado no conceito teórico-conceitual da categoria trabalho. Na busca pela compreensão da situação geográfica tornou-se necessário levantar a situação-problema sobre o conteúdo a ser estudado. Dessa maneira, ao enfatizar especificamente sobre o problema elucidada-se que

Todo o problema está em criar, para cada aluno, uma interação identificação/utilização onde se esteja seguro, ao mesmo tempo, de que os materiais podem ser integrados o que remete a um nível de competência anterior e ao problema dos pré-requisitos e de que a tarefa é bem mobilizadora o que remete ao conhecimento das motivações ou, pelo menos, à identificação das inibições. (Meirieu, 1998, p. 55).

Neste ponto de vista, essa interação identificação/utilização tratada no plano didático, para o geógrafo está em conceber “a situação e a interação materiais/instruções e, para o aluno em luta com a tarefa, a interação informações/projeto”. (Meirieu, 1998, p. 63). Segundo o autor, pode-se inferir que

[...] a situação-problema, simplesmente, põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que desestabiliza e reestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas; e é nessa interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade [...] é de uma “situação-problema” que é preciso partir para identificar as representações que o indivíduo elabora, agir sobre elas, introduzindo a variação necessária entre os materiais e o projeto, a fim de que uma nova representação se elabore, se estruture, se identifique como um momento de acesso à racionalidade, possa enfim - última etapa da aprendizagem mais do que primeira etapa do ensino - traduzir-se em termos de lógica expositiva. (Meirieu, 1998, p. 63).

Ademais, na abordagem sobre situação-problema é necessário compreender a situação geográfica, uma vez que

[...] a situação decorreria de um conjunto de forças, isto é, de um conjunto de eventos geografizados, porque tornados materialidade e norma. Muda, paralelamente, o valor dos lugares porque muda a situação, criando uma nova geografia. Assim, ao longo do tempo, os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência”. (Silveira, 1999, p. 22).

A concepção de situação geográfica está relacionada à noção de evento. Milton Santos (2014), afirma que “os eventos não se dão isoladamente, mas em conjuntos sistêmicos - verdadeiras “situações” - que são cada vez mais objeto de organização: na sua instalação, no seu funcionamento e no respectivo controle e regulação”. (Santos, 2014, p. 149).

Nessa linha de pensamento, considera-se o mundo como um conjunto de possibilidades e os eventos não se dão isoladamente, mas em conjuntos sistêmicos, apresentam duração organizacional e extensão espacial e temporal ou espacialidade e influenciam de forma multiescalar. Nesse sentido,

[...] o evento é um veículo de uma ou algumas das possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial, na região, que se depositam, isto é, se geografizam no lugar. Por isso, uma situação geográfica supõe uma localização material e relacional (sítio e situação), mas vai além porque nos conduz à pergunta pela coisa que inclui o momento da sua construção e seu movimento histórico. (Silveira, 1999, p. 22).

A autora acrescenta que

[...] os eventos criam, de um lado, uma continuidade temporal, susceptível de ser cindida em períodos significativos e, de outro, uma coerência espacial que é dada pelos sistemas de eventos nos lugares. Constrói-se, a cada momento histórico, uma extensão dos fenômenos no lugar, que é uma manifestação da coerência do real. (Silveira, 1999, p. 22).

Portanto, ao longo do tempo, “os eventos constroem situações geográficas que podem ser demarcadas em períodos e analisadas na sua coerência”. (Silveira, 1999, p. 22). A partir da concepção de situação-problema e situação geográfica, é possível mediar o conhecimento sistematizado e atingir o ensino teórico-conceitual sobre a unidade temática trabalho e os modelos produtivos taylorista/fordista e toyotista, pois a mediação didática docente precisa tornar atrativo, encantador e assimilável o conhecimento disciplinar histórico-cultural acumulado, ou seja, o objeto do conhecimento pelo discente.

Nesse contexto, o professor é um mediador do saber sistematizado, dinamizador do processo dialético e criativo de ensino-aprendizagem, entre o aluno (sujeito) e o conhecimento histórico-cultural acumulado (objeto). Pois, é capaz de se apropriar de forma teórica e conceitual dos conteúdos e do modo de pensar e agir em relação aos conteúdos mediados. Assim sendo, torna-se um tradutor desses saberes escolares e ao envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem torna para eles esse saber desejável.

Por isso, a mediação implica perceber o ser humano como um ser de práxis, ou seja, da prática dotada de sentido e realizada de forma intencional. Sendo assim, “a aprendizagem se estabelece entre sujeito e objeto de conhecimento através de um sistema objetivo de regulação (mediação)”. (D’Ávila, 2013, p. 47). E para isso a relação educativa escolar apresenta-se em dois processos de mediação: “aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto do conhecimento (relação S-O), chamado de mediação cognitiva, e aquele que liga o formador professor à esta relação S-O, chamado de mediação didática”. (Lenoir, 1999, p. 28). Na relação sujeito-objeto

[...] a força motriz dessa ação (de conhecer) repousa sobre o desejo [...] fundamentalmente uma ação dirigida ao reconhecimento por outro (desejo) de sua especificidade. O desejo humano é fundamentalmente desejo de reconhecimento no seio de uma pluralidade de desejos. (Lenoir, 1999, p. 48).

Desse modo, “a relação com o saber é duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito”. (D’Ávila, 2013, p. 49). A mediação envolve o aluno (sujeito), o conhecimento disciplinar sócio-histórico-cultural acumulado (objeto) e o professor (mediador) que medeia dialeticamente o processo de ensino-aprendizagem (D’Ávila, 2013). Por isso, a apreensão perspicaz do objeto do conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela operação mental do sujeito que o conceitua.

O processo cognitivo de objetivação ou aprendizagem do ponto de vista dialético do real se realiza na interação entre os três componentes de base constitutivos do sistema didático: sujeito-objeto-mediador. Acerca desses três componentes, assevera-se que

[...] primeiramente, o sujeito humano é o sujeito produtor do conhecimento do real e é transformado em retorno do processo cognitivo que ele inicia; segundo o objeto do conhecimento é um constructo, circunscrito e definido como objeto de estudo desejado; terceiro, a relação cognitiva se estabelece entre sujeito e objeto por intermédio de um sistema objetivo de regulação (mediação), constitutivo de um e de outro, o sujeito formando o termo ativo da relação. (Lenoir, 1999, p. 229).

Na relação sujeito-objeto “a força motriz dessa ação (de conhecer) repousa sobre o desejo [...] fundamentalmente uma ação dirigida ao reconhecimento por outro (desejo) de sua especificidade. O desejo humano é fundamentalmente desejo de reconhecimento no seio de uma pluralidade de desejos”. (Lenoir, 1999, p. 48).

Desse modo “a relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito”. (D’Ávila, 2013, p. 49). Deste modo, a mediação envolve o discente (sujeito), o conhecimento disciplinar sócio-histórico-cultural acumulado (objeto) e o docente (mediador) que medeia dialeticamente o processo de ensino-aprendizagem (D’Ávila, 2013). Por isso, o acesso ao saber, a apreensão perspicaz do objeto do conhecimento não pode ser imediata, mas mediatizada pela operação mental do sujeito que o conceitua.

A mediação didática docente implica em sua articulação com a mediação cognitiva do discente, de modo a permitir que os alunos sejam capazes de assimilar conhecimentos sistematizados e produzir conceitos, integrá-los, externá-los, superá-los e, desenvolver o pensamento teórico-conceitual, o pensamento geográfico.

Para compreender as potencialidades da atuação do professor e da utilização do percurso didático no desenvolvimento cognitivo, conceitos como mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), formulados por Vigotsky se tornam fundamentais. Para o autor, e sua

concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, os signos são os que asseguram a organização dos comportamentos individuais e coletivos e a linguagem é o primeiro deles.

Esse conceito foi elaborado como parte geral do desenvolvimento da criança e, segundo (Vigotski, 2007), corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Isto é, a distância entre aquilo que o discente é capaz de fazer sozinho e aquilo que realiza com ajuda de outras pessoas mais capazes.

Sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal o autor assegura que

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vigotski, 2007, p. 98).

Concebida como a transição de um período de desenvolvimento para outro, a noção de ZDP “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (Vigotsky, 2007, p.102). Ou seja, o ensino, quando organizado adequadamente resultará no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Posto que, no aprendizado um aspecto essencial é “o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (Vigotski, 2007, p. 103).

O conceito de ZDP levou à concretização de outra concepção fundamental introduzido por Vigotsky e associado aos processos de internalização dos conceitos, que são definidos como formas fundamentais de processos mentais: o “interpsíquico” e o “intrapíquico”. A internalização da cultura é estruturada no indivíduo pela sua atividade externa com os outros e com os objetos materiais e não materiais da cultura. Dessa forma, o desenvolvimento humano suscita o processo de interiorização do desenvolvimento histórico-cultural, primeiro “fora”, numa relação interpsíquica com os objetos e com os outros, e posteriormente, dar-se no nível intrapsíquico por meio de uma atividade mental individual.

*Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) [...]. A transformação de um processo interpessoal num*

processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (Vigotsky, 2007, p. 57-58, grifos do autor).

O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores no ser humano manifesta-se duas vezes, primeiramente, na atividade coletiva social (intersíquica) e, em seguida, pela atividade individual (intrapíquica). Esse processo só é possível, na esfera das interrelações com a colaboração dos que a rodeiam e de pessoas mais capazes (Vigotski, 2007). Dessa maneira, desenvolvemos as funções complexas de pensamento como: abstração, generalização, atenção voluntária, memória mediada, imaginação, criação, pensamento teórico, elaboração conceitual ou capacidade de operar intelectualmente por conceitos e categorias (Vigotski, 2013).

As funções superiores de pensamento são produtos de um movimento dialético de apropriação das elaborações humanas objetivadas na linguagem, que é uma ferramenta cultural construída historicamente pelos homens, na cultura, nas relações, no trabalho social e no emprego dos instrumentos de trabalho. Sendo assim, o trabalho e, a linguagem são fatores primordiais na formação da atividade consciente do homem, pois, torna possível a abstração e a generalização como formas do pensamento.

Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, que desenvolve relação motivação/mobilização de forma relevante, refere-se à Aleksei Nikoláievitch Leontiev (1903-1979) e à proposição da Teoria da Atividade. Esta teoria apresenta o conceito de atividade e têm como princípio a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo. Portanto, ela tem o intuito de explicar o funcionamento dos processos internos da mente, ou seja, a estrutura interna da atividade psicológica, de modo a compreender os processos de mobilização do pensamento e a tomada de consciência.

Assim, a estrutura da atividade foi proposta com os seguintes elementos: atividade, ação, operação e motivo, objetivo e condição, que funcionam como princípio explicativo e, depois, foram usados no contexto do objeto de estudo. Destarte, Leontiev (2021), desenvolveu sua teoria na obra “*Atividade, Consciência, Personalidade*”, em que acentua a formação dos motivos que orientam a atividade humana para o objeto. No contexto escolar, o entendimento da atividade do discente é imprescindível, para compreender as condicionantes que conduzem ao êxito ou ao fracasso escolar do aluno. Conforme Leontiev (2021), a “atividade” se define como

[...] uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais restrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada

pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio. (Leontiev, 2021, p. 103-104).

É relevante destacar que “não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele”. (Leontiev, 2017, p. 68). Sendo assim, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (Leontiev, 2017, p. 68). Isto é, a atividade é a relação que o sujeito estabelece de forma consciente com a realidade no intuito de atingir um objetivo.

Quanto aos motivos, o autor os divide em dois grupos: motivos formadores de sentido (ou motivos realmente eficazes) e motivos-estímulos (ou motivos apenas compreensíveis). E ressalta que:

Dessa forma, certos motivos, ao suscitarem a atividade, conferem a ela, ao mesmo tempo, um sentido pessoal: serão denominados *motivos formadores de sentido*. Os outros, que coexistem com estes, desempenham a função de fatores estimulantes (positivos ou negativos), às vezes agudamente emocionais, afetivos e desprovidos da função de formação de sentido; serão denominados convencionalmente de *motivos-estímulos*. (Leontiev, 2021, p. 220).

Por um lado, os motivos formadores de sentido ao impulsionarem uma atividade lhe confere um sentido pessoal, pois, neste há uma relação consciente entre os motivos da atividade capaz de mobilizar de forma eficiente os fins de determinadas ações. Por outro lado, os motivos-estímulos apenas impulsiona a atividade, têm função indicadora e mobiliza ações sem conferir sentido pessoal, assumindo o papel de fatores estimuladores positivos ou negativos da atividade (Leontiev, 2021).

Nessa direção, ““só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. (Leontiev, 2017, p.70). A atividade é algo vital ao ser humano, porque promove o encadeamento da consciência, haja vista que “a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”. (Vigotski, 2001, p.214). Por concretizar a relação objetiva/subjetiva entre o homem e o mundo, é também por meio da atividade que o homem se apropria das objetificações produzidas historicamente pelo gênero humano. A realidade subjetiva, que é

criada a partir das experiências do próprio sujeito no mundo com a realidade objetiva, se dá no plano exterior a partir da interação na coletividade.

Para o autor, “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade”. (Leontiev, 2004, p. 115). Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é instalada frente à uma necessidade de ensinar para o professor e à de aprender para o estudante. E pela mediação didática torna-se possível mobilizar nos discentes e no docente, as imagens psíquicas subjetivas da realidade objetiva, as quais incitam processos psicológicos complexos ou funções psíquicas superiores.

Sob esse viés, a atividade de ensino-aprendizagem é práxis, uma ação dotada de intencionalidade, sistematizada, consciente, crítico-reflexiva, capaz de problematizar a prática social e o conhecimento acumulado ao longo do processo sócio-histórico-cultural da humanidade. Durante a atividade de ensino-aprendizagem, cabe ao docente realizar a mediação didática de forma objetiva em seu fazer docente, socializando com os discentes os conhecimentos científicos apropriados e produzidos historicamente pela atividade humana no mundo com domínio teórico, rigor e objetividade. O que possibilitará ao homem se apropriar do conhecimento científico e da cultura, inserindo-se no gênero humano.

Toda atividade é desencadeada por uma necessidade e se desenvolve dirigida a um objeto (material ou não) o qual pode atendê-la/satisfazê-la, pois constitui seu motivo. Para suprir a necessidade, são realizadas ações entendidas como processos subordinados a objetivos conscientes (Leontiev, 2021). Desse modo, a atividade “exterior”, de caráter interrelacional/interpsíquico, ou interior/cognitiva, de caráter intrapsíquico, tem uma macroestrutura geral formada por necessidades, objetos, motivos, ações/cadeia de ações e operações.

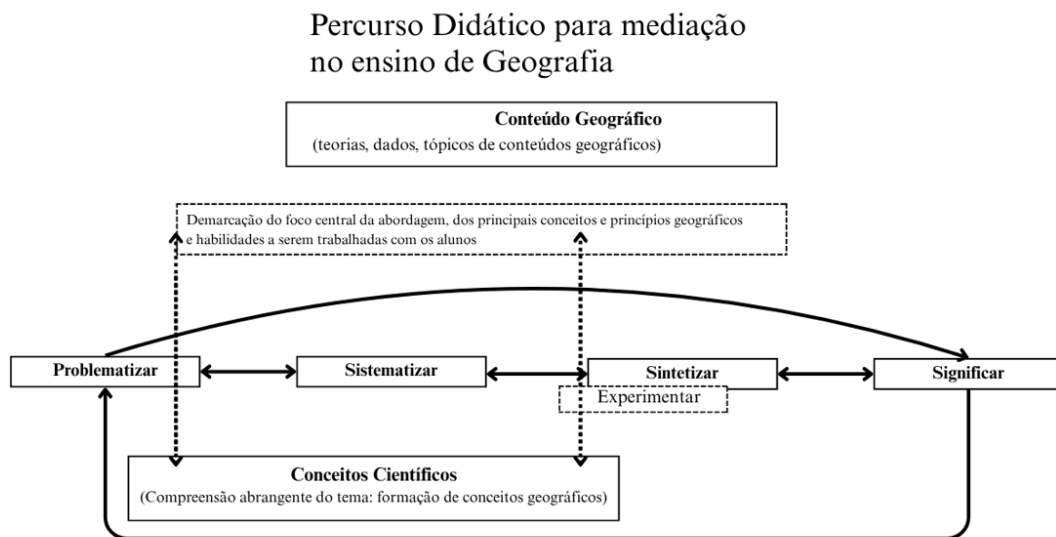
Entretanto, a diferença entre ações e operações decorre pelo fato da ação se constituir de maneira consciente em que o sujeito orienta a atividade no sentido do objeto/motivo. Por outro lado, os processos tornam-se automatizados na operação. O objeto é o motivo e tem por fim um resultado. Logo, toda ação tem um objetivo, motivo, meta determinada pela atividade coletiva. Uma atividade inexistente sem um motivo.

Para o ensino da Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é imprescindível enfatizar que os estudantes em sua maioria são adolescentes. Nessa fase do desenvolvimento psicológico, o ponto fulcral é a formação do pensamento por conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento dos estudantes. No intuito de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem significativo, a formação do pensamento teórico-conceitual dos estudantes, propôs-se seguir o percurso didático desenvolvido pelas autoras Cavalcanti

(2014, 2019) e Portela (2017) com as orientações de Problematizar-Sistematizar-Sintetizar-Significar na mediação didática do ensino de Geografia.

Nessa pesquisa foram conjugados o caminho do Percurso Didático para a mediação didática no ensino de Geografia proposta por Cavalcanti (2014, 2019) e a ele acrescentado Portela (2017), para corroborar na formação de um percurso didático capaz de abarcar o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Dessa forma, este Percurso de Mediação Didática perfaz o seguinte caminho: Problematizar- Sistematizar- Sintetizar e Significar. O percurso didático utilizado na mediação para o ensino de Geografia, pode ser visualizado na Figura 5.

**Figura 5:** Percurso didático para a mediação no ensino de Geografia



Fonte: Adaptado de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017).

Na etapa de problematização, o docente mobiliza os conteúdos sistematizados da Geografia unindo-os com os conhecimentos prévios dos alunos, considerando seus pontos de apoio e vivências. Realiza questionamentos visando estimular a interação e o interesse dos discentes para a temática a ser estudada e para os conceitos a serem discutidos durante a aula. Momento em que são levantados alguns questionamentos como: Quem são os alunos? Que lugares são referências para eles? Com que lugares se identificam? Quais são seus espaços de socialização? A autora sugere que sejam identificadas as práticas espaciais dos alunos, suas paisagens, as identidades impressas, seus lugares e suas marcas na cidade (Cavalcanti, 2014). A mediação dessa interação se dará por meio de uma perspectiva multiescalar do fenômeno a ser compreendido. Trata-se de uma situação pedagógica expressiva, em que as interações possibilitam problematizar o tema, articulando-o à realidade local, identificar e interrogar os

grupos acerca de seus problemas cotidianos e seus respectivos lugares, assim como suas competências e potencialidades.

Logo, ao estimular o interesse e a motivação dos alunos frente ao tema abordado a partir de suas diferentes realidades, o docente fomenta um processo reflexivo fundamentado na reconstrução de representações anteriores sob a tensão provocada pelo conflito cognitivo e senso crítico. Dessa forma, busca-se analisar suas práticas e com elas elaborar dispositivos didáticos capazes de atingir os discentes no processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, propiciando-lhe empreender sentido e significado neste processo.

Na etapa da sistematização são apresentadas as contribuições da Geografia para o desenvolvimento de um pensar geograficamente crítico, bem como as motivações que estruturam o mundo e suas diversas interações. A partir do planejamento, elencam-se elementos conceituais que são organizados em consonância com a discussão proposta e com o tratamento do tema, estabelecendo o uso adequado dos materiais didáticos e da preparação das aulas pautadas na problematização. Busca-se, nesse estágio, sintetizar os conteúdos, tornar possível a exploração dos conceitos, a compreensão das teorias e classificações, mas também analisar e discutir concepções mais específicas relacionadas aos temas abordados.

Na etapa de síntese, docente e alunos discutem os resultados da experiência de aprendizagem vivenciada no decorrer do processo. A partir do aporte teórico-metodológico apreendido por meio da Geografia, os estudantes refletem sobre os conhecimentos obtidos, ressignificando suas experiências e vivências. Essa ressignificação permite alcançar uma compreensão melhorada da realidade investigada, concebida em sua totalidade concreta. Este processo pode se manifestar por meio de diferentes instrumentos e linguagens capazes de narrar espacialidades e produzir representações em suportes físicos ou digitais, como figuras, cartas, pôsteres, contos, mapas, mapa-mentais, desenhos, podcasts, fotografias, trabalho de campo, croquis, dentre outros. Conseqüentemente, os alunos podem atingir níveis superiores de formulação do pensamento teórico-conceitual.

Na etapa de significar, o discente ao conferir sentido ao conhecimento científico sistematizado que adquiriu e passa a ter uma possibilidade efetiva e responsabilidade de exercer a cidadania de forma ativa. Isso ocorre na participação nas dinâmicas da vida cotidiana, bem como na proposição de soluções para os problemas do lugar onde vive, atuando de forma individual e coletiva. Observando e compreendendo como as atividades se orientam no espaço, os estudantes desenvolvem condições para fiscalizar ações, reivindicar melhorias ao Poder Público, buscar a garantia de seus direitos e o cumprimento de seus deveres, situando-se como

cidadãos consumidores e produtores de espaço, proativos e participativos em sua realidade social.

Ao discutir sobre mediação, formação de novos conceitos e o papel do “Significar” como possibilidade de prática cidadã, elucida-se que

O significar pode ser a própria socialização dos conhecimentos geográficos com o entendimento do que há no cotidiano dos jovens, a oportunidade de que consigam formular e emitir opiniões, orientando-se por conceitos abrangentes. Mas, também, o significar implica ações cidadãs, imbuídas pelo espírito da criticidade e pela motivação para a ação. Nessa ação, o significar permite elaborar concepções capazes de extrapolar as paredes da sala de aula e conduzir o jovem a ver o espaço cotidiano pelo olhar da Geografia, que se preocupa com a situação da sociedade como produtora do espaço urbano e também com a coletividade. Portanto, *o significar é a possibilidade de colocar em prática o exercício cidadania*. (Portela, 2017, p. 203, grifos do autor).

A significação da prática discente e sua atuação cidadã promovem a valorização dos saberes cotidianos construídos por eles. Por meio da mediação pedagógica, esses saberes podem ser ressignificados em novos conceitos, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, proativos, crítico-reflexivos e socialmente ativos. Desse modo, os alunos deixam de ser um receptor passivo de informações e dados e se tornam aptos a colocar em prática o efetivo exercício da cidadania.

O percurso didático a partir de um pressuposto histórico-cultural “não se trata de um modelo hermético ou universal, mas, ao contrário, representa uma orientação suficientemente flexível que oportuniza ao professor organizar o ensino de modo a favorecer o desenvolvimento de aprendizagens pelos alunos”. (Moura Junior; Miranda; Cavalcanti, 2022, p. 12-13). Assim, “o essencial é incentivar os estudantes a pensarem geograficamente os problemas que eles próprios vivenciam em seus cotidianos, propondo soluções críticas pautadas em conhecimentos científicos”. (Moura Junior; Miranda; Cavalcanti, 2022, p. 12). A fim de contribuir com o debate, no próximo subtítulo serão discutidos o percurso didático e a mediação didática para o estudo do conceito trabalho em sala de aula.

### **3.2 O ensino de Geografia, as categorias, o conceito trabalho e a relevância do percurso didático e da mediação em sala de aula**

O ensino de Geografia em sala de aula dentre suas várias atribuições tem sobretudo a necessidade de permear os caminhos que norteiam os discentes a pensarem geograficamente. Para tanto, é preciso ter clareza sobre fatos, situações, transformações e fenômenos que ocorrem

no espaço geográfico, sejam eles de caráter social, cultural, político, econômico, ambiental, natural, individual, coletivo, dentre outros, e que são especificidades de estudo da ciência geográfica. Nesse sentido,

[...] a preocupação com o espaço não é tarefa menor da Geografia, seja no contexto da produção acadêmica, seja no ambiente escolar. Entende-se que essa demanda está entre os objetivos centrais dessa ciência e que sua contribuição reside em possibilitar ao sujeito uma leitura e análise espacial mais atenta para os processos e situações que fazem parte do seu cotidiano, em diferentes escalas. (Richter, 2022, p.4).

O autor esclarece que “para ajudar o trabalho docente nesse processo de entender melhor o espaço geográfico torna-se fundamental a contribuição de outros conceitos, como lugar, região, escala, paisagem, território, natureza, entre outros, que dão sentido e, ao mesmo tempo, articulam diferentes perspectivas sobre o espaço”. (Richter, 2022, p.7).

A partir desses conceitos, é possível nas aulas de Geografia trabalhar inúmeros temas entre eles: a cidade, grupos e áreas de vulnerabilidade social, gênero e a divisão sexual do trabalho, os movimentos sociais, as comunidades tradicionais, territórios de conflitos no globo terrestre, a relação cidade-campo, o novo rural brasileiro, a dinâmica populacional, os refugiados e as migrações, a urbanização brasileira, as paisagens terrestres, a globalização, os mapas e a cartografia, o clima e os eventos climáticos extremos, o aquecimento global, o relevo, os agentes endógenos e exógenos, a cidadania e o mundo do trabalho, domínios morfoclimático, a tecnologia e as redes.

O autor elucida ainda que “o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos torna-se uma das ações primordiais dessa disciplina, por reconhecer sua importância tanto para as práticas cotidianas como para as leituras mais complexas sobre os lugares”. (Richter, 2022, p.4). Nesse sentido, ao abordar sobre o espaço geográfico e o desenvolvimento da leitura e análise espacial dos alunos sobre um determinado fenômeno e realidade, o autor assevera que

[...] independente do conteúdo a ser trabalhado e ensinado na aula de Geografia encontra-se nele elementos e conceitos que dão sentido à ciência geográfica. Nesse sentido, um dos pontos de grande articulação para fomentar essa relação está no reconhecimento de que ensinar Geografia é ensinar a pensar sobre o espaço – pensar geograficamente. Para isso, são utilizadas, além dos conteúdos e saberes que ajudam a detalhar cada situação e fenômeno, algumas linguagens específicas, como é o caso do mapa, um importante produto da linguagem cartográfica. (Richter, 2022, p.7).

Assim, os conceitos possibilitam o ensino de Geografia e dão sustentáculo para que o aluno possa pensar geograficamente por meio de um pensamento espacial e teórico-conceitual. Para tanto, acerca da alfabetização espacial e a compreensão da categoria espaço geográfico de

forma multidimensional, sua produção e reprodução do espacial, é imprescindível destacar que “todo o trabalho espacial deve conter o sentimento da provocação dos “porquês”, “para quês” e “para quem”. O “quando” e o “como” são indispensáveis no entendimento do processo”. (Castrogiovanni, 2000, p.14).

Dessa forma, ao realizar os seguintes questionamentos/provocações: “Porquê?”, “para quê?”, “para quem?”, “quando?” e “como?”. É para o objeto que se deve fazer a pergunta, ou seja, o espaço geográfico. É nele que estão as respostas para a complexidade que se quer analisar e que requer uma observação geográfica detalhada do fenômeno que se deseja pesquisar.

Nesta linha de pensamento, ao enfatizar sobre a Geografia e a necessidade de se construir um espírito científico para melhor compreensão do objeto geográfico, pode-se afirmar que

[...] o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas [...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente *esse sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta e uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (Bachelard, 1996, p. 20, grifos do autor).

O autor esclarece que “o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma”. (Bachelard, 1996, p. 29). Assim, o motivo, o interesse e o desejo pelo saber são motores para o cultivo da capacidade de formular problemas, de questionar e contrapor o senso comum.

Na sala de aula para desenvolver uma pergunta problematizadora é necessário, a partir da observação das práticas cotidianas dos alunos, realizar uma leitura atenta para que o pensar geograficamente esteja em processo de contínuo desenvolvimento e problematização. Essa compreensão perpassa por trabalhar um percurso didático capaz de abarcar os conceitos que promovam um ensino significativo e uma prática docente apta a mediar um pensamento geográfico. Este deve impulsionar a construção de um espírito científico crítico pautado numa lógica de produção de conhecimento e conceitos teóricos relevantes no contexto do ensino-aprendizagem da ciência geográfica.

Para isso, é indispensável buscar os conceitos suficientes para mostrar a centralidade do objeto de estudo, o qual esteja impregnado de conhecimento sistematizado e de espírito e postura científica, crítica e cidadã para aprender e ensinar, tanto os docentes quanto os alunos. Como construir esse percurso didático a partir de qualquer conteúdo ou tema de estudo a ser

utilizado na Escola Básica, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio?

Esse caminho metódico transcorre pela motivação, mediação e empenho dos docentes que precisam “tomar decisões prévias e refletidas a respeito do que fazer: planejar o ensino daquele conteúdo escolar, com autonomia, articulando as ações docentes a um projeto maior, referente ao seu propósito e não se rendendo acriticamente ao que já está estabelecido e convencionado”. (Cavalcanti, 2014, p. 27).

Segundo o autor, a importância do planejamento, a decisão pela abordagem do conteúdo, a reflexão e a concepção da atuação docente, elucida-se a partir da compreensão de que

[...] é nesse momento que se define o caminho a tomar em relação às formas de tratar o conteúdo, às atividades a serem solicitadas aos alunos, à quantidade de aulas dedicadas ao tratamento desse conteúdo, enfim, nesse momento a Geografia escolar ganha concretude. (Cavalcanti, 2014, p. 27).

Quanto à concretude da ciência geográfica para promover o ensino-aprendizagem de uma Geografia plural e inclusiva, capaz de atender as demandas da sociedade vindas de diversos sujeitos, identidades e saberes, é preciso reconhecer que algumas reivindicações de inclusão foram tomadas como possibilidade de mitigar as desigualdades e pressupõe o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas.

Neste sentido, acerca das demandas e os desafios postos à escola na atualidade, a autora enfatiza que

No conjunto de desafios postos para a escola e para o ensino dessa matéria está o que dá sustentação às apostas: a crítica a apropriação dessas reivindicações de inclusão na lógica econômica e na dinâmica da sociedade capitalista com hegemonia para o capital financeiro e especulativo. Para o ensino de Geografia, tal demanda tem implicado na consideração dos alunos (e também os professores) como sujeitos de espacialidade, com sua diversidade e diferença, como sujeitos singulares, cujos saberes devem ser abrangidos no processo de ensino e aprendizagem. (Cavalcanti, 2014, p. 27).

Para o ensino de Geografia em sala de aula tomamos o conceito de “trabalho” nesta pesquisa para abordar uma discussão sobre o labor no mundo moderno, o qual está relacionado à proletarização, à precarização, à uma lógica capitalista neoliberal e a globalização. Assim, o percurso didático e a mediação didática podem ser tomados como orientações para o ensino do conceito “trabalho”, visando a formação de um pensamento teórico-conceitual e a formação cidadã dos discentes. Para isso, é imprescindível realizar uma mediação didática que priorize a

definição dos principais conceitos da ciência geográfica e das habilidades a serem trabalhadas com os alunos.

Nesse sentido, “a mediação do professor traduz-se no planejamento [...] e na ação de encaminhamentos das atividades de ensino, que pode ser esquematizada na sequência *problematizar – sistematizar – sintetizar*”. (Cavalcanti, 2014, p. 38). A autora ressalta que existe

[...] uma relação dialética entre esses “momentos” do processo, que se relacionam de modo interdependente e inter-relacionado, e não linear. Essa abordagem pressupõe tomar a prática cotidiana dos sujeitos envolvidos como elementos que devem perpassar todo o processo, em especial os de *problematizar* e de *sintetizar*. (Cavalcanti, 2014, p. 38, grifos do autor).

Além dessas ações, Portela (2017) em sua tese de doutoramento “O Ensino de cidade na Educação Básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina, PI” de (2017)”, acrescentou a ação de “*significar*”, à proposta de mediação didática indicada por Cavalcanti (2014, 2019).

Dessa forma, para Cavalcanti (2014, 2019) a ação de *problematizar* está relacionada a levantar os seguintes questionamentos: Por que é relevante aprender esse tema/conteúdo? O que já se sabe sobre ele? Como é a experiência cotidiana em relação a ele? Ademais, a ação de *sistematizar* requer realizar ações mentais como: discutir as características do tema, conhecer informações e aspectos sistematizados pela ciência, situar o tema dentro de um conjunto classificatório da temática e fixar as características, aspectos e classificações estudadas. Enquanto a ação de *sintetizar* trata-se de mobilizar a capacidade de refletir sobre a temática estudada, levantar aspectos compreendidos e não compreendidos do tema, apontar possibilidades de contribuição daquele estudo para a vida cotidiana e elaborar questões para o avanço do conhecimento da temática. E por fim, a ação de *significar* acrescentada que “é a possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania”. (Portela, 2017, p. 203).

Assim, no propósito de realizar um percurso didático e uma mediação didática para a compreensão do ensino de Geografia no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio utilizou-se o conceito trabalho. O percurso didático para o estudo sobre trabalho pode ser observado no Quadro 3.

**Quadro 3:** Percurso didático para o estudo sobre trabalho

<b>Percurso didático para o estudo sobre trabalho</b>
1. O trabalho, os modelos produtivos industriais taylorista-fordista, toyotista, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo; 2. O trabalho, a classe-que-vive-do trabalho, a escravidão digital e a indústria 4.0; 3. O trabalho, o cibertariado ou infoproletariado; 4. O trabalho e a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho; 5. O trabalho, o direito a cidade-campo e a formação para a cidadania; 6. O trabalho, a precarização legal e ilegal do trabalho e os direitos trabalhistas.

Fonte: Adaptado de Cavalcanti, 2014. Elaboração: Novais, 2024.

É imprescindível enfatizar que o percurso didático para o estudo sobre trabalho contempla a formação omnilateral e a formação para a cidadania, que são os dois pilares que norteiam a formação dos discentes no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal Goiano. O percurso de mediação didática para o estudo sobre trabalho, pautado nas orientações *problematizar – sistematizar – sintetizar – significar* de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), pode ser visualizado no Quadro 4.

**Quadro 4:** Processo de mediação didática para o estudo sobre trabalho

<b>Mediação Didática</b>			
<b>Problematizar</b>	<b>Sistematizar</b>	<b>Sintetizar</b>	<b>Significar</b>
<b>Percurso didático para o ensino sobre o trabalho</b>			
1. Identificando os grupos de trabalhadores que atuam no mundo do trabalho e suas particularidades e problemas: o operariado produtivo industrial, a classe que vive-do-trabalho, ou classe trabalhadora o cibertariado ou infoproletariado, a precarização e o novo proletariado da era digital; a flexibilização e os terceirizados;	2. Compreendendo os sentidos do trabalho, suas transformações, sua nova morfologia e nova polissemia; 3. Discutindo a relação natureza-sociedade e a mediação pelo trabalho e a formação para a cidadania; 4. Explorando os conceitos;	5. Narrando o mundo do trabalho e suas especificidades e centralidade;	6. Construir uma formação em todas as dimensões para o exercício da cidadania, para o trabalho e a vida em sociedade;
<b>Possibilidades temáticas para o ensino sobre o trabalho</b>			
<b>Interrogando as práticas de grupos no mundo do trabalho:</b> - Quem são os sujeitos que fazem parte da classe trabalhadora no Brasil? - Como os modelos produtivos industriais	<b>Sistematizando elementos do conceito trabalho e discutindo conceitos relacionados ao tema:</b> - O trabalho, os modelos produtivos industriais taylorista-fordista, toyotista, a	<b>Produzindo narrativas:</b> - O trabalho e suas transformações, complexidades e estranhamentos; - Os modelos produtivos industriais taylorista-fordista, toyotista e a	<b>Possibilidades de tratar o tema trabalho em conexão com a prática do exercício da cidadania:</b> - Discutir entre os pares na escola sobre o trabalho, a liberdade do

<p>taylorista-fordista e toyotista contribuíram para as metamorfoses do trabalho no mundo moderno?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que condições de proletarianização e situações de precarização vivem os novos proletários do mundo moderno?</li> <li>- Como está o cenário atual do trabalho da prestação de serviços, dos trabalhadores do chão de fábrica e dos direitos trabalhistas na sociedade brasileira e mundial?</li> <li>- Quais as causas do adoecimento da mão de obra brasileira?</li> <li>-Quais as modificações porque passou o conceito trabalho nos últimos tempos?</li> </ul> <p><b>Definindo problemas sobre o conceito trabalho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-A precarização legal e ilegal e a proletarianização do trabalho;</li> <li>-A perda dos direitos trabalhistas;</li> <li>- A desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho;</li> <li>- O adoecimento e as condições de trabalho;</li> <li>- A exploração da mão de obra imigrante;</li> <li>-O acesso as tecnologias e a preparação para atuar no mundo do trabalho;</li> <li>- A crise do trabalho e sua metamorfose;</li> <li>- As estratégias do capital e a superexploração capitalista e do trabalho;</li> <li>- O desemprego conjuntural e estrutural;</li> <li>-O trabalho e a globalização neoliberal.</li> </ul>	<p>reestruturação produtiva e o neoliberalismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A noção ampliada de classe trabalhadora e a Divisão Internacional do Trabalho;</li> <li>- O trabalho enquanto mediador na relação sociedade-natureza;</li> <li>- As metamorfoses e morfologias do trabalho no Brasil e no mundo;</li> <li>- A crise na sociedade do trabalho e o adoecimento dos trabalhadores;</li> <li>- O trabalho e o desgaste dos modelos produtivos taylorista-fordista e a empresa flexível toyotista;</li> <li>- A precarização estrutural do trabalho e o novo proletariado no mundo moderno digital;</li> <li>- A lógica do capital e a precarização do trabalho;</li> <li>- A reestruturação produtiva e a acumulação do capital;</li> <li>- O esvaziamento das políticas do Welfare State, o neoliberalismo e a globalização;</li> <li>- A divisão sexual do trabalho e a desigualdade da remuneração de gênero, classe e a questão social;</li> <li>- A interação entre trabalho e conhecimento científico, o cibertariado ou infoproletariado, a escravidão digital e a indústria 4.0;</li> <li>- O crescimento do trabalho no setor terciário e da informalidade e o trabalho digital;</li> <li>- Os tipos de desemprego estrutural e conjuntural;</li> <li>- O trabalho, a imigração e sua representatividade na economia nacional;</li> <li>- A flexibilização e a perda dos direitos</li> </ul>	<p>crise estrutural do capitalismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os deslocamentos e movimentos horizontais migratórios rompendo fronteiras no Brasil e no mundo em busca de trabalho e melhores condições de vida;</li> <li>- A divisão sexual do trabalho, gênero e as relações de trabalho em tempos de globalização;</li> <li>- Retrato da realidade trabalhista e das condições de exploração capitalista neoliberal;</li> <li>- Reflexão sobre os problemas do trabalho e sua repercussão no cenário atual;</li> </ul> <p><b>Produzindo um conjunto de Fôlderes pelo Canva sobre os tópicos elencados no percurso didático que envolvem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os modelos produtivos industriais taylorista-fordista e toyotista;</li> <li>- Os trabalhadores e seus perfis;</li> <li>- Tipos de trabalhadores que atuam no país, os seus direitos trabalhistas e o direito à cidadania e a igualdade de gênero;</li> <li>- O gênero e a exploração capitalista sobre negros, crianças, LGBTQIAP+ e mulheres;</li> <li>- A perda dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos sindicatos;</li> <li>- Pensar sobre o futuro do trabalho e sua nova morfologia;</li> <li>- Contribuir para a formação cidadã-crítica da classe-que-vive-do-trabalho;</li> </ul> <p>O trabalho, o desemprego estrutural e o desemprego conjuntural.</p>	<p>trabalhador, o cotidiano e a globalização;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar cartazes e/ou fôlderes para divulgar no bairro em que está a escola sobre o trabalho e a prevenção da saúde;</li> <li>- Realizar uma roda de conversa no pátio da escola que mobilize a temática: o direito à cidade e fazer uma carta de reivindicações para o Poder Público sobre a criação ou melhorias de área de lazer para os trabalhadores;</li> <li>- Sensibilizar para a conscientização dos trabalhadores na luta em prol da garantia dos direitos trabalhistas;</li> <li>- Construir argumentos sobre o trabalho enquanto potencialidade de cidadania e, posteriormente, elaborar uma cartilha a ser compartilhada em redes sociais;</li> <li>- Desenvolver propostas únicas, integradas ou articuladas a um Projeto Coletivo e multidisciplinar;</li> <li>- Um novo modo de vida para o trabalhador da cidade e do campo;</li> <li>- Igualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e a cidadania;</li> <li>- O trabalho e a prevenção da saúde do trabalhador;</li> <li>- O trabalho e as questões socioambientais e o cuidado com a natureza e a sociedade;</li> <li>- O direito à cidade e a formação omnilateral e cidadã enquanto garantia de sobrevivência em uma sociedade mais justa e igualitária;</li> <li>- A cidadania e a qualidade de vida no trabalho;</li> </ul>
---	--	---	---

	trabalhistas no Brasil e no mundo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressignificando o lugar de vivência, as práticas e a atuação cidadã do trabalhador;</li> <li>- Atuar em movimentos voltados para a luta em defesa do trabalho, da igualdade de gênero e da cidadania;</li> <li>- A migração e o direito à cidade e a cidadania.</li> </ul>
--	------------------------------------	--	---

Fonte: Adaptado de Cavalcanti, 2014 e Portela, 2017. Elaboração: Novais, 2024.

A partir do embasamento teórico, da compreensão do percurso didático e da mediação didática para o ensino sobre o conceito trabalho, parte-se para a proposta didático-pedagógica de Geografia integradora ao Ensino Técnico Profissionalizante, que se mostrará especificada no capítulo subsequente.

## **CAPÍTULO 4 - E AGORA, PROFESSOR? UMA NOVA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA E DISCIPLINAR PARA A INTEGRAÇÃO DA GEOGRAFIA AO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE**

*Na Educação, ao contrário, não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo [...] é por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo; o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo. (Vigotsky, 2010, p. 70-73).*

*Lev Semenovich Vigotsky – Psicologia pedagógica*

Neste capítulo, priorizou-se investigar a nova prática didático-pedagógica e disciplinar para a integração da Geografia ao Ensino Técnico Profissionalizante. Primeiro, ressaltou-se a integração entre a disciplina de Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante, o delineamento dos casos de estudo e os perfis dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que fizeram parte da amostragem. Em seguida, demonstra a realização da nova prática didático-pedagógica e disciplinar para a integração da Geografia ao Ensino Técnico Profissionalizante embasada nas orientações de Percurso Didático e Mediação Didática de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017). Em síntese, apresenta os resultados e descrição da análise dos casos.

### **4.1 A integração entre a disciplina de Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante: delineamento dos casos de estudo e os perfis dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que farão parte da amostragem**

Os cursos integrados ao Ensino Médio que fizeram parte da amostragem foram os seguintes: no município de Urutaí (Curso Técnico em Agropecuária, Curso Técnico em Informática para Internet e Curso Técnico em Biotecnologia) e no município de Trindade (Curso Técnico em Eletrotécnica, Curso Técnico em Edificações, Curso Técnico em Automação Industrial e Curso Técnico em Informática para Internet). As propostas pedagógicas

dos cursos estão organizadas por núcleos politécnicos. Estes favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, possibilitando a construção do pensamento tecnológico-crítico e a capacidade de intervir em situações concretas (PPC, 2023).

Portanto, considerando os objetos de pesquisa dessa tese, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio oferecidos em Urutaí caracterizam-se pelos respectivos perfis profissionais das áreas de formação. Assim, ao término do curso o egresso portador do diploma de Técnico em Agropecuária deverá apresentar conhecimento e habilidades para atuar nos seguintes segmentos do mercado de trabalho: elaborar, projetar e executar projetos de produção agropecuária, aplicando as Boas Práticas de Produção Agropecuária (BPA); prestar assistência técnica e assessoria ao estudo e ao desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas, ou aos trabalhos de vistoria, perícia, arbitramento e consultoria; elaborar orçamentos, laudos, pareceres, relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias; prestar assistência técnica às áreas de crédito rural e agroindustrial, de topografia na área rural, de impacto ambiental, de construção de benfeitorias rurais, de drenagem e irrigação; planejar, organizar e monitorar atividades de exploração e manejo do solo, matas e florestas de acordo com suas características, alternativas de otimização dos fatores climáticos e seus efeitos no crescimento e desenvolvimento das plantas e dos animais; realizar a produção de mudas e sementes, em propagação em cultivos abertos ou protegidos, em viveiros e em casas de vegetação; planejar, organizar e monitorar programas de nutrição e manejo alimentar em projetos zootécnicos; planejar, organizar e monitorar o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais; orientar projetos de recomposição florestal em propriedades rurais; prestar assistência técnica na aplicação, na comercialização, no manejo de produtos especializados e insumos (sementes, fertilizantes, defensivos, pastagens, concentrados, sal mineral, medicamentos e vacinas); interpretar a análise de solos e aplicar fertilizantes e corretivos nos tratamentos culturais; selecionar e aplicar métodos de erradicação e controle de vetores e pragas, doenças e plantas daninhas; planejar e acompanhar a colheita e a pós-colheita; supervisionar o armazenamento, a conservação, a comercialização e a industrialização dos produtos agropecuários; elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal, vegetal e agroindustrial; emitir laudos e documentos de classificação e exercer a fiscalização de produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária; manejar animais por categoria e finalidade (criação,

reprodução, alimentação e sanidade); aplicar técnicas de bem-estar animal na produção agropecuária; aplicar as legislações pertinentes ao processo produtivo e ao meio ambiente; identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos agropecuários e animais; administrar e gerenciar propriedades rurais; realizar procedimentos de desmembramento, parcelamento e incorporação de imóveis rurais; operar, manejar e regular máquinas, implementos e equipamentos agrícolas (PPC, 2023).

Quanto ao portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Biotecnologia, deverá apresentar conhecimento dos componentes curriculares básicos do Ensino Médio e habilitação profissional técnica relacionada ao curso, especialmente nas atividades vinculadas com a biotecnologia, nos respectivos segmentos do mundo do trabalho: executar atividades laboratoriais de biotecnologia e biociências; controlar e monitorar processos industriais e laboratoriais da sua área; preparar materiais, meios de cultura, soluções e reagentes; analisar substâncias e materiais biológicos; cultivar in vivo e in vitro microrganismos, células e tecidos animais e vegetais; auxiliar em pesquisas de melhoramento genético; realizar o preparo de amostras dos tecidos animais e vegetais, extrair, replicar e quantificar biomoléculas; realizar a produção de imunobiológicos, vacinas, diluentes, kits de diagnóstico; operar a criação e manejo de animais de experimentação e controlar a qualidade de matérias-primas, insumos e produtos (PPC, 2023).

Já o portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Informática para Internet deverá apresentar conhecimentos dos componentes curriculares básicos do Ensino Médio e habilitação profissional técnica relacionada ao curso, especialmente nas atividades vinculadas com a Informática para internet, nos seguintes segmentos do mundo do trabalho por meio dos itinerários formativos. Tendo como possibilidades de qualificação profissional em desenhista de Produtos Gráficos Web – Web Design, desenvolvedor de Aplicações Web e desenvolvedor de Aplicações Mobile (PPC, 2023).

Considerando os objetivos propostos nos cursos de Trindade, objeto de estudo desta tese, caracteriza-se o seguinte perfil profissional do egresso portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica, o qual deverá apresentar conhecimentos, atitudes e habilidades relacionados à sua habilitação profissional técnica integralizada com os componentes curriculares básicos do Ensino Médio, especialmente nas atividades vinculadas com os conhecimentos e saberes relacionados aos processos de planejamento e implementação de sistemas elétricos de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos usuários e aos conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e aos processos de produção, às normas técnicas, à liderança de equipes, à solução de

problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos em diversos segmentos do mundo do trabalho. Deste modo, sendo habilitado para planejar, controlar e executar a instalação e a manutenção de sistemas e instalações elétricas industriais, prediais e residenciais, considerando as normas, os padrões e os requisitos técnicos de qualidade, saúde e segurança e de meio ambiente; elaborar e desenvolver projetos de instalações elétricas industriais, prediais e residenciais, sistemas de acionamentos elétricos e de automação industrial e de infraestrutura para sistemas de telecomunicações em edificações; aplicar medidas para o uso eficiente da energia elétrica e de fontes energéticas alternativas; elaborar e desenvolver programação e parametrização de sistemas de acionamentos eletrônicos industriais; planejar e executar instalação e manutenção de sistemas de aterramento e de descargas atmosféricas em edificações residenciais, comerciais e industriais; reconhecer tecnologias inovadoras presentes no segmento visando a atender às transformações digitais na sociedade (PPC, 2019).

O egresso portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Edificações deverá apresentar um conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionados à sua habilitação profissional técnica integralizada com os componentes curriculares básicos do Ensino Médio, especialmente nas atividades ligadas com os conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e processos de produção na construção civil, às normas técnicas e aos processos de planejamento e construção de edificações de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos futuros ocupantes do imóvel, bem como adquirir habilidades e competências relacionadas à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos. Isto posto, sendo habilitado para: desenvolver projetos de arquitetura, estrutura, instalações elétricas e hidrossanitárias de até 80 m<sup>2</sup> usando meios físicos ou digitais, elaborar orçamentos de obras e serviços; planejar a execução dos serviços de construção e manutenção predial; executar obras e serviços de construção e manutenção predial; executar ensaios de materiais de construção, solos e controle tecnológico; conduzir planos de qualidade da construção; coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e instalações em edificações (PPC, 2019).

Quanto ao perfil profissional a ser apresentado, o egresso portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Informática para Internet deverá apresentar conhecimento dos componentes curriculares básicos do Ensino Médio e habilitação profissional técnica relacionada ao curso, especialmente nas atividades vinculadas com os conhecimentos e saberes relativos aos processos inerentes ao técnico em informática para Internet, que são: planejar e documentar aplicações para Web e dispositivos móveis; desenvolver e organizar elementos estruturais e visuais de aplicações para Web e dispositivos móveis; monitorar projetos de

aplicações para Web e dispositivos móveis; estruturar e implementar banco de dados para aplicações Web; codificar aplicações para Web e dispositivos móveis; publicar e testar aplicações para Web e dispositivos móveis; documentar e realizar manutenção de aplicações para Web e dispositivos móveis (PPC, 2019).

E, por fim, o egresso portador do diploma de Técnico de Nível Médio em Automação Industrial deverá apresentar conhecimento dos componentes curriculares básicos do Ensino Médio e habilitação profissional técnica relacionada ao curso, especialmente nas atividades vinculadas com os conhecimentos e saberes ligados aos processos de planejamento e implementação de sistemas automatizados de modo a assegurar a saúde e a segurança dos trabalhadores e dos usuários e aos conhecimentos e saberes relacionados à sustentabilidade do processo produtivo, às técnicas e aos processos de produção, às normas técnicas, à liderança de equipes, à solução de problemas técnicos e trabalhistas e à gestão de conflitos em diversos segmentos do mundo do trabalho, a saber: indústrias com linhas de produção automatizadas, químicas, petroquímicas, de exploração e produção de petróleo, aeroespaciais, automobilística, metalmeccânica e plástico, empresas de manutenção de linhas de produção, empresas integradoras de sistemas de automação industrial, fabricantes de máquinas, componentes e equipamentos robotizados e/ou automatizados, grupos de pesquisa que desenvolvam projetos na área de sistemas automatizados, laboratórios de controle de qualidade e produtos manufaturados, empresas de projetos, representação e vendas de sistemas e dispositivos aplicados em automação (PPC, 2019).

Com base no exposto, essa proposta da prática didático-pedagógica e disciplinar abrangeu tópicos referentes aos estudos das transformações na constituição e na formação das cidades de Trindade e Pires do Rio, ambas situadas em Goiás, assim como da leitura da espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos em Trindade e da Friato Alimentos em Pires do Rio. Na realização da prática didático-pedagógica integradora houve a impossibilidade do docente do Campus Iporá manter sua participação, em detrimento de na cidade inexistir indústrias agroalimentares.

Sendo assim, com base nos respectivos perfis de egressos ofertados pelos *Campi* Urutaí e Trindade do IF Goiano, nos tópicos trabalhados com os discentes em sala de aula e no Laboratório de Informática durante a prática pedagógica integradora, cujo percurso didático e o processo de mediação didática para o estudo sobre trabalho foram mencionados nos Quadros 3 e 4 anteriormente, tornou-se viável pensar numa prática didático-pedagógica integradora capaz de amalgamar o saber da Geografia ao conhecimento técnico profissionalizante, que será abordado no momento seguinte, de acordo com as seguintes temáticas:

1. Proposta 1: A cidade de Pires do Rio (GO), suas potencialidades socioeconômicas e o trabalho no segmento avícola.
2. Proposta 2: A cidade de Trindade (GO) e sua proximidade com a capital de Goiás - Goiânia: a busca por sustentação econômica e crescimento urbano.

#### **4.2 Prática didático-pedagógica e disciplinar integradora em Geografia: a integração da Geografia ao Ensino Técnico Profissionalizante**

A prática didático-pedagógica integradora em Geografia contou com a participação dos docentes de Geografia do IF Goiano *Campi* Trindade e Urutaí. Cumpre mencionar que, inicialmente, a intenção era realizar uma pesquisa-ação colaborativa; no entanto, este estudo assumiu a dimensão de uma pesquisa participante, em razão das condições necessárias para a efetivação de uma ação mais intensa e com maior número de encontros. Esclareço que em virtude da inexistência de agroindústria alimentar no município de Iporá, o docente de Geografia ficou impossibilitado de participar da prática didático-pedagógica integradora.

Portanto, para atender as premissas teórico-metodológicas da proposta da pesquisa, realizou-se a organização de um Grupo de Discussão (GD) como prática de pesquisa qualitativa, discursiva e dialógica dirigida. Nesse sentido, “o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas”. (Weller, 2013, p. 56). Desse modo, ao longo do GD, realizou-se a apresentação do objetivo e do problema que anima a tese, ou seja, a fragilidade da integração entre a Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante. Logo após, abriu-se para os integrantes exporem sobre o processo de integração que ocorre na instituição em que trabalha, em que estágio encontra-se esse processo de integração e quais as possibilidades vislumbradas por cada partícipe enquanto alternativas viáveis, para que a integração se concretize e possa contribuir efetivamente na pesquisa.

No segundo momento, foi realizada a discussão acerca de como a prática didático-pedagógica em Geografia pode transformar a relação teoria e prática, o trabalho docente na sala de aula e como desenvolver uma práxis de Geografia por meio da formação de conceitos e do pensamento teórico-conceitual. No terceiro momento, a discussão foi norteada a saber como a organização e a concepção da proposta deveria funcionar e quais os passos seriam seguidos para a realização dela. Para tanto, os colaboradores deveriam informar os procedimentos que norteariam suas atribuições e como pretendiam desenvolver a prática pedagógica integradora no Ensino Médio Técnico Integrado em sua instituição de trabalho.

O quarto momento propôs a aplicação da proposta com o intuito de integrar a Geografia aos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissional. Cabe destacar que os docentes aceitaram utilizar o percurso didático sobre o conceito trabalho elaborado e apresentado pela pesquisadora. Desse modo, a partir do método dialético da Teoria Histórico-Cultural e da proposta de percurso didático e mediação de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), estabeleceu-se a sustentação teórico-metodológica que subsidiou o trabalho docente.

Logo após, ficou estabelecido que, no caso da prática integradora ser um experimento ou necessitar do uso de laboratórios, os docentes apontariam qual a contribuição da Geografia nesta atividade, a forma como as etapas: problematizar-sistematizar-sintetizar-significar foram trabalhadas durante o experimento, quais procedimentos seriam necessários para a realização e efetivação do experimento, o laboratório que seria utilizado pelos professores e de forma ocorreria a condução na realização do experimento (como seriam desenvolvidas as anotações, as análises, as conclusões e quantas repetições seriam necessárias para o resultado final).

Caso a prática pedagógica integradora não utilizasse laboratórios nem realizasse experimentos, o docente explicaria quais os procedimentos e instrumentos foram utilizados e a sequência didática desenvolvida para a realização da atividade de estudo, bem como apresentaria a metodologia desenvolvida de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e as orientações da proposta de mediação e percurso didático de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017). Em ambos os casos, os integrantes desenvolveriam o ensino-aprendizagem significativo, sistematizado com intencionalidade de formação do pensamento teórico-conceitual dos alunos pautados no método dialético e na Teoria Histórico-Cultural.

Ademais, se fez uso de registros fotográficos com intuito de revelar a prática didático-pedagógica integradora realizada pelos docentes. É imprescindível destacar que as fotografias foram feitas com a autorização prévia para garantir a confidencialidade e privacidade dos colaboradores. Nessa perspectiva, a imagem fotográfica é tratada teoricamente como “uma técnica capaz de reter e documentar a dimensão propriamente ontológica do social”. (Martins, 2019, p. 33). Por conseguinte, “a fotografia tece uma história. Revela-se o oposto do “congelamento”, entrosa-se dinamicamente nas necessidades do processo social. É documento de cambiante suposição das personagens”. (Martins, 2019, p. 37). Sendo assim,

[...] a fotografia vista como um conjunto narrativo de histórias, e não como mero fragmento imagético, se propõe como memória dos dilaceramentos, das rupturas, dos abismos e distanciamentos, como recordação do impossível, do que não ficou e não retornará. Memória das perdas. Memória desejada e indesejada. Memória do que opõe a sociedade moderna à sociedade tradicional, memória do comunitário que não dura, que não permanece. Memória de uma sociedade de rupturas, e não de coesões e

permanências. Memória de uma sociedade de perdas sociais contínuas e constitutivas, de uma sociedade que precisa ser recriada todos os dias, de uma sociedade mais de estranhamentos do que de afetos. (Martins, 2019, p 45).

Vale ressaltar ainda que, “a fotografia não documenta o cotidiano. Ela faz parte do imaginário e cumpre funções de revelação e ocultação na vida cotidiana. Portanto, as pessoas são fotografadas representando-se na sociedade e representando-se para a sociedade”. (Martins, 2019, p. 47). Outro recurso empregado foram os mapas adotados para localização, espacialização e mapeamento da área de pesquisa dos *campi* estudados e do IF Goiano.

No quinto momento foram empreendidas as observações nas aulas de Geografia ministradas nos *campi* estudados. Para a pesquisadora coube tratar com ética e respeito os sujeitos e o universo próprio de quem fornece as informações, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Portanto,

[...] a observação é um procedimento básico de investigação científica e é empregada na pesquisa de campo. Caracteriza-se como uma ferramenta útil na compreensão de fatos e contextos (variável temporal e espacial). Por conseguinte, pode ser definida como uma técnica de produção de informações, a qual utiliza os sentidos para apreender determinados aspectos da realidade [...] as vidas sociais das pessoas estão submetidas a constantes mudanças. Desse modo o pesquisador deve tornar-se parte delas para entender como mudam e registrar as experiências dessas transformações, seus efeitos sobre as pessoas e suas interpretações. O conhecimento provém da experiência e da realização de investigações detalhadas pelas quais os investigadores produzem seus entendimentos. (Silva; Mendes, 2013, p. 207).

Nas pesquisas sociais, como em Geografia, permite uma flexibilidade do método observacional e multiplicidade em modalidades de observação. Por conseguinte, “diversos fatores podem ser identificados nessa determinação: estruturação da observação, ambiente da observação, caráter direto ou indireto da observação e papel do observador”. (Gil, 2021, p. 115). Sobre as observações das aulas de Geografia, em relação ao papel do observador, enquanto observação participante, pode-se inferir que,

[...] na observação participante, o pesquisador produz as informações por meio de sua inserção e participação no cotidiano do grupo, comunidade ou organização que estuda. Ele observa os indivíduos selecionados para verificar as situações com que se deparam habitualmente e como se comportam diante delas. (Silva; Mendes, 2013, p. 207).

Deste modo, a partir das observações nas aulas de Geografia foi possível averiguar a condução da prática integradora entre a Geografia aos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante. Além disso, a forma como os conteúdos foram inseridos durante as

aulas, e os encaminhamentos didático-pedagógicos e disciplinares que os docentes estabeleceram para desenvolver as atividades propostas.

E, por fim, após o desenvolvimento da nova proposta de prática didático-pedagógica integradora de Geografia, ocorrida no segundo semestre de 2024 no IF Goiano *Campus* Trindade e no primeiro semestre de 2025 no IF Goiano *Campus* Urutaí, com efetiva participação na pesquisa até a finalização, foi realizada a avaliação dos resultados e a partilha da experiência entre os colaboradores. À oportunidade, foram identificadas as possibilidades de divulgação da prática didático-pedagógica integradora em Geografia no IF Goiano, expondo as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas instituições que contribuíram com a pesquisa: revistas, periódicos, meios digitais de informação, bem como a possível contribuição para a construção do currículo integrado. Levando em consideração o exposto, avança-se para a exposição das propostas de práticas didático-pedagógicas integradoras no ensino de Geografia.

### **4.3 Proposta 1: A cidade de Pires do Rio, suas potencialidades socioeconômicas e o trabalho no segmento avícola**

#### **4.3.1 Problematicar:** identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares

Na proposta 1, a docente de Geografia e os discentes das 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet do IF Goiano *Campus* Urutai (GO), realizaram a leitura da espacialização da indústria agroalimentar Nutriz Agroindustrial de Alimentos S.A /Friato Alimentos (Frigorífico de Aves Tomazini) em Pires do Rio (GO), o mercado de trabalho avícola e a formação para a cidadania, a partir da análise dos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista. Para isso, os alunos produziram os pôsteres utilizando a plataforma de design gráfico Canva no Laboratório de Informática e apresentaram-nos como produto das aulas ministradas. Durante as aulas, utilizou-se o recurso audiovisual (data-show), explicações e arguições para aos alunos sobre a temática abordada, obtendo a adequada participação deles. As aulas ministradas da atividade integradora em Geografia, contaram com o total de 97 alunos e ocorreu no primeiro semestre de 2025 nas dependências do IF Goiano *Campus* Urutaí (GO).

A abordagem inicial das aulas sobre a leitura da espacialização da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO) e do mercado de trabalho avícola aconteceu partindo da análise dos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o mercado de trabalho e da

formação para o exercício da cidadania. Para essa compreensão levantou-se os seguintes questionamentos: Quem são os alunos do IF Goiano Campus Urutaí e eles realizam migração pendular para estudar no referido local? O que identifica o discente do IF Goiano Campus Urutaí? Em que contexto ocorreu a criação da cidade de Pires do Rio? Quais forças políticas atuaram na formação da cidade de Pires do Rio? Qual a visão dos alunos sobre a proletarização e a precarização no mercado de trabalho? Como os alunos se sentem frente a possibilidade de continuar os estudos no Ensino Superior? Quais são as inseguranças dos discentes frente ao mundo trabalho? Que lugares são referências para os estudantes? Como eles interpretam os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista na avicultura industrial em Pires do Rio? Que tipo de leitura os alunos fazem sobre a espacialização da indústria agroalimentar Friato Alimentos no município de Pires do Rio? Como eles veem a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e o direito ao exercício da cidadania? Quais são as lutas por direitos trabalhistas e cidadania que os discentes mais anseiam? Quais os setores da economia são atrativos no município de Pires do Rio (GO)?

Dessa forma, por meio da mediação da docente em Geografia, das discussões empreendidas em sala de aula com os discentes e da produção dos fôlderes foi possível observar como os alunos desvelaram a espacialização da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio, o mercado de trabalho, o contexto atual do mundo do trabalho e a prática da cidadania.

Diante do exposto, esta proposta de prática didático-pedagógica em Geografia envolveu tópicos referentes aos estudos das transformações na constituição e formação da cidade de Pires do Rio, na espacialização da agroindústria Friato Alimentos, nos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, no mercado de trabalho, na relação campo-cidade, nas migrações, na classe-que-vive-do-trabalho, no cotidiano dos trabalhadores, na desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e no direito ao exercício da cidadania.

#### **4.3.2 Sistematizar:** compreendendo os espaços, explorando conceitos e discutindo a cidadania

O município de Pires do Rio faz parte do estado de Goiás na região Centro-Oeste, está inserido na Mesorregião Sul Goiano e na Microrregião do Sudeste Goiano, denominada como a Região da Estrada de Ferro. Limita-se com os municípios goianos de Orizona, Vianópolis, Urutaí, Caldas Novas, São Miguel do Passa Quatro, Santa Cruz de Goiás, Palmelo, Cristianópolis e Ipameri. Sua distância até a Capital Goiânia é de 140 Km aproximadamente e distante 238km de Brasília, da capital Federal. O município está localizado nas coordenadas geográficas 17° 18' 03" Latitude Sul e 48° 16' 48" Longitude Oeste de Greenwich.

Em 2022, a população do município era de 32.373 habitantes e predominantemente urbana. Pires do Rio apresenta uma área de 1.073,369 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 30,4 hab./km<sup>2</sup>. O setor terciário (serviços) mostra-se com percentual relevante de trabalhadores, seguido pelo setor secundário (agroindústria) e setor primário (agropecuária) (IBGE, 2025).

A cidade de Pires do Rio tem na sua formação e constituição histórica a ligação com a via férrea, pois, nasceu com a construção do entroncamento ferroviário, o qual ligou a antiga Rede Ferroviária Federal S. A. (RFFSA) privatizada em 1996, e atual Ferrovia Centro Atlântica S. A. (FCA), que está sob o controle da VLI Multimodal S.A. (antigo acrônimo para *Valor da Logística Integrada*) desde 2011, ao porto de Santos em São Paulo. A ferrovia passaria pela fazenda do Coronel Lino Teixeira de Sampaio. O local já era um ponto de pouso de tropeiros e recebia convidados ilustres do Rio de Janeiro e São Paulo, quando estes vinham à região. Com o surgimento do município, famílias de Santa Cruz, Orizona (antigo Campo Formoso) e outros locais se instalaram no sítio. O topônimo é em homenagem ao Ministro de Viação e Obras Públicas do Governo Epitácio Pessoa, Dr. José Pires do Rio, pois este último visitou as obras de construção da ferrovia (PREFEITURA MUNICIPAL, 2024). A Estação Ferroviária de Pires do Rio inaugurada em 9 de novembro de 1922, pode ser visualizada na Figura 6.

**Figura 6** – Estação Ferroviária de Pires do Rio inaugurada em 9 de novembro de 1922



Fonte: Arquivo Municipal (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

A mudança da preferência do setor ferroviário para o rodoviário nos anos 1950 e a construção de Brasília no Planalto Central, em 1960, fizeram com que os investimentos na

ferrovia se tornassem escassos e essa sofreu os golpes da economia já precária do Sudeste de Goiás. A Estação Ferroviária de Pires do Rio (GO) no ano de 2024, pode ser observada na Figura 7.

**Figura 7** – Estação Ferroviária de Pires do Rio no ano de 2024



Autor: Novais, S. F. (2024).

A partir da década de 1960, a rodovia passou a fazer parte do cenário das transformações do espaço goiano e a estabelecer ligação dessa região com o restante do país. Na década de 1970, com a modernização da agricultura sobre as áreas de Cerrado, sucedeu uma significativa tecnificação dos setores integrados e do complexo agroalimentar e a expansão capitalista no campo. Em decorrência disso, nos anos de 1980, o Sudeste Goiano passou pelo processo de modernização com a entrada da fronteira agrícola e a inserção do cultivo da soja na região. Essa produção atingiu o município de Pires do Rio por se tratar de um local estratégico para o cultivo de grãos e instalação de empreendimentos agroindustriais.

Ademais, a expansão das fronteiras agrícolas no Sudeste Goiano na década de 1980, tornou-se viável devido a melhoria de infraestrutura com a construção e pavimentação de estradas, estabelecimento e propagação de serviços de extensão rural. Assim como, garantias de preços, aumento da capacidade de armazenamento de grãos, subsídios às taxas de câmbio na importação de fertilizantes, produtos derivados de petróleo, tratores, caminhões e investimentos em pesquisas em diversas áreas da agropecuária.

Destaca-se ainda que na análise da conjuntura da cidade de Pires do Rio (GO) que a avicultura industrial adentrou o Centro-Oeste na década de 1990, precisamente no Sudeste Goiano, em razão da produção de soja e de milho, haja vista sua localização na parte central do país, clima favorável à atividade, terras baratas e agricultáveis. A esses fatores acrescentam-se a abundância de grãos necessários na produção da ração (soja e milho), água suficiente, área livre de doenças fitossanitárias, disponibilidade de geração de energia elétrica que viabiliza o crescimento da produção em larga escala, a existência de um mercado consumidor representativo e a concessão de incentivos fiscais atrativos ao setor produtivo.

As políticas públicas transformadoras do município de Pires do Rio estão interligadas à elevada carga de subsídios, que estimulou a expansão da fronteira agrícola em Goiás, alcançando-o na década de 1980, a partir da introdução do cultivo da soja e dos programas especiais para ocupação dos Cerrados. No Sudeste Goiano, estes programas estavam presentes nas políticas públicas adotadas pelo Estado e na atuação do capital privado, dentre eles destaca-se o POLOCENTRO (Programa de Desenvolvimento do Cerrado), o qual beneficiou grandes e médios produtores.

Outro programa relevante para a exploração econômica do Cerrado foi o PRODECER (Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para Desenvolvimento dos Cerrados), o qual estimulou, na mesma perspectiva de modernização da agricultura, a articulação do capital público ao capital privado e à produção agrícola nos Cerrados do noroeste de Minas Gerais, oeste da Bahia, sul do Maranhão e em outras partes do Centro-Oeste. Portanto, a modernização do Sudeste Goiano, iniciada na década de 1980, configurou-se a partir da expansão das fronteiras agrícolas no Centro-Oeste, em detrimento do Sul e Sudeste.

Nesse contexto, a região passou por um processo de reestruturação produtiva, que propiciou a instalação de agroindústrias no município de Pires do Rio (GO), a exemplo da Óleos Vegetais de Goiás (OLVEGO Ltda.), que realiza o recebimento e processamento da soja, assim como a Nutrizo Agroindustrial de Alimentos S.A. – NUTRIZO /Friato Alimentos que, posteriormente, a partir da década de 1990, efetua o processamento de carne de frango.

A indústria agroalimentar referida faz parte do segmento representado pelo circuito soja/óleos/carnes que apresenta dificuldade em separar esses setores, visto que são complementares sob o aspecto produtivo. Desta forma, uma única empresa passou a coordenar de forma verticalizada todas as atividades ligadas à produção, comercialização, criação das matrizes, incubação dos ovos, produção de ração, abate e distribuição da carne de frango.

No cenário atual está em construção o recente empreendimento do Grupo Tomazini – o Projeto Agropecuária Serra Branca, uma propriedade com cerca de 100.000 hectares, no

município de Uruçuí no Piauí. Inicialmente, destinada à produção de milho e soja, mas visando investimentos futuros em um abatedouro nos mesmos moldes que o complexo industrial existente em Pires do Rio (GO). Essa transferência de capital e tecnologia nos moldes de produção moderna feita pelo Grupo Tomazini para a região do MATOPIBA tem influenciado muitos trabalhadores destes estados a migrarem para o município no intuito de trabalharem na agroindústria Friato Alimentos, devido os vultosos investimentos no setor avícola. A vista da agroindústria alimentar Friato Alimentos no município de Pires do Rio (GO), pode ser visualizada na Figura 8.

**Figura 8** – Vista da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO)



Fonte: Arquivo da Nutriz Agroindustrial de Alimentos S. A/ Friato Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

Vale ressaltar que desde as décadas de 1970 e 1980, o Cerrado brasileiro foi intensamente explorado pela produção da agropecuária, pela expansão da fronteira agrícola no Sudeste Goiano e pelo cultivo da soja. Além do mais, a fronteira agrícola expandiu-se para os estados de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia região conhecida pelo acrônimo de MATOPIBA, que se tornou centro do agronegócio com a produção de grãos, tubérculos, frutas, pecuária, fibras e, em especial, soja, milho e algodão.

A avicultura industrial constitui um setor moderno e em constante desenvolvimento, caracterizado pela exigência de sofisticação e tecnologia recente na sua produção e pelo célere crescimento da produção agroindustrial brasileira. Esse segmento apresenta elevada produção avícola, que atinge tanto o mercado interno quanto o externo. Para alcançar o estágio atual de

evolução, a atividade passou por um processo de reestruturação produtiva, envolvendo desde aprimoramentos nas bases técnicas até a incorporação de práticas avançadas de gestão, organização do trabalho, ciência, tecnologia, informática, microeletrônica, sistemas flexíveis de produção, automação, melhoramento genético, equipamentos, logística e transporte, a fim de atender de maneira eficiente o setor de processamento da carne de frango.

No Brasil, a adesão à produção de frango de corte começou na década de 1960, sobretudo nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Entretanto, foi na década de 1970 que o setor de abate se consolidou e se modernizou, favorecendo o aumento da produção de carcaças inteiras. Já na década de 1980, com a modernização das máquinas, a atividade estendeu sua atuação no mercado segmentado e concretizou-se como uma pauta importante nas exportações do país.

No cenário mundial do setor avícola os maiores exportadores de carne de frango são: Brasil, Estados Unidos, União Europeia, Tailândia, China e os maiores produtores são: Estados Unidos, Brasil, China, União Europeia e Rússia. Nesse contexto, os principais destinos das exportações brasileiras de carne de frango são: China, Emirados Árabes Unidos, Japão, Arábia Saudita, África do Sul, Filipinas, União Europeia, Coreia do Sul, México, Iraque, Singapura, Iêmen, Kuwait, Reino Unido, Omã, Chile, Líbia, Catar, Jordânia, Egito, Peru, Gana, Angola, Rússia e Hong Kong. A produção da avicultura e da suinocultura do Brasil é predominantemente nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que representam mais de 95% de toda a produção nacional de carne de aves e suína (ABPA, 2024). O segmento avícola é composto por dezenas de milhares de produtores integrados, centenas de empresas beneficiadoras e dezenas de empresas exportadoras.

O município de Pires do Rio destaca-se na agricultura com a produção de arroz, feijão, mandioca, milho, soja e sorgo, enquanto na pecuária o rebanho conta com a criação de bovinos, equinos, bubalinos, suínos, caprinos, ovinos e aves de corte. E dentre as atividades econômicas do município sobressaem: o comércio, a prestação de serviços, a agropecuária e a indústria. A linha de produção e as esteiras da indústria agroalimentar Friato Alimentos em Pires do Rio (GO), podem ser observadas nas Figuras 9 e 10, respectivamente.

**Figura 9** – Linha de produção da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO)



Fonte: Arquivo da Nutriz Agroindustrial de Alimentos S. A/ Friato Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

**Figura 10** – Esteiras da linha de produção da agroindústria Friato Alimentos em Pires do Rio (GO)



Fonte: Arquivo da Nutriz Agroindustrial de Alimentos S. A/ Friato Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

A cidade de Pires do Rio exibe uma importante infraestrutura de serviços (saúde, educação, comércio e prestação de serviços) e exerce função de polo atrativo para moradores dos municípios vizinhos: Orizona, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. Desta forma, a população realiza migração pendular para usufruir desses serviços e para trabalhar na avicultura industrial.

Cumprir frisar que durante as aulas para a realização da prática didático-pedagógica integradora, foram utilizados os conceitos espaço geográfico, trabalho e cidadania. Também foram abordados a construção e formação histórica do município de Pires do Rio, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o trabalho na indústria agroalimentar, o mercado de trabalho avícola, a relação campo-cidade, as migrações pendulares dos trabalhadores, a classe-que-vive-do-trabalho, a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho, o direito ao exercício da cidadania e à formação cidadã.

Ao tratar sobre o conceito trabalho, reforça-se aqui o trabalhador produtivo, aquele que vende sua força para o trabalho na avicultura industrial e compõe a classe-que-vive-do-trabalho ou classe trabalhadora, ou seja, o proletariado industrial. Nesse sentido, quanto ao trabalhador produtivo e ao trabalhador improdutivo assevera-se que

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje inclui a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...] sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal [...] mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia [...] o trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos nos setores de serviços, bancos, comércios, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo [...] considerando, portanto, que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo [...] ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. (Antunes, 2009, p. 102).

Após a mobilização dos alunos e de seus conhecimentos sobre os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o mundo do trabalho e a formação para a cidadania, a docente de Geografia orientou os discentes na construção dos pôsteres utilizando plataforma de design gráfico Canva no Laboratório de Informática a fim de realizar a leitura da espacialização da

indústria agroalimentar Nutriz Agroindustrial de Alimentos S.A /Friato Alimentos em Pires do Rio (GO).

#### 4.3.3 Sintetizar: narrando espacialidades

Durante a prática didático-pedagógica integradora de Geografia, a docente solicitou aos discentes que se dirigissem de maneira organizada ao Laboratório de Informática para a realização da atividade de construção do gênero textual fôlder pelos discentes sobre a leitura da espacialização da indústria agroalimentar Nutriz Agroindustrial de Alimentos S.A /Friato Alimentos em Pires do Rio (GO) e do mercado de trabalho.

Posto isso, as narrativas dos alunos sobre a espacialização da indústria supracitada e os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, ficaram registradas nos fôlderes produzidos pelos discentes, num total de 97 alunos participantes da atividade. Os discentes faziam parte das 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet e cumpriram a atividade no Laboratório de Informática nas dependências do IF Goiano *Campus* Urutaí.

As narrativas dos alunos presentes nos fôlderes produzidos sobre a espacialização da agroindústria Friato Alimentos no município de Pires do Rio (GO) e acerca dos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, ponderaram que:

#### Linguagem escrita

A Friato é uma das grandes indústrias do setor alimentício brasileiro, especializada no processamento de aves. Sua trajetória mostra como a evolução dos modelos produtivos, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, influenciou a organização das linhas de produção e a forma de atender o mercado. Taylorismo na Friato O Taylorismo, criado por Frederick Taylor, defendia a divisão rígida de tarefas e o aumento da eficiência dos trabalhadores. Na Friato, esse modelo aparece no treinamento de funcionários para funções específicas, como o corte, a embalagem e o controle de qualidade. Essa lógica reduz desperdícios e padroniza o processo, garantindo eficiência e maior aproveitamento da matéria-prima. Já o Toyotismo, modelo japonês, valoriza a flexibilidade, o trabalho em equipe e o controle de qualidade total. Na Friato, ele se aplica ao uso de tecnologias modernas e processos sob demanda, permitindo atender diferentes exigências do mercado interno e externo. Além disso, equipes trabalham de forma colaborativa para identificar falhas rapidamente e manter padrões elevados de qualidade. A Friato combina elementos dos três modelos para manter sua competitividade: eficiência no trabalho, produção em grande escala e inovação constante para atender consumidores cada vez mais exigentes. A história da indústria Friato mostra como os diferentes sistemas de produção continuam influenciando a organização do trabalho. Ao mesclar práticas do Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, a empresa consegue unir tradição e modernidade, oferecendo produtos de qualidade para o Brasil e o mundo.

Modelo Toyotista adotado na Friato - Objetivo principal: adequar a produção de mercadorias de acordo com a demanda real do mercado. Vantagem: Tornar o processo

produtivo mais eficiente, evitando o excesso de estoque e desperdícios (princípio da produção “puxada”. Relação com o trabalhador - Os funcionários são incentivados a serem “multifuncionais” (capacitados para exercer múltiplas funções). Toyotismo é um modelo de produção industrial de origem japonesa, surgido no Japão na década de 1970, que se baseia no sistema *just-in-time*, para produzir conforme a demanda, eliminando estoques excessivos e desperdícios visando alta eficiência e flexibilidade.

A Friato Alimentos, sediada em Pires do Rio – GO, é uma indústria de grande porte no ramo avícola. Possui linhas de produção modernas, frigoríficos automatizados e processos de gestão integrada, do abate à embalagem. Utiliza tecnologias que aumentam a eficiência, mas também reduzem a necessidade de mão de obra em tarefas repetitivas. A Friato é uma empresa do setor alimentício, especializada no abate e processamento de aves. Sua marca é reconhecida nacionalmente pela qualidade, padrão de segurança alimentar e inovação. Com atuação no mercado interno e externo, a Friato busca oferecer produtos confiáveis e saborosos, atendendo famílias em todo o Brasil.

Friato Alimentos é uma empresa agroindustrial brasileira, fundada em 1995, com sede em Pires do Rio, Goiás. Especializada na produção e comercialização de produtos de avicultura e suinocultura, a empresa adota um modelo de produção verticalizada, o que lhe permite controlar todas as etapas do processo, desde a alimentação das aves até a distribuição dos produtos finais.

A Friato no processo Produtivo - O processo produtivo da Friato se relaciona historicamente com modelos de organização do trabalho como o Fordismo e o Taylorismo. No Fordismo, há a produção em massa e a padronização dos processos, algo aplicado no abate e processamento em larga escala. Já o Taylorismo enfatiza a divisão do trabalho e a especialização de tarefas, otimizando a eficiência na linha de produção. Fordismo-Produção em série com linhas de montagem padronizadas. Processos automatizados e repetitivos no abate e corte de frango, onde cada trabalhador executa uma etapa específica. Vantagem: alta produtividade. Desvantagem: funções mecanizadas e pouco flexíveis, vulneráveis à substituição por máquinas. Toyotismo-Produção enxuta, flexível e orientada para a demanda, com foco na qualidade e redução de desperdícios. Exemplo na Friato: *just in time* na logística e abastecimento da linha de produção, reduzindo estoques e otimizando entregas. Impacto: exige trabalhadores mais qualificados e polivalentes. Taylorismo-Organização científica do trabalho, com divisão minuciosa de tarefas e cronometragem. Exemplo na Friato: setores de embalagem e inspeção de qualidade, onde o ritmo e o tempo de execução são medidos e controlados. Impacto: maior eficiência, mas maior risco de desemprego quando a função pode ser realizada por equipamentos.

Taylorismo na Avicultura: divisão do trabalho, tarefas fragmentadas nas linhas de abate. controle rígido, protocolos de manejo, tempo e movimento. Padronização total, cada detalhe do processo deve seguir normas técnicas. Efeito: produtividade aumentada, mas perda de autonomia dos produtores e desgaste físico dos trabalhadores. Fordismo na Avicultura: produção em massa, grandes lotes de frango para mercado interno e externo. Linha de montagem, do pintinho ao frango embalado, em sequência industrial. Integração vertical, empresa fornece insumos e recolhe a ave pronta. Efeito: eficiência e padronização, mas produtores se tornam peças de uma engrenagem centralizada. Toyotismo na Avicultura: flexibilidade produtiva, lotes ajustados à demanda da empresa, *just in time* rural, aves entregues no ritmo do frigorífico, sem estoques. Qualidade total, exigência de biossegurança e acompanhamento técnico. Transferência de riscos: custos de galpões, energia e manutenção ficam com o produtor. Efeito: inovação constante, mas risco de endividamento e exclusão dos menos competitivos.

Fordismo, o que ele tem em comum com a Friato? Produção em grande escala: abate de até 500 mil aves por dia, padronizando processos Linha de produção automatizada: etapas sequenciais e integradas, semelhante à linha de montagem de Ford.

Padronização de produtos: cortes e industrializados seguem padrões fixos para garantir uniformidade. Toyotismo, o que ele tem em comum com a Friato? Controle de qualidade contínuo (kaizen): inspeção e melhoria constante ao longo do processo. Produção integrada “*just-in-time*”: estoque reduzido e produção conforme demanda, principalmente nos produtos industrializados. Equipes multifuncionais: integração de diferentes áreas, do incubatório à logística. Flexibilidade produtiva: capacidade de adaptar-se a diferentes mercados (interno e externo) e produtos.

Fordismo Friato - Produção em larga escala e padronizada. Linha de montagem no abate, corte e embalagem dos frangos. Taylorismo. Divisão detalhada das funções para aumentar a produtividade. Cada trabalhador tem uma função específica (abate, cortes, inspeção, embalagem). Toyotismo. Produção flexível (parcialmente), adaptada à demanda. Foco na qualidade, normas sanitárias e adaptação às exigências de diferentes mercados consumidores.

Na Friato, o Taylorismo aparece na divisão das etapas de produção, como incubatório, aviários, fábrica de ração e frigorífico. Cada função é especializada e supervisionada com rigor para garantir eficiência e qualidade. O Fordismo aparece na produção em massa e na padronização. A empresa abate até 500 mil aves por dia e controla todas as etapas da cadeia, da ração ao produto final. Esse processo automatizado garante escala, eficiência e redução de custos. O Toyotismo se reflete na flexibilidade e no uso de tecnologias modernas. A Friato adota sistemas de controle em tempo real, programas de qualidade como APPCC e BPF, e assistência técnica aos parceiros, reduzindo desperdícios e aumentando a eficiência.

A Friato Alimentos pode ser considerada fordista por apresentar várias características típicas desse modelo produtivo. O Fordismo é um sistema de produção em massa caracterizado pela linha de montagem e trabalho especializado, criado por Henry Ford. Na indústria, a produção ocorre em larga escala, com o objetivo de abastecer supermercados. Para isso, utiliza-se uma linha de montagem, na qual cada trabalhador ou máquina desempenha uma etapa específica: abate, limpeza, corte, embalagem e congelamento. Esse processo é altamente padronizado, garantindo que todos os produtos tenham o mesmo tamanho, aparência e qualidade, o que facilita tanto o controle sanitário quanto a distribuição. A indústria é organizada de forma fordista e também se destaca pela alta empregabilidade. Como o processo produtivo é dividido em várias etapas específicas e repetitivas, há necessidade de muitos trabalhadores para manter a linha de produção funcionando, desde a recepção das aves até o congelamento e embalagem final. Essa fragmentação do trabalho gera diversas funções, tanto operacionais quanto de apoio, permitindo que um grande número de pessoas seja empregado, mesmo que com pouca qualificação técnica. Assim, o modelo fordista, ao priorizar a produção em massa e a especialização das tarefas, acaba criando muitas oportunidades de trabalho, tornando a Friato Alimentos uma indústria que absorve bastante mão de obra.

A Friato combina elementos de diferentes modelos de organização do trabalho. Do Taylorismo, mantém a divisão de tarefas; do Fordismo, herda a produção em massa em linha de montagem; e do Toyotismo, adota a automação, a inovação e a preocupação com qualidade e sustentabilidade. Assim, a empresa exemplifica como esses sistemas clássicos ainda estão presentes, de forma integrada, na indústria moderna.

Friato é uma importante indústria brasileira do setor alimentício, especializada em aves. Aplica o Taylorismo na divisão de tarefas nas linhas de abate. Utiliza o Fordismo na produção em larga escala de frangos e derivados. Adota o Toyotismo ao se adaptar às demandas do mercado, oferecendo diferentes cortes e produtos industrializados. Assim, a empresa se moderniza e se mantém competitiva no cenário nacional e internacional.

**Taylorismo (Administração Científica)** O Taylorismo defendia a divisão das tarefas, padronização dos métodos e controle rigoroso do tempo e movimento. Na Friato: isso aparece no setor de abate e corte, onde cada funcionário executa uma função específica e repetitiva (ex: corte, embalagem, inspeção), garantindo rapidez e redução de falhas. **Fordismo (Produção em Massa)** O Fordismo introduziu a linha de montagem, com produção em série e em grande escala. Na Friato: podemos ver esse modelo na forma como os frangos são processados em esteiras automatizadas, passando por várias etapas (abate, resfriamento, corte, embalagem) até virar um produto padronizado que será distribuído em grande escala para supermercados do Brasil e exterior. **Toyotismo (Produção Enxuta e Flexível)** O Toyotismo surgiu no Japão e preza por qualidade, redução de desperdícios, automação inteligente e adaptação à demanda. Na Friato: isso aparece nos investimentos em tecnologia, no controle de qualidade em tempo real, na preocupação com sustentabilidade (tratamento de resíduos e efluentes) e na flexibilidade para atender diferentes mercados (produtos inteiros, cortes específicos, embalagens variadas para exportação e mercado interno).

**Relação:** O Fordismo se caracteriza pela produção em massa e uso de linhas de montagem. Na Friato a empresa pode adotar linhas de produção automatizadas e padronizadas para o abate, processamento e embalagem e garantindo grande volume e rapidez na produção, semelhante à lógica fordista. **Relação:** O Taylorismo foca na divisão de tarefas e controle do tempo para aumentar a produtividade. Na Friato os trabalhadores podem ser treinados para funções específicas (ex: corte, embalagem, inspeção) e supervisionados de perto, com metas de tempo e produtividade bem definidas, como propunha Taylor. O Toyotismo valoriza a produção enxuta, flexível e com foco na qualidade. Na Friato a empresa pode implementar um sistema de produção mais ajustado à demanda, com redução de desperdícios, controle de qualidade contínuo e incentivo ao trabalho em equipe, características do modelo japonês.

O laboratório do Grupo Tomazini, responsável pelas análises dos produtos Friato, manteve sua acreditação pela norma ISO/IEC 17025:2017 após avaliação do Inmetro. Isso confirma a competência técnica, precisão e confiabilidade dos testes, garantindo a segurança e qualidade dos alimentos produzidos pela Friato. O resultado reforça que os ensaios realizados seguem normas reconhecidas internacionalmente, oferecendo ainda mais confiança na segurança alimentar dos produtos Friato. Com isso, a Friato reafirma seu compromisso em entregar alimentos de qualidade, produzidos com rigorosos controles laboratoriais certificados, para que você e sua família tenham sempre mais sabor, qualidade e segurança.

**Fordismo:** foi desenvolvido por Henry Ford, o Fordismo desenvolvido no século XX se baseia na produção em larga escala, controle rígido sobre os trabalhadores, foco na eficiência e produtividade, trabalho especializado e repetitivo. **Taylorismo:** foi desenvolvido por Frederick Winslow Taylor no final do século XIX e início do século XX, se baseia na análise científica dos processos de trabalho, especialização e divisão de trabalho, foco na eficiência e produtividade, controle sobre os trabalhadores e seus movimentos. **Toyotismo:** foi desenvolvido pela Toyota no Japão após a Segunda Guerra Mundial, se baseia no foco na qualidade e satisfação do cliente, trabalho em equipe e comunicação aberta, melhoria contínua (kaizen) e envolvimento dos trabalhadores.

A Friato é uma empresa brasileira que produz alimentos congelados, focada em qualidade, inovação e eficiência. Ela utiliza processos mecanizados e produção em linha para garantir produtos padronizados e atender o mercado nacional e internacional. A Friato aplica o Fordismo ao usar produção em linha, tarefas repetitivas e mecanização para garantir qualidade, eficiência e preços acessíveis. Investe em tecnologia e busca flexibilidade para modernizar o modelo tradicional, mantendo sua influência na produção, segurança alimentar.

Na Friato a diversificação de produtos e a flexibilidade para atender supermercados, exportação e diferentes embalagens mostram traços toyotistas. Na Friato o abatedouro de frangos aplica a lógica taylorista quando fraciona a atividade em pequenas etapas controladas. Na Friato a produção em série de cortes de frango para supermercados é tipicamente fordista.

Fordismo e Taylorismo na Friato – na empresa Friato, vemos o uso de esteiras, trabalhadores em modo repetitivo, tempo de produção controlado e monitorado, divisões de trabalho e supervisão (contendo hierarquia na empresa), trabalhadores especializados em uma tarefa específica (focando apenas em sua função).

Relação da Friato (Nutriza) com o Taylorismo Supervisão e controle: na Friato (Nutriza), umas das relações que podemos colocar entre o Taylorismo - sistema de organização do trabalho – e a empresa, é o Supervisionamento constante dos trabalhadores para garantir que eles sigam os métodos estabelecidos e cumpram os padrões de tempo e “qualidade”. Padronização: Na Friato, há uma padronização rígida das etapas produtivas de forma verticalizada e automatizada, seguindo normas como BPF e HACCP. Nesse caso, a padronização não visa apenas eficiência, mas também qualidade, segurança alimentar e conformidade regulatória. Relação da Friato com o Fordismo. Produção em massa: na Friato, a produção de 500 mil aves por dia e centenas de toneladas de produtos industrializados mostra claramente o modelo fordista de produção em larga escala, padronizada e contínua. Linha de montagem: as etapas do abate, processamento e embalagem seguem uma lógica de sequência rígida, em que cada setor realiza uma tarefa específica, semelhante às linhas de montagem introduzidas por Henry Ford. Padronização e uniformidade: a empresa mantém produtos padronizados (como cortes de frango, linguças, frios fatiados) garantindo: velocidade, repetição e redução de custos, características centrais do fordismo. Qualidade e flexibilidade: produção em massa, a empresa oferece linhas diversificadas de produtos (desde frango congelado até frios premium e pães de alho), atendendo diferentes demandas de mercado – o que mostra flexibilidade na produção. Valorização da segurança e do trabalho em equipe: Projetos como o sistema de proteção para colaboradores em ambientes frios (finalista no RFID Journal Awards) mostram uma preocupação com colaboradores e inovação tecnológica, em sintonia com o toyotismo. Produção enxuta (lean): a Friato busca reduzir desperdícios e otimizar recursos, como no uso de enzimas que diminuem impactos ambientais e aumentam a eficiência no uso de ração, alinhado ao modelo toyotista. Just-in-time e tecnologia: o controle automatizado e sistemas inteligentes na linha de produção reforçam o conceito de just-in-time, reduzindo estoques e garantindo agilidade.

A Friato Alimentos é uma empresa brasileira do setor agroindustrial, fundada pelo Grupo Tomazini e sediada em Pires do Rio (GO). Atua de forma verticalizada, com produção que vai da fabricação de ração ao processamento de aves, industrializados e exportação.

A Friato Alimentos se assemelha ao Fordismo pelo uso de linhas de produção em série e sistemas de esteiras automatizadas em seu frigorífico e nas unidades de industrializados. Esse modelo garante alta produtividade e padronização dos produtos, permitindo que a empresa abata e processe até 500 mil aves por dia, atendendo grandes demandas de mercado de forma eficiente. Além disso, a empresa apresenta características do Taylorismo, ao aplicar rigoroso controle de qualidade e divisão do trabalho em etapas específicas. Cada fase do processo, desde a produção de ração até a embalagem final, é planejada para maximizar a eficiência e reduzir desperdícios, com forte presença de supervisão técnica e métodos científicos para garantir a excelência do produto. A Friato também incorpora práticas do Toyotismo, investindo em tecnologia e inovação para tornar a produção mais flexível e sustentável. A empresa adota sistemas modernos de automação, busca constante melhorias nos processos (kaizen) e foca na redução de impactos ambientais, como a significativa redução de emissões de CO<sub>2</sub>, mostrando um modelo produtivo alinhado às exigências globais.

Os alunos pontuaram que a agroindústria avícola Friato Alimentos em Pires do Rio (GO) apresenta os modelos produtivos taylorista/fordista e toyotista de forma híbrida em sua linha de produção. A empresa utiliza os modelos produtivos taylorista/fordista no trabalho com a linha de produção, utilização de esteiras, verticalização da produção, ganho por produtividade, controle do tempo do trabalho realizado de forma científica, mas também aplica concepções toyotistas na produção como: flexibilização de horários nos turnos de trabalho, terceirização de algumas atividades como a “pega de frango” que é realizada por empresa terceirizada.

Ademais, os alunos destacaram que a empresa trabalha de forma verticalizada e domina todas as etapas do processo de produção, controlando cadeia produtiva soja/óleo/carne, desde a alimentação das aves até a distribuição dos produtos. Ressaltaram ainda que a Fábrica de Termoprocessados foi construída recentemente e, dentre outras atividades, permite à indústria agroalimentar produzir empanados, steak, hambúrguer e cortes.

Os pôsteres construídos a partir da leitura realizada pelos discentes a respeito da espacialização da agroindústria avícola Friato Alimentos na cidade de Pires do Rio (GO) podem ser observados nas Figuras 11 e 12, respectivamente.

**Figura 11:** Frente e verso do pôster da espacialização da agroindústria Friato Alimentos Pires do Rio (GO)





Org.: Novais, S. F. (2025).

**Figura 12:** Frente e verso do fôlder da espacialização da indústria agroalimentar Friato Alimentos em Pires do Rio (GO)

## Friato

alimentos

**Excelência em Alimentos**

- A Friato Alimentos, sediada em Pires do Rio – GO, é uma indústria de grande porte no ramo avícola.
- Possui linhas de produção modernas, frigoríficos automatizados e processos de gestão integrada, do abate à embalagem.
- Utiliza tecnologias que aumentam a eficiência, mas também reduzem a necessidade de mão de obra em tarefas repetitivas

**A Friato no Contexto Produtivo**

- A Friato é uma empresa do setor alimentício, especializada no abate e processamento de aves. Sua marca é reconhecida nacionalmente pela qualidade, padrão de segurança alimentar e inovação. Com atuação no mercado interno e externo, a Friato busca oferecer produtos confiáveis e saborosos, atendendo famílias em todo o Brasil.






### Desemprego Estrutural: O impacto da modernização produtiva no setor alimentício

**Como a Friato modernizou sua produção**

A Friato, como grande indústria do setor alimentício (especializada em aves), passou por fortes processos de modernização produtiva:

- Linhas de produção automatizadas para corte, embalagem e transporte.
- Sistemas de inspeção eletrônica para garantir a qualidade.
- Máquinas de alta precisão que reduzem perdas e aumentam a padronização dos produtos.
- Integração tecnológica que conecta diferentes etapas da produção em tempo real.



**A Friato no processo Produtivo**

- O processo produtivo da Friato se relaciona historicamente com modelos de organização do trabalho como o Fordismo e o Taylorismo. No Fordismo, há a produção em massa e a padronização dos processos, algo aplicado no abate e processamento em larga escala. Já o Taylorismo enfatiza a divisão do trabalho e a especialização de tarefas, otimizando a eficiência na linha de produção.

**Fordismo**

- Produção em série com linhas de montagem padronizadas.
- Processos automatizados e repetitivos no abate e corte de frango, onde cada trabalhador executa uma etapa específica.
- Vantagem: alta produtividade.
- Desvantagem: funções mecanizadas e pouco flexíveis, vulneráveis à substituição por máquinas.

**Toyotismo**


Produção enxuta, flexível e orientada para a demanda, com foco na qualidade e redução de desperdícios. Exemplo na Friato:

- just in time na logística e abastecimento da linha de produção, reduzindo estoques e otimizando entregas.
- Impacto: exige trabalhadores mais qualificados e polivalentes; quem não se adapta pode ficar fora do mercado.

**Taylorismo**

Organização científica do trabalho, com divisão minuciosa de tarefas e cronometragem. Exemplo na Friato:

- Setores de embalagem e inspeção de qualidade, onde o ritmo e o tempo de execução são medidos e controlados.
- Impacto: maior eficiência, mas maior risco de desemprego quando a função pode ser realizada por equipamentos.



**Friato**  
ALIMENTOS

Org.: Novais, S. F. (2025).

Ao apontarem sobre a participação da empresa Friato Alimentos nos arranjos produtivos da região, na reorganização do território e na geração de emprego, os alunos apresentaram as seguintes considerações:

#### Linguagem escrita

Impacto: reorganização do território, mudanças no trabalho rural e integração aos mercados globais. Transforma o território: caminhões, novas granjas, reconfiguração urbana e rural. Organiza a economia local: milhares de empregos diretos e indiretos. Concentra poder: define contratos, preços e padrões tecnológicos. Contradição: Discurso: desenvolvimento e modernização. Realidade: dependência, precarização e concentração econômica.

Estrutura e produção: capacidade de abate de 480 mil aves/dia Produção de 300 toneladas/dia de produtos industrializados Fábrica de ração com capacidade de 2.100 toneladas/dia Novo incubatório em construção com capacidade para incubar 160 milhões de ovos/ano Fábrica de termoprocessados em fase de construção, visando ampliar a linha de produtos

FRIATO, frigorífico de aves de Pires do Rio Goiás. Fundada em 1993, é um complexo industrial liderado pelo Grupo Tomazini, que inclui fábricas de rações, granjas, incubatório e frigorífico. Sobre a Empresa FRIATO Responsáveis por mover a economia local e atender o mercado interno e externo.

A Friato é uma empresa alimentícia brasileira especializada no abate e processamento de aves, com foco na produção de carne de frango e derivados para o mercado interno e externo. Fundada pelo Grupo Tomazini, a empresa está localizada em Pires do Rio

(GO) e tem como missão oferecer produtos de alta qualidade, promovendo constantemente inovação, responsabilidade socioambiental e sustentabilidade em suas práticas.

Friato indústria com alta empregabilidade. A Friato Alimentos tem uma grande disponibilidade para empregar novas pessoas. De acordo com seu site, estão com muitas vagas abertas para diferentes funções.

Empresa goiana especializada em frangos. Atua no mercado nacional e internacional. Produtos: frangos resfriados, congelados e industrializados. Compromisso com qualidade, sustentabilidade e geração de empregos. Gripe Aviária Doença viral que afeta aves domésticas e silvestres. Alta mortalidade nos plantéis. Transmissão por contato direto ou secreções contaminadas. Prevenção com biossegurança e vigilância sanitária. Grande impacto econômico na avicultura.

A Friato Alimentos não é apenas uma potência no setor agroindustrial, mas também um agente transformador para a região onde está inserida. Ao longo dos anos, consolidou-se como uma das maiores empregadoras de Pires do Rio e cidades vizinhas, garantindo milhares de postos de trabalho diretos e indiretos. Esse impacto social fortalece a economia local, gera renda para diversas famílias e amplia oportunidades, especialmente através do sistema de integração com pequenos e médios produtores, que encontram na empresa uma parceira sólida para o crescimento de suas atividades.

Inovação sustentável: Em 2023, a Friato foi reconhecida por sua contribuição à redução de 74.413 toneladas de CO<sub>2</sub>, resultado do uso de enzimas na produção animal, prêmios e destaque nacional: Medalha de Honra ao Mérito Industrial da FIEG, valorizando sua contribuição à indústria goiana. Ranking Forbes Agro100: apareceu em 93º lugar como uma das maiores empresas do setor no Brasil.

Sustentabilidade na Friato Redução de 74 mil toneladas de CO<sub>2</sub> (2023) com enzimas na alimentação animal Sistemas automatizados para economizar água, energia e ração Controle sanitário e biossegurança rigorosos Processos limpos e auditáveis Responsabilidade ambiental integrada à estratégia de crescimento.

A Friato Alimentos, fundada em 1995 em Goiás, produz carnes de aves em modelo verticalizado. Abate até 500 mil aves por dia, exporta para vários países e investe em tecnologia, automação e sustentabilidade.

A Friato (Nutriza Agroindustrial de Alimentos S.A./Friato Alimentos) é uma grande empresa do setor agroindustrial (frigorífico) avícola que tem sua sede em Pires do Rio - GO. Transforma a produção avícola em cortes de carne para produtos processados e embalados para consumo.

Além de gerar desenvolvimento regional, a Friato também se destaca no cenário global. Sua presença internacional é marcada pela exportação de carne de frango para diversos continentes, levando a qualidade brasileira para diferentes mercados. A participação em grandes eventos mundiais, como a Anuga, na Alemanha a maior feira de alimentos do planeta demonstra sua capacidade de competir em alto nível, reforçando a imagem da marca como sinônimo de inovação, confiança e excelência. Dessa forma, a empresa alia responsabilidade social dentro do Brasil com um posicionamento estratégico no comércio internacional, construindo um caminho sólido de crescimento e reconhecimento.

Friato combina diferentes modelos produtivos para alcançar eficiência, qualidade e competitividade. Além disso, exerce papel fundamental no desenvolvimento regional, gerando empregos e movimentando a economia.

A empresa também contribui para o desenvolvimento econômico do estado através de sua atuação no agronegócio, que a fez reconhecida em rankings nacionais. Além disso, a Friato se destaca pelo investimento em sustentabilidade, por meio de práticas inovadoras e projetos de conscientização ambiental.

Impacta na mobilidade urbana, transporte coletivo e economia local, favorece a integração regional, já que diferentes municípios passam a depender economicamente da atividade da Friato.

Os alunos enfatizaram as transformações que ocorreram com a territorialização da agroindústria avícola em Pires do Rio (GO), bem como a modernização no setor agropecuário e a reestruturação produtiva. Apontaram também que a expansão da cadeia produtiva soja/óleo/carnes contribuiu com o célere desenvolvimento da avicultura industrial realizada de forma verticalizada no município.

Ao relatarem sobre a potencialidade da empresa Friato Alimentos no progresso regional, os alunos ressaltaram a importância da agroindústria avícola na reconfiguração do território urbano e rural, na organização da economia local, nas mudanças no trabalho devido a reestruturação produtiva, na reorganização do circuito espacial de produção e alteração na forma de produzir. Destacaram as modificações socioespaciais e econômicas que favoreceram a remodelagem do território e uma nova forma de organizar o trabalho.

Ademais, os alunos mostraram que a territorialização da avicultura industrial afetou diretamente na vida dos moradores de Pires do Rio e nos municípios vizinhos. Isto porque alterou a dinâmica local e regional, disseminou o sistema de integração apoiado no arranjo produtivo local, favoreceu a estabilidade no fornecimento e consumo da proteína animal, alterou a paisagem com a construção dos aviários no município e funciona como um agente transformador na região.

O modelo de integração vertical destacado pelos alunos, diz respeito ao prévio contrato firmado entre a agroindústria e os produtores integrados terceirizados que realizam a criação, engorda e entrega das aves vivas junto à agroindústria. Ao optarem pelo sistema de integração esses produtores garantem o escoamento da sua produção, mas para acompanhar o padrão tecnológico exigido pelo setor avícola e alavancar a produtividade, é indispensável que eles realizem investimentos em terras, instalações dos aviários, aquisição de máquinas modernas, equipamentos, bebedouros, comedouros, silos, além dos custos de administração e de mão de obra para trabalhar nas granjas, o que pode acarretar um elevado endividamento dos produtores junto às instituições financeiras.

Em contrapartida, a agroindústria fornece assistência técnica especializada, pintainhos de um dia, ração, medicamentos e outros insumos, transporte da ração e dos frangos, abate e

comercialização. Cabe ressaltar que a planta dos aviários e a orientação para a compra dos equipamentos a serem utilizados são fornecidas pela referida empresa.

Quanto ao mercado de trabalho e emprego, os alunos pontuaram que a indústria agroalimentar gera empregos diretos, associados à cadeia produtiva soja/óleo/carnes, e indiretos, que é a prestação de serviços por parte de empresas terceirizadas. Este fator contribui para movimentar a economia do município. Além disso, é relevante salientar que a mão de obra é um aspecto determinante na avicultura industrial e apresenta elevada rotatividade, sendo um dos gargalos na produção do setor avícola. Por conseguinte, isso explica os vultosos investimentos em tecnologia feitos pela agroindústria a fim de otimizar a produção na avicultura industrial, embora esses avanços tecnológicos inseridos no modelo produtivo do segmento soja/óleo/carnes contribua para o desemprego estrutural.

Cumpram-se mencionar que os alunos enfatizaram que, em 2023, a empresa Friato Alimentos participou da Maior feira de alimentos do mundo - ANUGA, ocorrida em Colônia, na Alemanha. A feira reuniu mais de 7,8 mil expositores de 118 países [...] e a participação da Friato na Anuga é parte de uma iniciativa da Associação Brasileira de Proteína Animal (ABPA) e da Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos (ApexBrasil), que visa promover a indústria brasileira de proteína animal no cenário internacional. Portanto, essa iniciativa é um importante passo da indústria agroalimentar Friato Alimentos em direção à conquista de uma parcela significativa do mercado internacional avícola e da mais-valia global.

Acerca da desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e os riscos à saúde e ao adoecimento do trabalhador, os alunos efetuaram as seguintes ponderações:

#### Linguagem escrita

Mão iguais, pesos diferentes - “O mesmo trabalho, mas não o mesmo valor. No campo e nas fábricas, as mulheres ainda recebem menos que os homens. Por quê? A produção que alimenta milhões também revela as desigualdades invisíveis do trabalho”. Mesmo trabalho, mesmo salário, nem sempre! Um tema que precisa ser discutido! Até quando continuaremos aceitando o machismo estrutural presente em nossa sociedade? Mulheres podem ganhar cerca de 15–20% menos do que homens nos mesmos cargos. Isso reflete uma crítica ao machismo estrutural, escancarado no ambiente de trabalho, onde a mesma função não equivale ao mesmo salário.

Na Friato, a influência taylorista é percebida na especialização das tarefas e cronometragem dos tempos de produção. Mulheres frequentemente são alocadas em postos que exigem “habilidades delicadas”, como corte e embalagem, reproduzindo estereótipos de gênero. A linha de montagem fordista otimiza o abate e processamento avícola da Friato. Este modelo intensifica a divisão sexual do trabalho, com homens predominando em funções de maior remuneração e poder decisório, enquanto mulheres ocupam posições subalternas. Recentemente, a Friato adota elementos toyotistas como círculos de qualidade e polivalência. Porém, mesmo com essa

“modernização”, a segregação ocupacional por gênero persiste, demonstrando como as transformações produtivas nem sempre alteram as hierarquias sociais.

Falar sobre os riscos para a saúde do trabalhador nesses trabalhos, trabalhos esses com alto índice de incidência de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao trabalho (DORT) e Lesões por Esforço Repetitivo (LER). A maior parte dos trabalhadores responsáveis pelas linhas de desmontagem são jovens (20-25) e além disso, um número considerável deles são mulheres.

Mulheres em funções repetitivas, multifuncionalidade e automação. Na Friato: taylorismo e produção verticalizada, divisão de tarefas rígidas e produção verticalizada, mulheres em funções competitivas e homens em gestão, mulheres na base.

Na análise da desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho, os alunos pontuaram que, tanto no campo quanto na cidade, os pesos e medidas não são uniformes acerca do valor do mesmo trabalho executado por um homem e uma mulher, refletindo que isso desvela o machismo estrutural presente no mercado de trabalho brasileiro. Nesse sentido, ficou evidente que as mulheres recebem um percentual de remuneração bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino, ainda que ocupem cargos e funções equivalentes. Embora como trabalhadora produtiva do proletariado industrial deveria ser remunerada de forma equitativa aos homens em seus salários, direitos e condições de trabalho.

Conforme as explicações dos alunos, a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho reflete a realidade da mão de obra feminina e explicam porque as mulheres são alocadas em postos de trabalho que exigem “habilidades delicadas”, como corte e embalagem, reproduzindo estereótipos de gênero. Esse modelo intensifica a divisão sexual do trabalho, contribui para que os homens predominem em funções com maior remuneração, de gestão e poder decisório, enquanto as mulheres permanecem ocupando posições subalternas e realizando atividades repetitivas e competitivas. Apesar da modernização, a segregação ocupacional de gênero persiste, demonstrando como as modificações produtivas nem sempre conseguem alterar a realidade das hierarquias sociais.

Assim, os alunos mostraram que a realidade feminina no mercado de trabalho, envolve os riscos para a saúde da trabalhadora no ambiente laborativo e podem causar Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT) e Lesões por Esforço Repetitivo (LER), porque as mulheres são número significativo nas linhas de desmontagem. Por isso, é importante destacar que medidas ergonômicas são necessárias para regularizar as atividades repetitivas e estáticas exercidas no interior das agroindústrias. É relevante destacar que a LER causa dormência nas mãos, dores nos braços nos cotovelos e nos punhos, afetando dedos, mãos, punhos, antebraços, braços e ombros e podem desencadear a necessidade de cirurgias nos membros superiores.

Por isso, os frigoríficos tem adotado o Método OCRA (Occupational Repetitive Action), o qual foi desenvolvido para prevenção de distúrbios musculoesqueléticos de membros superiores. Assim, o Ministério Público do Trabalho (MPT) orienta que as empresas adotem esse sistema para os trabalhadores que executam suas atividades sentado e em pé, realizando rodízios de trabalhadores e trabalhadoras na linha e nos setores de produção, estabeleça sistema de pausas e cronometragem do tempo de trabalho daqueles que exercem atividades repetitivas com sobrecarga muscular estática ou em baixas temperaturas nos frigoríficos. Desse modo, viabiliza a diminuição do quantitativo de funcionários que entram com afastamento por motivos de doenças do trabalho.

No Brasil, as ações contra a exploração do trabalho nos frigoríficos são realizadas pelo MPT, que propõe medidas visando mitigar os problemas inerentes ao ritmo intenso do trabalho e jornadas prolongadas, sendo normalmente acompanhadas pelos sindicatos da categoria. Para isso, o MPT utiliza a Norma Regulamentadora 36, publicada no Diário Oficial da União no dia 18 de abril de 2013, cujo objetivo é estabelecer os requisitos mínimos para a avaliação, controle e monitoramento dos riscos existentes nas atividades desenvolvidas na indústria de abate e processamento de carnes e derivados destinados ao consumo humano, de forma a garantir permanentemente a segurança, a saúde e a qualidade de vida no trabalho (Brasil, 2013).

A NR 36 prevê que, caso a jornada ultrapasse 9h58min, excluído o tempo de troca de uniforme e de deslocamento até o setor de trabalho, devem ser concedidas pausas de 10 minutos a cada 50 minutos trabalhados (Brasil, 2013). Conforme orienta a NR 36, a repetitividade e a sobrecarga muscular estática ou dinâmica do pescoço, ombros, dorso e membros superiores e inferiores, devem ser asseguradas com pausas psicofisiológicas. Desse modo, cabe às empresas a responsabilidade pela aplicação, adequação e cumprimento em relação ao fator ergonômico e demais itens constantes na referida norma.

No interior dos frigoríficos a ergonomia contribui para promover o bem-estar, a segurança no trabalho e revelar o desgaste físico e mental dos funcionários de forma individual ou coletiva. Isso decorre do fato de que a ergonomia permite identificar fatores estressantes no exercício laboral, como as condições às quais ficam expostos os trabalhadores em relação à baixas temperaturas, utilização dos mobiliários, passarelas, plataformas, máquinas, equipamentos, manuseio de produtos, dentre outros. Esta identificação possibilita que a empresa contratante possa adequar os ambientes de trabalho às necessidades biomecânicas, cognitivas e organizacionais dos seus empregados, com o intuito de reduzir riscos ocupacionais e assegurar o desempenho funcional.

Convém enfatizar que os alunos narraram sobre a mulher trabalhadora e suas jornadas duplas de trabalho na indústria e no trabalho doméstico. Na vida privada, ela consome horas cruciais realizando o trabalho doméstico invisibilizado, o qual é apropriado pelo sistema capitalista uma vez que possibilita ao capital a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos, filhas e de si própria. Portanto, as jornadas duplas de trabalho, as disparidades salariais, a sub-representação das mulheres em cargos de liderança e a imposição de estereótipos contribuem para reforçar a discriminação e a desqualificação da capacidade intelectual feminina, afetando a saúde física e mental, seu desenvolvimento profissional e provocando o adoecimento e a degradação da vida no ambiente de trabalho.

Os alunos evidenciaram que a classe trabalhadora da indústria agroalimentar Friato Alimentos, realiza migração pendular para trabalhar na avicultura industrial em Pires do Rio. Sobre as migrações pendulares os alunos fizeram as seguintes anotações:

#### Linguagem escrita

Migração Pendular e a Friato – Um fenômeno causado pela empresa, certamente foi a migração pendular que se refere ao movimento diário de trabalhadores que se deslocam de suas cidades de residência para o local de trabalho na empresa e retornam no mesmo dia. Um exemplo disso são as pessoas que moram em Urutaí, cidade vizinha à qual a Friato se encontra. Mas não somente de Urutaí, já que pessoas de regiões tanto próximas quanto distantes encontram residência nas cidades vizinhas e realizam essa migração para trabalhar na Friato.

Muitos trabalhadores da FRIATO não moram em Pires do Rio e precisam se deslocar diariamente de cidades vizinhas. Esse movimento é chamado de migração pendular. Isso significa que os trabalhadores saem de casa ainda de madrugada, antes do amanhecer, para pegar ônibus e chegar ao trabalho no frigorífico, e só retornam tarde da noite. O deslocamento diário é cansativo, afeta a qualidade de vida dos trabalhadores e muitas vezes não é compensado pelo valor da remuneração recebida. A indústria, ao mesmo tempo em que gera empregos, também expõe os trabalhadores a longas jornadas fora de casa, exigindo esforço físico e emocional que vai além do trabalho realizado dentro da fábrica.

Muitos funcionários vêm de cidades vizinhas e utilizam transporte para chegar até a fábrica, enfrentando longos deslocamentos.

Migração Pendular e Friato, trabalhadores de diversas cidades vizinhas, muitos colaboradores realizam a migração pendular, deslocando-se diariamente entre sua cidade de residência e a sede da empresa. Garante mão de obra disponível mesmo em regiões de baixa oferta de empregos, impacta na mobilidade urbana, transporte coletivo e economia local, favorece a integração regional, já que diferentes municípios passam a depender economicamente da atividade da Friato.

As narrativas dos alunos mostram que inúmeros trabalhadores e trabalhadoras precisam se deslocar até a indústria agroalimentar Friato Alimentos para exercerem suas funções dentro

da agroindústria. Para isso, realizam migrações pendulares, cujo deslocamento de suas cidades de residência até a empresa ocorre diariamente com retorno para casa no mesmo dia. Os alunos salientaram que esse tipo de deslocamento é cansativo, afeta a qualidade de vida dos trabalhadores e trabalhadoras e que muitas vezes não é compensado pelo valor remuneratório. Além do mais, os alunos estabeleceram relação entre a geração de empregos na indústria agroalimentar e as longas jornadas fora de casa, as quais a classe trabalhadora está exposta e destaca o cansaço físico, mental e emocional que perpassa os trabalhadores e trabalhadoras para além do trabalho realizado na agroindústria.

Os alunos pontuaram que as migrações pendulares possibilitam garantir a vinda da mão de obra de regiões com declínio na oferta de empregos e esses deslocamentos diários impactam na mobilidade urbana e na economia local. Vale destacar que a empresa prestadora de serviços de fretamento que realiza de ônibus os deslocamentos dos trabalhadores e trabalhadoras até a agroindústria é terceirizada.

As migrações pendulares realizadas pela mão de obra que trabalha na agroindústria avícola piresina, desloca-se diariamente principalmente dos municípios de Cristianópolis, Ipameri, Orizona, Palmelo, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. A agroindústria também tem atraído trabalhadores e trabalhadoras que migram de outros estados integrantes da região MATOPIBA (Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia) para trabalharem na avicultura industrial em Pires do Rio. Isso demonstra o quanto a agroindústria conseguiu atingir essa região situada no Norte e Nordeste brasileiro e motivou os trabalhadores em número cada dia mais expressivo a migrarem para Pires do Rio, ávidos pelo ensejo de habitar uma cidade que apresente crescimento econômico e possibilidade de conseguir trabalho na agroindústria. Assim, a rota que antes direciona-se primordialmente para a o Sudeste, no cenário atual desloca-se para regiões como o Centro-Oeste no Sudeste Goiano.

Os discentes fizeram diversas ponderações sobre os direitos trabalhistas e o desemprego estrutural no segmento avícola, entre elas:

#### Linguagem escrita

Desemprego Estrutural: o impacto da modernização produtiva no setor alimentício- Como a Friato modernizou sua produção- A Friato, como grande indústria do setor alimentício (especializada em aves), passou por fortes processos de modernização produtiva: Linhas de produção automatizadas para corte, embalagem e transporte. Sistemas de inspeção eletrônica para garantir a qualidade. Máquinas de alta precisão que reduzem perdas e aumentam a padronização dos produtos. Integração tecnológica que conecta diferentes etapas da produção em tempo real.

Folgas e férias seguem a legislação trabalhista, mas podem ser ajustadas conforme a demanda da produção. Os salários seguem o piso da categoria, com benefícios,

embora não sejam considerados altos diante da exigência do trabalho. O ambiente de produção exige resistência: é frio, acelerado e marcado por tarefas repetitivas. Por isso, há desafios relacionados à saúde do trabalhador e à permanência na função por longos períodos.

Na Friato, a diferença entre quem trabalha na produção e quem administra a empresa é evidente. Funcionários: recebem salários próximos ao piso, enfrentam longas jornadas e pouco tempo de lazer, já que o descanso é consumido pelo cansaço. Donos e gestores: têm salários muito mais altos, maior acesso a lazer e tempo de qualidade com suas famílias. Esse contraste mostra como os modelos de produção priorizam eficiência e lucro, mas também reforçam desigualdades sociais.

Relação Humana x Fábrica- a relação entre o trabalhador e a Friato Alimentos tende a ser bastante rígida e pouco flexível, refletindo o perfil de uma empresa que prioriza a alta produtividade acima de tudo. Os funcionários enfrentam jornadas bem delimitadas, sem abertura para horários mais humanos ou adaptáveis, o que reforça a sensação de controle e pressão constante. Nesse cenário, o vínculo se aproxima mais de uma relação de exigência e cobrança do que de valorização e bem-estar, mostrando como o trabalhador muitas vezes é visto mais como peça de engrenagem produtiva do que como indivíduo com necessidades próprias.

Ao relatarem sobre os direitos trabalhistas, os alunos pontuaram que, embora os salários estejam próximos ao piso da categoria, ainda assim, precisam ser compatíveis com as exigências do trabalho na avicultura industrial. Os alunos desvelaram as desigualdades sociais e as diferenças remuneratórias entre os proprietários dos meios de produção e a classe trabalhadora, elucidando que a relação do trabalhador com a empresa precisa ser acompanhada por uma melhor condição de trabalho, horários mais flexíveis, tempo para o descanso e lazer, para que seja benéfico para ambos e o trabalhador possa permanecer na função por longos períodos.

Os alunos focalizaram também que a modernização das máquinas utilizadas nos frigoríficos favorece o desemprego estrutural, pois a automação nas linhas de produção contribui para diminuir o quantitativo de mão de obra necessária para executar as tarefas laborais. Assim, com o desemprego estrutural, o trabalhador ao ser substituído pelo trabalho morto das máquinas não consegue retornar ao mercado de trabalho em sua função original. Tal circunstância o impele a buscar ocupações em postos que demandam menor qualificação e que, por ora, não concorrem diretamente com os processos de automação. No entanto, diferente do desemprego estrutural, o desemprego conjuntural emerge em períodos de crises e, uma vez superados os momentos de instabilidade, viabiliza o retorno aos postos de trabalho, ainda que sob novas configurações de geração de emprego.

#### **4.3.4 Significar:** possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania

A realização da leitura da espacialização da indústria agroalimentar Nutriza Agroindustrial de Alimentos S.A /Friato Alimentos (Frigorífico de Aves Tomazini) em Pires do Rio (GO), do mercado de trabalho e da formação para a cidadania, a partir da análise dos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista mediado pela professora de Geografia e realizada com os alunos das 3<sup>a</sup> séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Agropecuária, Biotecnologia e Informática para Internet do IF Goiano *Campus* Urutai (GO), possibilitaram aos alunos identificar a forma como se reorganiza o trabalho e a produção na avicultura de corte no município.

Os conceitos trabalho e cidadania foram imprescindíveis na análise da espacialização da agroindústria avícola, pois, viabilizou identificar o impacto significativo que a categoria trabalho realiza, propiciando ao discente uma possibilidade de refletir sobre a relação sociedade-natureza, de interagir e integrar com ambientes que poderá vir a ser uma das futuras oportunidades de trabalho em relação à sua área de atuação. Permitindo também compreender a organização do trabalho e do consumo e analisar sobre os desafios para a vida em sociedade.

Além disso, ao compreender o funcionamento das demandas dentro de uma empresa do setor alimentício, desde as formas como são executadas as atividades até o modelo produtivo adotado por cada empresa de acordo com a sua realidade produtiva, os discentes ampliam a capacidade de conhecer o mercado de trabalho e acompanhar a evolução do conceito trabalho ao longo do tempo. Além disso, ao ponderarem sobre a espacialização da indústria agroalimentar, os discentes percebem a organização industrial, mas também se reconhecem como parte integrante desse espaço, realizando a apreensão e ressignificação do objeto de estudo.

É preciso destacar que o conceito trabalho colabora para discussões de aspectos importantes, dentre eles: a desigualdade sexual de gênero no ambiente fabril e a necessidade de valorização do trabalho feminino, a transformação que os modelos taylorista-fordista e toyotista provocam na vida do trabalhador e na sociedade, a organização da sociedade e da produção, a ampliação da concepção de consumo e consumismo, a relação entre as pessoas e a empresa, a tecnologia vista por um viés de responsabilidade social e ambiental, a luta pela garantia dos direitos daqueles que exercem suas funções em trabalhos repetitivos e praticam jornadas cansativas, a exposição à baixas temperaturas durante o trabalho, a execução de jornadas duplas que sobrecarregam as mulheres, a migração pendular realizadas devido à distância da residência dos trabalhadores até o local de trabalho.

Como a agroindústria Friato Alimentos, trabalha com os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista de forma híbrida, o que permitiu aos alunos entenderem que a maioria dos

produtos por eles consumidos provém de indústrias alimentícias que produzem dentro desses modelos produtivos. Desta forma, os alunos ao se inserirem no mercado de trabalho no futuro, caso atuem no setor industrial, terão consciência na forma como irão desempenhar suas atividades e a quais modelos terão que se adequar em seu trabalho.

A agroindústria Friato Alimentos gera empregos diretos e indiretos na região, possibilitando a inúmeros trabalhadores e trabalhadoras a contratação para trabalhar na avicultura industrial, incluindo os egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. No entanto, é imprescindível destacar que o cidadão tem o direito ao trabalho e ao consumo, o direito à cidade, à participação coletiva, ao bem viver juntos, ao pertencimento, ao meio ambiente, à consciência de classe, à participação na sociedade. Assim como, o direito ao voto, à consciência política, a ter direitos, à cidadania, à democracia, à identidade, ao cotidiano, à cidadania digital e ao ciberespaço, à atuação dos sujeitos na sociedade e no espaço, ou seja, a formação para o exercício da cidadania.

Portanto, é possível afirmar que, os egressos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio serão capazes de utilizar com mais consciência e proatividade o conhecimento adquirido no Ensino Básico, que inclui a Geografia e no Ensino Técnico Profissionalizante para modificarem a realidade em que estão inseridos, seja numa comunidade indígena ou quilombola, áreas de assentamentos ou de movimentos sociais, nos espaços urbano e rural, pois a sua prática será dotada de sentido. Visto que, os alunos trazem consigo saberes, tecnologias e vivências de seus lugares de pertencimento para a sala de aula, fomentando um processo educativo mais dialógico, inclusivo, transformador, libertador e, principalmente, significativo.

Assim, os discentes podem retornar para seus lares dispendo de conhecimento técnico profissional e das ciências humanas, naturais e exatas, de igual modo com novas perspectivas de melhorias para suas comunidades. Sobretudo, com potencial de resolverem problemas infraestruturais locais, participarem de movimentos sociais em defesa da coletividade, atuarem no mercado de trabalho e exercerem adequadamente seus direitos sociais e civis.

Dessa forma, por meio da mediação das aulas ministradas pela docente de Geografia e dos pôsteres produzidos pelos discentes, analisou-se a forma como os alunos desvelaram a espacialização da empresa Friato Alimentos em Pires do Rio (GO), os modelos taylorista-fordista e toyotista, o mercado de trabalho e a formação para o exercício da cidadania.

#### **4.4 Proposta 2: A cidade de Trindade e sua proximidade com a capital de Goiás - Goiânia: a busca por sustentação econômica e crescimento urbano**

#### **4.4.1 Problematizar:** identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares

Na proposta 2, o docente de Geografia realizou a mediação das aulas com os discentes das 3ª séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrotécnica, Edificações, Informática para Internet e Automação Industrial do IF Goiano *Campus* Trindade. As aulas abordaram a temática dos modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o trabalho e a formação para a cidadania, a fim de que os discentes realizassem uma leitura sobre os modelos produtivos industriais taylorista-fordista e toyotista no intuito de desvelar a cidade de Trindade (GO) através da espacialização da empresa Fricó Indústria e Comércio de Alimentos LTDA/Fricó Alimentos (Frios Centro-Oeste Ltda) no município e no mercado de trabalho.

Durante a aula, foi utilizado o data-show como recurso audiovisual, bem como explicações e arguições aos alunos sobre a temática abordada com efetiva participação deles. Ademais, para a produção dos pôsteres pela plataforma de design gráfico Canva, utilizou-se o Laboratório de Informática e o produto final da atividade foi entregue ao docente. As aulas ministradas e a atividade integradora em Geografia, contaram com a participação de 22 alunos no total e ocorreram no segundo semestre 2024 nas dependências do IF Goiano *Campus* Trindade (GO).

A abordagem inicial da aula pautou-se na discussão sobre a espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos, os modelos produtivos taylorista/fordista e toyotista, assim como a visão dos discentes sobre o trabalho e a cidadania na cidade de Trindade (GO). Para a compreensão da temática abordada foram propostas inúmeras questões, dentre elas: Quem são os alunos trindadenses e eles realiza a migração pendular para estudar no *Campus* Trindade? O que identifica o discente trindadense? Em que contexto ocorreu a criação da cidade de Trindade? Quais forças políticas atuaram na formação da cidade de Trindade? Qual a visão dos alunos sobre a proletarianização e a precarização no mercado de trabalho? Como os alunos se sentiam frente à possibilidade de continuar os estudos no Ensino Superior? Quais eram suas inseguranças diante ao mundo trabalho? Que lugares em Trindade eram referências para os alunos? Como os discentes interpretavam os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista na produção industrial trindadense? Qual leitura tinham sobre a espacialização da empresa Fricó Alimentos no município de Trindade? Como a cidade de Trindade se comporta frente ao crescimento urbano e à proximidade com Goiânia? Qual o peso da Festa do Divino Pai Eterno e do setor de serviços na economia da cidade de Trindade? Como os discentes enxergavam a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e o direito ao exercício da cidadania? Quais os setores da economia que são atrativos no município de Trindade?

Diante das incertezas postas com a conclusão do curso do Ensino Médio Técnico Integrado em 2024, percebeu-se que a maioria dos alunos demonstraram estar indecisa entre as possibilidades: inserir no mercado de trabalho ou continuar com a atividade de estudo e formação nos cursos de Ensino Superior. Poucos alunos apontaram que, após o final do ano letivo, tentariam de imediato entrar para o mercado de trabalho.

Durante as aulas ministradas da atividade integradora, as discussões permearam desde a formação do município de Trindade (GO) até as questões relativas à agroindústria alimentar, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o mercado de trabalho trindadense, a relação campo-cidade, as migrações pendulares, o cotidiano dos discentes e dos trabalhadores, a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e o direito ao exercício da cidadania. Diante disso, verificou-se que a respectiva cidade tem sua economia pautada na busca pelo fortalecimento dos setores de serviços, industrial e agropecuário, este ainda mais incipiente.

#### **4.4.2 Sistematizar:** compreendendo os espaços, explorando conceitos e discutindo a cidadania

O município de Trindade está localizado na porção central do território goiano e possui uma extensão de 712,690 km<sup>2</sup>, ocupando cerca de 0,20% da área total do Estado de Goiás. Compõe a região metropolitana de Goiânia, se localiza-se na Zona do Mato Grosso de Goiás e dista aproximadamente 16 km da capital do Estado. Limita-se, ao Norte com Goianira e Caturaí; ao Sul, com Guapó; à leste, com Goiânia, a Noroeste, com Santa Bárbara e a Sudoeste, com Campestre de Goiás. Sua população é de aproximadamente 142.431 habitantes, apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,699 e densidade demográfica de 199,85hab/km<sup>2</sup> (IBGE, 2022).

A cidade de Trindade situa-se nas coordenadas geográficas 16° 38' 56" Latitude Sul e 49° 29' 20" Longitude Oeste de Greenwich, sendo banhada pelos rios Ribeirão Fazendinha, Santa Maria, Pereiras, na divisão com Guapó; Córrego Barro Preto, Barro Branco, Arrozal, que integram as bacias do Rio dos Bois e Anicuns. No setor primário em Trindade destaca-se a produção de tomate rasteiro, cana-de-açúcar, laranja, arroz, mandioca, mamão, feijão e milho, assim como a criação de bovinos de corte e leite, suínos e aves.

A origem e historicidade da cidade de Trindade (GO) remonta ao século XIX e está relacionada à descoberta do medalhão da Santíssima Trindade em 1840, quando o casal de garimpeiros Ana Rosa e Constantino Xavier teriam encontrado o objeto com a ilustração do Divino Pai Eterno às margens do Córrego Barro Preto. Atualmente, o medalhão (Figura 13) se

encontra guardado no Santuário Basílica do Divino Pai Eterno, a qual foi construída a partir do surgimento da devoção dos fiéis ao Divino Pai Eterno no referido município de Trindade (GO).

**Figura 13** – Medalhão da Santíssima Trindade que deu origem à cidade de Trindade



Fonte: Santuário Basílica do Divino Pai Eterno (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

Em sua dissertação intitulada *Trindade e o abraço ingrato da metrópole: uma análise sócio-territorial de Trindade II* (2007), o pesquisador Wildes Jesus Rodrigues, realizou um estudo sobre a formação e constituição do município, assim como, as dinâmicas envolvendo a cidade de Trindade e sua aproximação com a metrópole de Goiânia. Nesse estudo o autor esclarece sobre a constituição do território de Trindade que:

Foi na teia de relações entre interesses particulares e coletivos, estatais e religiosos, emotivos e racionais que ocorreu a constituição da unidade político-administrativa denominada Trindade. Esse embate, entre tantas forças antagônicas – e em alguns casos complementares – trouxe em sua gênese um sentimento de cunho menos patriótico ou econômico do que religioso, pautando-se em dogmas católicos e em crenças que extravasaram até mesmo os limites fronteiriços do estado de Goiás. O

município de Trindade tem sua emancipação ancorada por uma origem religiosa. (Rodrigues, 2007, p.29).

Trindade se difere de outros municípios goianos que se constituíram a partir de instalação de ferrovias, exploração de recursos minerais e atividades agropecuárias. O autor elucida que

No entanto não se deve negar o fato de que as primeiras famílias a ocuparem o que viria a ser o atual território de Trindade saíram de Meia Ponte (atual Pirenópolis) e, dessa forma, legar, também a Trindade, um certo vínculo com a atividade mineradora. E, aprofundando mais este olhar, deve-se considerar que a primeira atividade econômica desenvolvida por estas pioneiras famílias – e que lhes garantiu sustentação e renda – foi a atividade agropastoril. (Rodrigues, 2007, p. 30).

A investigação sobre a construção e consolidação do território trindadense revela que tais processos estão diretamente vinculados às transformações ocorridas no espaço destinado a ser a nova capital do estado de Goiás. Essas mudanças motivaram uma série de fragmentações territoriais em volta da área escolhida, não apenas de caráter físico como sociais, culturais e simbólicas. Para que uma unidade político-administrativa se estabeleça como território, é imprescindível que se consolide valores e símbolos compartilhados, criando no seio da sociedade uma relação de cumplicidade diante das modificações do espaço ocupado, promovendo o sentimento de pertencimento. Historicamente, instrumentos como o temor foram utilizados para firmar essas relações, apesar de nem sempre serem exitosas. Na modernidade, tais sentimentos são delineados pelas demandas familiares e pela questão da sobrevivência imposta pelo modelo capitalista de mercado (Rodrigues, 2007).

Portanto, ao abordar as peculiaridades das cidades de Trindade e da capital Goiânia, observa-se que o município trindadense apresenta uma ligação com o crescimento espontâneo e a expansão da Romaria ao Divino Pai Eterno. Entretanto, a metrópole Goiânia se desponta como capital planejada do estado de Goiás e traz uma gama de interesses políticos inerentes ao seu crescimento urbano.

Por volta de 1915, destaca-se a relevância da porção Sul de Goiás para a construção da capital de Goiânia por ser uma região mais dinâmica e povoada do Estado, devido à expansão da economia cafeeira, à ampliação das atividades industriais urbanas nos Estados de Minas Gerais e São Paulo e à construção da Estrada de Ferro. É imprescindível elucidar que a nova capital mudaria toda a dinâmica territorial do estado de Goiás e a cidade de Trindade por estar inserida nesse contexto, sua realidade também seria modificada. O autor afirma que,

Esse dinamismo econômico e social, aliado a uma boa organização político administrativa, foi um dos responsáveis por chamar a atenção de líderes políticos, dentre os quais o interventor Pedro Ludovico Teixeira, para os municípios dessa região, no interesse de se construir em um deles a nova capital do Estado. Após várias visitas e discussões em torno das potencialidades de alguns municípios para implantação da nova capital, elegeu-se a cidade de Campinas. No dia 24 de outubro de 1933 foi assentada a pedra fundamental para concretização de Goiânia. As modificações para implantação da nova capital não afetaram apenas a paisagem campinense nem tão pouco somente o seu território. Elas extrapolaram fronteiras então já consolidadas e “abraçaram” territórios vizinhos desconstruindo-os e os obrigando a uma reformulação [...] dessa forma a população de Trindade conviveu, constantemente, com o que poderíamos chamar de reorganização territorial – e não se trata somente de seu aspecto físico, mas cultural e espiritual. (Rodrigues, 2007, p. 35-37).

Quanto ao cenário socioeconômico do município de Trindade, por volta de 1928, o município respondia pelo nome de Barro Preto e alguns moradores desenvolviam atividades agropecuárias e as comercializavam com outros municípios, de Goiás e de outros estados brasileiros. Desse modo, com o seu crescimento urbano despontando, outras atividades econômicas surgiram para complementar ou substituir as vigentes, tornando-se um atrativo para a população campeira, como é o caso do comércio.

Para compreender a configuração de Trindade na década de 1980, é imprescindível elucidar que os aspectos religioso e comercial da cidade estão interligados com as transformações promovidas pela construção da capital Goiânia e sua influência no município. O que favoreceu alterações na dinâmica populacional e a migração pendular entre essas duas cidades.

Desse modo, a arrecadação que antes era mais restrita ao período da Romaria ao Divino Pai Eterno, passa a ser incrementada com a instalação de indústrias, a exemplo. Refrescos Bandeirantes, um representante da Coca-Cola, e Jean-Darrot, fábrica do setor confeccionista. Na década de 1990, instala-se indústrias de cosmético, de postes e materiais em concreto, fábrica de giz, empresa de reciclagem de polietileno, empresa de paisagismo e decoração entre outras fábricas de pequeno porte.

É relevante destacar que a presença de diversas confecções e fábricas, empresas que prestam serviços a grandes fábricas de Trindade, Goiânia e região próxima, contribuem substancialmente para a geração de empregos e funcionam como fator atrativo para migrantes. Nota-se que essas indústrias estão localizadas em “Trindade II”, demonstrando que o fator locacional perdura a influenciar intensamente a seleção dos locais de construção das fábricas. Embora apresentem problemas urbanos mais graves do que a sede do município, Trindade II oferece aproximação com Goiânia e fácil acesso à GO-60 por vias de boa qualidade, o que garante a permanência das atividades econômicas no local (Rodrigues, 2007).

Nesse cenário, está nítida que a relação entre Trindade e Goiânia vai além da mera fronteira administrativa. Historicamente, os limites físicos foram pouco definidos e as populações passaram a separar a vida entre as duas cidades. Assim, muitos indivíduos competem pelo trabalho e a subsistência em Goiânia, enquanto em Trindade se mantém o espaço de residência, relaxamento e reprodução familiar, o habitar da família (Rodrigues, 2007).

Quanto à nova área de expansão urbana do município de Trindade denominada “Trindade II” e sua contribuição para a formação da Região Metropolitana, pode-se inferir que não foi somente o desejo do administrador do município que incidiu no Decreto-lei nº. 239 de 21 de março de 1978 que dispõe sobre a fixação dos novos limites do perímetro urbano da cidade. Posto que, houveram também empresas interessadas na área e pecuaristas detentores de terras na região que as negociavam e as vendiam em lotes, elevando seu lucro. Por conseguinte, é evidente que a criação de “Trindade II” se sujeitou aos interesses do capital produtivo, relegando aos processos históricos o encargo de ordenar o âmbito social e territorial no município, integralmente. Portanto, “Trindade II” não surgiu de processos ilegais, mas é reflexo da nova fase de desenvolvimento do capitalismo instaurado no país. É razão da audácia do administrador municipal, o anseio dos desprovidos de lar, a ambição e o ideário de oportunidades de diversas ordens (Rodrigues, 2007).

Desta forma, “Trindade II” representa a possibilidade dos trindadenses de permanecerem próximos a Goiânia e realizarem a migração pendular para ter acesso ao mercado de trabalho na capital. Embora em Trindade tenham algumas indústrias, estas não possuem uma infraestrutura capaz de concorrer na guerra fiscal e no setor de serviços com as cidades de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Se por um lado, a aproximação em relação à Goiânia, desde a década de 1980, ocorreu de forma assertiva, por outro, o distanciamento da sede do município de Trindade em relação à capital ao invés de gerar o prolongamento do sítio urbano contribuiu para a fragmentação do território. Nesse contexto o autor reverbera que

[...] A área da Trindade II corresponde a um conjunto de setores limítrofes a Goiânia e Goianira e, de certa forma, distante da sede do Município de Trindade cerca de 9 km pela GO 060. Cabe lembrar que essas duas porções do município têm como ponto de ligação a GO – 060, única rodovia que integra o município de Trindade a Goiânia, além de outra via, não asfaltada, que corta estradas “boiadeiras” levando ao setor Califórnia, após passar pelo setor Mariápolis. A delimitação física dessa malha urbana, que foi também apontada no plano diretor de Trindade, é feita a partir do córrego Barreirinho, partindo-se do setor Pontakaiana pela GO-060, Trindade II possui, atualmente, 28 bairros. Estes, por sua vez, trazem especificidades entre si, desenvolvidas a partir de sua história de ocupação e forma de organização. (Rodrigues, 2007, p. 120).

No âmbito de sua tese intitulada Trindade-Goiás, partida e repartida: a dinâmica urbana de um território fragmentado, Rodrigues (2021), assevera que “compreender a Trindade II é imprescindível para qualquer investigação que tenha a cidade de Trindade como foco de análise. Pois ela surge à sombra de Goiânia, enquanto a sede do município de Trindade sombreou a construção de Goiânia”. (Rodrigues, 2021, p. 166).

O autor acrescentou que novas denominações surgiram e ainda surgem para se referir à área limítrofe com Goiânia: “Trindade II” foi a primeira registrada. Posteriormente, “Nova Trindade” ou ainda, “Grande Trindade” e, mais recentemente “Trindade Leste” ou Região Leste de Trindade”. (Rodrigues, 2021, p. 168). Para o autor, essas mudanças de nomenclaturas estavam interligadas às “posturas políticas administrativas que se comprometiam, em épocas de campanha política, solucionar as problemáticas urbanas existentes nesse fragmento e transformá-lo em promissor na geração de empregos e rendas”. (Rodrigues, 2021, p. 168).

Nesse sentido, a apreensão do espaço urbano de Trindade perpassa pela compreensão de um território fragmentado com as duas malhas urbanas distintas: a sede do município e a Trindade II, a primeira com aproximadamente 16 km de distância da capital e a segunda com proximidade de Goiânia. Portanto, para analisar a cidade de Trindade foi relevante compreender as relações de poder que atuaram e atuam em seu território, os reflexos da fragmentação no território do município, a interferência no cotidiano da cidade, sua autonomia econômica e o setor dos serviços. Além disso, a migração pendular e a dependência da capital de Goiânia por parte de cidadãos trindadenses, seja para o trabalho, acesso aos cuidados médicos e hospitalares, realizar compras nos comércios e feiras ou o lazer.

Sobre a indústria agroalimentar Fricó Alimentos (Figura 14) constatou-se que ela iniciou suas atividades no município de Trindade em 2014, às margens da GO-060, próximo ao córrego Barreirinho. Esse córrego é o marco geográfico de acordo com Rodrigues (2007), que delimita os dois fragmentos territoriais: sede do município de Trindade e Trindade II. A agroindústria esteve sediada em Goiânia, mas tanto a empresa, a sede administrativa, parte produtiva, se instalaram em Trindade em 2014 (FRICÓ, 2024).

**Figura 14** – Vista da empresa Fricó Alimentos no município de Trindade (GO)



Autor: Novais, S. F. (2024).

A formação da empresa remonta aos anos de 1987 na cidade de Goianésia. A empresa Fricó Alimentos iniciou suas atividades em 1990, com uma pequena fábrica de linguiças caseiras, vendidas em mercados e restaurantes de Goiânia, com a denominação de Linguiças Confiança. Em 1999, com um mercado consolidado e visão de expansão, a empresa alterou-se para Fricó Alimentos. Em 2005, realiza um plano estratégico e reformula marca, embalagens e lança sua linha de embutidos e processa 20 toneladas/dia com um mix de 30 produtos. A empresa possui uma produção diária de 130 toneladas/dia de processamento e seu processo produtivo está distribuído entre a fabricação de derivados de aves e suínos, além de temperos e outros. Dentre seus produtos destacam-se a produção de linguiças, defumados, frios, molhos, massas, lasanhas, pães de alho e peixes e carnes, A empresa gera aproximadamente 600 empregos diretos (FRICÓ, 2024).

A linha de produção, o trabalho e a utilização de esteiras na agroindústria Fricó Alimentos em Trindade (GO), podem ser observadas nas Figuras 15, 16 e 17, respectivamente.

**Figura 15** – A linha de produção da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO)



Fonte: Arquivo da Fricó Indústria e Comércio de Alimentos LTDA/Fricó Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

**Figura 16** – O trabalho na linha de produção da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO)



Fonte: Arquivo da Fricó Indústria e Comércio de Alimentos LTDA/Fricó Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

**Figura 17** – Esteiras na linha de produção agroindústria Fricó Alimentos em Trindade (GO)



Fonte: Arquivo da Fricó Indústria e Comércio de Alimentos LTDA/Fricó Alimentos (2024).  
Org.: Novais, S. F. (2024).

Durante as aulas foram abordados os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, discutidas questões sobre historicidade da fundação e construção do município de Trindade, as tramas que envolvem as disputas por poder no município no âmbito religioso, econômico e social. Ademais, os agentes imobiliários que atuam sobre a cidade, a desigualdade sexual de gênero e o acesso ao trabalho, a proximidade com a capital Goiânia e as migrações pendulares realizadas pelos trindadenses.

Após, a motivação e mobilização dos alunos e de seus conhecimentos sobre essa forma de organização espacial e produção industrial os alunos realizaram a atividade integradora em Geografia por meio da construção de fôlderes no Laboratório de Informática com a mediação do professor de Geografia sobre a espacialização da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO), o mercado de trabalho, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista e a formação para a cidadania.

#### **4.4.3 Sintetizar:** narrando espacialidades

Na realização da prática didático-pedagógica integradora de Geografia, após as aulas ministradas, o docente solicitou que os discentes que se organizassem e se dirigissem ao Laboratório de Informática para a realização da atividade de construção do gênero textual fôlder, na plataforma de design gráfica Canva. Os discentes executaram a atividade acerca da

leitura da espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o mercado de trabalho e a cidadania no município de Trindade.

As narrativas dos alunos sobre a temática proposta acerca ficaram registradas nos pôlderes produzidos, num total de 22 alunos participantes da atividade, realizada com a mediação do docente de Geografia. A atividade integradora foi realizada nas dependências do IF Goiano *Campus* Trindade.

Nas narrativas produzidas pelos alunos das 3<sup>a</sup> séries dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Eletrotécnica, Edificações, Informática para Internet e Automação Industrial do IF Goiano *Campus* Trindade foi possível detectar que por serem cursos de cunho mais urbano, esse fator influenciou os discentes na realização da atividade proposta. Pois, ao produzirem os pôlderes realizando a leitura da agroindústria na produção do espaço geográfico em Trindade, os alunos optaram por destacar também outros tipos de indústrias como: de refrigerantes, laticínios, química, metalúrgica, produtos de limpeza, bem como o turismo e as atividades religiosas na cidade. Ficou perceptível a diversidade de atividades existentes no município e como elas influenciaram no momento de suas análises.

Na leitura da espacialização da indústria agroalimentar Fricó alimentos e confecção dos pôlderes, os alunos enfatizaram sobre a potencialidade da cidade de Trindade em relação às atividades industriais. Assim como, a geração de empregos, o desemprego estrutural e os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista na indústria trindadense. Deste modo, os alunos apresentaram as seguintes narrativas:

#### Linguagem escrita

Trindade tem seu forte em indústria como a Fricó e indústria como Imperial que é terceirizada. A Fricó Alimentos que conhecemos hoje nasceu através de uma pequena fábrica de linguiças caseiras, comercializadas principalmente em pequenos mercados e restaurantes em Goiânia. Surgia então a Linguiças Confiança. Em 1999, com um mercado sólido e uma visão estratégica para conquistar novos mercados houve a necessidade de criar uma nova marca e um novo e um novo posicionamento. A mudança de nome inaugurou uma nova fase na empresa de muito sucesso.

Fricó, Coca- Cola Refrescos bandeirantes: Linha baseada no Fordismo, com etapas sequenciais e em larga escala. Atende o mercado regional e nacional. N&L Indústria: Características modernas da indústria 4.0, integra automação, análise de dados de sistemas, o que representa um grande avanço para o Toyotismo. Fricó: métodos tradicionais com processos de Toyotismo. Fábrica de Facas e AF Soares: é caracterizado pelo Artesanato Moderno, em conjunto com técnicas manuais com máquinas. Tradição e Modernidade.

Apesar do turismo religioso ser a maior “fama” de Trindade, as diversas indústrias instaladas na cidade estão tornando a cidade cada vez mais conhecida por esses aspectos, com variedade de ramos industriais, como: Têxtil, Alimentícia, Química e Metalúrgica. Fricó e Coca-Cola Bandeirantes indústria alimentícia, tem modelo

híbrido de produção, Icometals - Indústria metalúrgica, tem modelo de produção toyotista, NL Indústria - Indústria química de produtos de limpeza, tem modelo híbrido de produção.

A cidade de Trindade atrai inúmeros tipos de indústrias, portanto os mais conhecidos são os dos ramos alimentícios e de produtos químicos. Pode-se notar empresas como a Fricó, o Grupo Imperial e a Indústria N & L. O Grupo Imperial, por sua vez, apresenta características Toyotistas, visto que a empresa trabalha de forma terceirizada para outras marcas. A empresa N&L também apresenta características de um modelo de produção Toyotista.

Apesar de não ser um polo industrial expressivo, Trindade apresenta características interessantes para análise no contexto do fordismo e toyotismo, sistemas que marcaram a história da produção industrial.

O toyotismo é um modelo de produção industrial japonês que se baseia no sistema just-in-time, ou seja, na produção sob demanda e na eliminação de estoques. Foi desenvolvido por Taiichi Ohno e Eiji Toyoda na segunda metade do século XX e implementado no Japão como uma alternativa ao fordismo.

O toyotismo foi fundamental para a recuperação da economia japonesa após a Segunda Guerra Mundial. O modelo se difundiu mundialmente na década de 1970 com as crises do petróleo, e chegou ao Brasil na década de 1990. O toyotismo tem alguns benefícios, como a redução de custos e a criação de uma visão sistêmica da empresa. No entanto, também é alvo de críticas por gerar desemprego estrutural e aumentar a dependência de importação de matérias-primas.

O processo de produção da Refresco Bandeirantes envolve várias etapas industriais comuns no setor de bebidas. Primeiro, as matérias-primas como frutas ou xaropes são selecionadas e preparadas, com a extração do suco ou a mistura de ingredientes. Para garantir a segurança e durabilidade, a bebida passa por pasteurização, onde é aquecida para eliminar microrganismos. Em seguida, é embalada em garrafas ou latas de forma automatizada, sob rigoroso controle de qualidade, que verifica sabor, cor e consistência. Após a embalagem, o produto é armazenado adequadamente e distribuído para os pontos de venda. Todo o processo é otimizado com tecnologias para garantir a eficiência e qualidade do produto final.

A relação entre o Taylorismo e a Imperial de Refrigerantes está em como a organização do trabalho e a busca pela eficiência são aplicadas na linha de produção da empresa. O modelo de produção da Imperial pode incorporar muitos dos princípios tayloristas, como a divisão do trabalho, padronização, controle do tempo e supervisão rigorosa, com o objetivo de maximizar a produção e reduzir custos. Assim, o taylorismo pode ser visto como uma das bases teóricas por trás das práticas de gestão e organização do trabalho em empresas industriais, como a Imperial de Refrigerantes.

O Taylorismo: o trabalho é dividido em tarefas simples e repetitivas para que os trabalhadores se especializem em funções especiais. Estudo de tempos e momentos: cada tarefa é analisada para encontrar a forma mais eficiente de executá-la, eliminando movimentos desnecessários. Controle rigoroso: supervisores monitoram o desempenho dos trabalhadores para garantir que os processos sejam seguidos com precisão. Padronização: os processos de produção e os produtos são padronizados para garantir uniformidade e eficiência. Sistema de incentivos: os trabalhadores são incentivados com recompensas baseadas na produtividade visando aumentar o desempenho.

O Grupo José Alves, é um grande atuador no processo de indústria de Trindade, sendo responsáveis pela Coca-Cola e N&L Indústria (produz produtos de limpeza), trouxe tecnologia e várias vagas de emprego para Trindade e Goiânia.

A instalação da Coca-Cola em Trindade teve um impacto profundo na economia regional, proporcionando crescimento econômico, geração de empregos, melhorias na infraestrutura e aumento na arrecadação tributária. Além disso, ajudou a desenvolver e qualificar a mão de obra local e a promover a cidade em um cenário mais amplo, o que resultou em uma série de benefícios a longo prazo para a economia de Trindade e seus arredores.

Com base nas informações disponíveis, a Itacolomy parece adotar principalmente características do taylorismo, com elementos de toyotismo na busca por inovação e práticas sustentáveis. O modelo fordista pode ser menos aplicável a menos que a empresa se concentre fortemente na produção em massa de itens padronizados. Portanto, a melhor classificação seria uma combinação de taylorismo e toyotismo, dependendo das práticas específicas em operação na empresa.

Os alunos apontaram que a atividade industrial em Trindade apresenta certa inexpressividade enquanto polo industrial, mas algumas indústrias de bens não-duráveis tipo alimentícia a exemplo da Fricó Alimentos e da Refresco Bandeirantes se destacam na região e geram empregos para os moradores da cidade e para trabalhadores vindos de outras cidades, como Goiânia. Os alunos salientaram que, mesmo de forma incipiente, a produção industrial de Trindade apresenta aspectos capazes de contribuir com uma análise significativa do contexto industrial e do taylorismo-fordismo e toyotismo praticados.

Ao analisarem a relevância do parque industrial trindadense, os alunos apontaram que a produção nessas indústrias: Fricó Alimentos, Refresco Bandeirantes, N&L, Fábrica de Facas e AF Soares, apresentam em comum o fato de atenderem ao mercado regional e nacional. Também se destacam por possuírem características que mesclam os modelos taylorista-fordista e toyotista.

Sobre o modelo híbrido de produção mencionado pelos alunos na empresa Fricó Alimentos, deve-se pelo fato que essa agroindústria possui traços de métodos tradicionais unidos a processos de toyotismo, demonstrando a adequação das indústrias à reestruturação produtiva do capital. Quanto ao binômio taylorista-fordista, os alunos destacaram que, se por um lado o fordismo ampara-se na produção rígida, por esse motivo, pode ser menos aplicável a não ser que a empresa se concentre fortemente na produção em massa de itens padronizados. Destacaram ainda que a combinação de taylorismo-fordismo e toyotismo dependeria das práticas específicas em operação na empresa.

Os alunos versaram sobre o taylorismo e citaram: a divisão do trabalho, a padronização, o controle de tempo, a supervisão rigorosa, a gestão científica do trabalho, a execução de tarefas simples repetitivas, o monitoramento do desempenho do trabalhador, a uniformidade e eficiência, os incentivos e as recompensas pela produtividade do funcionário, que o objetivo é maximizar a produção e reduzir os custos. Dessa forma, mostraram que o taylorismo pode ser

visto como uma das bases teóricas por trás das práticas de gestão e organização do trabalho nas indústrias.

Ao narrarem sobre o toyotismo especificamente, os alunos indicaram que ele foi desenvolvido por Taiichi Ohno (1912-1990), Shingeo Shingo (1909-1990) e Eiji Toyoda (1913-2013), na segunda metade do século XX e implementado no Japão como alternativa ao fordismo, ressaltando os seus benefícios: a redução dos custos e a criação de uma visão sistêmica da empresa. Por outro lado, mostraram as críticas e consequências desse modelo produtivo: o desemprego estrutural e a dependência de importação de matérias-primas.

Os alunos mostraram que o toyotismo é marcado pela flexibilização, desregulamentação, gestão produtiva com qualidade total, integração entre trabalho vivo e trabalho morto, bem como o trabalhador é um ser polivalente ou multifuncional, com capacidade de desempenhar várias funções dentro do ambiente organizacional. Em relação ao desemprego estrutural abordado pelos discentes, pode-se elucidar que ele ocorre “quer em decorrência do quadro recessivo, quer em função da automação, da robótica e da microeletrônica, gerando uma monumental taxa de desemprego estrutural”. (Antunes, 2015, p. 64). No contexto atual, o município de Trindade apresenta: salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2,1 salários mínimos, com uma população ocupada de 21.881 pessoas, representando 15,36% da população (IBGE, 2022).

Em relação à leitura da agroindústria Fricó Alimentos, observou-se que os alunos realizaram em conjunto com as demais indústrias em razão da cidade de Trindade ter um parque industrial diversificado. Por isso, quando questionados sobre a referida indústria alimentícia, os discentes conseguem trazer à consciência outros tipos de indústrias atuantes no município. Esse fator de diversificação na produção industrial contribui para a geração de empregos em diferentes ramos industriais na cidade.

Ao estabelecerem relação entre o toyotismo e a terceirização, os alunos apontaram que na cidade de Trindade ela ocorre, a exemplo do Grupo Imperial que trabalha de forma terceirizada para outras marcas de produtos. Os alunos destacaram o impacto que essas indústrias representam para o município de Trindade e na potencialidade dessas empresas de proporcionar o crescimento econômico, gerar empregos, contribuir na melhoria da infraestrutura e no aumento da arrecadação tributária. Salientaram que, estas indústrias colaboram para qualificar a mão de obra local, promover a cidade em um cenário mais amplo, o que reverbera em uma série de benefícios a longo prazo para a economia de Trindade e seus arredores.

Sobre a atividade industrial os alunos apontaram que as indústrias são beneficiadas com incentivos concedidos pela prefeitura de Trindade, devido à contribuição da atividade industrial no crescimento da cidade e desenvolvimento regional. Os alunos ainda identificaram na economia da cidade, traços das atividades do catolicismo, reconhecendo que existem interesses religiosos, econômicos e políticos atuando sobre o município. Mas, a cidade de Trindade apresenta um célere processo de industrialização, aumentando a sua visibilidade e diversificando seu parque industrial e as atividades econômicas do município. Portanto, a leitura da espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos na cidade de Trindade (GO), podem ser observadas nas Figuras 18 e 19, respectivamente.

**Figura 18:** Fôlder da espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos em Trindade (GO)



Org.: Novais, S. F. (2024).

**Figura 19:** Fôlder da espacialização da agroindústria Fricó Alimentos em Trindade (GO)



Org.: Novais, S. F. (2024).

Em relação aos processos de migração e sua influência sobre as atividades econômicas em Trindade, os alunos narraram que:

#### Linguagem escrita

A infraestrutura atrai imigrantes, impulsiona a indústria e fortalece a economia local e a economia da cidade.

A economia trindadense ainda é sustentada pelo campo, sendo ainda a principal atividade econômica da cidade. Entretanto, às indústrias vem crescendo cada vez mais, conseqüentemente a população também. Uma observação interessante a se fazer, e que, por muito tempo a cidade de Trindade era uma cidade dormitório em relação a capital, Goiânia, entretanto, atualmente, ocorre o contrário, diversos habitantes da capital trabalham em Trindade.

Trindade, por ser uma região Metropolitana, tem uma concentração de empresas na Rodovia dos Romeiros de forma estratégica, sendo que esta rodovia fornece à empresa e aos colaboradores uma localização de mais fácil acesso, tanto do tráfego dos trabalhadores de Goiânia a Trindade quanto do transporte de seus produtos, trazendo eficiência no transporte.

Trindade, localizada a apenas 18 km de Goiânia, é mundialmente reconhecida como a Capital da Fé devido ao Santuário Basílica do Divino Pai Eterno. Mas a cidade vai além do turismo religioso, destacando-se também por seu potencial econômico e industrial.

Em Trindade Goiás as atividades econômicas são baseadas majoritariamente no turismo religioso e no setor de serviços (como pousadas e hotéis). Também existem, entretanto, atividades industriais que contribuem para a economia da regional. Essas indústrias vêm recebendo incentivos fiscais por parte da prefeitura de Trindade, em prol de favorecer seu crescimento.

Desse modo, percebeu-se nas narrativas dos alunos sobre as migrações campo-cidade e as migrações pendulares realizadas pelos trindadenses e pelos imigrantes que se deslocam para o município, que são em certa medida incentivadas pelas indústrias instaladas na cidade. Por outro lado, sobre os deslocamentos diários, constatou-se que, embora a agroindústria Fricó Alimentos tenha sua representatividade na economia do município de Trindade, concorre com indústrias de outros segmentos. Isto permite que a dependência dos trindadenses esteja interligada a variações de empregabilidade no mercado de trabalho ofertado em outras cidades, favorecendo a migração pendular desses trabalhadores trindadenses para a capital Goiânia e a cidade de Aparecida de Goiânia.

Os alunos evidenciaram que a economia trindadense é em boa parte sustentada pelo campo, que responde por uma parcela significativa da atividade econômica da cidade. Nesse sentido, é relevante ressaltar que a cidade de Trindade se destaca na agropecuária com a produção de leite, ovos de galinha, banana, laranja, limão, tangerina, cana-de-açúcar, milho, soja e sorgo. O rebanho apresenta criação de asininos, bovinos, bubalinos, caprinos, equinos, galináceos, muares, ovinos e suínos. E ressaltaram que as indústrias têm crescido acompanhada pelo acréscimo da população, fazendo referência à migração do êxodo-rural praticada pelos trindadenses. Os discentes fizeram referência ao fato da cidade de Trindade ter funcionado como cidade-dormitório em relação à capital, e no contexto atual de migração pendular, ocorre o inverso, uma vez que diversos habitantes da capital Goiânia trabalham em Trindade.

Além disso, enfatizaram que devido Trindade fazer parte da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), esse fator contribuiu para uma concentração de empresas na Rodovia dos Romeiros de forma estratégica. Visto que, esta rodovia fornece às empresas e aos colaboradores uma localização de mais fácil acesso, tanto do tráfego dos trabalhadores de Goiânia à Trindade quanto da eficiência do transporte de seus produtos. Os alunos expuseram que a relevância do município vai além do turismo religioso, destacando-se também por seu potencial industrial e o setor de serviços a movimentar as atividades econômicas na cidade.

Quanto à proximidade com Goiânia e a influência da capital sob as atividades econômicas realizadas no município de Trindade, os alunos fizeram inúmeras ponderações:

A cidade aproveita sua proximidade com a capital para desenvolver setores como Indústria alimentícia: destacada pela produção de derivados do leite, como queijos e doces. Setor de serviços: impulsionado pelo turismo religioso. Pequenas indústrias: foco confecção e fabricação de móveis.

Trindade, conhecida comumente como a “Capital da Fé”, pertence à região metropolitana de Goiânia. Pela grande aproximação das cidades, Trindade torna-se um polo industrial.

Atualmente alto no ranking dos polos confeccionistas do Estado, Trindade, que fica a 18 km da Capital, teve seu setor econômico impulsionado a partir de 1980. Isso se deu com o surgimento de indústrias locais e investimentos de recursos internos de alguns empresários. Segundo estudo de 2008 do SEBRAE GO – Mapeamento das Aglomerações Produtivas Especializadas de Goiás Identificação e Caracterização de Arranjos Produtivos Local (APL) Potenciais do Estado, o município de Trindade, juntamente com Goiânia e Aparecida de Goiânia faz parte do APL da Indústria de Confeccões da Região de Goiânia.

Ao evidenciarem a proximidade com a capital Goiânia e a influência que a metrópole exerce nas atividades econômicas no município de Trindade (GO), os alunos pontuaram que isso é benéfico para desenvolver segmentos como a indústria alimentícia com a produção de leite, queijos e doces e o setor de serviços impulsionado pelo turismo religioso. Mas, que a cidade ainda se destaca pelo polo confeccionista, fabricação de refrigerantes e móveis, o que de certa forma, favorece a formação do polo industrial na cidade.

Acerca da importância e do crescimento de Trindade enquanto polo confeccionista no Estado de Goiás, vale ressaltar que o município faz parte com Goiânia e Aparecida de Goiânia dos Arranjos Produtivos Locais (APL) da Região de Goiânia. Estes atuam para o desenvolvimento regional por meio de apoio e fomento das cadeias produtivas goianas, bem como funcionam como uma iniciativa para promover o empreendedorismo e a competitividade das micro, pequenas e médias empresas no estado de Goiás.

Os alunos acerca da desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho e em relação os direitos trabalhistas e ao direito à cidadania, destacaram que as mulheres recebem menos que os homens para exercer a mesma profissão e citaram a problemática da redução da jornada 6x1 e o que ela refletiria na vida dos trabalhadores trindadenses, uma vez que eles teriam mais tempo livre para se dedicar a outras atividades como cuidar da família, descansar, praticar esportes, socializar com os demais membros da família e da sociedade.

Cabe mencionar que os alunos apontaram sobre o adoecimento dos trabalhadores e como o fim da jornada 6x1 melhoraria a qualidade de vida da classe trabalhadora. A proposta de Emenda à Constituição n.º 8/2025, está em tramitação e dá nova redação ao inciso XIII, do artigo 7º da Constituição Federal para dispor sobre a redução da jornada de trabalho para quatro dias por semana no Brasil. O texto, que estabelece jornada de quatro dias por semana e três de

descanso, conseguiu o apoio de 171 deputados para começar a tramitar na Casa [...] a proposta será inicialmente analisada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ). Depois, precisará ser votada por uma comissão especial e pelo Plenário da Câmara. Se aprovada pelos deputados, a PEC seguirá para o Senado (Agência Câmara de Notícias, 2025).

#### **4.4.4 Significar:** possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania

A discussão sobre a espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos no município de Trindade (GO), os modelos taylorista-fordista e toyotista, o mundo do trabalho e a formação para a cidadania possibilitou aos discentes significarem suas vivências, à medida que puderam demonstrar o conhecimento e os conceitos aprendidos durante o ensino-aprendizagem em Geografia.

Para a elaboração do pensamento teórico-conceitual consistente sobre a temática, na composição e construção do conhecimento, foram utilizados alguns conceitos científicos como trabalho e cidadania, porque é por meio deles que os alunos tomam consciência da realidade. Assim, após os alunos retornarem para suas atividades cotidianas, poderão fazer uso do saber assimilado e na vida prática atuar embasado com propriedade e efetividade toda vez que precisarem solucionar ou se posicionarem frente a alguma dificuldade ou problema que lhe forem impostos. Visto que, estarão preparados para cobrar do Poder Público ou darem sua contribuição de forma pontual e assertiva sobre determinada situação-problema que necessite de solução, agindo como sujeitos transformadores da realidade.

Ao tratarem sobre os modelos produtivos taylorista-fordista e o toyotismo, os alunos destacaram as questões referentes à importância de indústrias a exemplo da Fricó Alimentos na geração de emprego, qualificação da mão de obra na cidade e na potencialidade de contribuir com a relação cidade-campo. Uma vez que, embora uma parte significativa da matéria-prima utilizada pela indústria agroalimentar venha do campo, na cidade é o lugar onde ela se transforma nos produtos que a empresa produz e comercializa.

Nesse sentido, o significar representou o reconhecimento do aluno como cidadão na análise socioeconômica do espaço geográfico, entendendo-o como sujeito pensante, capaz de elaborar críticas à realidade e ao sistema em que está inserido, bem como de buscar alternativas de inserção integral, especialmente da mulher no mercado de trabalho. Ademais, configurou-se na compreensão da luta nacional pela redução da jornada de trabalho e na demonstração de consciência política e cidadã por parte dos alunos, materializada na elaboração dos fôlderes.

A Geografia Escolar exerce um papel fundamental na construção de uma formação cidadã ao possibilitar que os alunos assimilem os conceitos científicos e a partir desse conhecimento produzido dar significado para a sua prática cidadã, para a sua vida e para o exercício da cidadania. Assim como, contribuir com o cotidiano da cidade onde suas ações podem refletir seu compromisso social, ambiental, cultural, político e sua responsabilidade mediante a vida individual e coletiva em sociedade. Ou seja, dar sentido para sua existência de forma que se transforme em um sujeito atuante, proativo e crítico-reflexivo para além da sala de aula.

Nesse viés, a mediação didática em Geografia permite que se desenvolva o pensar geograficamente, em que o aluno se percebe e se identifica como produtor e consumidor de espaço produzido. E, por isso, corresponsável pela vida, o direito à cidade e pela manutenção de uma realidade democrática, participativa, que seja pautada nos direitos e deveres da coletividade.

Dessa forma, por meio da mediação das aulas ministradas pelos docentes de Geografia e observadas pela pesquisadora conforme Roteiro de Observação de Aulas (Apêndice B) e dos fôlderes produzidos pelos discentes, viabilizou-se analisar a forma como os alunos desvelaram a espacialização da empresa Fricó Alimentos em Trindade (GO), os modelos taylorista-fordista e toyotista, o mercado de trabalho e a formação para a cidadania.

#### **4.5 Resultados e descrição da análise dos casos**

A nova prática didático-pedagógica e disciplinar integradora em Geografia foi realizada com os alunos das 3ª séries do Ensino Médio Técnico Integrado, mediada pelos docentes de Geografia dos *Campi* de Trindade e Urutaí e ocorreu em dois momentos distintos. A proposta 1 realizou um estudo sobre a cidade de Pires do Rio (GO) e buscou a compreensão das potencialidades socioeconômicas e o trabalho no segmento avícola no município e a proposta 2, na cidade de Trindade (GO), realizou a apreensão espacial do município, sua proximidade com a capital Goiânia e sua busca por sustentação econômica e crescimento urbano. Assim sendo, a partir dessas duas propostas, tornou-se viável realizar as leituras da espacialização de ambas agroindústrias, Friato Alimentos no município de Pires do Rio (GO) e Fricó Alimentos em Trindade (GO). Tal fato com o intuito de compreender as transformações socioespaciais decorrentes dos processos sociais, econômicos e políticos no território, considerando a implantação dessas empresas, a expansão da cadeia produtiva soja/óleo/carnes e os entraves que atingem o mundo do trabalho, a classe trabalhadora e a formação para a cidadania.

A partir das análises sobre a espacialização destas agroindústrias, percebeu-se que os alunos dos Cursos Técnicos em Agropecuária, Informática para Internet e Biotecnologia Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano *campus* Urutaí são provenientes, predominantemente de realidades urbanas e rurais e a indústria agroalimentar da Friato Alimentos evidencia proximidade com os discentes, dado o fato de sua representatividade na economia dos municípios de Ipameri, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás e Urutaí. Cumpre mencionar que um número expressivo de alunos oriundos desses municípios realiza migração pendular para estudar no IF Goiano *Campus* Urutaí. E considerando que a referida empresa representa uma via de ingresso no mercado de trabalho após a formação nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, acentua-se sua relevância no contexto profissional dos discentes.

A atividade realizada com a mediação da docente de Geografia perfaz a proposta de Percurso Didático e de Mediação Didática orientadas por Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), com a intenção de contribuir com a compreensão sobre o currículo integrado e a prática didático-pedagógica e disciplinar em Geografia integrada ao Ensino Técnico Profissionalizante no Ensino Médio Técnico Integrado.

Desse modo, por meio das seis aulas ministradas foi viável realizar as análises da produção do espaço da indústria agroalimentar Friato Alimentos no município de Pires do Rio (GO). Mediados pelo docente de Geografia, os alunos produziram os fôlderes pela plataforma de design gráfico Canva, em que puderam deixar registradas suas visões sobre o fenômeno estudado.

Os alunos conseguiram desvelar a percepção sobre a essência da atividade avícola e detectaram fatores de indispensável análise na avicultura industrial como: a reorganização do espaço do município para atender a avicultura de corte, a reestruturação produtiva na agropecuária, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista aplicados à produção, a participação da empresa Friato Alimentos nos arranjos produtivos da região. Além do mais, a geração de emprego, a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho, os riscos à saúde do trabalhador e o adoecimento no trabalho, as migrações pendulares para o trabalho na empresa, os direitos trabalhistas, o desemprego estrutural no segmento avícola e a possibilidade de colocar em prática o exercício da cidadania.

Nos Cursos Técnicos em Eletrotécnica, Edificações, Informática para Internet e Automação Industrial Integrados ao Ensino Médio do IF Goiano *Campus* Trindade constatou-se que os discentes são provenientes majoritariamente de contextos urbanos. Sendo que, a agroindústria Fricó Alimentos apresenta uma aproximação atenuada com os discentes, embora, configura-se como um meio de inserção no mercado de trabalho da indústria de alimentos.

As seis aulas ministradas pautaram-se na discussão sobre a espacialização da indústria agroalimentar Fricó Alimentos, os modelos produtivos taylorista/fordista e toyotista e a visão dos discentes sobre o trabalho e a cidadania na cidade de Trindade (GO). Posteriormente às análises da espacialização da agroindústria Fricó Alimentos, os alunos realizaram a construção dos fôlderes pela plataforma de design gráfico Canva expressando suas interpretações sobre a produção do espaço industrial, o mercado de trabalho e cidadania no município.

Durante a análise do fenômeno espacial estudado em Trindade (GO), os discentes destacaram os seguintes fatores: a espacialização da agroindústria no município, a potencialidade da cidade em relação às atividades industriais, a atividade industrial e o crescimento econômico da cidade, a geração de empregos, o desemprego estrutural, os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista implementados na agroindústria, os processos de migração campo-cidade e as migrações pendulares. Assim como, a influência sobre as atividades econômicas do município, decorrente da proximidade com Goiânia, a desigualdade de gênero na divisão sexual do trabalho na agroindústria, os direitos trabalhistas e o exercício da cidadania, o adoecimento resultante das condições laborais e a necessidade de promoção da qualidade de vida da classe trabalhadora.

Desse modo, verificou-se que embora o fenômeno estudado ocorra em localizações diferentes, algumas situações referentes ao trabalho acontecem em ambos os municípios com características semelhantes, mas em intensidades diferentes. Neste contexto, insere-se a migração pendular realizada pelos trabalhadores para deslocarem-se até a agroindústria, a desigualdade sexual de gênero, o desemprego estrutural, a hibridez dos modelos produtivos adotados pelas indústrias agroalimentares, a necessidade de se preocupar com questões relativas as questões ambientais e a saúde dos trabalhadores.

A presente investigação teve como propósito central compreender a potencialidade da Geografia Escolar na integração com o Ensino Técnico Profissionalizante. Para tanto, buscou-se compreender as práticas e experiências mobilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem em Geografia com a finalidade de promover um ensino-aprendizagem significativo embasado numa didática específica e integradora de Geografia, com a finalidade de assegurar uma formação omnilateral e cidadã dos discentes.

A metodologia da nova prática didático-pedagógica e disciplinar integradora buscou por meio do Percorso Didático e da Mediação Didática conforme instruções de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017), seguir as orientações: Problematizar- Sistematizar-Sintetizar-Significar, no intuito de contribuir na elaboração de uma didática específica e uma prática didático-pedagógica integradora em Geografia, que contemple o amálgama entre o conhecimento

pedagógico e o conhecimento disciplinar. Dessa forma, os participantes puderam incorporar novos elementos à sua experiência, sob uma perspectiva transformadora da práxis docente e de intervenção na realidade em que estão inseridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que se propôs a tese, a Geografia Escolar no Instituto Federal Goiano na perspectiva da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: propostas e práticas, concretizou um estudo acerca da potencialidade da Geografia em integrar com os componentes curriculares do Ensino Técnico Profissional. Para isso, realizou a proposta didático-pedagógica integradora de Geografia com os professores de Geografia dentro do IF Goiano nos *Campi* de Trindade e Urutaí.

Cabe mencionar que a integração da Geografia aos componentes curriculares do Ensino Técnico Profissionalizante e o desenvolvimento da prática didático-pedagógica utilizou os modelos produtivos taylorista-fordista e toyotista, o trabalho e a formação para a cidadania. Também utilizou conceitos estruturantes como espaço, trabalho e cidadania, no intuito de fazer a apreensão do objeto em estudo e por serem capazes de contribuir efetivamente com a leitura da espacialização das indústrias agroalimentares Fricó Alimentos em Trindade e Friato Alimentos em Pires do Rio.

Para isso, a prática didático-pedagógica foi conduzida em conformidade com as orientações do Percurso Didático e da Mediação Didática, fundamentadas nas contribuições de Cavalcanti (2014, 2019) e Portela (2017). Assim, o estudo desenvolveu a prática didático-pedagógica integradora em Geografia, e seguiu as orientações: Problematizar-Sistematizar-Sintetizar-Significar, na realização da proposta que ocorreu nos municípios de Urutaí e Trindade. A tese defendida nesta pesquisa sustenta que o currículo integrado, tal como prescrito no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, vai de encontro com a prática pedagógica docente, pois conquanto o respectivo modelo formativo pressuponha uma intencionalidade instrutiva direcionada à integração entre os saberes da Geografia e o Ensino Técnico Profissionalizante, observa-se, no exercício docente, a desarticulação entre os componentes curriculares.

Dessa forma, identificou-se neste estudo que o Ensino Médio Técnico Integrado revela em sua constituição um aspecto relevante que merece ser destacado. Ressalte-se as necessidades de oportunidades de investigações, o fato de ter conteúdo e carecer de forma, embora conste nas leis que regulamentam e orientam a construção dos PPCs, do Núcleo Articulador e das possibilidades de articulação. Por isso, surge daí a exigência de se desenvolver práticas didático-pedagógicas integradoras e didáticas específicas de Geografia, para que se dê conta de subsidiar essa fragilidade. Por isso, a tese buscou refletir acerca de uma prática didático-pedagógica e uma didática específica de Geografia capaz de potencializar e articular o

conhecimento disciplinar e o conhecimento didático para viabilizar o ensino de Geografia de forma integrada com os demais componentes curriculares do Ensino Técnico Profissional e contribuir para fortalecer o Ensino Médio Técnico Integrado, a prática docente e o ensino significativo.

A Geografia em virtude de sua riqueza epistemológica, possibilita que a prática docente se utilize de diversos recursos e abordagens, bem como seus conceitos estruturantes da ciência como espaço, paisagem, território, região, lugar, trabalho, natureza, sociedade dentre outros. Assim, na prática docente em sala de aula, ao mobilizar e motivar os discentes durante a mediação no ensino-aprendizagem o docente medeia conceitos que serão assimilados pelo aluno por meio de ações superiores da mente, abstrações, generalizações. Desta forma, o aluno interpreta os fenômenos espaciais, pensa geograficamente, ou seja, desenvolve o pensamento teórico-conceitual, o pensamento geográfico.

A experiência da pesquisa vivenciada durante o Doutorado, propiciou momentos de aprendizagem e possibilidade de interagir com docentes de Geografia e das demais áreas de conhecimento de outros *Campi e* com os alunos. Desse modo, pude conhecer suas realidades, seus lugares de fala, suas vivências, seus anseios, suas expectativas. Essa convivência enobrecer minha prática docente e abriu uma janela de oportunidade para novas buscas no campo de conhecimento da Geografia e do Ensino Médio Técnico Integrado.

## REFERÊNCIAS

- ABPA, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÍNA ANIMAL. **Relatório anual 2024**. Disponível em: [https://abpa-br.org/wp-content/uploads/2024/04/ABPA-Relatorio-Anual-2024\\_capa\\_frango.pdf](https://abpa-br.org/wp-content/uploads/2024/04/ABPA-Relatorio-Anual-2024_capa_frango.pdf). Acesso em: 11 out. 2024.
- ALVES, Amone Inácia; FERRAZ, Geralda da Cunha Teixeira.; PRUDENTE, Thaise Cristiane de Abreu. Formação humana em tempos de pandemia: os docentes, seu trabalho e a vida. **Revista Polyphonia**, v. 31, p. 385-406, 2020.
- AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando (Org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2007, p. 167-206.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico de exploração**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. Ricardo Antunes (Org.). 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.
- ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: Degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes (Orgs.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2020, p. 171-192.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**, Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência da participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira, São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 9.613, 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/de19613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/de19613.htm). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 1948**. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 1.923, de 28 de julho de 1953**. Lex: Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 31 jul. 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1923-28-julho-1953-367061-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>> Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em 25 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 7.044, 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 8.731, 16 de novembro de 1993**. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8731-16-novembro-1993-349599-norma-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 de jun. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 14 de jan. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm). Acesso em 12 de mai. de 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 15.142, de 3 de junho de 2025**. Reserva às pessoas pretas e pardas, indígenas e quilombolas o percentual de 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União e nos processos seletivos simplificados para o recrutamento de pessoal nas hipóteses de contratação por tempo

determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público para os órgãos da administração pública federal direta, as autarquias e as fundações públicas; e revoga a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/lei/115142.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115142.htm). Acesso em 12 de ago. de 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 21.667, de 13 de fevereiro de 1946**. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1946-08-20;21667>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 8.670, de 13 de fevereiro de 1946**. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-14;8672>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 21.667. 28 de julho de 1946**. Regulamento dos Cuttículos do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-norma-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 53.558 de 13 de fevereiro de 1964**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558-13-fevereiro-1964-393545-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 62.178, de 25 de janeiro de 1968**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D62178.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D62178.htm). Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8731-16-novembro-1993-349599-norma-pl.html>. Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto\\_5154-2004.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.225, de 1 de outubro de 2004**. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm). Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaPaginasDiario?codDiario=1186&seqPaginaInicial=7&seqPaginaFinal=7>. Acesso em 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 5 de mai. de 2019.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 16, de 05 de outubro de 1999**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 4, de 08 de dezembro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf). Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 5, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category\\_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 11, de 09 de maio de 2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. CNE. CP. **Resolução n.º 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. CNE. CP. **Resolução n.º 1, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2007/portaria\\_n40\\_12122007.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2007/portaria_n40_12122007.pdf). Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 378, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a autorização de funcionamento de unidades dos Institutos Federais e atualiza a relação de unidades que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40391-portaria-2016-no-375-09052016-dou-10052016-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40391-portaria-2016-no-375-09052016-dou-10052016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 de mai. de 2020.

BRASIL. **Portaria n.º 411 de 7 de maio de 2024**. Dispõe sobre a alteração de tipologia dos Campi Avançados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-411-de-7-de-maio-de-2024-558533925>. Acesso: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. **Ministério Público do Trabalho**. NR 36 – Segurança e Saúde no Trabalho em Empresas de Abate e Processamento de Carnes e Derivados. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/comissao-tripartite-partitaria-permanente/normas-regulamentadora/normas-regulamentadoras-vigentes/nr-36-atualizada-2024-1.pdf>. Acesso: 14 abr. de 2024.

BRASIL. **Resolução CS n.º 007 de 22 de fevereiro de 2019**. Diretrizes do Ensino Médio Integrado do IF Goiano. Define as Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Aprovadas pela Resolução n.º 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019 do Conselho Superior do IF Goiano. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/DIRETRIZES\\_ENSINO\\_M%C3%89DIO\\_INTEGRADO.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/DIRETRIZES_ENSINO_M%C3%89DIO_INTEGRADO.pdf). Acesso em: 13 de jan. de 2020.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023**. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39\\_-\\_PDI\\_2019-2023\\_-\\_revisado\\_18-03-2019.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/39_-_PDI_2019-2023_-_revisado_18-03-2019.pdf). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-urutai/276-informatica.html> Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio**. Disponível em: [https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_agropecuaria\\_integrado.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_agropecuaria_integrado.pdf) Acesso em: 22 jan. 2020.

**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Médio.**

Disponível em:

[https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc\\_cursos/ppc\\_biotecnologia\\_urutai.pdf](https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/URT/Doc_cursos/ppc_biotecnologia_urutai.pdf)

Acesso em: 22 jan. 2020.

**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Médio.**

Disponível em:

[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC\\_Curso\\_Tec\\_Agropecuaria\\_Int\\_EM\\_ingres\\_2019.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_Curso_Tec_Agropecuaria_Int_EM_ingres_2019.pdf) Acesso em: 15 jan. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Médio.**

Disponível em:

[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/T\\_QU%C3%8DMICA\\_ANO\\_IN%C3%8DCIO\\_2019-0645e0ce5f6d43b6892bbba92d027b67.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/T_QU%C3%8DMICA_ANO_IN%C3%8DCIO_2019-0645e0ce5f6d43b6892bbba92d027b67.pdf) Acesso em: 15 mai. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Médio.**

Disponível em:

[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ppc\\_tec\\_info\\_integrado.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ppc_tec_info_integrado.pdf) Acesso em: 20 abr. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Médio.** Disponível em:[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC\\_Cursos\\_TEDS\\_Integrado\\_ao\\_EM\\_2019\\_Corrigido\\_vUK7yS7.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/PPC_Cursos_TEDS_Integrado_ao_EM_2019_Corrigido_vUK7yS7.pdf) Acesso em: 20. Mar. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Médio.** Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC\\_-\\_T%C3%A9cnico\\_Integrado\\_em\\_Automa%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Final.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC_-_T%C3%A9cnico_Integrado_em_Automa%C3%A7%C3%A3o_-_Final.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Médio.**

Disponível em:

[https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC\\_EDIFICA%C3%87%C3%83O\\_INTEGRADO.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC_EDIFICA%C3%87%C3%83O_INTEGRADO.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Médio.**Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC\\_-\\_T%C3%A9cnico\\_Integrado\\_em\\_Eletrot%C3%A9cnica.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/PPC_-_T%C3%A9cnico_Integrado_em_Eletrot%C3%A9cnica.pdf).

Acesso em: 20 jan. 2020.

**BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet Integrado ao Médio.** Disponível em:<https://suap.ifgoiano.edu.br/media/upload/chamado/anexos/ppcIntegradoInformaticaV2.pdf>  
Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO, Natália Dayrell; SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. A pesquisa participante no contexto da Geografia Agrária: pressupostos teóricos, possibilidades e práticas. In: RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação.** Uberlândia: Assis, 2009.

CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato (org). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia: escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Temas da Geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia escolar: elementos de Geografia para o estudo do espaço urbano. **Geousp**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 41-56, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **Ensino de geografia e metrópole**. 1. ed. Goiânia, GO, América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. **Ensino de geografia e metrópole**. 1. ed. Goiânia, GO, América, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation in Brazilian Researches Concerning Geography Teaching. In: ALFONSO, José A. Pineda; FERNANDEZ, Nicolás de Alba, MEDINA, Navarro.

**Education for Participative Citizenship and Global Prosperity** Sevilla: IGI Global, 2018, p. 458-480.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático**. 2. ed. Salvador: Eduneb/Edufba, 2013.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafio. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Salvador**, v. 17, n. 30, jul./dez., 2008, págs. 33- 41.

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural (Os pensadores), 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2008.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2019.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1. ed., 1 reimpressão. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EMBRAPA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. 2015. Disponível em: <https://mapas.cnpem.embrapa.br/matopiba2015/?link-pag-tema-matopiba>. Acesso em: 12 set. 2024.

FRICÓ, Frios Centro-Oeste Ltda. 2024. Disponível em: <https://fricoalimentos.com.br/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A desqualificação do trabalho escolar: mediação produtiva no capitalismo monopolista. In: **A produtividade da escola improdutivo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 183-203.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica In: Moll, J. & colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Gramsci: A historicidade da filosofia da práxis e a educação. In: **Ler Gramsci para pensar a política e a educação** [recurso eletrônico] / Maria Margarida Machado (Org.). – Goiânia: Scotti, 2020.

FORD, Henry. **Caminhos da prosperidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.

GALLEGO, Antonio Dopazo. **Descartes, Da dúvida metódica a conquista da certeza**. Tradução de Felipa Velosa, São Paulo: Salvat, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, mai. – jun. 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco et all. **Espaço e Tempo**: complexidade e desafios

do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

GOODSON, Ivor Frederick. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta, revisão da tradução Hamilton Francischetti, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas, revisão da tradução Elizabeth Macedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v.1 (1910-1920). Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. Caderno 22 (1934): Americanismo e fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. v. 4. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 241-282.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 2. (1921- 1926). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUTIÉRREZ, Jesús. **Dinámica del grupo de discusión**. Madrid: CIS, 2008.

HARVEY. David. **Social Justice and the City**. Londres: Edward Arnold e Baltimore: John Hopkins University Press, 1973.

HARVEY. David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 126-152, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/18625-60953-2-PB-1.pdf. Acesso em: 24 out. 2020.

HEIDEMANN. Francisco Gabriel. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco Gabriel; SALM, José Francisco. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3. ed., 2014.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real** / Ursula Huws; tradução: Murillo van der Laan. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Populacional. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **A escola agrícola de Urutá (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano.** 2018. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 4. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEFEBVRE, Henri. *The Production of Space.* Tradução de Nicholson-Smith, Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace.* 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **O Desenvolvimento do Psiquismo** São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade.** Tradução de Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C. e CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs.* Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

LENOIR, Y. et al. **L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants et les enseignantes du primaire: une approche interdisciplinaire.** Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999. (Documents du GRIFE 7).

LENOIR, Y. et al. **Tendances actuelles dans l'analyse des manuels scolaires et situation au Québec**. Documents du GRIFE 5. Sherbrooke: Faculté d'Éducation, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 629-650.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria, (Orgs). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores – Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.**

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: el trabajo**. Tradução de Antonio Infranca e Miguel Vedda, Buenos Aires, Harrimienta, 2004.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Ciências Humanas, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Élvio Rodrigues. Pensamento geográfico é geografia em pensamento In: KATUTA, Ângela Massumi (Org.) **Geografia e mídia impressa**. Londrina, Moriá, 2009.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do Século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores. Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso: 15 set. de 2020.

MEIRIEU, Philippe. Guia metodológico para construção de uma situação problema. In: MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como? 7ª. ed.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap. Anexo 1, p. 167-182.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues. **A Urdidura Espacial do Capital e do Trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 2004, 458f. Tese (Doutorado em Geografia) –Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente- SP, 2004.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER; Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan (Orgs.). **Movimentos para ensinar geografia - oscilações**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018, p. 296-308.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Tradução de Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAES, Francisco; KÜLLER, José Antônio. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional – Desafios, Experiências e Propostas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2020.

MOREIRA, Ruy. A geografia e a educação ambiental: o modo de ver e pensar a relação ambiental na geografia. **Espaço em Revista**, v. 11, n.1, p.11-19, 2009.

MOURA JÚNIOR, Francisco Tomaz; MIRANDA, Marielly de Sousa; CAVALCANTI, Lana de Souza. Percurso didático para a mediação da aprendizagem em Geografia: experiências em torno de uma proposta. **Revista Geografar**, v.17, n.1, p. 9-29, 2022.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala**. Trad. Cristina Shumacher. Porto Alegre: Bookman, 1987.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**. Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.ouvidoria.defensoriapublica.pr.gov.br/arquivos/File/Legislacao/declaracao.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; RAMIRES, Julio Cesar de Lima. Amostragem em pesquisa qualitativa: subsídios para a pesquisa geográfica. In: MARAFON, Gaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima, RIBEIRO, Miguel Angelo, PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 117-134.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**, São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. **O ensino de cidade na Educação Básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina- PI**. 2017, 266f. Tese (Doutorado em Geografia) –Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2017. (p. 187-242).

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; (Orgs.). **Ensino desenvolvimental. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT. Luc Van. **Manual de investigação em ciências**. Tradução de J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, Rio de Janeiro: Gradiva, 1998.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para a pesquisa em geografia. In: MARAFON, Gaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima, RIBEIRO, Miguel Angelo, PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 23-35.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado, ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Moll, J. & colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, 2014, p. 207-218.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio.** 2010, 335f. Tese (Doutorado em Geografia) –Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RICHTER, Denis. Pensamento, o pensamento espacial e a linguagem cartográfica para a geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, 2018, p. 251-267. Disponível em: <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1479>. Acesso em: 13 mar. 2020.

RICHTER, Denis. A leitura e análise espacial por meio de mapas mentais na Geografia Escolar. **Signos Geográficos**, v. 04, 2022. ISSN 2675-1526. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/74429/38964>. Acesso em: 12 de out. 2023.

RODRIGUES, Wildes Jesus. **Trindade e o “Abraço Ingrato da Metrópole”: uma análise sócio-territorial de Trindade II.** 2007, 223f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

RODRIGUES, Wildes Jesus. **Trindade-Goiás, Partida e Repartida: a dinâmica urbana de um território fragmentado.** Goiânia – GO, 2021, 280f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Clacso, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade, 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, casos práticos, questões de concursos**. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas Volume 2. Belo Horizonte: Porto Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, Gaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima, RIBEIRO, Miguel Angelo, PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 207-221.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**. Ano IV, n. 06, p. 21-28, jan./jun. 1999.

SOUZA, José Carlos Moreira de; MACHADO, Maria Margarida. História da formação técnica agrícola no Instituto Federal Goiano. In: SANTOS, Maria Lúcia dos; AFONSO, Lúcia Helena Rincon; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; CARVALHO, Marco Antonio de; SOUZA, José Carlos Moreira de. (Orgs.). **Políticas e práticas da educação profissional no IF GOIANO**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2017.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. O trabalho de campo em Geografia: por uma perspectiva participante de investigação científica. In: MARAFON, Gaucio José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Miguel Angelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 173-190.

SOUZA, Vanilton Camilo de Souza. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores**. 2009. 214f. Tese (Doutorado em Geografia). UFG/ Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais. Goiânia, 2009.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. A geografia no contexto das ciências. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n.22, 1997.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. A. Pesquisa de campo em Geografia. **Geographia** (UFF), Niterói, RJ, v. 4, n. 7, 2002.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **Políticas públicas de assistência estudantil no Instituto Federal Goiano - Câmpus Urutaí: um olhar de gênero**. 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2016.

TEIXEIRA DE OLIVEIRA, Karla Annyelly. **Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia/GO**. 2015. 260f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2015.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In Carlos Rodrigues Brandão (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. In: **Obras escogidas**. Tradução de José Maria Bravo. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001. v. 2, p. 1-291.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra, 3. ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores** Buenos Aires: Colihue, 2013.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico- metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/%0D/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 54-66.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

**APÊNDICES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS – IESA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo**

**Projeto de Pesquisa:** A GEOGRAFIA ESCOLAR NO IF GOIANO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: PROPOSTAS E PRÁTICAS

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevista com os professores de Geografia do IF Goiano.

Doutoranda: Simone Francisca de Novais

**1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1 - Nome: \_\_\_\_\_

2 - Idade: \_\_\_\_\_ anos

3 – Gênero: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outros \_\_\_\_\_

4 - Mora na propriedade: ( ) rural ( ) urbana

5 – Grupo étnico: indígena ( ) quilombola ( ) branco ( ) afrodescendente

Outros: \_\_\_\_\_

6 - Grau de escolarização: ( ) Ensino Superior Completo ( ) Especialização

( ) Mestrado ( ) Doutorado Outros: \_\_\_\_\_

7 - Região de origem: \_\_\_\_\_

## 2 SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

1. Qual a sua trajetória no ensino de Geografia no ensino médio técnico integrado? Quais suas experiências anteriores com o componente curricular de Geografia?

---

---

---

---

2. De que forma é realizada a mediação professor-aluno em Geografia na sala de aula em que atua?

---

---

---

---

3. Para você o que um fenômeno precisa ter/apresentar para ser considerado como geográfico para não correr o risco de se ensinar algo como geográfico sem ser?

---

---

---

---

4. Como as categorias geográficas contribuem para a sua atuação em sala de aula?

---

---

---

---

5. Em sala de aula você consegue trabalhar os conteúdos pautados na forma, função estrutura e processo enquanto categorias do método geográfico?

---

---

---

---

6. Como você trabalha a formação do pensamento teórico-conceitual, ou seja, o ensino de conceitos para os alunos em sala de aula? Qual sua maior preocupação nesse sentido?

---

---

---

---

7. Enquanto docente como você analisa a formação de sua identidade docente educadora geográfica?

---

---

---

---

8. Como você analisa a importância do conhecimento didático-pedagógico e do conhecimento disciplinar em Geografia para a mediação em sala de aula?

---

---

---

---

9. Você trabalha com a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (de base vigostkiana) em sala de aula? Como você desenvolve suas aulas, qual pedagogia e método você utiliza?

---

---

---

---

10. No desenvolvimento de suas aulas, você utiliza a prática social como ponto de partida, a problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada como prática na mediação didático-pedagógica ou você utiliza outra forma de mediação. Justifique.

---

---

---

---

11. Quais as dificuldades em se trabalhar a Geografia atualmente com os discentes no Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio?

---

---

---

---

12. Quais as possibilidades em se trabalhar a integração da Geografia com as disciplinas das áreas técnicas? O docente já desenvolveu algum tipo de projeto ou trabalho realizando esse tipo de articulação? Justifique.

---

---

---

---

13. É possível articular a Geografia com todas as demais disciplinas do currículo técnico e médio ou haveria algumas restrições ou limitações nessa integração?

---

---

---

---

14. Qual a visibilidade e funcionalidade da educação à distância (EAD) para o aluno do Ensino Médio Técnico Integrado? O que isso reflete no currículo?

---

---

---

---

15. Como pensar uma educação integrada diante da lógica estabelecida com a Reforma do Ensino Médio?

---

---

---

---

16. Como o conhecimento pedagógico do conteúdo pode melhorar a sua prática docente? Justifique.

---

---

---

---

17. Em que o currículo integrado necessita ser alterado para atender efetivamente a formação dos discentes em Geografia de forma integrada? Ou seria desnecessário alterar o currículo integrado?

---

---

---

---

18. Existe possibilidade de ensino da Geografia junto às áreas técnicas com ou sem o desenvolvimento de experimento? Como funcionaria essa forma de ensino?

---

---

---

---

19. Você já participou de algum Grupo de Discussão (GD) sobre Currículo Integrado? Quais suas ponderações sobre o assunto?

---

---

---

Local e data: \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS – IESA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo**

**Projeto de Pesquisa:** A GEOGRAFIA ESCOLAR NO IF GOIANO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: PROPOSTAS E PRÁTICAS

Doutoranda: Simone Francisca de Novais

Orientador: Dr. Vanilton Camilo de Souza

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Observação n.º** \_\_\_\_\_

**1) Identificação da aula:**

1.1 Dia: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1.2 Período de duração da aula: \_\_\_\_\_ min.

1.3 Série: \_\_\_\_\_ n.º de alunos(as): \_\_\_\_\_

1.4 Tema da aula: \_\_\_\_\_

1.5 Eixo central: \_\_\_\_\_

1.6 Eixo de apoio: \_\_\_\_\_

**2) Condições organizativas da aula:**

2.1 A abordagem da aula ficou clara para os alunos (as)? \_\_\_\_\_, para a pesquisadora?  
\_\_\_\_\_.

2.2 Como o professor (a) apresentou o tema e o conteúdo aos alunos (as)?

---

---

---

---

### **3) Conteúdo da aula**

3.1 Quais as categorias e conceitos geográficos foram utilizados pelo professor (a)? Como essas categorias e conceitos foram apresentados aos alunos (as)?

---

---

---

---

---

### **4) Método utilizado pelo professor (a)**

4.1 Quais as metodologias utilizadas pelo professor (a) durante as aulas ministradas?

---

---

---

---

---

4.1.1 O professor (a) utilizou o livro didático? De que forma?

---

---

---

4.1.2 O professor (a) utilizou mapa? ( ) Sim ( ) Não. Como usou?

---

---

---

4.1.3 O professor (a) utilizou outros recursos didáticos? Quais?

---

---

---

4.2 Como se deu a mediação entre professor (a) e aluno (a) durante a aula?

---

---

---

4.3 Houve participação, consulta e interação com os alunos (as) durante as aulas? Com que intensidade?

---

---

4.4 Quais perguntas motivadoras sobre o conteúdo o professor (a) realizou durante as aulas?

---

---

---

---

---

4.5 Quando a reação dos alunos(as) mediante o conteúdo ministrado?

---

---

---

---

4.6 Quais tipos de relatos foram mais citados pelos alunos (as) sobre a temática abordada nas aulas?

---

---

---

---

4.7 Os alunos (as) foram participativos e estavam motivados durante as aulas?

---

---

---

---

**5) Considerações sobre as observações das aulas ministradas.**

---

---

---

---

---

Local e data: \_\_\_\_\_

**ANEXO**

## Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Instituto de Estudos Socioambientais



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **A Geografia Escolar no IF Goiano numa perspectiva do Ensino Médio Técnico Integrado: propostas e práticas**. Meu nome é **Simone Francisca de Novais**, sou a pesquisadora responsável e sou doutoranda em Geografia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo (a) pesquisador (a) responsável, via e-mail [novaisfsimone@gmail.com](mailto:novaisfsimone@gmail.com) e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): 64 99306-2769, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A opção por estudar **A Geografia Escolar no IF Goiano numa perspectiva do Ensino Médio Técnico Integrado: propostas e práticas**, refere-se a pensar sobre a ausência da integração da Geografia com o Ensino Técnico e a necessidade de se desenvolver um ensino de Geografia em sua potencialidade capaz de integrar as Ciências Humanas ao Ensino Técnico, sem perder as especificidades e o nuclear da ciência geográfica numa perspectiva de formação omnilateral dos discentes que atenda as demandas da formação cidadã e profissional para o mercado globalizado. Esta pesquisa justifica-se pela importância em analisar a potencialidade e as limitações da Geografia Escolar na atuação do professor em Geografia em uma de suas vertentes: o Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Goiano. O objetivo do estudo é compreender a potencialidade da Geografia Escolar na integração com o Ensino Técnico a partir do ensino da ciência geográfica e do currículo do Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Goiano.

Esta pesquisa buscará eliminar riscos aos seres humanos e respeitará os limites das instituições de ensino, evitando constrangimento ou danos aos sujeitos que participarão das entrevistas as quais estarão documentadas, aceitas e assinadas pelo termo de livre esclarecimento e reservará seu conteúdo apenas para complemento de estudos organizacionais e geográficos.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Instituto de Estudos Socioambientais



parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.  
( ) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) Autorizo o uso de minha voz em publicações.  
( ) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.  
( ) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- ( ) Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.  
( ) Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- ( ) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.  
( ) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Instituto de Estudos Socioambientais



### 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **A GEOGRAFIA ESCOLAR NO IF GOIANO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: PROPOSTAS E PRÁTICAS**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável **Simone Francisca de Novais** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

---

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

## Anexo 2: Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A GEOGRAFIA ESCOLAR NO IF GOIANO NUMA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: PROPOSTAS E PRÁTICAS

**Pesquisador:** Simone Francisca de Novais

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 40935820.5.0000.5083

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Goiás

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.064.495

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo refere-se a uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é compreender a potencialidade da Geografia Escolar na integração com as Áreas Técnicas a partir do ensino da ciência geográfica e do currículo do Ensino Profissional Técnico Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Goiano.

Objetivos Secundários:

- a) Compreender as políticas educacionais implantadas no Instituto Federal Goiano para fomentar o Currículo Integrado no Ensino Médio Técnico e sua articulação com a Geografia da Base Nacional Comum Curricular;
- b) Compreender o nuclear da Geografia Escolar nas propostas e nas práticas no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano;
- c) Caracterizar as práticas de ensino de Geografia no Técnico Integrado no IF Goiano identificando a efetivação dos encaminhamentos didáticos dos conteúdos geográficos nesta prática;
- d) Analisar a dimensão de integração da Geografia com os demais componentes curriculares da educação profissional para efetivação de propostas para Ensino Técnico Integrado no IF Goiano.

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970

**UF:** GO **Município:** GOIANIA

**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.064.495

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Na primeira versão das Informações Básicas do Projeto, a proponente afirmava que a pesquisa não apresentaria riscos. Entretanto, na terceira versão, ela acrescentou a informação de que durante a realização das atividades com os participantes, existe o risco decorrente da possibilidade de desconfortos e constrangimentos ao responder às questões feitas nas entrevistas e no grupo de discussão a serem realizados. No TCLE, ela oferece aos participantes garantias para lidar com esse risco.

Como benefícios, a proponente afirma que a pesquisa tem o intuito de contribuir com o ensino-aprendizagem da ciência geográfica, a construção do currículo integrado, a formação prática e fortalecimento da identidade profissional dos professores das Ciências Humanas, em particular dos professores de Geografia do Instituto Federal Goiano.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Além da análise documental de fontes pertinentes ao estudo planejado, a pesquisadora pretende desenvolver uma proposta de pesquisa-ação colaborativa com oito docentes de Geografia e do Ensino Técnico nos campi de Urutaí, Trindade e Iporá do Instituto Federal Goiano. Na pesquisa de campo serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, as quais terão registros mediante gravação e anotações, e grupo de discussão com uso de plataforma online. Serão feitas também observações de aula de Geografia e registros fotográficos. Nos documentos iniciais do protocolo havia discrepância na descrição do período das atividades nos IFs, mas isso foi resolvido na terceira versão, segundo a qual a coleta de dados ocorrerá de 01/12/2021 a 30/07/2022.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na primeira versão do protocolo, foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Projeto Detalhado, contendo o roteiro das entrevistas
- Cronograma
- Informações Básicas do Projeto
- Termos de anuência dos IFs de Iporá, Trindade e Urutaí
- TCLE

Na segunda versão, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta sobre atendimento de pendências
- Projeto Detalhado

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.064.495

- Roteiro das entrevistas
- Informações Básicas do Projeto
- TCLE

Na terceira versão, foram acrescentados os seguintes documentos:

- Carta sobre atendimento de pendências
- Cronograma revisado
- Projeto Detalhado revisado
- Roteiro das entrevistas
- Informações Básicas do Projeto revisadas
- TCLE revisado

Em geral, os documentos atendem aos requisitos do CEP, tendo sido solucionadas as pendências listadas no parecer anterior. Há apenas uma complementação a ser feita no TCLE.

**Recomendações:**

Antes da aplicação do TCLE, a pesquisadora deverá reinserir nos rodapés as informações do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG (endereço, telefone), tal como constava na versão anterior do documento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Conclui-se pela aprovação do Protocolo de Pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa / CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO e lembramos que o pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de 30 dias após o encerramento da pesquisa

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1594523.pdf	25/10/2021 14:32:04		Aceito
Outros	CARTEENCAMINHAMENTO.docx	25/10/2021	Simone Francisca	Aceito

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.064.495

Outros	CARTEENCAMINHAMENTO.docx	14:28:15	de Novais	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	25/10/2021 14:27:23	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	25/10/2021 14:26:44	Simone Francisca de Novais	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	25/10/2021 14:25:58	Simone Francisca de Novais	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/10/2021 14:25:25	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.docx	13/08/2021 11:34:35	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSO.pdf	05/12/2020 17:07:28	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	AnuenciaTrindade.pdf	31/10/2020 21:00:40	Simone Francisca de Novais	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/09/2020 20:56:36	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	TERMO.pdf	23/09/2020 17:33:26	Simone Francisca de Novais	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	14/08/2020 21:05:52	Simone Francisca de Novais	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 26 de Outubro de 2021

---

**Assinado por:  
Marilúcia Lago  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110  
**Bairro:** Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

**Anexo 3: Contexto histórico da constituição e formação do município de Pires do Rio (GO)**

<b>As transformações na constituição do município de Pires do Rio (GO)</b>	
Ano de 1924	Distrito criado com a denominação de Pires do Rio, pela Lei Municipal n.º 66, de 23 de agosto de 1924, subordinado ao município de Santa Cruz.
Ano de 1930	Elevado à categoria de município com a denominação de Pires do Rio, pela Lei Estadual n.º 9, de 07 de julho de 1930, desmembrado de Santa Cruz. Sede no atual distrito de Pires do Rio. Constituído do distrito sede. Instalado em 07 de setembro de 1930.
Ano de 1933	Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município aparece constituído de dois distritos: Pires do Rio e Cristianópolis.
Ano de 1934	Pelo Decreto-Lei n.º 5.200, de 8 de dezembro de 1934, Pires do Rio é rebaixado à categoria de distrito, subordinado ao município de Santa Cruz. Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, Pires do Rio figura como distrito de Santa Cruz.
Ano de 1938	Pelo Decreto-Lei n.º 557, de 3 de março de 1938, Pires Rio passa a categoria de município, sendo Santa Cruz rebaixado à categoria de distrito. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município já denominado Pires do Rio aparece constituído de três distritos: Pires do Rio, Santa Cruz e Cristianópolis.
Ano de 1943	Pelo Decreto-Lei Estadual n.º 8305, de 31 de dezembro de 1943, o distrito de Santa Cruz Passou a denominar-se Corumbalina.
Ano de 1947	Pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 20 de julho de 1947, Artigo 61, é desmembrado do município de Pires do Rio, o distrito de Corumbalina. Elevado à categoria de município com a denominação de Santa Cruz de Goiás.
Ano de 1950	Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o município é constituído de dois distritos: Pires do Rio e Cristianópolis.
Ano de 1953	Pela Lei Municipal n.º 221, de 15 de julho de 1953, é criado o distrito de Palmelo (ex-povoado) e anexado ao município de Pires do Rio. Pela Lei Estadual n.º 739, de 23 de junho de 1953, é desmembrado do município de Pires do Rio o distrito de Cristianópolis. Elevado à categoria de município. Pela Lei Estadual n.º 908, de 13 de novembro de 1953, é desmembrado do município de Pires do Rio o distrito de Palmelo. Elevado à categoria de município.
Ano de 1960	Em divisão territorial datada de I-VII-1960, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2017.

Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal (2024). Disponível em: <https://piresdorio.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 15 set. 2024.

Org.: Novais, S. F. (2024).

**Anexo 4: Contexto histórico da formação do município de Trindade (GO)**

<b>As transformações na constituição do município de Trindade (GO)</b>	
Ano de 1776	Foi criado no estado de Goiás o distrito de Santa Cruz, com uma porção que abrangia todo o Sul do estado. A Oeste, seu limite era o rio dos Bois; a Sul e a Leste, o rio Paranaíba; a Nordeste limitava-se com o município de Santa Luzia (Luziânia) e ao Norte, com o município de Meia Ponte. Nesse Distrito se encontra o embrião o qual viria a ser o então Município de Trindade, assim como de diversos outros municípios goianos.
Ano de 1866	Uma resolução provincial dividiu o distrito de Santa Cruz em dois, criando o município de Catalão. Nesse mesmo ano, outra resolução desmembrou ainda mais Santa Cruz, criando o município de Bonfim o qual incluía todo o território onde existia o arraial das Campinas.
Ano de 1880	Do município de Bonfim foi criado, no ano de 1880, o distrito de Suçupara, que daria lugar ao município de Bela Vista fundado no ano de 1896. Esse município, por sua vez, possuía uma vasta área que englobava as localidades de Campinas e Barro Preto.
Ano de 1905	As transformações no então distrito de Santa Cruz não findaram com a criação de Bonfim, pois no ano de 1905 seu desmembramento se intensificou e dele são criados os municípios de Morrinhos, Piracanjuba, Corumbá além dos distritos de Caldas Novas, Orizona, Itumbiara e Pontalina. Também de Catalão é criado o município de Ipameri.
Ano de 1907	O distrito de Campinas – atual bairro de Goiânia – é elevado à categoria de Município, e os arraiais de Barro Preto e de São Sebastião do Ribeirão, (futuro município de Guapó), são incorporados a ele.
Ano de 1909	Dois anos após a criação do município de Campinas, a lei municipal n. 5 de 12 de março de 1909, cria o distrito de Barro Preto e altera seu nome para Trindade. Cinco anos mais tarde é a vez de Ribeirão se tornar distrito.
Ano de 1920	O distrito de Trindade com toda sua mobilidade espacial e, já no início do século XX, sustentado pela fé de um povo e por um comércio periódico que se fazia presente na época da Festa do Divino Pai Eterno (nove dias que antecedem o primeiro domingo de julho) foi elevada à categoria de Vila Velha pela Lei n.º 662 de 16 de julho de 1920, cuja instalação se deu em 31 de agosto de 1920.
Ano de 1927	A sua porção física foi desmembrada de Campinas e a ele anexado o distrito de Ribeirão. Sete anos depois, em 1927, através da lei estadual n.º 825, de 20 de junho, sua sede é elevada à categoria de Cidade. Nesse período, Trindade tem sua delimitação definida e seu núcleo urbano concentrado a cerca de 21 km do município de Campininha das Flores, município o qual cederá espaço para construção da nova capital. No entanto, as transformações no território trindadense não param com a sua delimitação em 1927.
Ano de 1935	Primeiramente, os municípios de Campinas e Hidrolândia, cujos territórios foram suprimidos pela nova capital através do decreto n.º 327, de 2 de agosto de 1935. Este mesmo decreto desanexou o distrito de São Sebastião do Ribeirão do Município de Trindade e o incorporou a Goiânia.
Ano de 1938	Três anos após as referidas transformações, o decreto lei estadual n.º 1233, de 31 de outubro de 1938, extinguiu o município de Trindade incorporando todo seu território a Goiânia. Através deste decreto Trindade viu-se subtraída de sua autonomia política, com o Poder Judiciário subordinado a Comarca de Goiânia para servir aos interesses maiores do Estado que, naquele momento, era a construção de uma nova capital administrativa.
Ano de 1943	Porém esta realidade não durou muito tempo – mas o suficiente para instigar as animosidades políticas de então – e através do decreto lei estadual n.º 8305 de 31 de dezembro de 1943 o município de Trindade foi restaurado recuperando sua autonomia política. No entanto, sua configuração territorial não volta a ser a mesma em sua plenitude, uma vez que o município perde parte de suas terras para o futuro município de Goianira e tendo, ainda, outra parte extraviada por Goiânia.

Ano de 1963	<p>Com a então reestruturação do município de Trindade, os habitantes desta unidade político-administrativa ainda enfrentaram outras duas redefinições de fronteiras. No dia 23 de outubro de 1963 é emancipado Santa Bárbara de Goiás, tendo sua unidade político-administrativa ficado com uma área total de 140,1Km<sup>2</sup>. Suas terras foram doações de fazendeiros feitas à paróquia daquele lugar. No mesmo ano, no dia 29 de outubro é a vez de Campestre ter suas fronteiras demarcadas e sua emancipação homologada, ficando com uma área total de 274,7km<sup>2</sup> e direcionando ainda mais as atenções político administrativas, internas, à sede do município de Trindade. É interessante notar que essas últimas subtrações físicas na área de Trindade se deram geograficamente nas porções Noroeste (Campestre) e Sudoeste (Santa Bárbara de Goiás). Talvez fruto de uma política de desatenção administrativa que direcionava os recursos para sua porção Leste, ou seja, em direção à nova capital do estado. Dessa forma, constata-se as modificações que deram origem ao município de Trindade, percebendo a mutabilidade enfrentada por seu território desde a fundação até a presente data.</p>
-------------	---

Fonte: Rodrigues, W. J. (2007).

Org.: Novais, S. F. (2024).