



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE
NACIONAL PROFGEO

THALES CHINCHIO NEVES

SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS DOS MESTRANDOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO
PROFGEO DA UERR

Boa Vista/RR

2026

THALES CHINCHIO NEVES

**SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS DOS MESTRANDOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO
PROFGEO DA UERR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Roraima – UERR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa II: Formação docente em Geografia

Sob orientação do Professor Dr. Josinaldo Barboza Bezerra e Co-orientação: Dra. Márcia Teixeira Falcão.

Boa Vista/RR
2026

Copyright © 2026 by Nome do(a) acadêmico

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas Multiteca
Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho CEP:
69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FOLHA DE PREENCHIMENTO EXCLUSIVO DA MULTITECA

S729d Reservado a Multiteca

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO.

1. Geografia 2. Educação 3. Projeto de Vida 4. Formação Continuada

I. Dr. Josinaldo Barboza Bezerra (orient.); Dra. Márcia Teixeira Falcão (coorient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR

III. SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS MESTRANDOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO PROFGEO DA UERR

UERR.

CDD –

Ficha catalográfica elaborada pela
Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

FOLHA DE APROVAÇÃO

THALES CHINCHIO NEVES

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, da Universidade Estadual de Roraima, como pré-requisito para qualificação do Mestrado em Agroecologia.

Data: dia/mês/ano

Prof. Dr. Josinaldo Barboza Bezerra
Orientador
Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO/UERR

Prof. Dra. Márcia Teixeira Falcão
Coorientadora

Prof. Dr. XXXXX
Membro Titular -Instituição

Prof. Dr. XXXXX
Membro Titular -Instituição

Prof. Dr. XXXXX
Membro Suplente -Instituição

BOA VISTA/RR

2026

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES
E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso () Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

3. Autor:

E-mail:

Agência de Fomento:

Título:

Palavras-Chave:

Palavras-Chave em outra língua:

Área de Concentração:

Grau:

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO)

Orientador:

E-mail do orientador:

Co-orientador:

E-mail do co-orientador:

Membro da Banca:

Membro da Banca:

Membro da Banca:

Membro da Banca:

Data de Defesa: DIA/MÊS/ANO

Instituição de Defesa:

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do

documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: () Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

() Capítulos. Especifique: () Outras restrições. Especifique:

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Data: DIA/MÊS/ANO

Assinatura do(a) autor(a): _____

AGRADECIMENTOS

A minha falecida mãe de criação, dona Avenir Chinchio Hirono que não teve oportunidade de estudar, mas me ensinou tudo o que eu precisei para chegar até aqui.

A minha companheira de luta, Flávia de Sousa Lima, por todo apoio e dedicação durante este processo.

A minha irmã, Daniela Stancatti Hirono, que acompanhou todo o processo e contribuiu com sugestões valiosas.

Ao governo do Estado de Roraima, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Desporto por ter viabilizado minha atuação profissional na rede de ensino.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia (PROFGEO), tanto da UERR quanto os demais da rede, pelo empenho de suas atividades que contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus orientadores Dr. Josinaldo Barboza Bezerra e Dra. Márcia Teixeira Falcão, pela paciência, incentivo e por todos os ensinamentos na realização da dissertação.

Ao meus colegas de mestrado que fizeram parte da primeira turma do programa junto comigo e contribuíram direta e indiretamente na construção deste material.

Ao diretor Wender Cirício e demais colaboradores da Escola Estadual Barbosa de Alencar pela autorização, cooperação e auxílio diligentemente prestado nestes anos de mestrado.

"Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (Karl Marx, 18 Brumário de Luís Bonaparte).

RESUMO

Esta dissertação qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético e Geografia Crítica (Kosik, Santos, Lefebvre, Freire), busca compreender como mestrandos do PROFGEO-UERR integram saberes geográficos ao Projeto de Vida (PV) na rede pública roraimense. Utilizando triangulação de Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e Autoetnografia sobre 12 questionários e 4 entrevistas, identificou-se a contradição material entre a relevância teórica do PV e barreiras institucionais (superlotação, limbo curricular pós-2024), com 91,7% dos docentes defendendo práxis coletiva contra meritocracia neoliberal. Os resultados revelam precariedades extremas, as estratégias da resistência docente, culminando na produção de Material Didático interdisciplinar alinhado ao DCRR que instrumentaliza espaço, território e redes na construção do PV crítico e coletivo. Contribui para formação de professores interessados em trabalhar a interdisciplinaridade da Geografia com o PV.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Geografia, Formação Continuada, Educação.

ABSTRACT

This qualitative dissertation, grounded in Historical-Dialectical Materialism and Critical Geography (Kosik, Santos, Lefebvre, Freire), seeks to understand how PROFGEO-UERR master's students integrate geographical knowledge into the Life Project (LP) within the public education network of Roraima. Employing triangulation of Content Analysis, Discourse Analysis, and Autoethnography on 12 questionnaires and 4 interviews, it identified the material contradiction between the theoretical relevance of the LP and institutional barriers (overcrowding, post-2024 curricular limbo), with 91.7% of teachers advocating collective praxis against neoliberal meritocracy. The results reveal extreme precarities, teachers' resistance strategies, culminating in the production of interdisciplinary Didactic Material aligned with the DCRR that instrumentalizes space, territory, and networks in building a critical and collective LP. It contributes to the training of teachers interested in working interdisciplinarity in Geography with the LP.

Keywords: Life Project, Geography, Continuing Education, Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa de localização da Escola Estadual Barbosa de Alencar	19
Figura 2 — Mapa das Viciniais atendidas pela EEBA	20
Figura 3 — Mapa Mental do conteúdo trabalhado no Material Didático	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Mudanças da Lei nº 13.415/2017 para a Lei nº 14.945/2024	8
Quadro 2 — Diferenças entre <i>Práxis</i> Utilitária e Revolucionária segundo Kosik	11
Quadro 3 — Análise Categorical da pesquisa Online	26
Quadro 4 — Análise de Avaliação da Escala Likert	30
Quadro 4 — Análise de Conteúdo da Entrevista Online	32
Quadro 5 — Análise de Avaliação da Entrevista Online	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise do Conteúdo

AD - Análise do Discurso

AE - Autoetnografia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCRR - Documento Curricular de Roraima

LDB - Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico Dialético

NEM - Novo Ensino Médio de 2016

NNEM - Novo Ensino Médio de 2024

PHC - Psicologia Histórica Cultural

PROFGEO - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

PV - Projeto de Vida

RR - Roraima

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SEED - Secretaria de Educação e Desporto

RCLE - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

UERR - Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

Introdução	1
1 MEMORIAL	3
2 REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1 Sobre a formação docente em Geografia	5
2.2 O que é Projeto de Vida e como a Geografia pode contribuir?	6
2.3 PV e Geografia no novo Ensino Médio	7
2.4 Análise da <i>práxis</i>	10
2.5 PV e a construção da realidade	14
2.6 Contribuições da Psicologia ao PV	16
3 METODOLOGIA	17
3.1 Tipo de estudo	17
3.2 Local de estudo	18
3.3 Participantes dos estudos	20
3.4 Coleta e análise dos dados	22
3.5 Instruções legais ao Comitê de Ética	Error! Bookmark not defined.
4 PRODUTO DIDÁTICO	24
5 Resultados e discussões	25
5.1 Perfil dos participantes	25
5.2 As Práticas pedagógicas dos professores mestrandos do PROFGEO ao trabalharem o tema do Projeto de Vida nas aulas de Geografia	26
5.3 Desafios e possibilidades enfrentados pelos mestrandos ao trabalharem Projeto de Vida dos alunos, frente às diversidades locais e regionais enfrentadas nas escolas de atuação	32
5.4 Reflexão da experiência pessoal e das práticas docentes investigadas	38
6 Considerações finais	42
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES	46
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio de 2016, instituída através da Medida Provisória nº 746/2016 sem a devida discussão com a comunidade escolar, instituiu o Projeto de Vida (PV) como eixo estruturante da formação integral, trouxe à tona um desafio urgente: como garantir que esse tema não reproduza discursos meritocráticos, mas sirva como instrumento de leitura crítica da realidade para alunos de escolas públicas? É nesse contexto que esta pesquisa se insere, contribuindo com a criação de um material didático para formação docente em Geografia, capaz de articular o PV a análises socioespaciais que desvelem as desigualdades estruturais e ampliem as possibilidades de emancipação dos estudantes.

Partindo da experiência do pesquisador como professor de Geografia e Psicólogo, observou-se que a ausência de recursos pedagógicos críticos limita o potencial transformador do PV. Em locais marcados por exclusão territorial e escassez de oportunidades, projetos de vida frequentemente se reduzem a orientações individualistas, desconectadas das condições materiais que moldam trajetórias.

Esta pesquisa, vinculado à linha de pesquisa Formação Docente em Geografia, buscou responder a esse desafio através de três caminhos interligados: a integração do Espaço Geográfico ao PV por meio do diálogo com autores como Milton Santos, Henri Lefebvre, Karel Kosik e Paulo Freire; troca de experiência entre o pesquisador e os mestrados do programa PROFGEO-RR; a produção do material didático. Logo, a relevância desta pesquisa reside em seu múltiplo potencial transformador:

- Para os professores: Oferece ferramentas para uma prática pedagógica que vá além do conteúdo técnico, incorporando debates sobre classe, raça e território.
- Para os estudantes: Incentiva a construção de projetos de vida que reconheçam e contestem barreiras estruturais, transformando a escola em espaço de ação política e esperança coletiva.
- Para o leitor fora do chão da escola: A vida acontece e demanda de nós o constante pensar sobre ela e nem todos tiveram a oportunidade de aprender sobre isso na escola.

Metodologicamente, a pesquisa combinou revisão bibliográfica, pesquisa online, entrevista com mestrados (atuantes na rede pública) e reflexão autoetnográfica, com contribuições do materialismo histórico dialético. O objetivo foi compreender como os

mestrandos do PROFGEO-UERR integram saberes geográficos ao Projeto de Vida (PV) na rede pública roraimense. Como produto final, além do material didático, buscou-se a publicação de artigos e participação em eventos acadêmicos para ampliar a discussão sobre os desafios de integrar PV e Geografia crítica em contextos periféricos contribuindo, assim, para avanços tanto na academia quanto nas políticas educacionais.

Ao unir a experiência do pesquisador em territórios marginalizados ao rigor teórico da Geografia, esta pesquisa aspira ser mais que um conjunto de orientações pedagógicas: busca ser um manifesto por uma educação que não apenas informa, mas liberta. É nessa perspectiva que esta pesquisa se constrói: na crença de que ajudar jovens a lerem criticamente seu espaço é o primeiro passo para a construção de um projeto de vida com potencial de transfar histórias e geografias.

1 MEMORIAL

Eu me chamo Thales, sou um homem branco, pobre e periférico, nascido e criado na zona norte de São Paulo. Minha história é uma tentativa de sobrevivência num mundo desigual e hostil. Cresci numa família desestruturada, mas fui incentivado pela minha tia, que me criou como uma mãe, e pelo professor Jarbas, que reconheceu meu potencial enquanto aluno. Essas figuras foram fundamentais para que eu acreditasse na educação como um caminho de transformação.

Na adolescência, tive a oportunidade de estudar em uma escola particular com bolsa integral. Sair da rede pública de ensino para essa escola foi um choque profundo: convivi com alunos de famílias estruturadas e com recursos que eu não tinha, o que abalou minha autoestima e minha crença no meu potencial. Aos 16 anos, comecei a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, conciliando emprego e estudos com grande esforço. Ao final do ensino médio, escolhi cursar Psicologia em uma universidade privada financiada pelo FIES, sem muita reflexão sobre a realidade da profissão. Minha mãe, que mal havia concluído o ensino fundamental, inicialmente resistiu à ideia, mas acabou me apoiando.

A graduação foi um período de sacrifícios: trabalhava nove horas por dia, gastava três horas no transporte público e mais cinco horas na universidade, restando pouco tempo para descansar ou estudar. Mesmo assim, mantive boas notas. No entanto, a morte da minha mãe no meio do curso me deixou sem suporte emocional e financeiro, resultando no trancamento temporário da graduação. Dois anos depois, retornei e concluí o curso, mas me formei desiludido com a profissão e sem conseguir me inserir no mercado de trabalho. Passei uma década em empregos precários, principalmente no telemarketing, até que, perto dos 30 anos, decidi que precisava mudar de vida.

Foi então que elaborei meu Projeto de Vida. De maneira racional, delimiti prioridades: queria estabilidade financeira, reconhecimento social e a possibilidade de viver em outros lugares. A carreira de diplomata chamou minha atenção, e, para alcançá-la, fragmentei esse objetivo de longa duração em objetivos de curta duração, como me tornar professor de Geografia, uma área com demanda e que me permitiria estudar para concurso maiores. Voltei a estudar, prestei vestibular para uma universidade federal e, pela primeira vez, pude me dedicar exclusivamente aos estudos. A experiência no ensino superior público foi transformadora: tive contato com o pensamento marxista, o que me ajudou a entender minha trajetória como parte da luta de classe.

Perto de concluir o curso de Geografia, fui aprovado no concurso da Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SEED-RR) e fui lotado em uma escola rural na periferia do município do Cantá. A distância geográfica e social em relação a São Paulo me fez refletir sobre o significado do projeto de vida para jovens periféricos. Hoje, como professor de Geografia e Psicólogo, encontrei um sentido histórico para todos os percalços que enfrentei: usar a minha experiência e conhecimento para contribuir na construção do PV dentro do ambiente escolar. Acredito que a elaboração racional do projeto de vida, amparado na cooperação e coletividade, mediado pela realidade material e histórica, tem o potencial de ajudar jovens a construir suas trajetórias, especialmente aqueles que, como eu, precisam superar barreiras sociais e econômicas.

Trajetória como estas ilustram como a falta de um projeto de vida claro e objetivo pode levar a escolhas impulsivas e complicações no mercado de trabalho, enquanto a elaboração de um plano bem estruturado pode abrir portas para a realização pessoal e profissional, sem perder a perspectiva material e histórica da realidade. O PV não apenas orienta os jovens, mas também os ajuda a ressignificar suas experiências e a enxergar possibilidades além de suas realidades imediatas. Sua remoção enquanto componente curricular não elimina sua necessidade; só denuncia e reforça o conflito de classes tendo a escola como palco de embate. Como professor, vejo minha atuação como uma forma de contribuir para que outros jovens periféricos encontrem seus caminhos, assim como eu encontrei o meu.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre a formação docente em Geografia

Pensar a formação docente constitui-se, antes de tudo, em um ato político e, como tal, palco de disputas de projeto societário e contradições históricas. Situada no tempo e no espaço, essa formação revela-se um processo dialético no qual os sujeitos envolvidos são simultaneamente produtos e produtores de transformações — avanços que impulsionam a emancipação ou retrocessos que reforçam estruturas hegemônicas. Nesse movimento, não apenas se (re)constrói o espaço escolar, mas se redefine o próprio tecido social, configurando os docentes como agentes centrais na disputa pelos sentidos da educação e da sociedade.

Na Geografia, tais conflitos assumem contornos epistemológicos dramáticos desde a constituição da disciplina como campo científico. As históricas disputas sobre seu objeto de estudo refletem diretamente no que se define como "essencial" ao ensino deste componente curricular. Questões como a quem serve o conhecimento geográfico, qual espaço deve ser privilegiado e como articular análise espacial e crítica social revelam os movimentos dialéticos entre os atores políticos. Essa tensão perpassa a própria formação de professores, tornando-a um microcosmo das lutas pelo poder de definir narrativas sobre o território, a identidade e a cidadania.

É nesse contexto que Cavalcanti e Souza (2014) defendem a Geografia Escolar como instrumento de formação para a cidadania, propondo que seu eixo estruturante seja a compreensão crítica do espaço enquanto produto histórico e arena de lutas sociais. Tal posicionamento exige, conseqüentemente, que a formação do professor transcenda a transmissão de conteúdos desconexos: ela deve capacitar para práticas pedagógicas que desvelem as relações entre espaço, poder e justiça socioambiental, preparando discentes não apenas para "ler" o território, mas para nele intervir como sujeitos políticos.

Até porquê, como ressalta Paulo Freire, o professor tem um dever ético diante de si do qual não pode e não deve se furtar: a educação democrática deve reforçar a capacidade crítica do educando, despertar sua curiosidade sobre o mundo e incentivar sua insubmissão. Ensinar não é, para o autor, apenas transferência de conhecimento, mas o meio pelo qual se cria a possibilidade de construir um mundo melhor. Segundo o autor,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2024, p. 13).

O caminho desta construção deve obedecer o tripé Aprender, Ensinar e Pesquisar, pois a cada passo dado, a realidade se revela e o saber se transforma, tornando o processo de aprendizagem e ensino ato contínuo. Freire (2024) reforça que se o sujeito é condicionado pelo seu tempo, embora não determinado, é tanto produto quanto produtor da história, essencialmente inacabado. Sendo ele devir, potencial de ação e transformação, a formação docente deve ser contínua e comprometida com o projeto de vida daquele que aprende.

Tal formação, contudo, não pode ser mera atualização técnica: como enfatiza Vieira (2011), deve constituir-se em espaço coletivo de reflexão crítica e reelaboração da práxis. A persistência de um déficit de apropriação docente — expresso na reprodução de abordagens tradicionais dissociadas da leitura espacial emancipatória, mesmo após inovações curriculares — evidencia que romper essa inércia exige processos formativos contínuos e organicamente articulados ao chão da escola. Só assim os saberes acadêmicos serão convertidos em ferramentas para uma educação geográfica verdadeiramente crítica.

2.2 O que é Projeto de Vida e como a Geografia pode contribuir?

Vamos constatar o óbvio: nascemos sem manual de instrução e entre erros e acertos, altos e baixos, construímos a nós mesmos e aos espaços que pertencemos. Diante disto, é possível dizer que o sujeito é produto histórico do tempo e espaço no qual está inserido e, estando condicionado à realidade material e objetiva, se produz mediante relação dialética permanente: ao mesmo tempo que é influenciado pelo meio, o sujeito interfere e modifica os espaços geográficos. Para Marx (2000), “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.” Partindo desta premissa, é possível entender o Projeto de Vida (PV) como uma forma de organizar e dar sentido à vida.

Anjos (2017), ao tratar sobre a definição de PV, refere-se a um conjunto de representações e planos que um indivíduo constrói com base em suas aspirações, vontades e perspectivas futuras. Constitui um fenômeno psicológico complexo, que envolve a inter-relação de diversas dimensões, como a sócio-cognitiva, sócio-afetiva e espaço-temporal.

Para além das aspirações e desejos pessoais, o PV é profundamente influenciado pelas condições materiais e sociais que cercam o indivíduo, refletindo a realidade do sujeito e suas interações com o mundo ao seu redor (ANJOS, 2017). Nesse sentido, a Geografia tem meios e ferramentas para contribuir com este objetivo: a própria natureza desta ciência, como aponta

Cavalcanti (2023), está atrelada à prática social inserida no contexto histórico do cotidiano dos sujeitos.

De acordo com Fodra (2015), na educação, o PV é central para o desenvolvimento dos alunos, sendo parte integrante do currículo e das metodologias pedagógicas. Deve ser construído ao longo da trajetória escolar, com a expectativa de que os alunos tenham seus projetos definidos até o final do Ensino Médio, permitindo que sigam um caminho planejado.

Além disso, como propõe Anjos (2017), o PV é visto como uma forma de inclusão social, promovendo o bem-estar e o aprimoramento individual e coletivo. Tal objetivo deverá ser lastreado na realidade e a Geografia pode não só mediar essa construção como viabilizar através do corpo de conhecimentos e ferramentas. Afinal, trata-se de uma ciência que estuda a relação do homem com o meio e, dessa interação, se produz a base material de transformação que pode e deve ser apropriada pela sociedade (CAVALCANTI, 2023).

Ito e Soares (2008) entende o PV como um processo dinâmico e em constante construção, que está intrinsecamente ligado à identidade dos indivíduos. Enfatiza que o Projeto de Vida não é apenas uma série de objetivos a serem alcançados, mas sim uma articulação entre desejos, expectativas e as condições objetivas que os jovens enfrentam em suas trajetórias.

Compõe, portanto, as experiências pessoais do sujeito com os espaços habitados. Nesse sentido, as histórias de vida não são apenas relatos lineares, mas sim construções complexas que envolvem a interação entre identidade, lugar e experiências ao longo do tempo (DANIELS; NASH, 2002). Nesse sentido, apesar de não se tratar de conceitos privativos da Geografia, Espaço, Lugar, Território, Região são elementos extensamente estudados por essa ciência (CAVALCANTI, 2023). Logo, tendo o PV como problema a ser estudado, a Geografia pode auxiliar na construção dum saber interdisciplinar que dialoga com as demandas de seu tempo.

2.3 PV e Geografia no novo Ensino Médio

De acordo com o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.493/1996), o Ensino Médio tem como finalidades consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar ao mercado de trabalho e cidadania; aprimoramento como pessoa ética, autônoma e dotada de pensamento crítico; capaz de compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Sob justificativa de ampliar o atendimento à juventude brasileira, foi aprovada em 2017 modificações na LDB por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017 que, dentre outras coisas, inseriu no currículo a disciplina PV que tem como objetivo instruir os estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ao mesmo tempo, reduziu as disciplinas das Ciências Humanas, dentre elas a Geografia. Isto posto, o Ministério da Educação (MEC) delegou às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) a responsabilidade de elaborar e inserir esse novo componente na grade de ensino (BRASIL, 2018), enquanto os professores de Geografia se viram obrigados a lecionar disciplinas com as quais não tinham familiaridade, dentre elas o PV, as disciplinas optativas e dos itinerários de aprendizagem.

Entre os anos de 2000 e 2004, as SEE elaboraram seus Currículos Educacionais e, no que tange ao discurso sobre o PV, todas as Secretarias de Educação concordam ao enfatizar a importância do autoconhecimento e do planejamento do futuro. Concebe, também, o PV como campo interdisciplinar e dá ênfase à articulação com as outras disciplinas. Por fim, preconiza o uso de metodologias ativas e da necessidade de formação inicial e continuada dos professores desta disciplina.

Em suma, é possível notar o mesmo discurso nos documentos, apesar da recomendação do MEC de adaptar o currículo segundo as necessidades e particularidades regionais. Tão pouco foi observado direcionamento a qual tipo de sujeito se pretende obter ao final do processo, apenas menções genéricas de como desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a consciência crítica dos estudantes.

Importante ressaltar que essa alteração na LDB não foi acompanhada de ampla discussão com a sociedade. Como resultado, diversos grupos e estudiosos se manifestaram contrários a esta mudança aodada e abrupta. Essa pressão política resultou em modificações que deram origem à Lei nº14.945/2024. De acordo com o documento, é possível observar as seguintes mudanças em relação a lei anterior no Quadro 1.

Quadro 1 — Mudanças da Lei nº 13.415/2017 para a Lei nº 14.945/2024

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga horária	Formação Geral Básica (FGB): 1.800 horas	FGB: 2.400 horas
	Itinerários formativos: 1.200 horas	Itinerários formativos: 600 horas
		(conforme aumenta a ênfase na formação geral)

Disciplinas obrigatórias	Português e Matemática	Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia);
		Espanhol passa a ser opcional
Itinerários formativos	Modelo de flexibilização: cada rede/estabelecimento definia a oferta sem exigência mínima clara	Obrigatoriedade de oferta de, pelo menos, dois itinerários formativos por escola (exceto nas que oferecem ensino técnico), visando evitar a pulverização dos conteúdos
Ensino técnico	Os itinerários técnicos eram ofertados com uma carga horária específica (geralmente 1.200 horas totais)	Para o ensino técnico, a carga horária da FGB passa para 2.100 horas (com até 300 horas destinadas aos conteúdos técnicos), mantendo até 1.200 horas para o itinerário técnico
Avaliação (ENEM)	A prova do ENEM era baseada na BNCC e contemplava os conteúdos da FGB, sem considerar os itinerários	Mantém-se o exame com foco na FGB, assegurando isonomia e não avaliando os itinerários formativos, mesmo diante de propostas de flexibilização
Flexibilidade curricular	Proposta de um ensino médio mais flexível, com maior autonomia para as redes definirem itinerários diversos	O novo texto torna o ensino médio “menos flexível” ao priorizar uma formação geral básica mais robusta e integrada, limitando a amplitude dos itinerários

Fonte: Elaboração do Autor (2025)

Como é possível observar no Quadro 1, houve uma vitória significativa por parte da sociedade em retornar a carga horária da Formação Geral Básica (FBG) e resgatar a obrigatoriedade das demais disciplinas, embora se mantenha consistente a ideia tecnicista de educação ao manter e priorizar os itinerários formativos. Embora não haja menção direta sobre a carga horária do PV em ambas as leis, os textos reforçam a necessidade da formação integral do aluno e entende essa disciplina como elemento transversal do currículo. O que foi observado, na prática, foram as secretarias estaduais atribuindo a carga horária para essa disciplina. Em Roraima, na primeira mudança provocada pela Lei nº 13.415/2017, a carga horária semanal era de 1h para o 9º ano, 2h para a 1ª e 2ª série do Ensino Médio. Com a Lei nº 14.945/2024, o PV enquanto disciplina permaneceu apenas no 9º ano, sendo retirada do ensino médio.

Permanece, então, a ideia de desenvolvimento holístico dos estudantes, mas agora sem o suporte da disciplina PV no ensino médio. Além disso, continuam insistindo nesses itinerários formativos, agora com a obrigatoriedade de pelo menos duas opções aos estudantes. Novamente, o MEC ignora a realidade material da maioria das escolas que não tem capacidade de ofertar essas disciplinas adequadamente. Onde (e com quem) está o compromisso deste ministério?

2.4 Análise da *práxis*

Se o PV busca estruturar o planejamento de vida, surge a necessidade de questionar se esse processo está comprometido com a formação crítica do indivíduo ou constitui estratégias de formação ideológica voltadas aos interesses do mercado? Segundo Althusser (2022), a ideologia não é apenas um conjunto de ideias abstratas, mas um sistema materializado em práticas sociais, operando principalmente por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), como a escola, a igreja e os meios de comunicação. Esses aparelhos desempenham o papel de interpelar os indivíduos, moldando-os como sujeitos que internalizam as normas e valores da classe dominante.

Essa interpelação reforça um sistema que distancia os sujeitos da compreensão de sua realidade concreta, mascarando as relações de exploração e naturalizando as desigualdades sociais. Como consequência, o indivíduo alijado de sua capacidade crítica se torna uma engrenagem funcional no sistema econômico vigente, limitado ao papel de reprodutor das condições que mantêm o status quo. Kosik (1989) aponta que tal sujeito, alienado de sua essência, encontra-se estranho a si mesmo e à sua realidade, incapaz de reconhecer e transformar as estruturas que o oprimem. Ora, como pode o sujeito que pretende elaborar seu projeto de vida estar alienado ao espaço que habita? Logo, compreender a realidade histórica e os conflitos inerentes a luta de classes se torna passo fundamental na construção desse projeto.

Alienação, nesse sentido, não é apenas o distanciamento do sujeito de sua verdadeira natureza, mas também a sua inserção em um "pensamento comum" sustentado pela *práxis* utilitária. Essa *práxis*, segundo Kosik, está enraizada nos elementos cotidianos da vida, que se tornam tão familiares que aparentam ser a totalidade da realidade, embora frequentemente ocultem sua verdadeira essência. Assim, o "Homem Econômico", alienado e conformado, habita o espaço da repetição mecânica, sem questionar as estruturas que perpetuam as desigualdades.

Em contraste, o sujeito crítico busca ir além das aparências imediatas e aproximar-se da essência da realidade. Contudo, essa construção crítica não é espontânea nem incentivada pelas instituições vigentes. Como aponta Althusser (2022), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) atuam para reproduzir a ideologia dominante, interpelando os indivíduos como sujeitos submissos às estruturas de poder existentes. No entanto, a emergência de um sujeito crítico depende de uma ruptura com os mecanismos ideológicos que naturalizam as relações sociais vigentes. Essa ruptura é viável porque a classe dominante não exerce controle absoluto sobre os AIEs, o que permite a disputa ideológica e a construção dialética de novos horizontes. Dentre esses aparelhos, a escola ocupa lugar de destaque na transmissão e na contestação da ideologia dominante. Podemos observar essas tensões se manifestarem claramente a cada proposta de mudança educacional, como no caso do Novo Ensino Médio (NEM), onde as imposições e resistências ideológicas tornam-se evidentes.

Nesse contexto, através de aproximações sucessivas da realidade – como propõe Kosik (1989) – os elementos ideológicos ocultos são revelados, promovendo a elucubração racional necessária ao entendimento da realidade. É tão somente por ela não se revelar plenamente em sua forma aparente que torna necessário o esforço teórico e prático para desvendar a realidade em sua totalidade.

É nessa perspectiva que a *práxis* revolucionária se destaca como método aplicado à construção dos projetos de vida no contexto do AIE escolar. Diferentemente da *práxis* utilitária, a *práxis* revolucionária é uma atividade prática e transformadora que transcende a mera repetição e busca transformar a realidade. Segundo Kosik, enquanto seres humanos, somos os próprios criadores da realidade humano-social, e, por meio da *práxis*, podemos recriar nosso entorno. Ao abandonar a postura passiva e engajar-se criticamente com o mundo, o sujeito não apenas transforma a realidade, mas também a si mesmo e o espaço geográfico e social do qual faz parte.

Quadro 2 — Diferenças entre *Práxis* Utilitária e Revolucionária segundo Kosik

Aspecto	<i>Práxis</i> Utilitária	<i>Práxis</i> Revolucionária
Objetivo	Manutenção do <i>status quo</i> e reprodução das condições existentes.	Transformação da realidade e superação das condições existentes.
Relação com a realidade	Ação adaptativa e conformista, que aceita a realidade como dada.	Ação crítica e criativa, que busca compreender e alterar a realidade.
Natureza da ação	Ação mecânica, repetitiva, sem questionamento	Ação consciente e intencional, com foco na

	profundo.	mudança.
Concepção do sujeito	Sujeito como uma engrenagem do sistema, limitado pelo contexto.	Sujeito como agente de mudança, criador da sua própria realidade.
Impacto na realidade	Reforça e perpetua as estruturas sociais existentes.	Possibilidade de transformação social e emancipação do sujeito.

Fonte: Adaptado de Kosik (1989)

Desta forma, tomar as rédeas da própria existência é, acima de tudo, um ato de rebeldia contra o sistema que desenhou o futuro do homem antes mesmo dele nascer. Tomando como base a diferenciação entre a *Práxis* Utilitária da Revolucionária (Quadro 2), é possível analisar dialeticamente os conflitos entre o discurso e a prática que resulta na disciplina PV.

Ao observar o Quadro 2, é possível traçar paralelos entre a proposta do PV, a escola enquanto AIE e os possíveis campos de disputa ideológicas que podem ser travadas com o alicerce do pensamento Geográfico. Por exemplo, ao iniciar a crítica pelo Objetivo, é possível questionar o quanto da proposta do PV esta alicerçada na ideia da meritocracia e do sujeito como empreendedor. Há quem interessa a atomização do sujeito?

Macedo e Silva (2022) apontam que o PV foi idealizado sob a perspectiva neoliberal e conservadora, centrado no sucesso e na felicidade individual. Para os autores, essa abordagem desvia a atenção de uma educação voltada para valores coletivos e sociais, priorizando a construção de projetos pessoais alinhados à lógica empreendedora. Essa perspectiva reforça a *Práxis* Utilitarista da proposta, que limita o potencial do PV para promover uma formação crítica e emancipadora.

Como a Geografia pode auxiliar na construção coletiva do PV? Ao “desnaturalizar” as produções do espaço e das relações sociais, a Geografia pode revelar que o “sucesso individual” não é apenas uma questão de mérito, mas está profundamente conectado às condições estruturais e desigualdades espaciais. Lefebvre (2006) propõe que o espaço seja um produto das interações sociais e relações de poder, não uma entidade natural. Ou seja, a produção do espaço é moldada pelas práticas sociais e pelas forças produtivas. De maneira semelhante, Santos (2012) entende o espaço a partir da interação entre os sistemas.

Aceitar e utilizar os modelos sistêmicos, continua Santos, é de suma importância os estudos interdisciplinares. Ao longo do tempo, a Geografia se isolou em suas Escolas Nacionais, cada qual com sua visão distorcida da realidade e rechaçou as inovações ou, mais perigosamente, distorceu as inovações de outras ciências para adaptá-las aos seus dogmas pré-

existentes. Santos (2012) reforça que o segredo do sucesso da interdisciplinaridade consiste na aceitação que a realidade conta com múltiplas facetas, como num prisma, para sua total apreensão e uma só ciência não é capaz de elaborar uma síntese totalitária do que seria essa existência.

Retomando os apontamentos de Macedo e Silva (2022) em relação ao PV, os autores destacam a ambivalência dessa abordagem. Por um lado, a disciplina oferece aos estudantes a oportunidade de refletir sobre suas aspirações e objetivos, promovendo um senso de propósito. Por outro, a ênfase na individualidade e no sucesso pessoal obscurece questões mais amplas, como justiça social e diversidade. Essa visão conservadora restringe as múltiplas formas de ser e viver, enquanto a priorização do PV em relação a disciplinas tradicionais reforça sua centralidade em detrimento de uma educação mais ampla e crítica.

A visão de Macedo e Silva (2022) dialoga com a *Práxis* Utilitarista (Quadro 2), na qual a Natureza da Ação se torna mera adaptação do sujeito à realidade que já está dada. Dentre as possíveis contribuições da Geografia à superação dessa passividade social provocada pela falsa sensação de que a realidade está posta, Lefebvre propõe que o espaço é tanto concreto quanto abstrato (LEFEBVRE, 2006). Diante desta característica dual, fruto da interação social do ser humano com o meio, a análise do espaço social pode promover insights poderosos com foco na mudança e tomada de consciência.

Sobre a formação do docente, Oliveira e Esteves (2022) destacam que o PV, apesar de sua relevância potencial, carece de uma base sólida em um campo disciplinar específico, o que pode levar à sua descontextualização e à reprodução de perspectivas meritocráticas e individualistas.

A obrigatoriedade imposta pelo MEC e pelas secretarias estaduais de educação não foi acompanhada de uma formação adequada aos docentes, especialmente em escolas públicas, comprometendo a qualidade da sua implementação. Para superar essa lacuna, é essencial desenvolver um currículo específico para o PV, integrando conhecimentos de áreas como psicologia, sociologia, filosofia e, sobretudo, Geografia, que pode oferecer uma base fundamental para a compreensão do espaço, do território e das dinâmicas socioambientais que influenciam a vida dos estudantes.

A superação da *Práxis* Utilitária exige o empoderamento dos docentes, transformando-os em agentes ativos e reflexivos, capazes de construir um corpo metodológico próprio e eficaz. Embora o PV tenha o potencial de contribuir para a formação da identidade dos estudantes e para o desenvolvimento de autonomia, ele também pode ser instrumentalizado para reforçar uma agenda neoliberal que promove o empreendedorismo em detrimento de

valores coletivos e democráticos (MACEDO; SILVA, 2022). Esse processo evidencia o caráter utilitarista do PV dentro do NEM.

A implementação do NEM, por sua vez, reflete um movimento mais amplo de ataque ao pensamento crítico, evidente na exclusão de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Geografia e História em favor de itinerários formativos voltados ao mercado de trabalho. Em vez de compensar essa perda por meio do PV, observa-se um distanciamento da formação crítica ao se concentrar na construção de "sujeitos empreendedores de si mesmos". Esse modelo não apenas perpetua o status quo, mas também limita a possibilidade de transformação social, afastando o sujeito da práxis revolucionária que poderia romper com a lógica alienante do sistema capitalista.

2.5 PV e a construção da realidade

Parte do processo de construção do Projeto de Vida baseada na práxis revolucionária reside em aprender a compreender a realidade na qual se está inserido. A realidade é composta tanto pelo fenômeno observável quanto pela essência oculta. Assim, torna-se necessário decompô-la para compreendê-la adequadamente. Em outras palavras, é preciso superar a pseudoconcreticidade e, por meio da análise das contradições e dinâmicas internas dos fenômenos, alcançar a essência do real (KOSIK, 1989). No geral, o homem comum não se coloca a pensar sobre tais questões, apenas quando se depara com algum problema que o desestabilize e o tire de sua rotina (BEGER; LUCKMANN, 1996).

Sendo a realidade produto da sociedade, a natureza da sua existência independe da nossa vontade individual (BERGER; LUCKMANN, 1996). Partindo desse pressuposto, o espaço-tempo influencia tanto o construto social que chamamos de realidade quanto a formação interna do próprio indivíduo. Essa dinâmica ocorre porque o sujeito é construído através de sua relação com o meio, ao mesmo tempo em que o meio é moldado pela singularidade dos diversos "Eu". Essa relação simbiótica implica, necessariamente, em conflitos internos e externos num processo dialético que constitui a história da humanidade. Nesse sentido, o projeto de vida pode não apenas racionalizar tais atritos, mas também proporcionar ao sujeito uma compreensão mais profunda de seu papel histórico, capacitando-o a traçar estratégias que respondam tanto às demandas pessoais quanto às pressões sociais e culturais.

Corroborando esse pensamento, a maioria das pessoas vive a realidade do cotidiano se fazendo valer do senso comum (BERGER; LUCKMANN, 1996). Centrada no aqui e agora,

não costuma haver interesse pragmático nas zonas cinzentas que fogem ao imediato. Por não demandar esforço imediato, é relegado indefinidamente até que se torne imperativo tomar alguma atitude. Em adendo a esse lugar comum, Kosik define “[...] a cotidianidade como um mundo em cujo ritmo regular o homem se move com uma instintividade mecânica e com o sentimento de familiaridade” (KOSIK, 1989, p. 76).

Nesse contexto, a construção do Projeto de Vida se torna um desafio, pois exige uma reflexão crítica e um planejamento que vão além da rotina diária. O Projeto de Vida é uma representação da realidade social que busca modificar a condição atual do sujeito, sendo uma construção tanto individual quanto social (ANJOS, 2017). Ele se manifesta como um impulso para o futuro, onde o indivíduo se projeta e busca novas possibilidades e oportunidades, especialmente em momentos de transição, como a conclusão do Ensino Médio.

A falta de um direcionamento claro pode levar os jovens a valorizar apenas a continuidade dos estudos como única opção, sem considerar outras alternativas que poderiam enriquecer suas trajetórias (ANJOS, 2017). Como aponta Fodra (2016), a realidade contemporânea traz incertezas e inseguranças que dificultam a construção de um futuro sólido, fazendo com que muitos se sintam perdidos em suas aspirações.

Aquele que vive o cotidiano só poderá ser reconduzido à realidade em caso de suspensão dessa intimidade automática com a qual leva a existência e, assim, revela no processo a própria alienação (KOSIK, 1989). Nesse sentido, não basta que a realidade seja apresentada ao homem; ela deve ser incorporada em sua prática, despertando todo potencial latente no processo. Com isto em mente, embora mudar o mundo sozinho seja impossível, é essencial que o sujeito altere sua posição diante da realidade. Isso lhe permite “[...] libertar-se de uma existência que não lhe pertence e decidir-se por uma existência autêntica também pelo fato de julgar a cotidianidade *sub specie mortis*” (KOSIK, 1989, p. 79).

Os momentos históricos nos tiram das atividades comuns de nosso dia-a-dia. Ao contrário dos eventos singulares comuns ao cotidiano, considera-se história quando há a destruição daquilo que era tido como comum, provocando estranheza e exceção. Segundo Kosik, “Enquanto a cotidianidade é intimidade, familiaridade, vizinhança, ‘ar caseiro’, a História se manifesta como descarrilamento, como destruição da trilha da cotidianidade, como exceção e estranheza” (KOSIK, 1989, p.71).

Nesse contexto, aponta Fodra (2016), a construção do PV se torna uma ferramenta crucial para essa transformação. Ao refletir sobre suas aspirações e habilidades, o indivíduo é convidado a sair da passividade e a se engajar ativamente na construção de seu futuro. O PV não é apenas um plano, mas um processo de autodescoberta que permite ao jovem entender

quem ele é e quem deseja se tornar, promovendo uma consciência crítica sobre sua realidade e suas possibilidades, complementa Anjos (2017).

2.6 Contribuições da Psicologia ao PV

Se a construção do PV demanda a superação da pseudoconcreticidade, é igualmente necessário investigar as dimensões internas que compõem o sujeito. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), o homem não é um ser isolado; sua consciência e atividade resultam de interações sociais estabelecidas em determinados momentos históricos (LURIA, 1979). Assim, compreender a subjetividade humana é entender o reflexo das condições objetivas da sociedade, sem perder de vista a capacidade do sujeito de transformá-las.

Leontiev (2021) complementa essa visão ao destacar que a atividade humana é mediada por motivos, que refletem tanto necessidades individuais quanto condições sociais. Esses motivos são a força motriz que orienta a ação consciente, permitindo ao indivíduo transformar sua realidade de forma intencional. No contexto do PV, os motivos assumem papel central, pois é por meio da escolha de objetivos futuros que o sujeito projeta sua atuação no mundo.

O homem não está limitado à experiência individual imediata. Ele é capaz de estabelecer correlações profundas entre os elementos do mundo à sua volta, transmitindo esse conhecimento através das gerações. Esse processo, possibilitado pela linguagem, resulta em um indivíduo que é ao mesmo tempo produto e produtor de sua historicidade. Para Lúria (1979), a mediação da linguagem, a divisão do trabalho e o uso de instrumentos são fundamentais para essa relação simbiótica. Como aponta o autor: “A preparação dos instrumentos [...] exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento” (LÚRIA, 1979, p. 75).

A linguagem desempenha um papel central na reorganização do pensamento humano, permitindo a imaginação e a criação. No entanto, como destaca Vygotsky (2001), essa capacidade criativa não é totalmente individual, pois a linguagem utilizada para estruturar o pensamento e produzir significados é uma construção social. Complementarmente, Leontiev (1983) ressalta que é por meio da atividade intencional, motivada por objetivos, que o sujeito realiza suas projeções e transforma suas condições de existência. Dessa forma, o PV se configura como uma prática que mobiliza tanto a linguagem quanto a atividade motivada, possibilitando ao sujeito atuar como protagonista de sua história.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cujo objetivo foi compreender como as trajetórias de vida dos professores de Geografia do PROFGEO de Roraima, incluindo a do próprio pesquisador, contribuem para a construção de saberes geográficos aplicados ao Projeto de Vida dos estudantes da rede pública de ensino.

A escolha da Geografia se deu pela natureza do campo, que investiga as relações socioespaciais. O repertório teórico e metodológico da Geografia, historicamente relevante para análises territoriais e processos de desenvolvimento, pode ser igualmente valioso para auxiliar jovens na construção crítica de seus projetos de vida.

Para alcançar esse objetivo, foi aplicado questionário (via Google Forms) e entrevista semi-estruturada via Google Meet, ambos online. Na sequência, a reflexão autoetnográfica possibilitou aprofundar o fenômeno investigado. Buscou-se compreender o perfil dos professores, a relação com o Projeto de Vida e práticas pedagógicas relacionadas ao tema, afim de contribuir na produção do material didático.

3.1 Tipo de estudo

Este estudo fundamenta-se na triangulação metodológica entre a técnica de Análise do Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016), da Análise do Discurso (AD) (FOUCAULT, 2014), da autoetnografia (AE) (SANTOS, 2017), sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (KOSIK, 1989). Essa combinação permite articular a dimensão teórica e prática, fundamental para a produção de conhecimento aplicado.

A AC, segundo Bardin (2016), constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a validação de hipóteses dedutivas ou a previsão de alguns fenômenos de composição textual. Para esta pesquisa, foram utilizadas 3 técnicas: análise categórica, análise de avaliação e análise de enunciação.

Em A Ordem do Discurso (2014), Foucault define a análise do discurso como um estudo das práticas que regulam sua produção, focando em quatro princípios: o acontecimento (condições de emergência do discurso), a série (relações entre discursos), a regularidade (conjuntos discursivos governados por regras) e a exterioridade (relações com formações históricas não-discursivas), rejeitando noções tradicionais de autor, criação ou unidade interna.

Ao analisar a comunicação, Foucault enfatiza a desconstrução do discurso, partindo de suas externalidades e rupturas. O que marca a fala do sujeito é mais a interdição (tabu sobre o que se fala), a separação (quem pode falar) e a vontade de verdade (distinção entre verdadeiro e falso). Para ele, menos ênfase em dimensões psicológicas da fala: o foco está nos rituais sociais e doutrinários que limitam a produção e circulação do discurso. Em a Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2014), é possível extrair quatro caminhos metodológicos de Análise do Discurso: a inversão (discurso como rarefação); a descontinuidade (discurso como ruptura); a especificidade (discurso como violência regulatória); e a exterioridade (discurso como relações de poder).

Este método, quando aplicado a pesquisa e entrevista online, permite pensar como os mestrandos do participantes da pesquisa se posicionam no campo discursivo. Por exemplo, o NEM é enunciado pelos professores como um "desastre" e uma "amarra". Enquanto evidência de inversão, o discurso institucional alega oferecer autonomia ao estudante, mas, na prática, é observado pelos participantes da pesquisa a estratégia de formar mão de obra barata aos empresários que apoiam a política educacional. O PV, em vez de ser um espaço de sonho, é utilizado de forma burocrática apenas para completar carga horária de professores que pode ou não ter o perfil deste componente curricular.

A AE, segundo Santos (2017), distingue-se por reconhecer e incluir a experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do objeto quanto no desenvolvimento da pesquisa, utilizando recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, e valorizando os fatores relacionais que emergem ao longo da investigação.

O MHD, conforme Kosik (1989), orienta a análise das relações entre os sujeitos e a totalidade social, evidenciando como as estruturas históricas, econômicas e culturais condicionam e atravessam as experiências individuais. Ao integrar essas perspectivas, buscase superar o risco de um empirismo individualista e de um relato meramente subjetivo, permitindo assim historicizar as experiências e situá-las em contextos mais amplos de classe, trabalho, poder e ideologia.

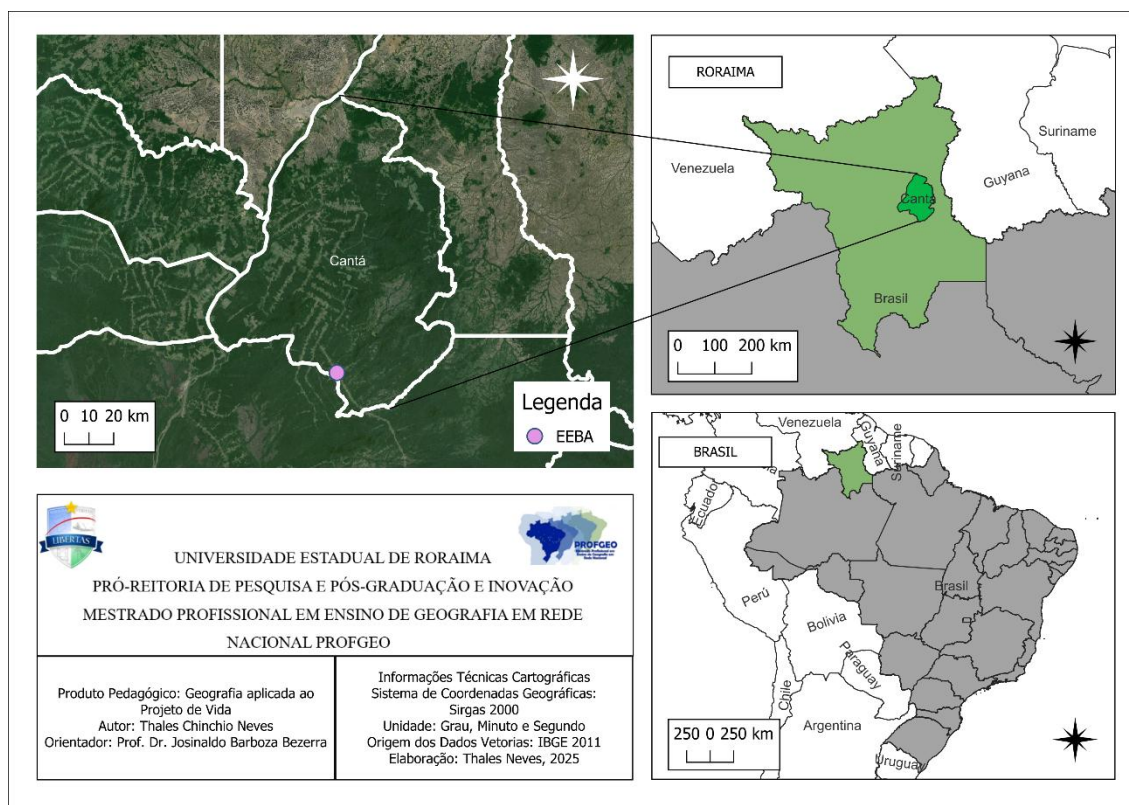
3.2 Local de estudo

A experiência autoetnográfica do professor-pesquisador com o PV ocorreu na Escola Estadual Barbosa de Alencar (EEBA), entre 2024 e 2025. Situada na Vila São José – último distrito urbano do município de Cantá (RR) – a escola, inaugurada em 2003, foi construída à

frente da BR-432. De pequeno porte, conta com seis salas (36m² cada), sendo cinco destinadas a sala de aula e uma utilizada como biblioteca.

Durante a pandemia de 2019, a escola recebeu reformas não estruturais (pintura e pequenas manutenções). A escola acomoda eventos e outras atividades culturais da população local. Como pode ser observado na Figura 1, o município de Cantá apresenta, de modo geral, baixa antropização da paisagem, o que indica a predominância de áreas rurais e atividades ligadas ao campo.

Figura 1 — Mapa de localização da Escola Estadual Barbosa de Alencar



Fonte: Thales Neves, 2025.

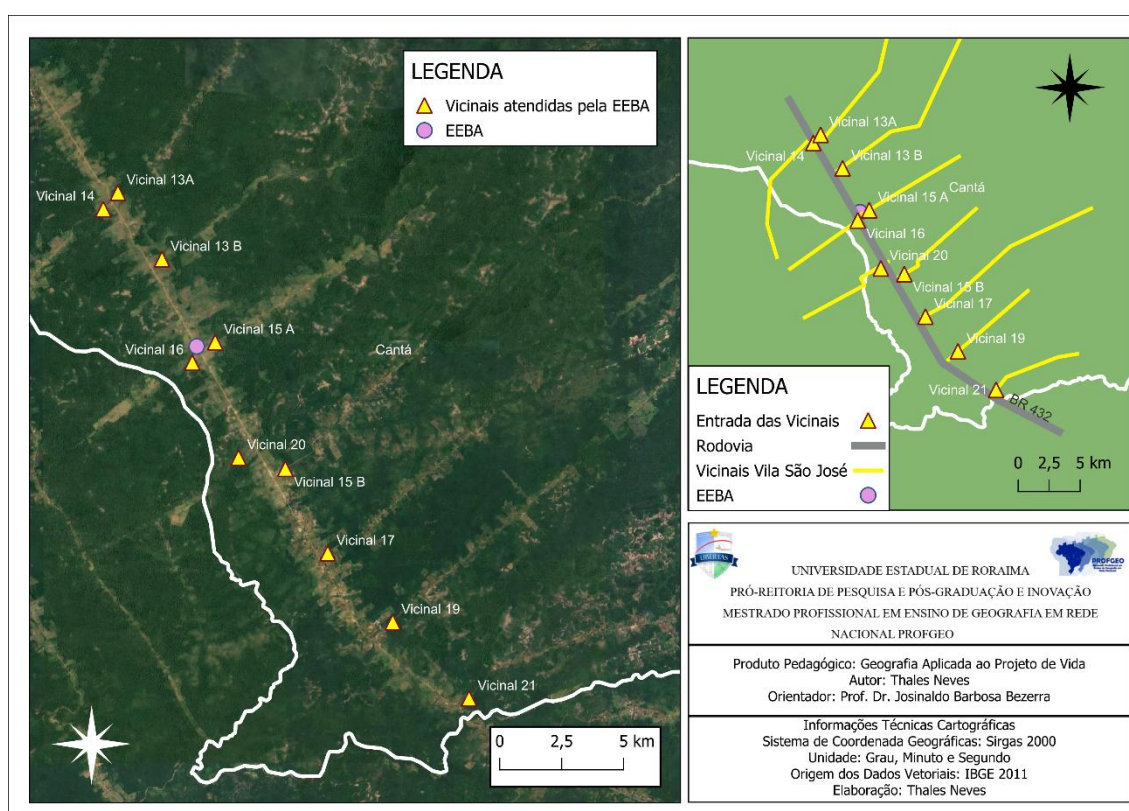
Embora tenha capacidade para cerca de 250 estudantes, haviam 315 alunos matriculados e distribuídos entre o ensino fundamental (205) e médio (110) no horário matutino e vespertino, resultando em algumas turmas com excesso de contingente e a necessidade de ocupar a biblioteca como sala de aula, algo que impacta negativamente na qualidade da aula e no bem-estar dos estudantes. Parte significativo deste alunato (187) vem de vicinais¹, sendo a mais distante atendida a 52km da escola. De manhã, as salas são

¹ Segundo DNOCS (2023), “Estrada vicinal é um termo que determina as vias que não possuem revestimento asfáltico. Isso significa que a via é revestida com material natural da própria região como, por exemplo, a terra.” Em Roraima, essas vicinais são marcadas pela presença de propriedades rurais e geralmente são criadas a partir do desmembramento de lotes maiores em diversas chácaras menores.

ocupadas por 5 turmas do ensino Fundamental II (6º ao 8º ano) e, à tarde, 4 salas do Ensino Médio e 2 turmas do fundamental (8º e 9º ano).

Outro elemento a ser observado (Figura 2) é em relação a distância escola-residência que estes alunos têm de superar para estudar. Apesar de ofertar transporte público, durante o “inverno” (entre março e agosto), as vicinais costumam ficar inundadas, impossibilitando o deslocamento dos estudantes à escola. Junta isso ao fato de não haver internet de qualidade na região (salvo os pais com recursos para adquirir internet via satélite), os alunos das vicinais passam ¼ do ano com o ensino prejudicado.

Figura 2 — Mapa das Vicinais atendidas pela EEBA



Fonte: Thales Neves, 2025.

Esse contexto influencia diretamente a relação dos estudantes com o espaço escolar e a construção de seus projetos de vida, uma vez que as oportunidades de emprego e as condições financeiras das famílias muitas vezes exigem que os jovens contribuam com o trabalho de subsistência ou para o complemento da renda familiar.

3.3 Participantes dos estudos

Foram convidados a participar da pesquisa os professores mestrandos do PROFGEO da UERR. O critério de seleção foi o acesso do pesquisador aos participantes e o tempo restrito do programa de pós-graduação para concluir a pesquisa. Entende-se a necessidade, em estudos posteriores, de ampliar o grupo de estudo, tanto em quantidade quanto em variedade de participantes. Todavia, os resultados obtidos aqui contribuem ao avanço da discussão e dá visibilidade ao tema.

Esta pesquisa seguiu rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, sendo convidados a assinar o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) antes de qualquer participação (Apêndice). O anonimato e a confidencialidade dos dados serão assegurados em todas as etapas, com a identificação dos participantes sendo preservada por meio de pseudônimos e armazenamento seguro das informações coletadas, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Sobre os riscos aos participantes, são mínimos e referem-se, principalmente, ao desconforto emocional ao revisitar experiências pessoais em suas narrativas autobiográficas; para isso, será garantido o direito ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento; poderá haver a quebra de sigilo das informações, para minimizar tal risco o pesquisador fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa e os dados serão guardados em um computador no qual apenas a equipe de pesquisa terá acesso. Sobre os benefícios, destaca-se a valorização da trajetória docente, a reflexão crítica sobre a própria prática e a possibilidade de contribuir para a construção de saberes pedagógicos mais sensíveis às realidades dos professores.

Com base no documento circular 1/2021/CONEP/SECNS/MS sobre os riscos em ambiente virtual, poderá haver a quebra de sigilo das informações, para minimizar tal risco o pesquisador fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa e os dados serão guardados em um computador no qual apenas a equipe de pesquisa terá acesso. Destaca-se que os dois momentos da pesquisa serão online (roda de conversa) e o questionário será encaminhado via email do participante através de lista oculta.

Em relação a identidade dos professores que compareceram à entrevista online será mantida em sigilo por questões éticas. No lugar de seus nomes, serão chamados de P1, P2, P3 e P4.

P1 trabalha com ensino fundamental e médio em área rural.

P2 trabalha no ensino fundamental em área urbana.

P3 trabalha com ensino fundamental e médio em área periférica.

P4 trabalha com ensino médio em área periférica.

Responderam às seguintes perguntas:

Eixo 1: A Construção do Sujeito Docente e as Relações de Poder

a) Como você se sente ao ser "posicionado" pelo sistema para lecionar algo para o qual não foi especificamente formado?

b) Em sua prática, você se percebe como um mediador do Estado ou como uma força de resistência a essa lógica?

c) Como a sua própria história de vida e posição política aparecem quando você orienta um aluno sobre o futuro dele?

Eixo 2: Territorialidade e Prática Pedagógica

a) Quais são as barreiras (tempo, espaço, currículo) que impedem que o "Lugar" e o "Território" do aluno sejam o centro da sua aula?

b) Como você avalia a viabilidade de usar essas ferramentas analógicas em salas de aula que você mesmo descreveu como "superlotadas"?

Eixo 3: Visão de Futuro e Mobilidade Social

a) A pesquisa mostra que vocês valorizam o PV para o "sucesso profissional" (média 3,92). No entanto, o material didático aponta que no Brasil leva-se 9 gerações para sair da pobreza. Como vocês lidam com essa contradição ao motivar seus alunos na rede pública?

3.4 Coleta e análise dos dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de um questionário online elaborado no Google Forms, permitindo levantar o perfil dos professores participantes e a percepções inicial sobre o tema investigado. O questionário, composto majoritariamente por perguntas objetivas de múltipla escolha e no formato de Escala Likert, possibilitou a análise quantitativa da resposta dos participantes. Perguntas abertas, ao final de cada eixo estrutural, trouxe maior clareza aos dados quantitativos.

O uso do Google Forms se deu por conta da acessibilidade e facilidade de uso, além do custo zero e compatibilidade com diferentes dispositivos. Em Roraima, a locomoção é prejudicada dada as grandes distâncias, tornando custoso e, em algumas situações, inviáveis. A situação da internet, embora instável, ainda é uma das melhores opções de inclusão em pesquisas. A pesquisa ficou aberta do de 20 de novembro de 2025 até 11 de fevereiro de 2026. Dos 19 participantes convidados, apenas 12 responderam.

Em fevereiro de 2026, foi realizada a entrevista online com os participantes. Todos os professores que responderam o questionário foram convidados, mas apenas 4 compareceram. O encontro durou 2h. Posteriormente, a gravação foi transcrita no *software* Filmora 15 com o apoio da Inteligência Artificial integrada à ferramenta.

A mediação e condução da roda de conversa foi realizada pelo professor-pesquisador, que adotou estratégias para garantir um ambiente acolhedor, democrático e produtivo, favorecendo a participação equitativa de todos os presentes. Para isso, foi elaborado um roteiro flexível (APÊNDICE) com questões-tema que orientaram o diálogo sem engessar a fluidez natural da conversa, permitindo que os participantes expressassem suas experiências e opiniões de forma espontânea e respeitosa.

A transcrição da entrevista e o resultado da pesquisa online foram submetidas à AC buscando a sistematização e interpretação dos dados de forma rigorosa e estruturada. Bardin (2016) organiza essa técnica em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências controladas. Em seguida, a AD. No método de Foucault (2014), organiza-se o discurso em: o acontecimento; a série; a regularidade; e a exterioridade. Em seguida, a AE, cujos três pilares são o auto (perspectiva pessoal e subjetiva do pesquisador); o etno (análise cultural e contextual dos fenômenos sociais); e a grafia (processo reflexivo de escrita e representação narrativa), junto ao MHD, reuniu os resultados e deu sentido à obra.

4 PRODUTO DIDÁTICO

Após análise dos resultados, o Material Didático foi desenvolvido no *software Affinity Publisher 2* no formato de e-book, que poderá vir a ser impresso, com conteúdo geográfico direcionado a construção do projeto de vida dos estudantes secundaristas. As imagens utilizadas vieram do repositório gratuito do site *Freepik*. O trabalho de edição e designer foi realizado pelo próprio pesquisador.

O documento está dividido em:

- a) Prefácio;
- b) Do que se trata: capítulo introdutório que explica a proposta, a visão política do documento e como utilizá-lo;
- c) Burlando o sistema: o segundo capítulo traz uma compreensão do Materialismo Histórico-Dialético, da realidade e de estratégias para transformá-la;
- d) Espaço Fragmentado: os conceitos chaves da Geografia são instrumentalizados à serviço do PV;
- e) Tramas e Conexões: aprofunda na contribuição da Geografia ao PV trazendo o conceito de Redes e formas de aplicá-lo estrategicamente nos projetos do leitor;
- f) Revolução Lenta: este capítulo, balizado na Geografia Política e contribuição de Milton Santos, encerra o material reforçando a contribuição da Geografia ao PV.

Os conteúdos trabalhados podem ser observados no mapa conceitual (Figura 3). Foram selecionados a partir das Habilidades e Competências presentes no DCRR, bem como nos conteúdos próprios da Geografia. É possível trabalhar este material em todas as séries do Ensino Médio, dada a necessidade de acomodar a investigação e reflexão dos estudantes ao longo do ciclo de desenvolvimento dos mesmos.

Figura 3 — Mapa Mental do conteúdo trabalhado no Material Didático



Fonte: Thales Neves, 2026

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

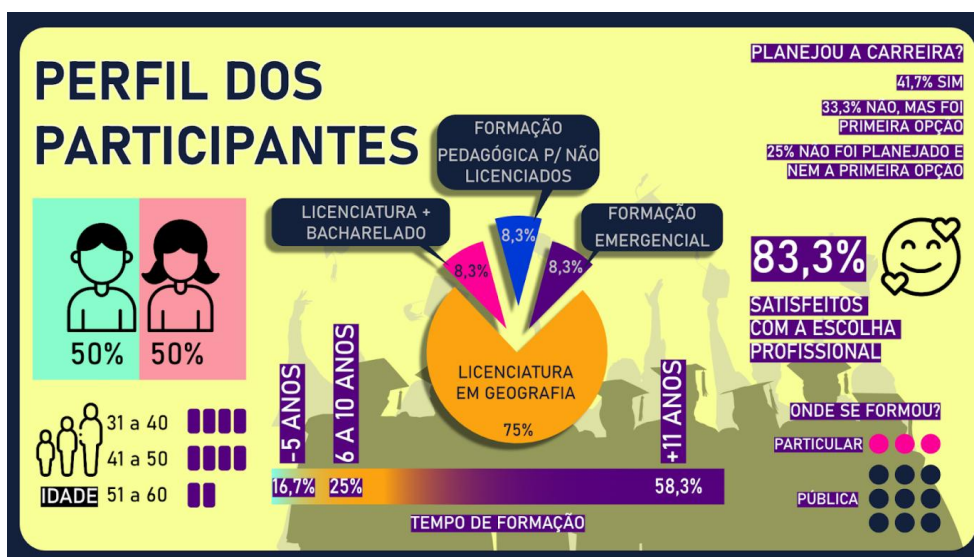
No primeiro momento, os dados brutos serão apresentados para, em seguida, serem triangulados de acordo com a proposta metodológica (AC, AD, AE).

5.1 Perfil dos participantes

Foram convidados a participar da pesquisa mestrandos do PROFGEO-RR, turmas 2024 e 2025, totalizando 20 participantes (figura 4). Doze responderam a pesquisa online e apenas 4 participaram da entrevista online. Como observa Faria (2024), a tendência mundial é de queda na participação em pesquisas, que pode decorrer de fatores como indisponibilidade por trabalho, preocupações com segurança e privacidade, e o excesso de solicitações de pesquisa. Acrescenta a estes problemas uma questão regional, a instabilidade na internet.

Como pode ser observado na figura 4, a amostra apresenta perfil equilibrado em relação ao gênero dos participantes (50%). A maioria dos participantes têm entre 31 a 50 anos (83,5%), possuem licenciatura em Geografia (75%) e são formados em universidades públicas (75%) a mais de 11 anos (58,3%). A pesquisa aponta uma divisão marcante entre aqueles que investiram na Geografia como primeira opção (41,7%) e os que tentaram outro caminho antes de se tornar professor (33,3%). Uma quantidade maior de participantes (58%) não planejou a entrada no mercado de trabalho, indicando que mesmo dentre aqueles focados em ser professor não existiu um projeto de vida para alcançar esse objetivo.

Figura 4 - Perfil dos Participantes



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Não ter planejado a carreira pode ter influenciado a percepção dos participantes em relação a importância de trabalhar o conteúdo de PV no ensino médio. Como aponta Esteves e Oliveira (2022), espera-se que o professor ajude o aluno a construir um "projeto de vida" de sucesso e autonomia, enquanto o próprio professor vive uma carreira precarizada, com cargas horárias exaustivas (muitas vezes em mais de uma escola) e sem o apoio necessário para desempenhar o papel de "superdocente" exigido pelo Estado.

5.2 As Práticas pedagógicas dos professores mestrands do PROFGEO ao trabalharem o tema do Projeto de Vida nas aulas de Geografia

A percepção geral dos participantes sobre o tema é de alta relevância (Quadro 3), embora existam desafios significativos em sua implementação prática e na formação docente. A existência do PV enquanto componente curricular é considerada importante tanto no Ensino Fundamental II (média 4,17) quanto no Novo Ensino Médio (média 4,42). Metade dos respondentes (50%) prefere que o PV seja trabalhado como uma disciplina própria, enquanto 25% o veem apenas como uma possibilidade didática dentro de outras matérias.

Quadro 3 — Análise Categorial da pesquisa Online

Categoria Temática	Definição Analógica (Sentido)	Unidades de Registro	Frequência (f)*
Consciência Social e Não Neutralidade	Visão do PV como ferramenta de transformação coletiva e rejeição à neutralidade política no material didático.	- "91,7% defendem busca coletiva pautada na transformação social"; "66,7% consideram impossível construir material sem elementos ideológicos"; "Promover desenvolvimento ético e visão crítica".	12
Prioridades Temáticas da Geografia	Identificação dos conteúdos geográficos mais relevantes para integrar ao Projeto de Vida em cada série.	- "1ª Série: Identidade cultural e territorial (66,7%)"; "2ª Série: Dinâmicas populacionais e mercado de trabalho (75%)"; "3ª Série: Geopolítica e cidadania (75%)".	12
Dissonância Pedagógica e Limbo Curricular	Reconhecimento da importância do tema confrontado com a falta de planejamento formal e uso burocrático da carga horária.	- "Apenas 8,3% introduziram PV formalmente no planejamento"; "50% acolheu dúvidas apenas quando surgiram"; "Entregue como complemento de carga a professores	11

		sem perfil".	
Eficácia e Acessibilidade Instrumental	Avaliação das ferramentas de ensino baseada na realidade técnica e hábito de leitura dos alunos.	- "Texto impresso avaliado como mais eficiente (nota 4,42)"; "Impresso é mais acessível para quem tem pouco hábito de leitura"; "IA's são ferramentas que precisam ser levadas em consideração".	10
Barreiras Materiais e Desvalorização	Percepção de obstáculos físicos e institucionais que dificultam a mediação pedagógica.	- "Salas superlotadas dificultam a proximidade com o aluno"; "Nós somos muito desvalorizados"; "Escola deveria oferecer mais material para a disciplina".	9

Fonte: Elaboração do Autor (2026)

Na atuação profissional, buscam ser flexíveis no planejamento das aulas (75%) e utilizar metodologias ativas (50%) com base nos livros didáticos (33%). Uma pequena parcela da amostra cria seu próprio material (25%). Aqui pode existir uma contradição entre discurso e prática, pois os livros didáticos (principalmente os que são selecionados pelas secretarias de educação) tem limitações que dificultam a práxis do professor crítico. Embora incorporem inovações gráficas e metodológicas de cunho socioconstrutivista, Azambuja (2014) ressalta que ainda é um "ponto em aberto" se tais mudanças de fato transformam o cotidiano escolar, dada a permanência de conteúdos programáticos meramente informativos e pré-estabelecidos.

Por exemplo, o conteúdo tende a se tornar obsoleto rapidamente, pois as descobertas tecnológicas e as mudanças geopolíticas mudam a passos largos. Segundo Bauman (2007) na modernidade líquida à solidez das coisas, incluindo os vínculos humanos constitui uma ameaça. Outro problema é a produção segundo interesses comerciais que leva as empresas a evitar temas polêmicos ou adotar postura neutra quando deveria deixar claro seu posicionamento. Há também a questão da simplificação e superficialidade dos assuntos abordados.

Isto posto, é possível que os participantes utilizem esse material de forma crítica com os alunos, trazendo essas contradições para a sala de aula, mas ainda assim não resolve o problema da defasagem do material e das escolhas políticas editoriais em não entrar em determinados temas. Produzir o próprio material didático seria uma alternativa mais assertiva, mas implica em gasto de tempo adicional que professores costumam não ter à disposição.

Depois de traçar o perfil dos participantes, ficou clara a carência no planejamento de vida deles próprios e isto pode indicar uma das contradições em relação ao PV: reconhecem a importância do PV no sucesso profissional e acadêmico (67,7%), sem terem aplicado na própria vida. Sem essa vivência e formação adequada, sentem-se inseguros para assumir a responsabilidade e esperam que este conteúdo seja trabalhado por outro profissional (58,3%). Se de fato é importante, porque não assumir essa responsabilidade? O que garante que o outro desempenhará um trabalho melhor que o seu? Há descompasso entre a realidade material e a idealização sobre o objeto de estudo.

Como aponta Kosik (1985), o sujeito cindido estranha a si mesmo e se torna incapaz de alterar o espaço no qual se encontra. Superar essa dificuldade passa, necessariamente, por uma formação continuada incorporando a práxis (teoria e prática) ao componente curricular da Geografia. Nessa perspectiva, Paulo Freire aponta a dimensão mútua desse processo ao afirmar que "quem ensina aprende ao ensinar". Ao mediar a construção do Projeto de Vida do estudante, o docente não realiza apenas uma tarefa técnica, mas se engaja em um ato dialógico onde sua própria identidade é reafirmada como um valor central de sua existência.

Desejar que outro profissional trabalhe o PV é abrir mão da responsabilidade que temos, pois, como consta nos documentos curriculares (BNCC, DCRR), cabe ao professor a formação holística do estudante. Essa delegação reforça a tendência de vivermos a realidade do cotidiano baseada puramente no senso comum, onde o interesse pragmático se limita ao imediato e evita o esforço reflexivo sobre as estruturas que nos cercam (KOSIK, 1985; BERGER; LUCMANN, 2022).

De acordo com Berger e Luckmann (2022), ao nos omitirmos dessa construção, ignoramos que a realidade é um produto social resultante da relação simbiótica entre o sujeito e o meio; assim, ao não intervirmos ativamente na mediação do PV, permitimos que o ambiente molde a subjetividade do aluno de forma unilateral, renunciando ao nosso papel de influenciar e modificar o espaço geográfico e social através da singularidade do nosso "Eu".

Essa abdicação, em Lefebvre (2006), significa entregar a produção do espaço que não é uma entidade natural ou neutra, mas o resultado de relações de poder aos interesses hegemônicos. Ao nos ausentarmos da mediação do PV, permitimos que o espaço escolar e a trajetória do aluno sejam moldados como um espaço abstrato voltado à reprodução do capital, em vez de instrumentalizarmos o espaço social como um campo de tomada de consciência e mudança.

É permitir que a escola opere plenamente enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), cuja função primordial é a reprodução das relações de produção e da ideologia da

classe dominante (ALTHUSSER, 2022). Nesse cenário, o Projeto de Vida deixa de ser um campo de emancipação para se tornar um mecanismo de interpelação, onde o sistema molda os estudantes como sujeitos que internalizam passivamente normas e valores que naturalizam as desigualdades sociais.

Diante desta tomada de decisão, podemos pensar nossa práxis enquanto profissional da educação: será ela Revolucionária ou Utilitarista (KOSIK, 1985). De acordo com os resultados da pesquisa, os participantes esperam que o PV seja uma busca coletiva (91%), mas a aplicação prática revela lacunas: apenas 8,3% dos professores introduziram atividades específicas de PV no planejamento de Geografia em 2024. Em muitos casos (41,7%), o tema só surge quando os alunos trazem dúvidas espontâneas, tirando-os do planejamento comum.

Em Berger e Luckmann, o "homem comum" geralmente não reflete sobre a essência da realidade, permanecendo no senso comum, a menos que se depare com um problema que o desestabilize e o retire de sua rotina. Kosik define a cotidianidade como um mundo de "instintividade mecânica", na qual o sujeito só é reconduzido à realidade em caso de suspensão dessa intimidade automática com a qual leva a existência. Talvez o que falta para o professor utilitarista se tornar revolucionário seja o choque de realidade, este incômodo necessário para superar a pseudoconcreticidade.

Alguns participantes relataram explicitamente não conhecer o conteúdo ou não ter formação na área, mencionando que a disciplina muitas vezes é entregue a professores apenas para "completar carga horária", sem considerar o perfil ou habilidade necessária. Ora, a prática pode ser construída junto a realidade material dos estudantes. Afinal, de que serve o ferramental geográfico?

Se o professor de Geografia, como aponta Santos (2012), é treinado para reconhecer as complexidade sistêmicas do Espaço Geográfico, não for capaz de instruir jovens a planejarem suas vidas, há algo de infértil em sua prática pedagógica, pois a teoria que não produz realidade é natimorta. Para Cavalcanti (2023), a ciência geográfica está intrinsecamente ligada à prática social e ao cotidiano, fornecendo as ferramentas conceituais necessárias (como os conceitos de território, lugar e rede) para que o sujeito não apenas "leia" o mundo, mas intervenha nele como um agente político consciente.

Para 66,7% dos participantes, não é possível construir material didático sem incluir elementos ideológicos ou políticos. Os docentes valorizam temas como identidade cultural e territorial, sustentabilidade, geopolítica e mundo do trabalho. Quanto às ferramentas, o texto impresso ainda é visto como a mais eficiente para o aprendizado (média 4,42), seguido pela gamificação (4,00) e vídeos (3,92).

Na intenção de refletir acerca dos desafios e possibilidades enfrentados pelos mestrandos, utilizou-se a Avaliação de Osgood (Bardin, 2016) nas perguntas da Escala Likert presentes na pesquisa online. Este método consiste, também conhecida como Método de Diferencial Semântico, é uma técnica quantitativa para medir atitudes, conotações emocionais e significados subjetivos associados a conceitos, objetos ou estímulos. Considera-se o valor 3,0 como o ponto neutro da escala (de 1 a 5), onde valores acima de 3 indicam uma atitude positiva (adesão/eficácia) e valores abaixo de 3 indicam uma atitude negativa (afastamento/ineficácia).

Quadro 4 — Análise de Avaliação da Escala Likert

Objeto de Atitude (AO)	Média da Escala (1-5)	Direção da Atitude	Intensidade (Distância do Neutro 3,0)
PV como Tema Transversal	4,75	Positiva Máxima	+1,75
PV no NEM	4,42	Positiva Forte	+1,42
Eficácia: Texto Impresso	4,42	Positiva Forte	+1,42
PV no Ensino Fundamental II	4,17	Positiva	+1,17
Eficácia: Gamificação	4,00	Positiva	+1,00
Satisfação Profissional Atual	3,92	Positiva Moderada	+0,92
Eficácia: Vídeos (YouTube/TikTok)	3,92	Positiva Moderada	+0,92
Eficácia: Textos e Áudios Digitais	3,42	Positiva Leve	+0,42
Proximidade com a Vida Familiar	2,58	Negativa	-0,42

Fonte: Elaboração do Autor (2026)

O objeto com a maior intensidade positiva é o PV como tema transversal, indicando que a atitude dos professores é de adesão quase total à ideia de que o assunto deve permear todas as áreas, e não ficar restrito a um único componente curricular. A atitude em relação ao Texto Impresso tem alta intensidade positiva, o que reforça a escolha do material didático físico como ferramenta de maior aceitação e confiança pelo grupo. Embora ferramentas digitais (textos e áudios) ainda estejam no campo positivo, elas apresentam a menor

intensidade de eficácia percebida, o que demonstra uma atitude de cautela ou ceticismo quanto à aplicação prática desses recursos na realidade atual.

A percepção dos participantes encontra respaldo concreto diante da dificuldade material na qual tanto a rede pública de ensino como o público atendido se encontram. O recurso físico, por mais desatualizado que seja, ainda é o mais presente nas escolas estaduais, enquanto os dispositivos eletrônicos e acesso a internet não seja comum a todos e pecam pela qualidade. Há que se dizer também sobre o analfabetismo digital entre docentes e discentes que tende a inviabilizar o uso efetivo destes mecanismos.

A proximidade com a Vida Familiar dos alunos é o único objeto que recebe uma valoração negativa na escala. Isso quantifica a percepção de barreira relatada pelos docentes, indicando que a atitude atual é de distanciamento, possivelmente causado por fatores como salas superlotadas e alta carga horária, conforme justificado nos campos abertos da mesma pesquisa.

Para aprofundar a compreensão do posicionamento dos professores do PROFGEO RR, a Análise da Enunciação de d'Unrug (BARDIN, 2016) será utilizada para focar a relação entre o locutor e seu discurso, observando marcas de subjetividade, engajamento e o modo como o sujeito se projeta na fala (informação fora das fontes). Na pesquisa, o engajamento é marcado por uma forte identidade de classe e de especialidade. Enunciados como "Hoje a Geografia seria sempre a 1ª opção" revelam um locutor que reafirma sua escolha profissional como um valor central de sua identidade.

Ao descreverem a prática, os locutores assumem a responsabilidade pela formação do aluno: "Sempre me coloco na condição de escuta ativa", demonstrando um "Eu" que se compromete afetivamente com a mediação pedagógica, apesar das barreiras. Os respondentes utilizam modalizadores (juízo de valor) para qualificar a realidade do trabalho docente, revelando insatisfação e senso crítico. A expressão "nós somos muito desvalorizados" funciona como uma marca enunciativa de denúncia, modalizando a carreira docente como um espaço de sofrimento institucional. O PV é modalizado como algo sem rigor técnico quando os locutores afirmam que ele é "entregue como complemento de carga". O uso do termo "complemento" retira o valor científico da disciplina e a coloca no campo do improvisado burocrático.

D'Unrug (BARDIN, 2016) observa a divisão do sujeito entre o que ele deseja ser e o que a realidade permite. No formulário, essa clivagem é observada quando o sujeito deseja ser um mediador próximo, mas a enunciação revela um impedimento material: "devido ao tempo... acaba não havendo um diálogo mais aberto" e "salas de aulas superlotadas dificultam

a proximidade". Há uma divisão entre o "Eu-Professor-Ideal" (que quer dialogar) e o "Eu-Trabalhador-Exausto" (que lida com o alto quantitativo de alunos).

Mesmo em um formulário escrito, os locutores trazem outras vozes para validar seus argumentos (polifonia). Ao enunciarem que "a família deve ser mais presente", os professores trazem a voz (ou o silêncio) dos responsáveis para justificar as dificuldades de aprendizagem. Quando mencionam o PV como algo "sem pai nem mãe" ou "sem perfil", eles ironizam a voz das Secretarias de Educação, mostrando que o discurso oficial do Estado sobre o tema não ressoa na prática docente.

Em conclusão, os participantes possuem uma visão crítica e socialmente engajada do Projeto de Vida, mas sentem que a implementação atual nas escolas é precária, faltando material adequado, formação específica e tempo para uma orientação mais próxima dos estudantes.

Em suma, os participantes reconhecem o Projeto de Vida como um componente essencial para a formação humana e social do estudante, mas apontam que a forma como ele foi introduzido nas escolas carece de suporte técnico, materiais adequados e formação específica para os professores.

5.3 Desafios e possibilidades enfrentados pelos mestrandos ao trabalharem Projeto de Vida dos alunos, frente às diversidades locais e regionais enfrentadas nas escolas de atuação

Em 2h de entrevista online, foi identificado tensões e desafios vivenciados no cotidiano escolar, evidenciando o abismo entre as políticas educacionais e a realidade material de Roraima (Quadro 4). De maneira geral, os participantes se sentem inseguros em relação ao PV, pois não há diretrizes curriculares claras, embora reconheçam a importância e necessidade de abordar o tema em sala de aula.

Quadro 4 — Análise de Conteúdo da Entrevista Online

Categoria	Definição	Unidades de Registro (Exemplos das Falas)	Frequência (f)*
Temática	Análogica (Sentido)		
Infraestrutura e Precariedade Material	Relatos de carência extrema que pé de caju... não tem sala"; impedem a prática	"estuda debaixo do "levou os alunos para	12

	pedagógica básica, beirando o surrealismo.	garimpar para fazer a escola"; "internet é péssima aqui... nem para WhatsApp".	
	Sentimento de susto e angústia	"me assusto com essa possibilidade... não me sinto preparado"; "não tive uma formação específica para isso"; "nós não estamos qualificados".	9
Despreparo e Insegurança Formativa	por lecionar PV sem treinamento técnico ou suporte do Estado.		
	Frustração com ferramentas digitais ineficientes e valorização do material físico/impresso.	"tablets... muito ruins... positivo... não funciona direito"; "temos essa dificuldade até com livro impresso mesmo; imagine com um digital".	8
Barreiras Tecnológicas vs. Resiliência do Impresso			
	Visão do PV como ferramenta política para formar cidadãos críticos e não apenas "mão de obra".	"objetivo central da educação que é a formação integral"; "deveríamos ser a resistência... abrir os olhos dos nossos alunos" .	7
PV como Resistência e Formação Integral			
	Percepção de que o estudo é necessário, mas a estrutura social (pobreza) exige sacrifícios desumanos.	"fugir da pobreza dá trabalho... tenho três empregos" ; "perdi minha saúde... isso [trabalho excessivo] não garante nada" .	6
Contradição do Sucesso e Realidade da Pobreza			
	Crítica à implementação do PV no currículo, visto como	"ficou num limbo... não foi inserido claramente dentro dos temas transversais";	5
Limbo e Burocracia Institucional			

desorganizado ou "vencido pelo cansaço [da
 "complemento de burocracia]" .
 carga".

Tentativa de "territorialidade do
 conectar a Geografia crime... identificamos
Territorialidade e o PV ao cotidiano através da discussão" ;
e Realidade Local do aluno (crime, "trazer essa questão de
 lutas indígenas, território... Marco
 cultura). Temporal" .

Fonte: Elaboração do Autor (2026)

Os docentes expressam um receio latente de que as aulas de PV se degradem em um mero "bate-papo desconectado". Essa preocupação deriva da profunda "fragilidade pedagógica" gerada pela ausência de uma capacitação técnica e eficiente, resultando em um sentimento de susto e despreparo diante de temas sensíveis, como questões psicológicas ou financeiras dos alunos. Soma-se a isso o fato de que o componente, muitas vezes, é entregue a professores de Geografia apenas para "completar carga horária", sem considerar se possuem o perfil ou a orientação necessária, deixando a disciplina em um verdadeiro "limbo institucional".

Não é de se espantar, pois como apontam Oliveira e Esteves (2022), o PV carece de uma base sólida em um campo disciplinar específico, o que compromete a qualidade de sua implementação e frequentemente resulta na sua descontextualização nas escolas públicas. A maior responsabilidade disto é a perspectiva neoliberal que foca no sucesso individual e na lógica do "empreendedor de si mesmo" (MACEDO; SILVA, 2022). Essa abordagem prioriza o empreendedorismo em detrimento de valores coletivos e da justiça social, restringindo o potencial crítico e transformador da educação ao focar na adaptação do sujeito ao mercado

O retrato da Educação Escolar do campo em Roraima surge como o ponto mais sensível da investigação, revelando uma precariedade que desafia a institucionalidade do Estado. Relatou-se que alunos são forçados a estudar "debaixo do pé de caju" ou de mangueiras devido à inexistência física de salas de aula. Em um cenário de autogestão extrema e desesperada, houve o registro de que gestores e alunos precisaram ir para o garimpo extrair ouro a fim de arrecadar fundos para construir as próprias salas, uma vez que o governo não oferecia assistência. Essa realidade material é agravada pelo isolamento geográfico no

inverno, quando comunidades ficam "ilhadas" pelas cheias, obrigando professores a imprimirem materiais e realizarem entregas presenciais para garantir a continuidade do ensino.

Em Foucault (2014), o discurso dos mestrados é moldado pela exterioridade; as condições materiais e históricas que permitem sua emergência. Em Roraima, a falência estrutural do Estado, materializada na fala dos participantes, constitui a base real que valida a denúncia docente e o ceticismo frente ao sistema capitalista. Essa realidade "surreal" funciona como uma marca enunciativa de denúncia, onde o professor deixa de ser apenas um funcionário para atuar como um contrapoder. Assim, a precariedade não é apenas um obstáculo, mas a condição externa que sustenta a identidade de resistência (+6 na escala Osgood), transformando o PV de um dispositivo de controle em uma ferramenta de consciência de classe e sobrevivência material.

Apesar do discurso oficial de modernização, a escola é descrita como um espaço de exclusão digital. Os equipamentos disponíveis, como os tablets de marcas como a "Positivo", são avaliados como ineficientes e de baixa qualidade. O uso desses recursos é atravessado por uma burocracia excessiva de agendamentos e falta de chaves, onde o professor se sente "vencido pelo cansaço" e acaba optando pelo material analógico para não comprometer o cronograma. A conectividade é mantida, em muitos casos, pelo esforço individual: há relatos de docentes que pagam a internet da escola (como a Starlink) com recursos do próprio bolso por anos. Além disso, a proibição do uso de celulares é vista como uma "bizarrice" que retira uma ferramenta de domínio técnico dos alunos, forçando o retorno a práticas como copiar textos do quadro, o que reforça uma pedagogia do século passado.

Diante do desabafo dos participantes, o discurso oficial de modernização funciona como procedimento de exclusão foucaultiano: os tablets Positivo e a Starlink privatizada não são falhas técnicas, mas interdições rituais que classificam o que pode ser dito e feito na sala de aula (FOUCAULT, 2014). A proibição do celular institui o tabu do objeto (tecnologia estudantil), enquanto a burocracia de agendamentos opera como ritual da circunstância, esgotando o professor no "cansaço" que Foucault descreve como mecanismo de controle sobre o sujeito que fala.

A entrevista revelou, de forma visceral, uma crise de identidade e exaustão no corpo docente. A realidade financeira obriga muitos professores a manterem até três empregos, resultando em uma jornada exaustiva que consome a saúde física e mental. Esse quadro de "trabalhador exausto" gera uma contradição ética: torna-se frustrante motivar o aluno através do estudo quando o próprio docente, mesmo com mestrado e pós-graduação, não consegue

atingir uma vida digna, questionando o mito da meritocracia em um sistema que consideram cruel e explorador.

Diante deste cenário, emerge um discurso de resistência política. Os participantes defendem que a educação deve atuar como um contrapoder para não servir apenas à lógica de formar "mão-de-obra barata" para o sistema capitalista e para os grandes financiadores da política. A Geografia é apresentada como a ciência capaz de ajudar o aluno a "decifrar o código" da realidade. Através de conceitos como a "territorialidade do crime" nos bairros periféricos ou a luta pelo território no "Marco Temporal", os professores buscam transformar o PV em um instrumento de consciência de classe e emancipação social.

Para aprofundar a compreensão das subjetividades e dos juízos de valor expressos pelos mestrandos do PROFGEO RR durante a entrevista coletiva, aplicou-se a técnica de Análise de Avaliação de Osgood (BARDIN, 2016) focada na estrutura AO/c/cm (Objeto de Atitude / conector / sentido comum). Esta metodologia permite transformar os relatos qualitativos sobre a realidade escolar de Roraima em dados mensuráveis, escalonando a intensidade e a direção das atitudes docentes.

Quadro 5 — Análise de Avaliação da Entrevista Online

Objeto de Atitude (AO)	Conector (c)	Valor (c)	Sentido Comum (cm)	Valor (cm)	Pontuação (c × cm)	Direção da Atitude
Novo Ensino Médio (NEM)	"é um"	+3	"desastre"	-3	-9	Negativa Máxima
Projeto de Vida (PV)	"ficou num"	+2	"limbo"	-2	-4	Negativa Moderada
Tablets (Tecnologia)	"são muito"	+3	"ruins"	-3	-9	Negativa Máxima
Professor (Identidade)	"me sinto"	+2	"resistência"	+3	+6	Positiva / Ativa
Infraestrutura Indígena	"estuda"	+1	"pé de caju"	-3	-3	Negativa (Precariedade)
Proibição do Celular	"é outra"	+3	"bizarria"	-3	-9	Negativa Máxima
Sucesso (Capitalismo)	"não traz"	-3	"riqueza"	+2	-6	Crítica / Cética

Fonte: Elaboração do Autor (2026)

A tabela acima quantifica a repulsa dos participantes a dispositivos como o NEM, explicitamente avaliado como um "desastre", e a proibição do uso de celulares, classificada como uma "bizarria" normativa. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam a dissonância institucional do PV, percebido em um "limbo" curricular, e a autoidentificação positiva dos professores como sujeitos de "resistência" frente à precariedade material e à sobrecarga de trabalho relatada.

A ruptura do discurso pode ser observada pelo vácuo gestado nestas mudanças. Sem justificativa, o NNEM lançou o PV em um lugar de incerteza. É para trabalhar, mas sem sujeito determinado, sem objeto detalhado, tornando o tema vago e sem clareza como componente obrigatório. Essa descontinuidade provoca incertezas, onde apenas 8,3% dos professores conseguem planejar a temática formalmente, enquanto a maioria (50%) apenas acolhe dúvidas dos alunos.

Os resultados obtidos através da pontuação quantificada da Análise de Osgood revelam que o corpo docente atua em um cenário de profunda rejeição aos dispositivos institucionais e normativos do Estado. A pontuação máxima negativa (-9) atribuída ao NEM e à proibição dos celulares reflete a percepção de que tais medidas operam como "amarras" ou "bizarrias" que desconsideram a realidade técnica e social da escola roraimense. Essa exaustão é agravada pela precariedade material, onde a baixa qualidade dos equipamentos e a burocracia excessiva fazem com que o professor se sinta frequentemente "vencido pelo cansaço".

Contudo, a análise destaca uma convergência para a resistência (+6): o único polo de positividade e potência identificado reside na identidade do professor como sujeito ativo e transformador. Essa autoafirmação positiva justifica o tom crítico e não neutro do material didático, que se propõe a ser uma ferramenta de Práxis para "burlar o sistema" e desconstruir o mito da meritocracia individualista.

Diante do dado de que no Brasil leva-se nove gerações para sair da pobreza, os resultados quantificados de Osgood confirmam que o desejo dos mestrandos não é apenas cumprir currículos, mas instrumentalizar os alunos para uma "revolução lenta" e coletiva, pautada na decifração da realidade material e na busca por uma felicidade que não seja mediada pela exploração capitalista.

Fazendo uma análise da enunciação (Bardin, 2016), é possível observar o engajamento afetivo dos participantes, que não apenas descrevem fatos, mas imprimem marcas emocionais

profundas em suas falas. P4 afirma explicitamente: "eu me assusto com essa possibilidade" ao tratar da obrigação de ensinar PV sem a devida formação, enquanto P2 utiliza a marca "me incomoda bastante" para introduzir sua dúvida sobre o tema. Há uma clivagem no sujeito quando ele reconhece sua função oficial. P4 faz uma "meia culpa", admitindo que, embora queira ser resistência, acaba por "servir muito mais os interesses do Estado" no dia a dia da sala de aula.

Durante a entrevista, a realidade educacional é modalizada como algo fora do padrão esperado de normalidade, quando o NEM é enunciado como um "desastre" e um sistema de "amarra". A proibição federal de celulares nas escolas é classificada pelos entrevistados como uma "outra bizarrice" que ocorre no Brasil. A descrição de P1 sobre alunos estudando "debaixo do pé de caju" funciona como uma marca enunciativa de denúncia da precariedade que beira o "surreal" na visão do pesquisador. Traz também a voz direta do aluno para o discurso: "Professora, a gente não tem nem sala, será que eles vão vir dar esse curso para gente?". Essa estratégia retira a denúncia do campo da abstração e a coloca na realidade vivida.

O uso constante do deítico "aqui" (ex: "aqui em Roraima", "aqui na escola", "aqui na região") marca a fala como sendo de um território específico de exclusão e luta. Já o uso recorrente da primeira pessoa do plural ("nós") reforça a identidade coletiva dos mestrados como uma frente de trabalho precarizada, mas unida (ex: "nós não estamos preparados", "nós seremos os primeiros mestrados").

5.4 Reflexão da experiência pessoal e das práticas docentes investigadas

Antes de entrar na reflexão propriamente dita sobre a pesquisa e entrevista online, cabe contextualizar como este pesquisador chegou ao ponto culminante deste trabalho. Quando iniciei os trabalhos, tinha receio em como abordar a questão ideológica que certamente apareceria no produto final. Tentar esconder nossa orientação política é como tentar se cobrir com um cobertor curto: eventualmente algo fica descoberto.

Por mais que diversos autores apontem a impossibilidade da escrita acadêmica ser neutra (ex. Kuhn, Feyerabend, Bourdieu, Adorno, Horkheimer, Foucault, Marx, Kosik) o discurso hegemônico (ainda fortemente influenciado pelo pensamento positivista) finge ser capaz de eliminar o elemento humano da produção científica. Isto apareceu, inclusive, na fala dos avaliadores durante a qualificação deste projeto. Sendo marxista, eu não poderia me esquivar da discussão; a crítica propositiva deveria ser feita.

Assumi em 2024 as aulas de PV enquanto fazia o levantamento do estado da arte. Foi o ano introdutório do NEM. Mal durou um ano e já estávamos sem este componente curricular. Quase como delírio onírico, a “preocupação” do Estado brasileiro com o futuro dos jovens se foi, restando apenas menções etéreas à proposta. Esta breve experiência, alicerçado posteriormente na pesquisa e entrevista online, deu substrato ao Material Didático.

Comparei a proposta pedagógica do PV com o planejamento anual das três séries do ensino médio para a Geografia. Como no NEM o foco é o desenvolvimento de Habilidades e Competências ao invés de conteúdos específicos, percebi que era possível integrar ambos componentes curriculares. Elaborei o mapa mental (Figura 3) dos temas a serem trabalhados e ajustei o planejamento bimestral da SEED-RR.

Um ano depois, como mencionado, o PV deixou de compor a grade curricular, mas isso não me impediu de trabalhar o conteúdo em sala de aula. Assumi outro contrato e passei a ministrar Sociologia, mantendo, assim, a carga horária do ano anterior nas turmas do ensino médio. Então, pouco mudou em relação a perda desta disciplina: continuei trabalhando a interdisciplinaridade entre PV, Geografia e (agora) Sociologia.

A maioria das atividades presentes no documento foram experimentadas em sala de aula entre 2024 e 2025. Algumas surgiram da reflexão sobre o que foi feito e não teve tempo de ser colocada em prática, algo que tentarei em 2026. A avaliação dos resultados, dado ao alcance da minha práxis individual (no tempo e espaço), é limitada e certamente evoca a necessidade de aprofundamento em estudos posteriores, longitudinais, acompanhando esses jovens na vida adulta para perceber os impactos na construção de suas vidas. Por hora, provocar o debate e mostrar que é possível já seria uma vitória importante na vida deste pesquisador.

Em relação ao conteúdo do material, foi um esforço intencional criar uma narrativa que fizesse sentido ao público-alvo (professores, estudantes e leitores fora da academia), utilizando e traduzindo conceitos das Ciências Sociais (Sociologia, Filosofia, História, com destaque à Geografia) sem perder a aplicabilidade prática a cada capítulo. Tive contribuições teóricas riquíssimas dos meus orientadores que foram essenciais nessa jornada.

Dentre as leituras que modificaram profundamente quem vos escreve e a concepção deste material, cito Marx, Kosik e Milton Santos. A ideia de que nós fazemos nossa história, mas não como queremos e sim determinada pela realidade material e histórica na qual estamos inseridos (MARX, 2000); realidade essa que nós percebemos, influenciemos e somos influenciados através de aproximações sucessivas (KOSIK, 1989); nos dá agência e potência sobre o próprio Espaço Geográfico (SANTOS, 2012).

Essa visão destoava completamente dos livros didáticos voltados ao PV. Todos que eu tive acesso tinham um objetivo claro: vender a proposta do “empresário de si mesmo”. Enxergavam a construção dos sonhos como um projeto de negócio que, de alguma forma, deveria dialogar com as inovações pedagógicas do NEM. As críticas sociais estavam lá, suaves, como quem de cima do muro sussurra no meio de uma multidão e espera ser ouvido. Não havia um pensar concreto e estruturado sobre a realidade.

Esta falta de substância resulta em atividades pueris e incapazes de transformar a realidade socioespacial dos estudantes; que apenas entretêm, uma autoajuda curricular para completar carga horária. Não é de estranhar a repulsa e insegurança da maioria dos docentes. E causaria estranheza se a proposta fosse sólida; nem mesmo nosso país tem um “projeto de vida” para si mesmo. A crise não está só na sala de aula, ela é sistêmica.

Mas toda essa reflexão poderia ser apenas devaneio de um marxista encausurado em suas próprias teorias. Era necessário abrir espaço ao diálogo, colocar em prática o movimento dialético. Eu precisava ouvir meus pares e confesso que tinha receio de estar sozinho nessa jornada. Roraima é um estado novo que, nas últimas eleições, demonstrou um alinhamento claro com a extrema-direita. A ideologia dominante deste campo político é interditar o diálogo, negar a realidade e assumir a ideologia como algo negativo, do outro a ser combatido. Em diversos grupos de *Whatsapp* de acadêmicos da rede estadual, os comentários mais deploráveis (alguns até criminosos) pululavam abertamente. Anti-academicismo entre acadêmicos.

Parece, todavia, que essa parcela barulhenta de professores negacionistas não passou no mestrado do PROFGEO, porque o resultado da pesquisa e da entrevista foram unânimes em defender a necessidade do PV enquanto prática coletiva e crítica. As dúvidas em relação ao que era pretendido com este componente curricular, de onde veio e para qual lugar se pretendia ir, eram as mesmas dúvidas que eu tinha no começo da minha jornada.

Através da Análise de Conteúdo (AC) e Análise do Discurso (AD) desta pesquisa, é possível tecer uma correlação entre a formação (maioria de Universidades Públicas) e a visão crítica destes profissionais, na qual me insiro. Minha primeira formação, em Psicologia em instituição particular, passei incólume à discussão política e ao pensamento marxista. Apenas na minha segunda graduação, em Geografia na rede pública, tive oportunidade de me apropriar da teoria. Foi uma longa e solitária jornada até assumir a identidade de professor comunista. Solitária porque, apesar do barulho da extrema-direita, a maioria dos professores universitários com a qual tive contato eram abertamente direitistas.

Veja, apenas aos meus 35 anos comecei a compreender com maior propriedade a realidade material na qual estava inserido. Os participantes da pesquisa, embora adeptos da Geografia Crítica, não são marxistas/comunistas. São professores honestos no que se propõem a fazer, tentando sobreviver a uma sociedade que foi ensinada a depreciá-los, sob o comando de um MEC controlado pela classe dominante que não quer realmente que o jovem tenha pensamento crítico e questione seu lugar na hierarquia social. Não há um projeto de Estado que acolha os sonhos desta juventude e articule a educação ao mercado de trabalho. O que resta é isso que foi proposto: incitar projetos de vida individuais e salve-se quem puder.

Se eu tive dificuldade para ter uma formação crítica, imagina o estudante da rede pública de ensino. Muitos não vão ter acesso a essa discussão se ela não for feita no ensino básico. Mesmo com todo o investimento do governo petista na educação, apenas 21% da população brasileira tem o nível superior. Com os investimentos em FIES e PROUNI que leva o estudante das classes baixas às instituições privadas de ensino, ao invés de investir na construção e fortalecimento das instituições públicas, você, professor da rede pública, talvez seja a única chance dele se aproximar desse conhecimento.

Quando o PV é retirado da grade de ensino, se vai também a oportunidade de articular a conexão entre o chão da escola e o mundo do trabalho. Novamente, lança ao breu alunos e professores que se encontram na escola diante da contradição do nosso século: a que serve a escola nos dias de hoje?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação cumpriu seu objetivo principal ao analisar as práticas dos mestrados do PROFGEO-UERR em relação ao Projeto de Vida (PV), revelando dissonâncias entre a relevância teórica do tema e suas barreiras materiais na rede pública roraimense. O material didático produzido emerge como contribuição prática transformadora, integrando saberes geográficos críticos (espaço, território, redes) à práxis revolucionária de Kosik e Santos, contrapondo-se à visão utilitária do NNEM.

A pesquisa enriquece a formação docente em Geografia ao demonstrar que o PV pode ser um instrumento dialético para emancipação coletiva, validado por análises categóricas e enunciativas que expõem precariedades como superlotação e limbo normativo. O Material Didático oferece ferramenta acessível e alinhada ao DCRR, testada em sala, com potencial para redimensionar práticas em contextos periféricos como Roraima. Além disso, o memorial autoetnográfico ilumina trajetórias de classe, articulando experiência pessoal à crítica socioespacial.

A amostra restrita (12 questionários, 4 entrevistas) reflete limitações temporais do mestrado profissional, comprometendo generalizações amplas. A ausência de acompanhamento longitudinal com alunos impede medir impactos reais do material na construção de projetos de vida. Repetições textuais e foco regional demandam refinamento para maior concisão e escalabilidade.

Sugiro pesquisas longitudinais acompanhando egressos da EEBA para avaliar efeitos do produto pedagógico em trajetórias profissionais e mobilidade social. Expandir a amostra para outros PROFGEOS nacionais, comparando a realidade regional brasileira. Desenvolver versão impressa acessível e investigar o PV sob lentes interseccionais (raça, gênero, etnia) em contextos pós-2024, com métricas quantitativas de engajamento estudantil, podem contribuir à construção do fazer em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 13^o edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2022
- ANJOS, Tiago Ribeiro dos. **Projeto de vida e ENEM: uma análise do questionário socioeconômico e suas implicações para o ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9174>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Geografia**, v. 4, n. 8, p. 11-3, Campinas, 2014. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/180> Acesso em: 22 abr. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 1^o edição. Campinas: Edições 70. 2016.
- BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**. 36^o edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Los Retos de La Educación en la Modernidad Líquida**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394**. Brasília, UF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei Nº 13.415**. Brasília, UF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/DocumentoOrientador_ProgramadeApoioaoNovoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022002000100002>.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 8^o edição. Campinas: Papyrus, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 18, n. 496, p. 1-17, 01 dez. 2014. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14970>. Acesso em: 20 jun. 2025.

DNOCS. **Vem conhecer: estradas vicinais que mudam a realidade das comunidades rurais no sertão nordestino**. Disponível em: <https://www.gov.br/dnocs/pt-br/assuntos/vem-conhecer/vem-conhecer-estradas-vicinais-que-mudam-a-realidade-das-comunidades-rurais-no-sertao-nordestino#:~:text=Estrada%20vicinal%20%C3%A9%20um%20termo,de%20%E2%80%9Cestradas%20de%20terra%E2%80%9D>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais. Vale tudo? perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-610, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/610>. Acesso em: 25 set. 2024.

FARIA, Francisco Pessoa. **O aumento da taxa de não resposta: as pesquisas diante de seu maior desafio?**. as pesquisas diante de seu maior desafio?. 2024. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/o-aumento-da-taxa-de-nao-resposta-pesquisas-diante-de-seu-maior-desafio-parte-i>. Acesso em: 10 mar. 2026.

FODRA, Sandra Maria. **O projeto de vida no ensino médio: o olhar dos professores de História**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France, pronunciada dezembro de 1970**. 24ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 79ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

ITO, Larissa Hery; SOARES, Dulce Helena Penna. Projeto do futuro e identidade: um estudo com estudantes formandos. **Aletheia**, Canoas, v. 27, n. 1, p. 65-80, jan./jun. 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100006. Acesso em: 25 set. 2024.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4ª ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, Consciência, Personalidade**. 1ª edição. Bauru: Mireveja, 2021.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979. p. 71-84.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida: promessa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e55/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71377. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71377>. Acesso em: 25 set. 2024.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e Libertação na Psicologia**. 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes. 2023.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Edição: MORAES, Ridendo Castigat. 2000. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/brumario.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2024.

RORAIMA. **Documento Curricular**: Ensino Médio. Boa Vista: SEED-RR. 2018.

RORAIMA. **Orientações pedagógicas para o componente curricular projeto de vida no Novo Ensino Médio**. Boa Vista: SEED-RR. 2022.

RORAIMA. **Plano de Ensino**: CHSA, 1ª série. Boa Vista: SEED-RR, 2024a.

RORAIMA. **Plano de Ensino**: CHSA, 2ª série. Boa Vista: SEED-RR, 2024b.

RORAIMA. **Plano de Ensino**: CHSA, 3ª série. Boa Vista: SEED-RR, 2024c.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**. 6ª edição. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 29 jan. 2025.

VIEIRA, Noemia Ramos. A formação continuada do professor de geografia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo: um estudo da Cidade de Marília-SP. **CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1.**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 154-164. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/140054>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **7 aulas de L.S. Vygotsky**. 1ª edição. Rio de Janeiro: e-pares, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

Mestrandos

APENDICE 1 – Pesquisa de Opinião

Pesquisa sobre prática pedagógica de do Profgeo RR

Título do Estudo: **SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE RORAIMA**

Pesquisador Responsável: THALES CHINCHIO NEVES

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/16)

Título do Estudo: SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS MESTRANDOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO PROFGEO DA UERR

Pesquisador Responsável: THALES CHINCHIO NEVES

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste registro de consentimento livre e esclarecido (RCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Justificativa e Objetivos:

O objetivo desta pesquisa é Analisar de que forma os mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO-RR) abordam o conteúdo relacionado ao Projeto de Vida dos estudantes em suas práticas pedagógicas e tem como justificativa a carência de materiais que integrem a formação docente em Geografia às demandas do Novo Ensino Médio.

Procedimentos:

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder este questionário online e, num segundo momento, participar de uma roda de conversa com duração de 1h30min que será realizado online.

Desconforto e Riscos:

Sobre os riscos aos participantes são mínimos e referem-se, principalmente, ao desconforto emocional ao revisitar experiências pessoais em suas narrativas autobiográficas; para isso, será garantido o direito ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento; poderá haver a quebra de sigilo das informações, para minimizar tal risco o pesquisador fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa e os dados serão guardados em um computador no qual apenas a equipe de pesquisa terá acesso.

Com base no documento circular 1/2021/CONEP/SECNS/MS sobre os riscos em ambiente virtual, poderá haver a quebra de sigilo das informações, para minimizar tal risco o pesquisador fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa e os dados serão guardados em um computador no qual apenas a equipe de pesquisa terá acesso. Destaca-se que os dois momentos da pesquisa serão online (roda de conversa) e o questionário será encaminhado via email do participante através de lista oculta.

Benefícios

Sobre os benefícios, destaca-se a valorização da trajetória docente, a reflexão crítica sobre a própria prática e a possibilidade de contribuir para a construção de saberes pedagógicos mais sensíveis às realidades dos professores.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo à sua avaliação curricular que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento ou custeio pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Durante a atividade presencial, poderá ser necessário gravar o áudio para posterior análise e sob nenhuma hipótese será divulgada para além da equipe de pesquisa. Isto posto,

- () Sim, autorizo a gravação da minha voz
 () Não, não autorizo a gravação da minha voz

Acompanhamento e assistência:

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Contato:

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Thales Chinchio Neves, pelo telefone 34 992036632 e/ou pelo e-mail estudos@thalesneves.com.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERR. Endereço: Campus Célia Maria Magalhães Nobre, Rua Sete de Setembro, 231 - Canarinho. Sala 201 – Boa Vista – RR., Telefone: (095) 98121.3982 / Email: cep@uerr.edu.br)

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, item V, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP CAAE_____. Comprometo-me a utilizar o material e os dados que serão obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____

3. 1 - Como você se identifica? *

- Homem
- Mulher
- Não binário
- Prefiro não informar

4. 2 - Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- + 61 anos
- Opção 6

-

5. 3 Em relação a sua graduação em Geografia *

Marcar apenas uma oval.

- Licenciatura plena em Geografia
- Licenciatura plena e Bacharelado em Geografia
- Formação pedagógica para não-licenciados
- Programa emergencial de formação docente (ex. Parfor)

6. 4 - Se formou em *

Marcar apenas uma oval.

- Universidade Pública
- Universidade Particular

7. 5 - Quando você escolheu ser professor de Geografia *

Marcar apenas uma oval.

- Foi minha primeira opção e não tive dúvidas
- Fiquei em dúvida com outros cursos, mas escolhi a Geografia
- Tentei outra graduação, mas desisti e transferi para Geografia
- Não foi minha primeira opção e cursei Geografia depois de concluir outra graduação

8. 6 - Há quantos anos você concluiu a sua formação em Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- A menos de 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Mais de 11 anos

9. 7 - Sobre a sua entrada na docência *

Marcar apenas uma oval.

- Planejei a minha carreira e foi minha primeira opção
- Não planejei a carreira, mas foi minha primeira opção
- Não planejei a carreira e não foi a minha primeira opção

10. 8 - Em relação a satisfação com a sua atuação profissional, onde 1 é Nada Satisfeito e 5 é completamente satisfeito. *

1 2 3 4 5



11. 9 - Em 2024, além de Geografia, você ministra ou ministrou alguma outra disciplina *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, na área das Ciências Humanas (ex. Filosofia, Sociologia, História, Religião)
- Sim, na área das Languages, Comunicações e Outras Tecnologias (ex. Português, Artes, Ed. Física)
- Sim, na área das Ciências Naturais (ex. Física, Química, Biologia)
- Sim, na área da Matemática
- Sim, nós itinerários formativos e optativas do NEM
- Sim, no Projeto de Vida
- Não, apenas na Geografia

12. Utilize esse espaço caso julgue necessário explicar melhor alguma questão anterior. *
-

Bloco 2 - Estratégias Pedagógicas

Nesta seção, queremos entender como é o seu fazer pedagógico.

13. 10 - Como você costuma estruturar seu plano de aula? *

Marque todas que se aplicam.

- Utilizando Metodologias Ativas
- Baseado no Livro Didático
- Priorizo a flexibilidade, adaptando-me as necessidades da turma
- Desenvolvo meu próprio material didático e disponibilizo aos alunos
- Outro:
-

14. 11 - Com qual frequência você revisa/seleciona os objetivos de aprendizagem das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Anualmente
- Apenas quando há orientação da Secretária de Educação
- Uma vez estipulado o objetivo de aprendizagem, não renovo os Objetivos de Aprendizagem

15. 12 - Qual sua relação com o trabalho interdisciplinar? *

Marcar apenas uma oval.

- Procuo ativamente construir meu planejamento com outros colegas e costuma dar bons resultados
- Procuo ativamente construir meu planejamento com outros colegas, mas sem muito resultado prático
- Prefiro trabalhar isoladamente na minha disciplina, mas sou receptivo a propostas
- Não gosto do trabalho interdisciplinar

16. Quais ferramentas abaixo você já utilizou em sala de aula? *

Marque todas que se aplicam.

- My Maps
- Story Maps
- Google Earth
- Google Maps
- Kahoot
- Canva
- Classroom
- Padlet
- Outro:
-

17. Sobre sua interação com os estudantes *

Marcar apenas uma oval.

- Acredito que a função do professor seja a de transmitir conhecimento e não deve existir proximidade
- O professor deve ser mediador, ao mesmo tempo que mantém distanciamento emocional dos estudantes
- O professor deve prestar suporte emocional aos estudantes, desde que não atrapalhe o planejamento didático
- O professor deve prestar suporte emocional e, com o devido cuidado, transformar o problema numa oportunidade de aprendizagem coletiva
- O planejamento já deve levar em consideração os problemas dos estudantes, transformar em problema e trazer a tona através do referencial teórico

18. Em uma escala de 1 a 5, na qual 1 é sem proximidade e 5 Total Aproximidade, *
como você considera sua proximidade geral com a vida familiar dos
estudantes?

1 2 3 4 5



19. Utilize esse espaço caso julgue necessário explicar melhor alguma questão *
anterior.

Bloco 3 - Sobre Projeto de Vida

O **projeto de vida**, no contexto do Novo Ensino Médio (NEM), é um eixo estruturante que visa auxiliar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos pessoais, profissionais e sociais, integrando formação acadêmica, autoconhecimento e cidadania. Baseia-se nos princípios da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996)** e na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, que orientam a educação como um processo integral, voltado ao desenvolvimento humano e à preparação para a vida em sociedade.

Segundo a **LDB**, a educação deve assegurar a formação crítica e ética, incentivando a autonomia e a responsabilidade (Art. 2º e 35º). Já a **BNCC** (Competência Geral 8) destaca a necessidade de os estudantes elaborarem projetos de vida alinhados a valores como liberdade, justiça e sustentabilidade, considerando suas potencialidades e desafios do mundo contemporâneo.

No NEM, as escolas deverão abordar o projeto de vida por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e mentorias, sem constituir uma disciplina autônoma. As redes de ensino e instituições terão liberdade para definir como incorporar o tema, respeitando contextos locais e necessidades dos estudantes.

Seu objetivo é:

1. **Promover autoconhecimento:** Refletir sobre identidade, sonhos e valores.
2. **Desenvolver habilidades socioemocionais:** Resiliência, empatia e tomada de decisões.
3. **Conectar aprendizagens ao contexto real:** Relacionar escolhas profissionais com demandas sociais e ambientais.
4. **Fomentar cidadania ativa:** Engajamento em questões coletivas e sustentáveis.

Assim, o projeto de vida não se limita ao planejamento profissional, mas integra dimensões pessoais e comunitárias, conforme previsto na BNCC e na LDB. Escolas são incentivadas a criar espaços de diálogo, mentoria e projetos interdisciplinares para que os jovens construam trajetórias significativas, alinhadas aos seus propósitos e às exigências de um mundo em transformação.

Objetivo final: Formar cidadãos conscientes, capazes de intervir na realidade com responsabilidade e protagonismo, cumprindo o papel social da educação previsto na legislação brasileira.

20. Em 2024, você introduziu atividades voltadas ao Projeto de Vida no planejamento didático de Geografia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, no Ensino Fundamental II
- Sim, no Novo Ensino Médio
- Sim, tanto no Ensino Fundamental II como Novo Ensino Médio
- Não, mas a discussão surgiu em sala de aula e eu acolhi as dúvidas dos alunos
- Não trabalhei e não surgiram questões diretamente ligadas ao Projeto de Vida

21. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 Nenhuma Importância e 5 Total Importância, avalie *

Qual a importância do Projeto de Vida no sucesso profissional e acadêmico?

1 2 3 4 5



22. Você considera importante a existência da disciplina Projeto de Vida no Ensino Fundamental II? *

1 2 3 4 5



23. Você considera importante a existência da Disciplina Projeto de Vida no Novo Ensino Médio? *

1 2 3 4 5



24. Você considera importante ter o Projeto de Vida como tema transversal no Ensino Básico? *

1 2 3 4 5



25. Em relação ao Projeto de Vida, você prefere *

Marcar apenas uma oval.

- Que ela seja trabalhada enquanto disciplina própria
- Apenas como possibilidade didática a ser trabalhada em qualquer disciplina
- Como atividade restrita do Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional ou Psicólogo Escolar
- Não acredito que a escola deva se preocupar com o Projeto de Vida dos Estudantes
- Sou indiferente ao tema ou não tenho uma opinião formada
- Outro: _____

26. Na sua opinião, o Projeto de Vida deve *

Marcar apenas uma oval.

- Ser uma busca individual, pautada na meritocracia
- Ser uma busca coletiva, pautada na transformação social
- Outro: _____

27. O planejamento em Projeto de Vida deve *

Marque todas que se aplicam.

- Focar no Mercado de Trabalho e escolha profissional
- Promover o desenvolvimento ético e civilizatório
- Introduzir o problema da mudança climática e seu impacto sobre a construção do projeto de vida
- Ajudar o jovem a reconhecer o espaço geográfico e as relações de poder que influencia em suas escolhas
- Capacitar o estudante a manipular ferramentas úteis para otimizar seu planejamento de vida
- Outro:

28. Utilize esse espaço caso julgue necessário explicar melhor alguma questão anterior. *

Bloco 4 - Construção de Material Didático em Projeto de Vida

As próximas perguntas têm como objetivo compreender suas percepções, experiências e necessidades enquanto educador(a) de Geografia, visando desenvolver um *material didático de Projeto de Vida* que dialogue diretamente com sua prática pedagógica.

Sabemos que a Geografia, como ciência que estiga as relações entre sociedade e espaço, oferece um terreno fértil para reflexões sobre escolhas, identidade e futuro. Nosso propósito é criar um recurso que auxilie você, professor(a), a integrar temas como planejamento, autoconhecimento e protagonismo estudantil às dinâmicas da disciplina, sempre alinhado aos desafios contemporâneos e à realidade dos estudantes.

Suas respostas serão fundamentais para identificar estratégias eficazes, desafios comuns e oportunidades de inovação. Queremos ouvir suas ideias, sugestões e até mesmo suas dúvidas, pois elas guiarão a construção de um material prático, inclusivo e significativo.

29. Você considera possível construir material didático de Projeto de Vida sem incluir elementos ideológicos ou políticos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30. Pensando na 1ª série do NEM, quais conteúdos ou atividades você consideraria importante incluir no Material Didático de Projeto de Vida? *

Marque todas que se aplicam.

- Recursos naturais e sustentabilidade (ex: água, energia, consumo consciente).
- Identidade cultural e territorial (ex: regionalização, diversidade brasileira).
- Mudanças climáticas e responsabilidade social.
- Meio Ambiente e carreiras (ex: profissões ligadas ao meio ambiente, tecnologia).
- Outro: _____

31. Pensando na 2ª série do NEM, quais conteúdos ou atividades você consideraria importante incluir no Material Didático de Projeto de Vida? *

Marque todas que se aplicam.

- Geografia econômica e planejamento financeiro (ex: teorias da localização, indústrias).
- Dinâmicas populacionais (ex: migrações, mercado de trabalho).
- Agricultura e empreendedorismo (ex: agronegócio, economia local).
- Urbanização e qualidade de vida (ex: mobilidade urbana, acesso a serviços).
- Outro: _____

32. Pensando na 3ª série do NEM, quais conteúdos ou atividades você consideraria importante incluir no Material Didático de Projeto de Vida? *

Marque todas que se aplicam.

- Geopolítica e cidadania (ex: conflitos internacionais, direitos humanos).
- Tecnologias digitais e transformações no mercado de trabalho.
- Economia regional e relações de trabalho (ex: garimpo, agricultura, impactos socioambientais).
- Migrações e fronteiras (ex: fluxos venezuelanos, acesso a direitos básicos).
- Outro: _____

33. Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 Menos Eficiente e 5 Mais Eficiente, considere as ferramentas abaixo de acordo com a realidade do estudantes do Novo Ensino Médio. Caso não conheça a ferramenta ou nunca teve a oportunidade de utilizá-la, coloque 1. *

Aprendizado dos estudantes através de textos digitais

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

34. Aprendizado dos estudantes através de textos impressos *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

35. Aprendizado dos estudantes através de vídeos (ex. Youtube, Tik Tok) *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

36. Aprendizado dos estudantes através de áudios (ex. podcast) *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

37. Aprendizado dos estudantes através de Gameficação (ex. Kahoot, quizzéz) *

1 2 3 4 5



38. Utilize esse espaço caso julgue necessário explicar melhor alguma questão anterior. *

APENDICE 2 – Material Didático em construção

ANEXOS

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/16)

Título do Estudo: SABERES GEOGRÁFICOS E PROJETO DE VIDA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DOS MESTRANDOS EM ENSINO DE GEOGRAFIA DO PROFGEO DA UERR

Pesquisador Responsável: THALES CHINCHIO NEVES

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste registro de consentimento livre e esclarecido (RCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Justificativa e Objetivos:

O objetivo desta pesquisa é Analisar de que forma os mestrandos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO-RR) abordam o conteúdo relacionado ao Projeto de Vida dos estudantes em suas práticas pedagógicas e tem como justificativa a carência de materiais que integrem a formação docente em Geografia às demandas do Novo Ensino Médio.

Procedimentos:

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder este questionário online e, num segundo momento, participar de uma roda de conversa com duração de 1h30min que será realizado online.

Desconforto e Riscos:

Sobre os riscos aos participantes são mínimos e referem-se, principalmente, ao desconforto emocional ao revisitar experiências pessoais em suas narrativas autobiográficas; para isso, será garantido o direito ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento; poderá haver a quebra de sigilo das informações, para minimizar tal risco o pesquisador fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa e os dados serão guardados em um computador no qual apenas a equipe de pesquisa terá acesso. Sobre os benefícios, destaca-se a valorização da trajetória

docente, a reflexão crítica sobre a própria prática e a possibilidade de contribuir para a construção de saberes pedagógicos mais sensíveis às realidades dos professores.

Benefícios

Sobre os benefícios, destaca-se a valorização da trajetória docente, a reflexão crítica sobre a própria prática e a possibilidade de contribuir para a construção de saberes pedagógicos mais sensíveis às realidades dos professores.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento ou custeio pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Durante a atividade presencial, poderá ser necessário gravar o áudio para posterior análise e sob nenhuma hipótese será divulgada para além da equipe de pesquisa. Isto posto,

- Sim, autorizo a gravação da minha voz
- Não, não autorizo a gravação da minha voz

Acompanhamento e assistência:

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Contato:

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Thales Chinchio Neves, pelo telefone 34 992036632 e/ou pelo e-mail estudos@thalesneves.com.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERR. Endereço: Campus Célia Maria Magalhães Nobre, Rua Sete de Setembro, 231 - Canarinho. Sala 201 – Boa Vista – RR., Telefone: (095) 98121.3982 / Email: cep@uerr.edu.br)

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, item V, na elaboração do protocolo e na obtenção deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP CAAE _____. Comprometo-me a utilizar o material e os dados que serão obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Data: ____/____/____.