

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

FRANCISCO GOMES RIBEIRO FILHO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO TRABALHO DOS
PROFESSORES E DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Geografia. Área de concentração: Organização do Espaço.

Orientador: Prof. Dr. Fadel David Antonio Filho

RIO CLARO-SP

2010

FRANCISCO GOMES RIBEIRO FILHO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO TRABALHO DOS
PROFESSORES E DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Geografia. Área de concentração: Organização do Espaço.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Fadel David Antonio Filho
Orientador e Presidente

Prof.^a Dr.^a Sandra Elisa Contri Pitton
1º Examinador

Prof.^a Dr.^a Valéria Cazetta
2º Examinador

Resultado: Aprovado

Rio Claro (SP), 25 de Agosto de 2010

*“Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia.
Tudo passa
Tudo sempre passará*

*A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito*

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo.”*

Lulu Santos / Nelson Motta

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas **Camila** e **Letícia**, como referências mais significativas para tudo o que fiz e tudo o que hei de fazer na grandeza dos espaços da vida;

À minha esposa **Rosana**, pela cumplicidade nos atos de ler e agir no e com o mundo;

À minha mãe **Lenira**, como significado do amor primeiro e fundamento para os demais;

Ao meu pai **Francisco Gomes**, *in memoriam*, como resgate do que não ocorreu, mas que poderia ter se consumado se os caminhos da vida tivessem sido outros;

Aos meus irmãos **Maria Helena, Cláudio e Flávio**, pela luta conjunta na busca da superação das dores do mundo que sempre teimaram em doer em nós;

Aos meus sobrinhos **Igor, Guilherme, Gustavo e Rodrigo**, como promessas de novos rumos que o mundo certamente há de ainda conhecer.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. **Fadel David Antonio Filho**, por todos os ensinamentos, incentivos e orientações;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, da UNESP, Campus de Rio Claro, que participaram deste convênio com o IFPI, em especial à professora Dr^a. **Sandra Elisa Contri Pitton**, pela dupla e riquíssima participação nas bancas de qualificação e de defesa pública deste estudo;

Ao professor Dr. **Áuro Aparecido Mendes**, pelas ricas orientações na banca de qualificação.

À professora **Valéria Cazetta**, pela profundidade de suas críticas durante o evento de defesa pública desta dissertação, ajudando-me a perceber os infindáveis limites do ato de pesquisar;

Ao **IFPI**, por me proporcionar o acesso ao convênio que viabilizou este mestrado;

Aos meus **ex-alunos** do colégio **Diocesano**, em Teresina, por tudo o que aprendi com eles;

Aos meus **ex-alunos** das diversas escolas da **rede municipal** de ensino de **Teresina**, com quem aprendi que de fato o nordestino “é, acima de tudo, um forte”;

Aos meus **ex-alunos** da **Universidade Federal do Piauí**, pelos encontros nos quais partilhamos as angústias e os prazeres da ação docente;

Aos meus **ex e atuais alunos** da **Universidade Estadual do Piauí**, parceiros de uma utopia que tem se revelado combustível para quebrar as “pedras do caminho”;

Aos meus **colegas** do curso de **mestrado**, pelos aprendizados que construímos juntos;

Aos meus **ex-alunos e colegas professores** do **IFPI** no campus **Parnaíba**, fontes geradoras dos sentimentos e das idéias aqui relatadas;

A **Deus**, pelos sopros da vida, manifestados na árdua tarefa parteira de “**Mãe Dadá**”.

RESUMO

O ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados do IFPI é o objeto desta dissertação. Sua realização resultou da nossa preocupação para com as lacunas que temos presenciado à medida que exercemos a nossa função como profissional do ensino de Geografia nessa instituição. Definimos como seu objetivo geral a caracterização do trabalho realizado pelos professores de Geografia nesses cursos, identificando algumas de suas repercussões na formação dos alunos. Situamos como objetivos específicos: a identificação dos referenciais epistemológicos que fundamentam as práticas e as posturas dos professores, considerando as diretrizes legais para esse ensino e a literatura que tem tratado desse tema; a identificação dos modos como o ensino de Geografia se manifesta, visando contribuir para a construção e a preservação da memória desse ensino; e, ainda, a identificação de traços da cultura de Geografia que resulta das experiências no trabalho de ensino dessa disciplina. O percurso metodológico adotado apoiou-se na visão elaborada por Gramsci, ao abordar suas idéias relacionadas à escola unitária, assim como procuramos nos servir dos subsídios da pesquisa etnográfica e dos fundamentos inerentes à análise do discurso, visando conhecer elementos da cultura e da conseqüente memória que esse ensino tem produzido no IFPI. Realizamos uma análise da evolução da Geografia como ciência e como disciplina escolar, atendendo às determinações das leis que têm disciplinado os currículos no Brasil. Utilizando instrumentos de pesquisa na forma de questionários e entrevistas, colhemos subsídios junto aos professores e aos alunos para a consecução dos nossos objetivos. Como resultado, identificamos que os cursos em questão, e dentro deles o ensino de Geografia, não são bem compreendidos por professores e alunos, reflexo do não conhecimento dos fundamentos da integração suscitada pela legislação que define suas diretrizes, e/ou da ausência de um planejamento, construído pelos protagonistas desse trabalho, capaz de fornecer identidade a esse ensino no IFPI. Percebemos também que há a necessidade de uma política de formação continuada que gere subsídios para o trabalho dos professores e que, no caso do ensino de Geografia, sua ausência tem resultado na indefinição da identidade dessa disciplina como componente curricular dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Palavras-chave: Ensino Técnico Integrado. Geografia. IFPI. Politecnia.

ABSTRACT

Geography teaching in middle level technicians integrated courses of IFPI is the object of this dissertation. His achievement resulted from our concern for the gaps that we witnessed as we exercise our role as professional Geography teaching at that institution. We define as its general goal the characterization of the work done by Geography teacher in these courses, identifying some of its effects on training of students. We place the following objectives: the identification of references epistemological underpinning the practices and attitudes of teachers, considering the legal guidelines for such education and literature that has dealt with this issue, identifying the ways the geography teaching is manifested in order to contribute building and preserving the memory of that teaching, and also the identification of traces in the culture of geography that results of experiments in the work of teaching that course. The methodological used was based on the vision elaborated by Gramsci, in addressing their ideas related to the school unit, as we seek to provide subsidies of ethnographic research and the submissions relating to discourse analysis, to determine elements of culture and the consequent memory that this education has produced the IFPI. An analysis of the geography evolution, science and school discipline, given the determination of the laws that have disciplined curricula in Brazil. Using research instruments in the form of questionnaires and interviews, we reap benefits from the teachers and students to reach our goals. As a result, we identified that the courses concerned, and within them the geography teaching, are not well understood by teachers and students, a reflection of lack of knowledge from the fundamentals of integration raised by legislation that sets out its guidelines, and/or absence of a planning built by the protagonists of this work, able to provide identity to the IFPI this teaching. We also see that there is a need for continuing education policy that manages grants for the work of teachers and that if the geography teaching, their absence has resulted in blurring the identity of this discipline as a curricular component of mid-level technical integrated courses. We also see that there is a need for a policy that manages continuing education grants for teachers' work and that if the teaching of geography, their absence has resulted in blurring the identity of this school curriculum of technical courses for high school integrated.

Keywords: Integrated Technical Education. Geography. IFPI. Polytechnic.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET-PI – Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ETEF-PI – Escola Técnica Federal do Piauí

GOT – Ginásios Orientados para o Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE TABELAS

Tabela 01– Quantidade absoluta de alunos matriculados e de alunos pesquisados por curso técnico integrado ao nível médio do IFPI	90
Tabela 02 – Distribuição dos alunos, por sexo, em cada curso	90
Tabela 03 – Distribuição dos alunos por curso e sua situação de residência em termos de laços familiares	91
Tabela 04 – Distribuição dos alunos por curso e por tipo de residência quanto à propriedade	91
Tabela 05 – Quantidade de pessoas que residem com alunos dos cursos técnicos integrados, incluindo eles	92
Tabela 06 – Localização das residências dos alunos por zona, na cidade de Teresina, e em relação às cidades da Grande Teresina	92
Tabela 07 – Município de origem dos alunos	93
Tabela 08 – Faixa etária dos alunos	93
Tabela 09 – Renda familiar dos alunos em salários mínimos	94
Tabela 10 – Participação dos alunos na composição da renda familiar	94
Tabela 11 – Meio de transporte mais utilizado pelos alunos nos seus deslocamentos diários	95
Tabela 12 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos	95
Tabela 13 – Existência do computador na residência dos alunos e seu conseqüente uso	96
Tabela 14 – Meio de informação mais utilizado pelos alunos dos cursos técnicos integrados	96
Tabela 15 – Tipo de escola na qual os alunos dos cursos técnicos integrados cursaram o ensino fundamental	97
Tabela 16 – Razões que motivaram a escolha dos alunos em relação aos cursos técnicos integrados do IFPI	97
Tabela 17 – Pretensão dos alunos dos cursos técnicos integrados em continuar os estudos em nível superior	98
Tabela 18 – Razões que motivaram a opção dos alunos pelos cursos técnicos integrados	98

Tabela 19 – Habilidades/capacidades mais estimuladas pelos cursos técnicos integrados, segundo os alunos	99
Tabela 20 – Qualidade dos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos ...	99
Tabela 21 – Técnicas de ensino mais utilizadas nos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos	100
Tabela 22 – Instrumento de avaliação mais presente nos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos	100
Tabela 23 – Situação de atualização e conservação dos laboratórios dos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos	101
Tabela 24 – Quantidade de livros lidos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, de janeiro a junho de 2009, além dos livros didáticos de cada disciplina do curso	101
Tabela 25 – Principal gênero de livros lidos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, além dos livros didáticos de cada disciplina do curso	102
Tabela 26 – Frequência dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados em relação à biblioteca do IFPI	102
Tabela 27 – Horas dedicadas aos estudos, por semana, pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, além daquelas destinadas às aulas das disciplinas	103
Tabela 28 – Atividades extracurriculares oferecidas pelo IFPI, segundo os alunos	103
Tabela 29 – Principal atividade de lazer preferida pelos alunos dos cursos técnicos integrados	104
Tabela 30 – Objetivos do governo federal acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos	106
Tabela 31 – Foco geral da proposta de ensino dos cursos integrados, de acordo com os alunos	106
Tabela 32 – Alunos que vêem diferença entre um curso técnico integrado e um curso médio convencional, tendo cursado ou não uma ou mais séries do ensino médio convencional	107
Tabela 33 – Tipos de diferenças existentes entre o curso técnico de nível médio integrado e o curso médio convencional, de acordo com a visão dos alunos	108
Tabela 34 – Significado do termo “técnico” nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os alunos	109
Tabela 35 – Percepção da existência de propostas pedagógicas para cada um dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os alunos	109

Tabela 36 – Contribuição do ensino de Geografia para os cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos	110
Tabela 37 – Metodologia mais presente no ensino de Geografia dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos	111
Tabela 38 – Competências e habilidades adquiridas, por meio da aprendizagem em Geografia, ao término dos cursos integrados, de acordo com a visão dos alunos	111
Tabela 39 – Modelo de aula mais presente nos cursos integrados, no ensino de Geografia, de acordo com a visão dos alunos	112
Tabela 40 – Principal preocupação do aluno em relação à presença do ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Existência de conhecimento por parte dos professores acerca dos objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos de nível médio integrados	114
Quadro 02 – Objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	114
Quadro 03 – Nível de percepção, de um professor iniciante no ensino de Geografia do IFPI, em relação às diferenças existentes entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico de nível médio integrado, de acordo com os professores	115
Quadro 04 – Foco principal dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	115
Quadro 05 – Significado do termo “técnico”, na caracterização dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	116
Quadro 06 – Existência de proposta pedagógica integrada para cada um dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	116
Quadro 07 – Existência de proposta pedagógica integrada para o ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores ...	117
Quadro 08 – Diferenças existentes entre o trabalho realizado nos cursos técnicos de nível médio integrados e o trabalho realizado no ensino médio propedêutico, de acordo com os professores	117
Quadro 09 – Importância do ensino de Geografia para os cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	119
Quadro 10 – Conhecimento dos professores acerca da legislação nacional que fundamenta os cursos técnicos de nível médio integrados e a que fundamenta o ensino médio propedêutico	119
Quadro 11 – Metodologia mais utilizada no ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	120
Quadro 12 – Competência desenvolvida pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados a partir do ensino de Geografia, de acordo com os professores	120
Quadro 13 – Habilidades desenvolvidas pelos alunos, a partir do ensino-aprendizagem em Geografia, nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	121
Quadro 14 – Estratégias mais utilizadas no ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	121

Quadro 15 – Elementos de identidade da Geografia que se constituem como preocupação no ensino dessa disciplina nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	122
Quadro 16 – Justificativas da importância de construção e preservação da memória do ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
1.1 A visão dialética como referência para a transformação da Geografia e do seu ensino	21
1.2 Subsídios da leitura etnográfica como instrumento de análise da cultura vivida no ensino de Geografia no IFPI	26
1.3 A análise do discurso como instrumento de interpretação da importância e do significado dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, a partir do olhar do professor acerca do ensino de Geografia nesses cursos	29
1.4 Tipo de estudo	30
1.5 Local de estudo	30
1.6 Sujeitos da pesquisa	31
1.7 Técnicas, instrumentos e plano de pesquisa	33
CAPÍTULO 2 - GEOGRAFIA: TRAÇOS DE CIENTIFICIDADE, CRISE EPISTEMOLÓGICA E NOVOS ITINERÁRIOS PARADIGMÁTICOS	36
2.1 A Geografia e a luta pelo caráter de cientificidade	36
2.2 A crise da Geografia no século XX	41
2.3 Novas perspectivas epistemológicas no processo de construção do conhecimento geográfico	49
CAPÍTULO 3 - A GEOGRAFIA COMO OBJETO DE ENSINO NAS ESCOLAS	58
3.1 Conhecimento geográfico: dos postulados científicos à preocupação com o currículo da escola básica – o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).....	58
3.2 Trajetória histórica e legal da presença curricular do ensino de Geografia na educação básica brasileira	69
3.3 Diretrizes legais para o desenvolvimento dos cursos técnicos integrados ao nível médio no Brasil	79
CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO DO IFPI: OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	89

4.1 O ensino de Geografia produzido pelos professores no trabalho com os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI:	89
4.1.1 O aluno dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: dados socioeconômicos e culturais.....	89
4.1.2 O aluno dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: olhares e percepções acerca desses cursos e do ensino de Geografia como parte constituinte de seus currículos	104
4.1.3 O professor dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: olhares e percepções acerca desses cursos e do ensino de Geografia como parte constituinte de seus currículos	113
 CAPÍTULO 5 - A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA E A GEOGRAFIA QUE SE APRENDE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE OS SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS PROFESSORES E OS SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS ALUNOS DO IFPI	124
5.1 E assim é a Geografia que ensinamos	125
5.2 E assim é a Geografia que aprendemos	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICES	187
Apêndice A – Questionário dirigido ao professor	188
Apêndice B – Roteiro para entrevista gravada, em fita de áudio, junto ao professor.....	192
Apêndice C – Questionário dirigido ao aluno	193
Apêndice D – Questionário socioeconômico e cultural dirigido ao aluno.....	197

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa é o trabalho de ensino promovido pelos professores de Geografia com os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Ela abrange uma amostra do trabalho realizado atualmente pelos professores do ensino dessa disciplina, com os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio, lotados na unidade sede do IFPI, instituição que nos últimos três anos vem passando por um processo acelerado de expansão, na própria capital do estado do Piauí, como também em algumas cidades do interior desse estado.

Em 1994, ainda sob a denominação de Escola Técnica Federal do Piauí (ETEF-PI), foi iniciada a expansão das ações da instituição, na forma de uma unidade descentralizada, a partir da cidade de Floriano.

No ano de 2007, já sob a denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), foram instaladas três novas unidades: uma na cidade de Parnaíba, uma na cidade de Picos e outra na zona sul de Teresina, esta última tendo suas atividades iniciadas apenas no ano de 2008.

A partir da sanção da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, as escolas técnicas federais foram transformadas em institutos federais. No Piauí, o antigo CEFET-PI passou a ser denominado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Cada uma das unidades descentralizadas, identificadas anteriormente, a partir da lei em questão, passou a ser denominada de campus.

Em 2010, ainda como resultado da política de expansão, foram implantados os campi de Angical do Piauí, Corrente, Paulistana, Piripiri, Uruçuí e São Raimundo Nonato.

Os próximos campi com implantação futura já definida pelo IFPI serão os de Oeiras, Pedro II e São João do Piauí.

A localização de todos esses campi, como resultado da expansão aqui identificada, pode ser acompanhada através do mapa da página 59.

A estrutura de trabalho, particularmente relacionada ao ensino praticado no IFPI, já vem se constituindo como objeto de preocupação para um número representativo de professores que militam nessa instituição, e que procuram traduzir essa preocupação em objeto de pesquisa, através da participação desses profissionais em diversos cursos de pós-graduação.

A motivação para a realização das pesquisas intensifica-se à medida que o ritmo dessa expansão se traduz no aumento da complexidade das ações de ensino que deverão ser promovidas pelo IFPI.

As diversas modalidades de ensino ensejam situações merecedoras de muitos enfoques. Uma delas é representada pelo ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio propedêutico, que, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, deverá abranger 50% de todas as vagas oferecidas pelos institutos federais.

Como resultado da nossa preocupação para com a pesquisa, atuando como professor do ensino de Geografia, e considerando a presença e a importância dessa disciplina nos cursos técnicos integrados ao nível médio, definimos como questão de partida para a realização desta pesquisa, a problemática a seguir:

Quais as características do ensino de Geografia que embasam o trabalho docente dos professores com os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, e de que forma essas características repercutem, por esse trabalho, no processo de formação dos alunos que estão em condições de conclusão desses cursos?

Entendemos a relevância desse estudo especialmente como produção de uma situação em diagnóstico dos fundamentos do trabalho de ensino praticado pelos professores de Geografia, verificando a consonância com a proposta pedagógica do IFPI, bem como também por procurar produzir subsídios para a construção da memória do ensino, particularmente de Geografia, nessa instituição.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho constitui-se em: **Conhecer as características do ensino de Geografia que orienta o trabalho dos professores com os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, bem como algumas das repercussões desse ensino no processo de representação social da Geografia na vida dos alunos concludentes das três etapas de ensino dessa disciplina nos cursos em questão.**

Vinculados ao objetivo de caráter mais amplo, elegemos os seguintes objetivos específicos para a realização deste estudo:

- Caracterizar os referenciais epistemológicos de Geografia que orientam a prática docente atual dos professores, dessa disciplina, que compuseram a amostra da presente pesquisa, no IFPI, considerando os fundamentos legais dos cursos técnicos integrados ao nível médio e a vasta literatura que aborda o processo de sistematização da Geografia e sua conseqüente inserção curricular como disciplina nas escolas;
- Identificar os modos como os professores de Geografia estabelecem os vínculos entre suas concepções epistemológicas referentes a essa disciplina e a presença dela nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, possibilitando contribuir para a construção e a preservação da memória do trabalho em questão;
- Evidenciar a cultura de ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, a partir das relações existentes entre os referenciais epistemológicos que orientam a prática dos professores dessa disciplina e suas repercussões no processo de formação dos alunos que se encontraram em condições de conclusão dos estudos de Geografia na terceira etapa desses cursos no ano de 2008.

O propósito de um trabalho de pesquisa é procurar soluções para uma determinada situação-problema, servindo-se de procedimentos científicos, isto é, especificar uma determinada realidade, torná-la objeto de reflexão e retornar com conhecimentos estabelecidos sobre ela. Nessas condições, a pesquisa social, ao lançar mão da metodologia científica, proporciona situações de um conhecimento mais profundo da realidade social, posto que favorece ao processo de

[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Da mesma forma, ainda de acordo com Gil (2002, p. 42), a pesquisa social, trilhando os caminhos da ciência, carrega também uma dimensão explicativa, possibilitando:

[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente.

Considerando então que as pesquisas sociais não se enquadram na mesma rigidez metodológica das chamadas “ciências naturais”, por possuírem características próprias, não seguindo um único método onde estejam enquadrados todos os tipos de pesquisa, e observando os propósitos desta pesquisa, fundamentamos nossas análises naquilo que Feyerabend (1977) denomina de “pluralismo metodológico”. Buscamos, nessas condições, subsídios na literatura que aborda os pressupostos das pesquisas de caráter: dialético, etnográfico e da análise do discurso.

Como procedimentos metodológicos, fizemos uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo. Na pesquisa documental utilizamos livros, leis e pesquisas científicas que abordam elementos relacionados ao ensino de Geografia e à política educacional envolvendo o trabalho de ensino promovido pelo IFPI.

Com relação à pesquisa de campo, nossa investigação envolveu os professores efetivos dos cursos técnicos integrados ao nível médio que atuam na sede do IFPI, em Teresina-PI. Ela envolveu também os alunos de quatro desses cursos (desenvolvimento de software, eletrotécnica, eletrônica e mecânica) que estavam em condições de atender aos critérios de elegibilidade propostos neste estudo, descritos na página 31, quando nos referimos aos sujeitos da pesquisa.

Para a realização da pesquisa de campo, utilizamos o instrumental na forma de questionário, dirigido aos professores, como também aos alunos dos cursos pesquisados. Lançamos mão também de uma entrevista estruturada, dirigida aos professores, utilizando a gravação na forma de fita de áudio.

Como a nossa pesquisa possui caráter qualitativo, os sujeitos foram escolhidos por meio de critérios que não apresentam identidade probabilista e não representam uma amostra no sentido eminentemente estatístico. Para Michelat (1982, p. 199), a representação do sujeito, nesse tipo de pesquisa, dá-se pelo fato de que ele produz uma imagem particular da(s) cultura(s) a ele vinculada(s).

A estrutura deste estudo ganhou, então, o seguinte delineamento: no primeiro capítulo realizamos uma caracterização dos caminhos metodológicos seguidos por este trabalho de pesquisa, enfocando o olhar dialético sobre o fenômeno investigado, como também a inserção de indicativos da pesquisa etnográfica, buscando situar elementos da cultura de Geografia

presente na relação vivida por professores e alunos e tendo como mediação o trabalho de ensino dessa disciplina.

No segundo capítulo, voltamos a nossa atenção para a preocupação das sociedades ocidentais acerca do processo de formatação científica da Geografia, identificando traços dessa preocupação, a crise que sobre ela tem se abatido desde o século XX e os novos caminhos que se tem procurado perseguir na abordagem dos seus estudos.

No terceiro capítulo, provocamos uma reflexão acerca da presença do ensino de Geografia no IFPI, procurando compreender a cultura de ensino que o trabalho dos professores dessa disciplina está ajudando a construir na instituição em questão. Apresentamos também uma análise da trajetória histórica das abordagens da Geografia acadêmica, traduzidas para o ambiente da escola básica no Brasil, bem como também uma caracterização do significado dos cursos técnicos integrados ao nível médio, a partir das diretrizes legais que embasam seu funcionamento no IFPI.

No quarto capítulo, fazemos uma apresentação dos dados colhidos a partir dos instrumentais de pesquisa que utilizamos na etapa do trabalho de campo, objetivando à caracterização da cultura de Geografia contida no trabalho realizado pelos professores e pelos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI.

No último capítulo, realizamos uma análise dos dados da pesquisa de campo, tendo ainda como subsídios, também, os fundamentos da pesquisa bibliográfica que realizamos no decurso da pesquisa. Nesse capítulo evidenciamos nossas interpretações acerca das características do trabalho dos professores do ensino técnico integrado ao nível médio do IFPI e identificamos algumas das repercussões desse trabalho na vida dos alunos desses cursos.

CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 A visão dialética como referência para a transformação da Geografia e do seu ensino

Na dialética, as categorias, comparecendo ora como pares contraditórios ora como elementos de uma tríade, são elementos que fazem parte de sua estrutura e que compõem seu movimento. Essas categorias são: matéria e consciência; singular, particular e universal; particular, movimento e relação; qualidade e quantidade; causa e efeito; necessário e contingente; conteúdo e forma; essência e fenômeno; possibilidade e realidade (SPOSITO, 2004, p. 46).

Lançar mão do pensamento dialético como uma referência para a análise faz-nos acreditar que tanto a produção social da Geografia, quanto a produção social do seu ensino, na forma de disciplina escolar contida nos currículos da educação básica, inclusive nos cursos técnicos integrados ao nível médio, participam de uma construção social humana que não pode ser compreendida como algo acabado, estático, definido.

Assim compreendido um dos métodos de interpretação do fenômeno, no nosso caso o trabalho do professor e dos alunos de Geografia do IFPI, promovendo o processo de ensino dessa disciplina, procuramos identificar as compreensões que os sujeitos pesquisados têm produzido a respeito do movimento dialético que se instaura sobre a condição de produção do conhecimento geográfico, no seu sentido mais amplo, como também dos fazeres pedagógicos que permitem a construção dos significados atribuídos à Geografia no ambiente escolar.

Há, na produção da Geografia e do seu conseqüente ensino, um conjunto de processos que se cruzam, combinando e/ou antagonizando elementos, o que provoca a contínua renovação das condições de se fazer a disciplina e, por conseguinte, o seu ensino, pois como aponta Engels, *apud* Lakatos; Marconi (2005, p. 101), podemos compreender a dialética como a

[...] grande idéia fundamental segundo a qual o mundo não deve ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas, na aparência estáveis, do mesmo modo que os seus reflexos intelectuais no nosso cérebro, as idéias, passam por uma mudança ininterrupta de devir e decadência, em que, finalmente, apesar de todos os insucessos aparentes e retrocessos momentâneos, um desenvolvimento progressivo acaba por se fazer hoje.

Procuramos tomar como referência, para a realização desta pesquisa, alguns fundamentos da análise dialética, assim como elementos que podem nos remeter à pesquisa etnográfica e aos procedimentos relacionados à análise do discurso.

O desencadeamento dessa análise tem a intenção de contribuir para repensarmos o trabalho realizado através do ensino de Geografia no IFPI, considerando-se o confronto entre o que se pretende atingir com as propostas construídas por meio de um programa de ensino patrocinado pelo Ministério da Educação e as necessidades específicas que caracterizam a vida dos professores e dos alunos, ambos protagonistas dessa relação de trabalho e de sua conseqüente memória na instituição supracitada.

A leitura dialética nos permite criticar o nosso próprio trabalho, como professores de Geografia, quando ele não nasce em ambiente participativo e dialógico, pois é preciso atentar para o fato de que “hoje está posto o problema da natureza segunda, criada pelo próprio homem, voltada contra ele – uma natureza que não se humaniza nem liberta o homem de limitações e reduções” (MARTINS, 1996, p. 15). Da mesma forma, podemos considerar que o significado do movimento relacionado ao objeto de estudo da Geografia, “O espaço¹, como um sistema de objetos e ações, apresenta-se mais e mais carregado de artificialidade, as quais, muitas vezes, não apresentam nenhuma relação horizontal com o grupo social que habita este espaço” (HENRIQUE, 2009, p. 98).

De acordo também com Demo (2008, p. 98), a leitura dialética potencializa as análises produzidas pelas ciências sociais, uma vez que ele considera que

Parece-nos que a dialética seja a metodologia mais condizente com as ciências sociais. É a forma mais criativa e versátil de construir uma realidade também criativa e versátil. Jamais seria isso uma posição indiscutível, também porque já não seria dialética. Trata-se obviamente de uma interpretação possível e que faz parte do jogo interminável de aproximações sucessivas e crescentes rumo à cientificidade, que no seu limite é utopia.

Utilizar a dialética como um dos referenciais de análise na pesquisa social expressa uma tentativa em perceber o movimento das formas concretas e abstratas que definem a

¹ A idéia de espaço trabalhada ao longo deste estudo estará sempre relacionada ao “espaço geográfico”, entendendo-o como resultado do pluralismo metodológico que caracteriza as várias “escolas” do pensamento geográfico. Como afirma Corrêa (1995, p. 44), “[...] o espaço geográfico [é] a morada do homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representado através de matrizes e grafos, descrito através de diversas metáforas, reflexo e condição social, experienciado de diversos modos, rico em simbolismos e campo de lutas, o espaço geográfico é multidimensional. Aceitar essa multidimensionalidade é aceitar por práticas sociais distintas que, como Harvey (1973) se refere, permitem construir diferentes conceitos de espaço”.

existência social. Assim, “modelos” de ensino amparados por determinadas posturas de trabalho, refletem as relações sociais dinâmicas vividas num dado contexto social.

Procuramos tomar como um dos suportes, nesta pesquisa, uma referência bem particular relacionada ao olhar dialético, manifestada no pensamento de Gramsci, *apud* Protásio (2007, p. 03), que considera

[...] a dialética não é um jogo de cartas marcadas: “Na história real, a antítese tende a destruir a tese, a síntese será uma superação, mas sem que se possa estabelecer a priori o que será ‘conservado’ da tese na antítese, sem que se possa ‘medir’ a priori os golpes como em um *ring* convencionalmente regulado” (Gramsci, 1982: 216). Os três elementos estão em constante movimento, onde cada componente da tríade lança mão de todos os “artifícios” para vencer a disputa.

Gramsci não via razão para nos prendermos a saídas fatalistas para superarmos, por exemplo, o capitalismo. Para ele, não há como prever o resultado da luta de classes, do embate dialético entre os grupos sociais e entre as forças produtivas e suas conseqüentes relações de produção. Nessas condições, argumenta ele, não há como afirmar, necessariamente, que a solução para as contradições do capitalismo seja o socialismo, posto que não se trata de opções pessoais ou resguardadas de forma arbitrária a um determinado grupo político. Para ele,

Conceber o desenvolvimento histórico como um jogo esportivo, com o seu juiz e normas pré-estabelecidas a serem legalmente respeitadas, é uma forma de história com desígnio, na qual a ideologia não se funda sobre o conteúdo político, mas sobre a forma e o método da luta. “É uma ideologia que tende a enfraquecer a antítese, a fragmentá-la em uma longa série de momentos, isto é, a reduzir a dialética a um processo de evolução reformista ‘revolução-restauração’, na qual apenas o segundo termo é válido” (GRAMSCI, 1982, p. 251).

Através da visão gramsciana, acerca da dialética, é possível produzirmos uma leitura mais crítica das contradições que se produzem quando nosso sistema educacional brasileiro se propõe a articular educação propedêutica e educação profissionalizante. E são essas contradições que nos permitem reordenar nossas ações com vistas à sistematização de um trabalho mais próximo dos anseios e das necessidades dos professores e dos alunos do IFPI.

Em muitos momentos de tentativa dessa articulação sempre foi possível situar posicionamentos antagônicos representados por aqueles que defendem a formação profissional como estrita preparação de mão-de-obra para o mercado², como forma de garantir

² Ao longo desta pesquisa defendemos o pensamento de que o ensino deve potencializar o educando para atuar no mercado de trabalho, mas essa atuação não pode se confundir com a simples condição de executor de tarefas

empregabilidade aos jovens alunos, como também outros que defendem o ensino propedêutico como forma de preparo dos alunos à concorrência dos vestibulares, visando garantir acesso às vagas no ensino superior público e de qualidade.

Nas duas situações acima temos a concepção instrumental do ensino: seus objetivos estariam fora do processo essencialmente educativo – deve-se preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para a universidade? Em qual situação e em qual momento esses jovens teriam direito ao conhecimento de si mesmos, para identificarem, pelo menos em condições iniciais, suas potencialidades?

Certamente aqui, no exercício dessa reflexão, a dialética gramsciana nos estimula à leitura dos processos em movimento que dão sentido às contradições a que ora nos referimos.

Ao tratar do trabalho como princípio educativo, Gramsci lança mão do processo histórico e ontológico de produção da condição humana, entendendo que o conhecimento produzido surge apenas como uma das dimensões desse processo.

Ele considera que a escola capitalista apresenta organização essencialmente dual, procurando, de um lado, formar especialistas e, do outro, técnicos, definindo a qualificação profissional de cada um de acordo com sua origem social. Essa forma de encarar a educação é o que levaria as classes subalternas às funções instrumentais requeridas pela sociedade industrial.

Nessas condições, ele vai defender a necessidade de se produzir escolas que não sejam socialmente qualificadas ou discriminantes, mas, pelo contrário, que favoreçam ao conjunto dos indivíduos a possibilidade de se tornarem dirigentes.

As escolas vistas assim são por ele denominadas de “unitárias”. Segundo Gramsci,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1982, p. 125).

mecânicas, colocando-o na condição de incapacitado para refletir acerca da sua condição humana no conjunto da sociedade. Nestes termos, concordamos com a idéia de politecnia sugerida por Gramsci, ao considerar que o ensino deve criar condições para o desenvolvimento da capacidade do sujeito em articular teoria e prática, quando da realização do trabalho.

Seria função da escola unitária, atender aos jovens de até 18 anos de idade, resgatando o princípio da cultura desinteressada, próprio da escola humanista ou de cultura geral. Deveria também articular esse princípio com o do trabalho técnico-profissional das escolas de caráter profissionalizante (GRAMSCI, 1982).

Apenas após o período do que hoje denominamos de educação básica é que, segundo Gramsci, o princípio da cultura geral, sem ser desprezado, daria lugar à prevalência do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nesse momento, o ensino seria eminentemente profissionalizante e desenvolvido em ambientes como faculdades ou universidades.

A qualidade e quantidade daquilo que a escola básica deve ensinar a todos os alunos, assim como para Gramsci, é também motivo de preocupação para Saviani, ao considerar que

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1985, p. 36).

Pretendendo dar vazão a esse diálogo é que procuramos promover esta pesquisa a partir do trabalho do professor do ensino de Geografia, de tal forma que pudéssemos identificar as contribuições desse trabalho para o ato reflexivo de se repensar as condições da integração que se quer promover nesse ensino, ao tempo em que também estaríamos procurando assumir uma maior preocupação para com a condição politécnica do trabalho que ele contém ou possa vir a conter, baseando-se no pressuposto de que a politecnia deve ser vista aqui como

[...] o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2009, p. 86-87).

Nesse particular, é auspicioso o trabalho desenvolvido pelo professor de Geografia, procurando compreender os mecanismos que sustentam os movimentos sociais das formas, ao

tempo em que pode comungar essa compreensão com seus alunos, estimulando-os a descobrir que

[...] as formas da vida social apresentam, por um lado, um caráter abstrato, representando a coisa em si, objetivada como produto, objeto, etc. por outro lado, elas engendram uma subjetividade que emerge da relação entre os homens, traduzindo-se em relações contratuais. Nesse sentido, as relações de troca não são apenas atos que envolvem coisa, objetos, mas sim imediatamente valores, sentimentos e consentimentos que implicam *reciprocidade* - grifo do autor (OLIVEIRA, 1996, p. 99).

Atentando, também, para o que aponta Sposito (2004), no início dessa sessão, ao fazer referência às categorias da dialética, procuramos desenvolver aqui uma caracterização do trabalho dos professores de Geografia, nos cursos técnicos de nível médio integrados, do IFPI, a partir da consideração dessas categorias presentes na memória do ensino que os professores em questão constroem com seus alunos nessa instituição.

1.2 Subsídios da leitura etnográfica como instrumento de análise da cultura vivida no ensino de Geografia no IFPI

Esta pesquisa não se fundamenta rigorosamente nos procedimentos inerentes ao trabalho que caracteriza o método de investigação da etnografia, posto que os instrumentos de coleta de dados que utilizamos não se voltaram para o registro minucioso dos comportamentos específicos do cotidiano dos sujeitos aqui pesquisados.

Dos pressupostos da pesquisa etnográfica, procuramos tomar como referência o significado da cultura de trabalho, mediado pelo ensino de Geografia, que os professores e os alunos dos cursos técnicos integrados vêm construindo no IFPI.

Entendemos como cultura de trabalho, no ensino de Geografia, aquilo que reflete os valores e as crenças partilhadas por todos os sujeitos que produzem a organização interna da escola, tornando-a diferente de outras instituições escolares, ainda que ela sofra as determinações de uma cultura externa a ela (NOVOA, 1995).

Nesse sentido, a nossa participação como um dos professores envolvidos com esse trabalho, no IFPI, nos proporciona uma situação de envolvimento direto com a cultura de

ensino que ali é construída cotidianamente. Esse envolvimento acaba, de alguma forma, por nos fornecer alguns elementos da especificidade da metodologia requisitada pela investigação etnográfica.

A utilização do método etnográfico nas pesquisas educacionais, no Brasil, começa a ganhar corpo por volta da década de 1970 e se fortalece bastante nas décadas seguintes, após uma quase exclusividade do uso dos métodos quantitativos no campo das pesquisas voltadas para temas educacionais (GARCIA, 2001).

André (1997) aponta que no final da década de 1970 passa a ocorrer um grande interesse por parte dos educadores em relação aos estudos etnográficos, principalmente aqueles educadores que estariam investigando temáticas relacionadas à sala de aula e às questões curriculares.

Em relação ao ensino, ou à sala de aula, esta última pesquisadora considera que até o final da década supracitada os estudos produzidos sustentavam-se em análises subsidiadas pela psicologia comportamental, favorecendo a realização das denominadas “análises de interação”.

André (1997) afirma que tais estudos teriam então sido motivo de muitas críticas, posto que revelavam uma preocupação metodológica acentuada para com as abordagens quantitativas, investindo significativamente em procedimentos de tabulação e mensuração.

Ela relata, então, que alguns pesquisadores passaram a criticar a apologia a esse tipo de metodologia, quando relacionada à sala de aula, apoiando-se em procedimentos que não estão atentos aos aspectos do tempo e do espaço a que se referem, primando pelo destaque à metodologia e a um relativo desprezo pelas teorias.

É nesse quadro de tentativa de superação dos limites da pesquisa quantitativa, voltada para a sala de aula, que surge um ambiente de pesquisa favorável às abordagens etnográficas nos estudos relacionados ao ambiente de ensino.

Entre os que enfatizam os fundamentos da pesquisa etnográfica como referência qualitativa para análise do contexto da sala de aula, há um sentimento de que os comportamentos que refletem a condição humana não expressam significado em termos de observação direta, mas vão ganhando significado à medida que as pessoas envolvidas num

determinado contexto vão compartilhando o conhecimento, vivendo os elementos de uma cultura em comum e definindo a relevância de cada ação para o grupo como um todo.

Em termos de definição do que representa a pesquisa etnográfica, podemos considerar que esse tipo de pesquisa

[...] procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, ou seja, a cultura daquele grupo (Hornberger, 1994:688). Portanto, parece consensual que a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados (WIELEWICKI, 2001, p. 27-28).

Para Wielewicki (2001, p. 32), a pesquisa etnográfica nos dias atuais não vai assegurar a possibilidade do conhecimento integral da cultura de um povo, pois “a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento”.

Nessas condições, a metodologia aqui utilizada apoiou-se também no intento de caracterizar, em linhas gerais, a cultura de ensino da disciplina de Geografia, na perspectiva do trabalho realizado pelos professores do IFPI, junto aos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio, bem como as conseqüentes situações de compartilhamento desse conhecimento vivido no cotidiano das relações professor-aluno.

No IFPI, observamos que as referências deliberadamente etnográficas constituem-se elemento praticamente ausente nas pesquisas que tratam do ensino de Geografia na referida instituição. A tentativa de aproximação das nossas análises em relação à leitura etnográfica procura, também, contribuir com um processo de vivência mais plural em termos de métodos de investigação.

Uma das razões para a ausência de pesquisas apoiadas nos pressupostos da metodologia etnográfica, em relação ao ensino de Geografia no IFPI, é representada pelo fato de que é muito recente o investimento que a instituição vem realizando em termos de qualificação dos professores desse ensino em cursos de mestrado e doutorado e, *a priori*, são eles naturalmente os maiores interessados nesse tipo de investigação.

1.3 A análise do discurso como instrumento de interpretação da importância e do significado dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, a partir do olhar do professor acerca do ensino de Geografia nesses cursos

Michel Pêcheux é considerado o fundador da escola francesa de análise do discurso. Para ele, é através do sentido que a Lingüística intersecta a Filosofia e as Ciências Sociais (ORLANDI, 2005). Dessa forma, ele entende que a linguagem, no campo das Ciências Sociais, não rompe com as ideologias que lhe dão origem, mas, ao contrário, dão a elas um sentido de continuidade.

Ao procurarmos sistematizar o discurso dos professores em relação à importância e ao significado dos cursos técnicos integrados, no IFPI, buscamos entender a essência desses discursos a partir das considerações de Orlandi (2005, p. 11), acerca do pensamento de Pêcheux, quando ela considera que

[...] as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente. O interdiscursivo é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente.

Dessa forma, as análises que realizamos, a partir do discurso dos professores, no capítulo cinco deste estudo, têm intenção de procurar caracterizar a compreensão que eles produzem acerca dos fazeres relacionados ao trabalho que executam através do ensino de Geografia no IFPI.

Para a identificação dos discursos organizamos uma entrevista estruturada, dirigida aos professores, através da qual obtivemos a manifestação das compreensões, dos sentimentos, das expectativas e dos desejos dos professores de Geografia em relação ao trabalho que produzem com os alunos dos cursos técnicos integrados.

A análise que realizamos pauta-se no entendimento de que o professor produz o seu discurso sob o sentimento de que o que é dito lhe pertence, quando na verdade ele repete discursos que já foram produzidos, acreditando que tem um verdadeiro controle sobre a essência do que fala e que sua fala é um dispositivo a favor do seu autoconhecimento (ORLANDI, 2005).

1.4 Tipo de estudo

Esta pesquisa fundamentou-se numa abordagem qualitativa, procurando buscar apoio nos pressupostos da dialética, de tal forma que nos fosse possível caracterizar a importância e o significado do trabalho dos professores de Geografia dos cursos técnicos integrados ao nível médio, no IFPI, bem como também obter subsídios para o nosso propósito de construção da memória do ensino de Geografia nessa instituição.

Ao mesmo tempo, voltamos também a nossa atenção para a busca de um apoio metodológico nos fundamentos dos estudos relacionados à pesquisa etnográfica, mesmo que não tenhamos utilizado os inúmeros instrumentos de coleta de dados por ela solicitados, uma vez que “[...] a pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo” (WIELEWICKI, 2001, p. 27).

Da mesma forma, procuramos lançar mão também dos fundamentos da análise do discurso como possibilidade de interpretação das falas dos professores acerca do trabalho de ensino de Geografia que realizam com os alunos dos cursos técnicos integrados.

1.5 Local de estudo

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Teresina-PI, objetivando-se uma caracterização do trabalho de ensino praticado pelos professores de Geografia do IFPI nos cursos técnicos integrados ao nível médio.

A escolha da referida instituição se deu em função da nossa condição de professor dessa disciplina, atuando nos cursos técnicos integrados ao nível médio. Desta feita, no exercício da nossa função, atuando inicialmente no Campus de Parnaíba, e, a partir do início do ano de 2010, no Campus Teresina Zona Sul, deparamo-nos, em vários momentos, com situações de incompreensão, por parte dos professores e dos alunos, acerca dos reais objetivos dos cursos aqui analisados e do significado do ensino de Geografia para esses cursos.

1.6 Sujeitos da pesquisa

Compuseram a população analisada nesta pesquisa o conjunto dos professores efetivos de Geografia, num total de cinco, lotados na sede do IFPI, e que efetivamente desenvolveram diretamente o trabalho de ensino dessa disciplina junto ao conjunto dos alunos matriculados nos quatro cursos que preenchem os requisitos delineados nos objetivos que pretendíamos alcançar a partir do nosso projeto de pesquisa.

Fizeram parte também da população analisada os alunos que concluíram o 4º ano dos cursos técnicos integrados ao nível médio, do IFPI, ao término do ano de 2009, e que estudaram, necessariamente, a disciplina de Geografia nos anos de 2006 (1º ano), 2007 (2º ano) e 2008 (3º ano). Nesse particular, o universo de alunos correspondeu apenas ao contingente representado pelos cursos da sede, em Teresina.

A inclusão dos alunos apenas da sede, dos cursos do IFPI, deu-se devido à forma como os campi interioranos organizam esses cursos, uma vez que isso ocorre em condição de descompasso com a situação da sede. O campus de Floriano, por exemplo, inicia os estudos de Geografia apenas no 2º ano de realização de cada curso. Como os cursos técnicos integrados ao ensino médio tiveram início no ano de 2006, no Piauí, o campus de Floriano somente contou com alunos concluindo o terceiro ano de abordagem dos conteúdos de Geografia ao final do ano de 2009.

Os campi de Parnaíba e Picos, por sua vez, foram recentemente implantados, iniciando suas atividades letivas no ano de 2007, o que inviabilizou a existência de alunos em condições de conclusão dos estudos de Geografia, em qualquer um de seus cursos técnicos integrados ao nível médio, para o ano de 2008, que seria o ano de conclusão de interesse para esta pesquisa, embora nestes dois últimos campi a abordagem dos conteúdos de Geografia ocorra a partir do 1º ano de cada curso, em semelhança ao que ocorre com quase todos os cursos ministrados na sede.

No caso do Campus Teresina Zona Sul, da mesma forma, por ter iniciado suas atividades relacionadas aos referidos cursos técnicos integrados ao nível médio apenas no ano de 2008, acabou por não atender aos critérios de elegibilidade para fazer parte do universo abarcado por esta pesquisa.

Os demais campi, como já foi informado na parte introdutória deste trabalho, ou iniciaram as suas atividades de ensino no ano de 2010, ou ainda estão em fase de implantação, o que certamente inviabilizou a inserção dos mesmos no universo definido para esta pesquisa.

A quantidade de alunos que participaram desta pesquisa, nessas condições, representou um total de 70 indivíduos, de um universo de 90, tendo eles concluído os estudos de Geografia em 2008 e o 4º ano, com outras disciplinas, exceto Geografia, em cada um dos cursos técnicos integrados ao nível médio, em 2009.

Dessa forma, foi possível detectar que apenas quatro cursos, nos quais estavam matriculados os 90 alunos acima referidos, atendiam aos propósitos da nossa pesquisa. A distribuição dos alunos matriculados, por curso, estava assim configurada: eletrônica (26, onde 17 foram pesquisados); eletrotécnica (21, onde 19 foram pesquisados); mecânica (11, onde 8 foram pesquisados) e desenvolvimento de software (32, onde 26 foram pesquisados).

Não foi possível aplicar os instrumentais de pesquisa à totalidade dos alunos devido ao fato de que alguns estavam ausentes nos momentos em que os procuramos em sala de aula. Como entendíamos que as respostas dadas por eles deveriam representar seus sentimentos e conhecimentos presentes no nosso primeiro encontro, sem buscar respostas que pudessem ser acordadas entre eles ou com outras pessoas, optamos por não insistir na totalização dos 90 alunos. Há ainda que se considerar também que alguns dos alunos já eram apontados por seus pares como desistentes ou evadidos.

Dois outros cursos (administração e contabilidade) compunham, também, o conjunto dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, na sede, mas ambos apresentavam seus alunos cursando, ainda, o último dos três anos dos estudos de Geografia em 2009, pois essa disciplina fora incluída no fluxograma desses cursos apenas a partir do 2º ano (em 2007), o que inviabilizou a inclusão desses alunos no universo da nossa pesquisa.

1.7 Técnicas, instrumentos e plano de pesquisa

As técnicas foram representadas pela documentação indireta, na forma de pesquisa bibliográfica, correspondendo a fontes secundárias já publicadas e relacionadas ao tema que motiva esta pesquisa, bem como também foi utilizada a técnica da documentação direta, na forma de pesquisa de campo, o que nos permitiu ter acesso à parte dos dados atinentes ao problema que estimulou a realização do trabalho em questão (LAKATOS; MARCONI, 2005, p. 185 e 188).

Os dados coletados na pesquisa de campo, compondo a documentação direta, em relação aos professores, foram obtidos por meio de um roteiro de entrevista estruturada (ver o apêndice B, p. 192), tendo sido gravada em fita de áudio, mediante expresso consentimento dos participantes do estudo. Os participantes foram orientados a falar pausadamente, assim como também informados de que o gravador iria ser posicionado em condições próximas à sua face.

O uso da entrevista gravada em fita de áudio apoiou-se na idéia de que poderíamos estar possibilitando ao professor a apresentação de depoimentos mais espontâneos, mais livres, frente aos medos que quase sempre apresentamos quando lançamos mão da palavra escrita. Além do mais, tem sido muito valiosa a técnica do relato oral para um número cada vez maior de pesquisadores que atuam na área das ciências sociais, e

Uma das conseqüências interessantes que teve nas ciências sociais a utilização de tais técnicas – notadamente a da gravação em fitas – foi o relevo adquirido pelas histórias de vida e depoimentos pessoais, isto é, pelas investigações ligadas “a memória individual, compondo o que na França está sendo chamado de “arquivos orais”, e que tem recebido também noutros países o nome de “informação viva”. Seu emprego chamou a atenção dos pesquisadores quando da publicação dos célebres estudos de Oscar Lewis sobre a família Sanchez; porém ficaram mais ou menos esquecidas as “histórias de vida”, para despontarem agora com renovado interesse, devendo-se salientar entre nós o livro pioneiro e modelar de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (QUEIROZ, 1991, p. 73).

Ainda em relação à pesquisa de campo, utilizamos o questionário (MICHALISZYN, 2005), tanto em relação aos professores como em relação aos alunos, objetivando por meio desse instrumento identificar as leituras feitas por eles a respeito do ensino de Geografia praticado no IFPI.

Aplicamos ainda um questionário “socioeconômico e cultural” junto aos alunos, a fim de que pudéssemos dispor de dados que nos ajudassem a compreender algumas dessas características do público para o qual se destinam os cursos técnicos integrados ao nível médio, bem como também identificar a relação existente entre tais características e o trabalho de ensino particularmente praticado pelos professores de Geografia nesses cursos.

O acesso aos professores, para obtenção dos dados, deu-se no próprio ambiente de trabalho, utilizando-se salas que nos possibilitaram ficar a sós (pesquisador e pesquisado). Neste ínterim, procedemos ao nosso diálogo com cada um dos 5 professores, em separado, explicando os propósitos e a estrutura da pesquisa e desenvolvendo as etapas de aplicação do questionário e da entrevista gravada em fita de áudio.

Para a obtenção dos dados junto aos alunos, solicitamos à coordenação dos cursos técnicos integrados ao nível médio que nos possibilitasse o acesso às salas de aulas, para que pudéssemos proceder à aplicação dos dois questionários relacionados aos discentes, cuja estrutura apresentamos em apêndice a este trabalho.

O momento do encontro com os alunos ocorreu sem uma combinação prévia com os mesmos e, para cada uma das quatro turmas pesquisadas, nos horários que nos foram destinados, apresentamos para eles os propósitos e as características da nossa pesquisa. Em todas as quatro turmas eles demonstraram compreender o significado da pesquisa e prontificaram-se em colaborar com o nosso trabalho.

A tabulação, organização, análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir do estudo das fontes relacionadas ao tema, das respostas obtidas por meio dos instrumentos da pesquisa e, ainda, através da análise do discurso formulado pelas falas dos sujeitos (no caso dos professores) que configuraram a população delimitada como universo desta pesquisa.

A apresentação dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa serviu-se do uso de recursos na forma de tabelas, quadros e da própria transcrição das falas obtidas por meio da gravação em fita de áudio, no caso dos professores.

O nosso plano de trabalho fundamentou-se no propósito de contribuir com a memória da Geografia e do seu ensino no IFPI, considerando como ponto de partida a realidade atual dos fundamentos epistemológicos que norteiam os paradigmas praticados pelos professores

dessa instituição, bem como as representações sociais dos alunos dos cursos médios integrados em relação ao significado e à importância da Geografia no currículo dos cursos aos quais eles se vinculam.

O percurso teórico-prático delineado no plano de estruturação desta pesquisa partiu de uma abordagem da própria organização do conhecimento geográfico nos espaços acadêmicos, passando pela sua inserção nos programas curriculares da educação básica brasileira, incluindo nessa situação o currículo dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, até um levantamento das características da cultura de Geografia presente no trabalho de ensino, dessa disciplina, desenvolvido pelos professores dessa instituição nos cursos mencionados.

CAPÍTULO 2 - GEOGRAFIA: TRAÇOS DE CIENTIFICIDADE, CRISE EPISTEMOLÓGICA E NOVOS ITINERÁRIOS PARADIGMÁTICOS

2.1 A Geografia e o esforço para a conquista do caráter de cientificidade

Sob o olhar das sociedades ocidentais, são atribuídas a Alexandre Von Humboldt e a Karl Ritter “as primeiras colocações de uma Geografia sistematizada” (MORAES, 1985, p. 47).

Para muitos geógrafos que têm se prontificado ao exercício de resgate da memória da Geografia, essas “primeiras colocações” terão sentido de continuidade/aprofundamento nas teorias de Friedrich Ratzel (na Alemanha) e de Paul Vidal de La Blache (na França), na segunda metade do século XIX, buscando assim um encaminhamento rumo ao seu “status” acadêmico como um arcabouço científico especializado.

Diante da preocupação com o caráter de cientificidade, a Geografia passou a conviver com a necessidade de definição do seu objeto de investigação, o que seria capaz de lhe justificar o rótulo de ciência, compondo, também, a “vitrine” daquelas já anunciadas como tal no âmbito da classificação hierarquizante de Augusto Comte, e de poder servir como instrumento de uso racional nas dimensões da nossa existência, ajudando a reforçar o

[...] embate teórico e prático que implica o reconhecimento da prevalência da lógica, da razão como sentido do mundo que, transfigurando-se em razão instrumental (prática), parece dominar o mundo visto como estratégia de dominação política, que implica também sujeição econômica (SEABRA, 1996, p. 71).

Com Ratzel e La Blache a Geografia recebe um grande reforço no propósito da aquisição do status de cientificidade e, mais ainda, na busca da construção de instrumentais teórico-metodológicos que fundamentassem a elaboração de estratégias geopolíticas suficientemente respaldadas na viabilidade de assegurar o domínio, tanto do que logo viria a ser a Alemanha, quanto do que já era a França no momento em que o capitalismo tomava um novo fôlego e desenvolvia a sua nova fase, baseada na atividade industrial, carente de territórios que garantissem mercados consumidores e fontes de matérias-primas para as indústrias então emergentes.

Pretendemos apresentar aqui, como relevante para o desenvolvimento dessa reflexão, o pensamento de que a Geografia foi mais uma, entre outras disciplinas acadêmicas

sistematizadas no século XIX, a se constituir como um ramo científico que pretendia a produção de respostas precisas e inquestionáveis para uma série de problemas presentes na realidade cotidiana da humanidade.

As respostas procuradas deveriam resultar da sua adequação aos procedimentos científicos aplicáveis nas atividades técnico-científicas dos estudos por ela produzidos, como também das próprias atividades de ensino, principalmente do ensino realizado no ambiente acadêmico-científico universitário ou de interesse geopolítico dos Estados.

Caberia à Geografia, como às outras ciências, uma postura de ciência instrumentalmente desenvolvida. Isso significaria a submissão incondicional do cientista à observação dos fatos “através das operações de análise, síntese e interpretação” (CHAUÍ, 1995, p. 278).

Ela deveria buscar a objetividade do conhecimento a partir de um método que fundamentasse o uso de técnicas desenvolvidas segundo uma linguagem específica e própria da ciência, quase sempre longe de entendimento para as “pessoas comuns”, devendo ser capaz de sustentar a explicação do fenômeno estudado, mediante sua regularidade, quando submetido a um modelo de análise objetivamente selecionado.

O processo de sistematização da Geografia, entendida como disciplina acadêmica, apresentada também como um arcabouço científico específico e seguramente delimitado, reflete uma contextualização contemporânea à própria organização dos pressupostos básicos do modelo de ciência universal.

A ciência como conhecimento infalível e universal estava sendo definida no momento de crise porque passava a sociedade ocidental, principalmente na segunda metade do século XIX.

Entendemos, no entanto, que situar apenas aí os fundamentos do conhecimento geográfico é negar os esforços feitos na tentativa de se ampliar os referenciais que pudessem possibilitar uma fundamentação convincente às idéias de origem geográfica em várias partes do mundo.

Não devemos empobrecer o esforço para a construção dessa reflexão, relacionando a memória da Geografia a um tempo exclusivo, a um povo ou a um território que não foram capazes de torná-la ciência, posto que não havia memória e, portanto, também não havia

ciência num conhecimento empobrecido de referenciais e de espaços disponíveis para o debate. Dessa forma,

A noção de que há uma história da ciência a contar e de que os lugares onde se a engendrou foram e são distintos, refaz o conjunto de problemas e faz cair por terra as soluções interpretativas apresentadas até então. A Ciência nos países de passado colonial não se realizou do mesmo modo que na Europa e, logo, não pode ser explicada de idêntica maneira (SOUSA NETO, 2008, p. 1).

O processo de sistematização da Geografia, concordando com Sousa Neto (2008), por ser uma construção humana, é tão dinâmico quanto a definição de novos paradigmas que possibilitam a própria condição humana de se pensar ou repensar sua conseqüente existência.

Para Claval (2006, p. 24), considerando o conhecimento para além do enfoque cientificista da modernidade, merece destaque a organização do conhecimento geográfico entre os gregos, pois, para ele, “A geografia nasceu na Grécia a partir de uma aventura intelectual: foi esta que permitiu o salto para as formas de saber então desenvolvidas”.

Como imaginar, então, que a leitura do significado e da importância de um conhecimento possa estar circunscrita tão somente a um reduzido grupo de pensadores e, acima de tudo, que os seus fundamentos estejam associados a apenas alguns elementos que definem uma estrutura social, como a produção econômica ou a luta pela delimitação do tamanho de um território?

Por que associar o processo de sistematização da Geografia aos elementos de inserção da Alemanha e da França na luta pelo domínio dos rumos da economia capitalista mundial do final do século XIX?

Qual teria sido a importância das formulações de caráter geográfico que se processaram na formação dos Estados Unidos, do Império Russo, do Reino Unido ou do mundo árabe? Não teriam esses povos subsidiado a sistematização da Geografia, entendida como ciência, e, ainda, adicionado novos elementos que provavelmente foram negados no discurso dos franceses e/ou dos alemães?

O século XIX é o século da hegemonia dos ideais capitalistas, fundamentados na visão iluminista, almejando a superação da ordem social de um mundo organizado a partir de bases metafísicas e destituído de pressupostos racionais.

Os pressupostos racionais passariam, com o iluminismo, a ser tomados como referências básicas para as leituras relacionadas ao entendimento dos mecanismos que permitem o funcionamento do mundo, e, por extensão, o entendimento de como foram compostas as mais diversas paisagens observadas em qualquer canto da Terra.

Foi nesse esforço, visando alterar a ordem de explicação para as condições dos diversos fenômenos que participam da complexidade da vida humana, que um conjunto de teorias foi elaborado com a intenção de consolidar a construção de um novo olhar do homem acerca de si mesmo e, portanto, de um mundo concebido a partir de novas significações, ambos distintos daqueles que marcavam a realidade do mundo medieval.

Um novo olhar para a condição humana e novas significações para o mundo sem mais se apoiar em explicações transcendentais, justificadoras de um modelo de vida estamental, que submetia as potencialidades sociais da forma de ser e de existir, desse homem e desse mundo, ao julgo de forças sobrenaturais, distantes da sua condição de humanidade socialmente adquirida.

A vez e a voz agora seria a da razão, como base de uma nova identidade para a nova postura humana e para um mundo re-significado. A razão seria a detentora da nova verdade que sustentaria essa nova postura humana e edificaria as bases desse mundo renovado.

A nova forma de encarar a reconstrução do mundo e, desta feita, a reconstrução do próprio homem, acabou por viabilizar a elaboração de novos paradigmas que subsidiaram uma forma auspiciosa de agir, por meio de novos instrumentais, circunscritos a novas metodologias de análise, na interpretação do emaranhado de relações que definem as ações sociais humanas.

No contexto desse prematuro saber travaram-se fortes embates entre forças defensoras de idéias racionalistas, contrapostas a pensamentos empiristas, objetivando delimitar o campo do conhecimento no confronto entre sujeito e objeto.

Mas, na luta entre racionalistas e empiristas, a razão sempre esteve configurada como pré-requisito para as formulações teóricas que tentam justificar as mais variadas ações no enfrentamento da complexa ordem de fenômenos que caracterizam o cotidiano das sociedades humanas.

Do debate travado entre os racionalistas e os empiristas vai resultar a estruturação de um materialismo renovado, balizador dos pressupostos do paradigma da ciência da modernidade.

A ciência da modernidade assumiu, inicialmente, caráter positivista, identificado com a figura de Augusto Comte, bem como também buscou apoio nas diversas correntes filosóficas que se aliaram ao materialismo histórico e dialético ou marxismo, nascido das idéias sistematizadas por Karl Marx, no contexto histórico em que se vislumbrava revolucionar as estruturas sociais revolucionando, simultaneamente, os paradigmas hegemônicos até então.

Mesmo estabelecendo-se as devidas diferenças existentes entre o que define o positivismo de Comte e o que preconiza o materialismo histórico e dialético de Marx, percebemos uma identidade de estreitas semelhanças por parte de ambos, vincadas no propósito de definição/construção de um modelo de ciência que destitui a presença do homem como elemento criativo.

A supressão da capacidade criativa humana, nos referidos paradigmas, pode ser notada através da desvalorização de procedimentos analíticos vinculados à imaginação, à emoção e à contemplação, posto que supostamente não gerariam subsídios às metodologias racionais necessárias à solução dos problemas que permeiam a nossa existência histórica e social na Terra.

Esse novo modelo de ciência nasceu preconizando uma separação entre as outras dimensões do conhecimento, e refutava, em especial, as formulações advindas do senso comum, tidas como elaborações desprovidas de rigorosidade, posto que seriam incapazes de sustentação, diante de algum modelo de análise definido ao nível da objetividade científica.

Foi nesse contexto teórico que a Geografia encontrou amparo para se definir como conhecimento científico.

A postura epistemológica do fazer geográfico procurou, desta feita, estar alicerçada nos fundamentos do modelo de ciência até aqui descrito, advogando princípios inequívocos de distinção entre o que seria próprio do conhecimento científico da modernidade e o que seriam tidos como elementos evasivos, emocionais.

Produzir conhecimento para além dos ditames da razão deveria ser tido como ato contemplativo e, por isso, falível e ilustrativo de interpretações situadas numa condição de inferioridade e submissão, frente a toda poderosa senhora da verdade (vista como absoluta e rigorosamente sustentável): a ciência de raízes iluministas.

2.2 A crise da Geografia no século XX

O decurso do século XX é o palco temporal da consolidação, em caráter verdadeiramente global, das relações de produção capitalistas. Ao longo desse século as teorias formuladas a partir dos referenciais geográficos sofrerão reflexos e serão, também, suportes para a produção/reprodução dos mecanismos que estruturam a hegemonia capitalista mundial.

É, portanto, no século XX, especialmente no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, que veremos consolidar-se a participação dos Estados Unidos como um novo pólo mundial de poder, alterando a realidade global em suas dimensões políticas, econômicas e culturais.

A posição assumida pelos Estados Unidos, em termos de teorias e estratégias geopolíticas voltadas para a configuração de novos centros espaciais de poder, não anula completamente toda a ordem de idéias que antes brotava quase exclusivamente da mentalidade européia, mas cria um novo mapa geopolítico mundial.

É nesse ambiente capitalista, dialeticamente confrontado com a primeira experiência socialista de governo de um Estado moderno, na União Soviética, que a Geografia, a partir dos anos 1960, vive uma profunda reflexão epistemológica.

É um tempo de crise, com redefinições das estruturas políticas, produtivas, administrativas, valorativas, familiares e trabalhistas (TEDESCO, 2004). A manifestação desse cenário no trabalho dos geógrafos e professores do ensino dessa disciplina cria um ambiente de embates entre a perspectiva tradicional e um nascente movimento de renovação.

O contexto do movimento de renovação reflete uma situação epistemológica difusa, traduzindo-se em análises produzidas desde as abordagens de cunho neopositivistas até as

idéias de fundamentação marxista revolucionária, estando presentes em ambas os subsídios para alteração das bases da ciência geográfica, sendo esta conduzida a um caráter extremo de racionalidade científica.

Em relação às diretrizes marxistas, o pensamento geográfico revolucionário e libertador, no ambiente do ideário brasileiro, ganha contornos e expansão através de pensadores como Milton Santos, Rui Moreira, Antonio Carlos Robert Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros.

Os geógrafos que tomaram a leitura marxista como norte procuravam romper com os pressupostos básicos da Geografia Tradicional (positivista), como também com aqueles da Geografia Pragmática (neopositivista).

A escola de Geografia marxista desenvolvia, também no Brasil, um discurso radical de denúncia dos postulados geográficos que até então teriam sido subservientes à necessidade da manutenção da reprodução maximizada do capital.

Para os geógrafos marxistas, a reprodução do capital manifesta-se, no mundo atual, através dos conglomerados econômicos, estruturados na etapa oligopolista da forma capitalista de produzir, e que atuam estrategicamente nas áreas identificadas e selecionadas, através do planejamento, como centros de acesso a inúmeras vantagens comparativas por eles requisitadas.

A expressão dessa subserviência se confirmaria através da necessidade de aprimorar os métodos utilizados nas diversas modalidades do planejamento, econômico e espacial, formulado pela Geografia positivista.

À Geografia positivista, apontam os geógrafos “radicais”, caberia apoiar as metas e as ações necessárias à expansão do capital, elaborando estudos modelísticos, através de técnicas cada vez mais sofisticadas, como, por exemplo, o uso da informática, visando à dinamização do processo produtivo diretamente relacionado a um modelo de vida hegemonicamente urbano, símbolo das conquistas do desenvolvimento científico.

As conseqüências dessa situação, dominante no mundo do século XX, se refletem no avanço substancial das tecnologias advindas da capacidade produtiva que fundamenta a racionalidade científica desse contexto. Uma produção vultosa, e num intervalo de tempo cada vez menor, induz muitos estudiosos dos problemas sociais humanos a acreditar que a

humanidade estaria no caminho certo para a conquista da resolução dos maiores problemas de todos os cidadãos do mundo.

Nesse sentido, o esforço marxista avança, enquanto movimento de crítica, mas esbarra na utilização dos mesmos procedimentos metodológicos de cunho racionalista, demonstrando-se incoerente na tentativa de produção de caminhos alternativos que representem saídas para a superação da crise que tem dominado o mundo herdeiro do iluminismo. Podendo-se evidenciar isso na postura dos marxistas soviéticos, que acreditaram na “construção” da

[...] “dialética não antagônica” na suposição de que a sociedade soviética teria alcançado nível tal de desenvolvimento que já não teria mais contradições antagônicas. Isto se verificaria pelo fato de não haver mais classes e de a produção estar totalmente socializada (DEMO, 2008, p. 96).

O grau de cientificidade produzido no século XX, e sua conversão em geração de riqueza para a toda a população mundial, resgataria o compromisso assumido por tantos outros modelos de dominação cultural, econômico ou político, que marcaram determinados contextos sociais, mas criando a sensação de satisfação jamais obtida em nenhum deles. Nisso até os marxistas acreditaram, bastando apenas que fosse retirado o poder da classe burguesa.

O que se pôde verificar, na verdade, além é óbvio da capacidade desse paradigma em cumprir excessivamente suas promessas de geração de riqueza econômica, concentrando-a em poucos centros mundiais de poder, foi o agravamento de questões já comprometedoras da qualidade de vida de muitas populações da Terra, ou o surgimento de novos problemas, como conseqüências das intervenções sociais ou ambientais promovidas em nome do referido paradigma.

As contradições inerentes à hegemonia desse paradigma são também identificadas por Harvey (2006, p. 130), quando ele aponta que

A continuidade da circulação do capital se baseia na expansão ininterrupta do valor das mercadorias produzidas. Isso ocorre porque o valor das mercadorias produzidas no final da seqüência (C') é maior do que o valor das mercadorias absorvidas na produção (C'). Esse aumento no valor é capturado sob a forma monetária do lucro (Dm). Portanto, uma economia capitalista “saudável” é a que apresenta um índice de crescimento positivo. Quanto mais próxima do estado de estagnação (sem falar de declínio real), mais não-saudável se considera a economia. Isso se traduz na ideologia do crescimento (“o crescimento é bom”), independentemente das conseqüências ambiental, humana ou geopolítica.

A relação estreita entre a lógica do paradigma da modernidade, fundamentado no domínio exclusivo da razão, acabou por gerar uma “universalização perversa”, posto que os benefícios resultantes da produção mundial da riqueza não chegam a todos, nas mesmas condições, em todos os cantos do mundo. “Quantos, na realidade, podem beneficiar-se das facilidades de contato criadas à escala mundial pelo avião ou pelo telefone? Quantos, igualmente, podem ter acesso à difusão de um saber multiplicado e universalizado? (SANTOS, 2002, p. 212).

Na vigência exclusiva dessa mentalidade, com seus desdobramentos nos comportamentos e na estrutura social objetivamente construída, produz-se uma superação do conceito de riqueza pelo conceito de valor, posto que

O nascimento da modernidade troca o conceito da riqueza pelo conceito do valor. Traz uma concepção nova que entende a riqueza como tudo aquilo que apresenta valor para fins de mercado. E, assim, submetidos ao conceito do valor, natureza e trabalho viram fatores de produção definidos no mercado por seu valor monetário. Desde então, coexistem nas teorias e nas práticas humanas estas duas noções de riqueza, a idéia de riqueza da tradição, hibernando no interior das utopias, e a idéia moderna de riqueza como valor, em que tudo é traduzido na água fria do valor-para-fins-de-mercado (MOREIRA, 2006. pp. 108-109).

A promoção do sentido utilitário da razão traria, para a humanidade, assim nos quiseram fazer acreditar os defensores da racionalidade científica vinculada ao economicismo capitalista, a superação das desigualdades seculares produzidas por modelos sociais antidemocráticos e excludentes. No tocante ao espaço, o crescimento da economia tornaria sua existência comum a todos. No entanto, os reflexos do atual espaço global evidenciam a negação dessa premissa, pois

“Todas as coisas colaboram quando são o que são”, poderíamos dizer com ironia, retomando a expressão de Woodbridge (1940, p. 27). Observemos, por exemplo, as novas formas de organização dos transportes e comunicações. Quantos não pensaram e escreveram que os milagres de rapidez, hoje tão largamente gabados, são um bem comum à humanidade? Na realidade, resultado de uma demanda antes internacional, que só secundariamente diz respeito à maior parte dos países atingidos, essas facilidades não são utilizadas equitativamente entre as firmas nem entre os homens. De um lado, há os consumidores de espaço, os famintos de infra-estruturas; de outro, todo o resto. Os primeiros, firmas multinacionais e aparentadas, participam direta ou indiretamente da acumulação das economias avançadas, reservando para si as maiores vantagens (SANTOS, 2007, p. 32).

Foi acreditando apenas na substituição do modo de produção da economia, baseado no casamento entre a racionalidade moderna e o capitalismo, caracterizado especialmente pela relação de poder entre proletários e burgueses, que muitos marxistas imaginavam que a

conquista do controle sobre a estrutura social produtiva, por parte da classe proletária, no século XX, garantiria a superação das disparidades anteriormente apontadas, mesmo mantendo os referenciais de produção cultural, política ou econômica, impostos pelo paradigma vigente.

O pensamento organizado pelos denominados “geógrafos críticos” acaba reforçando muitos aspectos da pretensa, extrema e exagerada racionalidade objetivada pelos denominados positivistas, uma vez que seus pensamentos expressam referências aos mesmos elementos da visão racionalista positiva, quando se manifesta em suas explicações um apego irrestrito ao significado econômico das ações humanas no processo de construção social da realidade.

Ao focarmos as idéias difundidas entre os intelectuais que vêm formulando os pilares da chamada Geografia Crítica, movimento que se inicia no Brasil no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, verificamos que o discurso epistemológico dessa corrente do pensamento geográfico sustenta-se na tentativa de construir uma ciência autônoma, ávida por definir precisamente seu campo de atuação.

Para se apresentar autônoma, deveria então a Geografia munir-se dos instrumentais metodológicos, na forma dos modelos científicos experimentais, com o propósito evidente de demonstrar, sem a interferência de outros atributos humanos desprovidos da razão, a fundamentação eminentemente econômica de toda e qualquer ordem social estabelecida em todo e qualquer contexto da história da humanidade.

Dentre os inúmeros embates travados no processo de sistematização dos estudos geográficos, no contexto da modernidade, marcando todas as correntes de pensamento dessa disciplina, sempre se fez presente a questão dicotômica entre a Geografia Humana e a Geografia Física.

O conjunto dos estudos realizados, tanto aqueles com bases positivistas quanto os que apresentam bases dialético-marxistas, conduziu a uma preocupação de inserção dos dois pólos dessa dicotomia no rol das disciplinas tidas como científicas, porque preconizam os já conhecidos procedimentos experimentais do academicismo racional, evidenciados na prática da ciência da modernidade.

No caso da Geografia Física, sugeria-se uma suposta facilidade relacionada à definição de seus postulados, a ser objetivamente comprovados, quando comparada com a Geografia Humana, uma vez que esta teria suas abordagens voltadas para o estudo dos fenômenos sociais e econômicos, geralmente como uma ciência de síntese, apoiada nos estudos realizados pela Economia, pela Antropologia, pela História, pela Sociologia etc., o que obviamente dificultaria o seu enquadramento nas abordagens sistêmicas das ciências naturais.

Entre os marxistas, embora se perceba a defesa de que a natureza separada da sociedade esteja destituída de significado, porque é vista sempre como relacionada de forma material e ideal com a atividade social, evidenciam-se uma constante preocupação em adequar as questões sociais apenas às exigências da racionalidade científica do método experimental.

Embora se procure afirmar que “a dialética marxista é uma maneira de pensar completamente diferente da lógica formal da ciência positivista” (CASSETI, 1991, p. 13), porque essa dialética demonstraria que as leis que regulam os elementos físicos da natureza não são as mesmas, em sua totalidade, muitos marxistas acabam submetendo a análise das ações humanas, na construção da materialidade e do significado dos arranjos espaciais que definiriam a estrutura do espaço geográfico em questão, às mesmas metodologias de abordagens rígidas, assépticas e herméticas, empregadas no estudo dos fenômenos experimentais pelos denominados positivistas.

Para os geógrafos marxistas, o imbricamento entre os elementos que compõem os fundamentos da Geografia Física e os que compõem a chamada Geografia Humana, quando lidamos com um caminho dicotômico produzido por essa ciência, é definido no momento em que se constrói a idéia de uma segunda natureza, resultante da apropriação humana, como ato de compreensão essencialmente racional, das condições de funcionamento dos aspectos naturais, adequando-os aos seus interesses eminentemente econômicos.

Da articulação entre as “duas naturezas” resultaria um contínuo e histórico processo de aprimoramento da ação do homem frente às determinações da natureza “natural”, levando-o a um extremo posicionamento de supremacia em relação a esta natureza.

A supremacia social humana, vista nessas condições, tem gerado um desconhecimento das limitações homeostáticas do equilíbrio natural, ao tempo em que concorre para o empobrecimento da leitura do significado simbólico, ou cultural, que essa apropriação é capaz de produzir.

Um exemplo, capaz de confirmar esse pensamento, é encontrado na obra de Cassetti (1991, p. 13), que considera que é “um processo de produção da natureza, onde a natureza e o homem se integram e se interagem”. Sua visão em relação a essa dicotomia é reforçada na citação que este pensador faz de Engels, que teria afirmado que:

A pedra de toque da dialética, e devemos assinalar que as modernas ciências naturais nos brindam, como prova disso, com um acervo de dados, extraordinariamente copioso e enriquecido a cada dia. Na natureza tudo acontece de modo dialético e não metafisicamente (não se move na eterna monotonia de um ciclo constantemente repetido, mas percorre uma verdadeira história). Aqui há que lembrar, em primeiro lugar, Darwin que ao demonstrar que toda natureza orgânica existente – plantas e animais, e entre eles, também o homem – é produto de um processo de evolução de milhões de anos, golpeou rudemente a concepção metafísica da natureza (ENGELS *apud* CASSETI. 1991. p. 33).

Pelo caminho até aqui percorrido é possível deduzirmos que, no século XX especialmente, o desenvolvimento epistemológico da Geografia caracterizou-se por uma identidade nitidamente enquadrada no padrão do modelo de ciência universal, firmada como desdobramento das idéias iluministas que alavancaram o processo de transformação do pensamento humano no contexto da modernidade.

Também é possível afirmarmos que, mesmo em meio ao desenvolvimento do processo de renovação do pensamento geográfico, levado a cabo na segunda metade do mesmo século XX, embora reconhecendo-se os avanços conquistados pelas diversas posturas evidenciadas nesse contexto, o viés hegemônico do pensamento geográfico continuou se configurando no discurso favorável à confirmação e defesa da disciplina e da especialização.

A condição de disciplina especializada deveria sempre ser vista como atributo indispensável a esse ramo do conhecimento acadêmico, posto que assim seria possível comprovar a autenticidade científica dos pressupostos geográficos, embora trouxesse, como consequência, a negligência a uma postura mais interdisciplinar nos trabalhos dessa ciência.

A promessa de redenção contida no discurso da ciência moderna inebriou um número significativo de geógrafos, especialmente quando eles se deparavam com a possibilidade do confronto entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, pois entendiam que

A hegemonia do pensamento positivista definiu no século XIX os limites entre ciência e senso comum e assim constitui o chão sobre o qual se edificou o conceito de disciplina com o qual trabalhamos hoje. Para que um corpo de conhecimentos pudesse ser chamado de disciplina, era necessário que ocorresse o preenchimento de um conjunto de requisitos que envolveriam três tipos de elementos: 1) objetos

observáveis e/ou formalizados, ambos manipulados por meio de métodos e procedimentos; 2) fenômenos que são a materialização da interação entre esses objetos; 3) leis que dêem conta dos fenômenos e permitam prever sua operação. (BOISOT, *apud* SANTOMÉ, 1998, p.87)

Por conta disso, é possível afirmar que a reflexão epistemológica desenvolvida pelos teóricos do conhecimento geográfico tenha sofrido um empobrecimento, uma vez que foram absorvidos pelos aspectos de significação da crise que dominou o século XX, em termos de fundamentação paradigmática, diante da qual tantas promessas foram feitas no sentido da produção do “novo”, mas que não conseguiram suplantar a lógica de sistematização dos princípios da racionalidade científica, herdada dos ideais iluministas e confirmada segundo a lógica do domínio capitalista nesse mesmo século.

Portanto, quando se afirma as limitações, em confluência, nas duas correntes de abordagem (positivista ou marxista) epistemológica, relacionadas à Geografia, tem-se a pretensão de demonstrar que teria faltado, a esse exercício reflexivo, uma maior compreensão a respeito do significado das mudanças que poderiam justificar as limitações da realidade construída à luz dos postulados racionais da modernidade.

O século XX sofreu uma crise de identidade, porque pretendia produzir uma realidade que se imaginava diferente do mundo dominado pela mentalidade do século XIX. E, no afã de representar o despontar de um novo paradigma, para uma nova realidade em construção, o pensamento marxista pretendeu se converter no contra-discurso ao ideário positivista, tido como o grande patrocinador das bases hegemônicas do capitalismo mundial.

Para a Geografia, em especial, esse posicionamento teria significado um avanço, na forma de se buscar a compreensão para as transformações produzidas pela tecnologia capitalista, gerando toda uma bibliografia de cunho crítico, por ter denunciado a segregação existente entre o processo de produção mundial da riqueza (socializado para todos através do trabalho) e o caráter de apropriação política da mesma em nome de uma parcela mínima da sociedade mundial.

Teriam sido inclusive muito válidos os modelos teóricos explicativos da realidade, vistos sob a ótica marxista, tais como a teoria centro-periferia, a teoria da dependência econômica e a teoria do desenvolvimento desigual e combinado, quando sugeriram evidenciar as engrenagens que sustentam a produção expropriadora do capital.

Quando, no entanto, a oposição econômica e social entre o modelo de vida protagonizado de acordo com a economia capitalista dos Estados Unidos e a economia socialista da então União Soviética começa a ruir, no final dos anos 1980, parecem tornar-se mais claras as limitações das análises construídas por um conjunto significativo de marxistas, no sentido de continuidade à crítica dos paradigmas dominantes até então, pois

O economicismo e o sociologismo quebram uma unidade profunda, mas contraditória, a lei do acordo necessário ou do condicionamento mútuo do econômico e do social, traduzida no descompasso e no desenvolvimento desigual da consciência e das relações sociais, pois é uma lei do movimento da realidade (SPOSITO, 1996, p. 39).

Um contexto em efervescência abrange atualmente os discursos produzidos pelas ciências sociais e, como tal, o pensamento geográfico se vê em mais um momento de crise, viabilizando interpretações de caráter mais plural, nas quais há a possibilidade de se introduzir novos encaminhamentos de ordem epistemológica.

Nesse novo momento de crise sentimos que é preciso ultrapassar os limites das análises de cunho positivista ou de “uma coleção de ineficientes fórmulas feitas” (MARTINS, 1996, p. 09) pela visão marxista vulgarizada, introduzindo leituras que expressem posturas que venham a sugerir novas mentalidades para além da racionalidade, ou das fundamentações econômicas, na interpretação da complexa realidade em transformação, tais como as crenças, os sentimentos, as emoções, o apego às simbologias contidas nas novas linguagens etc.

2.3 Novas perspectivas epistemológicas no processo de construção do conhecimento geográfico

Os equívocos cometidos pelo modelo de ciência que se configura no contexto da modernidade são também reflexos da crença na necessidade da delimitação de um grau extremo de especialização para cada uma das disciplinas que compõem a estrutura do conhecimento científico.

A especialização de cada disciplina deveria ser conquistada por meio da submissão de suas análises a metodologias necessariamente experimentais, capazes de distanciar do seu campo de atuação qualquer participação dos aspectos significativamente humanos que não fossem reflexos do uso da razão e da observação objetiva.

Agindo assim, absorva em procedimentos rigidamente sistematizados, com fins a obtenção de uma verdade tida como universal, objetiva, verificável e, necessariamente, aplicável, à disciplina seria concedido o mérito do conhecimento verdadeiro e inquestionável, frente às outras modalidades meramente especulativas do conhecimento humano.

A mentalidade que permeou o conhecimento científico nas condições sociais assim descritas também se fez presente no bojo das idéias constituintes da especialização do conhecimento geográfico.

Da mesma forma, seguindo esse caminho, muitos geógrafos sentiram a necessidade de estamparem nesse corpo teórico o rótulo de ciência, segundo as características supracitadas, o que fez surgir a preocupação, entre os mesmos, relacionada às limitações de suas análises contemporâneas, de se elaborar novas posturas que pudessem auxiliar a condução desse ramo do conhecimento a atingir uma melhor e mais profunda interpretação da realidade.

O enquadramento dos estudos geográficos nesse modelo de ciência, acreditavam, poderia melhor delinear um processo de busca de soluções efetivas para os mais graves problemas que se cristalizaram principalmente no bojo das sociedades marginalizadas ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

A sensação de fragilidade, no uso das explicações que marcaram a produção do pensamento geográfico ao longo do século XX, é confirmada pelo desdobramento da situação de crise a que nos referimos na sessão anterior, o que culminou na produção de um conhecimento claramente identificado pelo seguinte impasse: de um lado, as limitações de um paradigma defensor da idéia de que, para ser verdadeira, a ciência depende da quantidade de aplicações práticas que possa produzir, em condições pretensamente neutras e desinteressadas (à margem de influências políticas); do outro, um paradigma que carrega o mérito de produzir uma substancial crítica ao primeiro, mas que nega a capacidade de produção de teorias que possam ir além de uma compreensão econômica das ações humanas para produção e apropriação da realidade.

Numa nova postura de produção do conhecimento humano, formulando ações de caráter científico com reconhecimento universal (KUNH, 1978), que atenda à proposta de esforços de superação dos equívocos até aqui evidenciados, também, pelas análises tidas como geográficas, está o despontar de uma nova mentalidade, por meio de novos paradigmas,

identificada com o contexto da pós-modernidade, também denominada de sociedade pós-industrial.

Essa nova proposta de leitura do mundo vislumbra a possibilidade do desenvolvimento de análises mais plurais, e efetivamente mais próximas da realidade, sendo, ainda, capazes de assumir posturas destituídas de desprezo frente às diversas formas de manifestação do conhecimento humano, e, em determinadas situações, evocando a atenção ao “utopismo dialético” (HARVEY, 2009).

Na perspectiva da ciência pós-moderna está a defesa do discurso de que a disciplina e a especialização levada ao extremo configuram o grande mal ao qual foi acometida a ciência da modernidade, ao estabelecer fronteiras notadamente rígidas entre as diversas disciplinas que figuram no rol do conjunto do conhecimento científico.

Seabra (1996: p. 73) destaca que a leitura desse novo momento tem, também, em Henri Lefebvre uma possibilidade de leitura dialética profundamente crítica, quando este intelectual francês sugere uma releitura de Marx, buscando analisar o conflito entre dois momentos do processo social: o momento racional, “da dominação pela técnica, pelos instrumentos, pela lógica, e outro o da apropriação, que inclui o afetivo, o imaginário, o sonho, o corpo, o prazer: em uma palavra, a possibilidade da obra”.

Para a leitura pós-moderna, as fronteiras representariam o autoritarismo e a falsa idéia de que ao especialista caberia o domínio do conhecimento relacionado a uma dada faceta da realidade do nosso mundo, vista de uma forma sempre objetiva e neutra.

Na literatura científica atual é possível identificar algumas significativas produções que nos conduzem a um processo de construção de novos paradigmas científicos mais dialógicos e mais próximos da compreensão de que também a ciência se produz com diálogo e com a participação de atributos eminentemente humanos, como a capacidade criativa, o imprevisto, a emoção, a contemplação etc. (KUENZER, 2009).

Dentre esses autores, destacamos o trabalho de Santos, que produziu, entre outras, as obras “Introdução a uma Ciência Pós-Moderna” (1989) e “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade” (1999), e do americano Soja, que escreveu o livro “Geografias Pós-Modernas : A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica” (1993).

Essas novas produções, que têm a pretensão de estimular a construção de um conhecimento científico contextualizado na contemporaneidade, evidenciando as limitações da ciência da modernidade e contribuindo para a produção de um novo paradigma científico, começam a influenciar a produção do conhecimento geográfico nos anos 1990 e no início do presente século XXI.

Elas refletem também a continuidade do processo de crítica que se estabeleceu no campo da Geografia no início dos anos 1970 e, para muitos dos que militam no campo da produção do conhecimento geográfico, são instrumentos que se somam ao trabalho de construção de uma memória verdadeiramente crítica da epistemologia da Geografia.

Santos (1989: p. 26), ao procurar estabelecer um diálogo com as outras formas de produção do conhecimento humano, ao tempo em que realiza uma leitura profundamente crítica dos fundamentos e dos rumos atribuídos ao paradigma da ciência da modernidade, propõe a necessidade da “desdogmatização” desse conhecimento, que se pretende reconhecidamente infalível para o conjunto das sociedades humanas, e acrescenta:

A riqueza da reflexão acumulada neste século [XX], o contexto movente em que teve lugar e as vicissitudes por que passou tornam hoje possível pensar que tal contexto e tais vicissitudes não se limitaram a afetar do exterior essa reflexão e antes a constituíram *ab imo* e que, assim sendo, a posição mais correta, numa fase de crises de degenerescência do paradigma da ciência moderna, é a de refletir sobre a reflexão epistemológica, é a de proceder a uma hermenêutica crítica da epistemologia.

Segundo Santos (1989: p. 29), há que se dar continuidade ao processo de reflexão crítica através da epistemologia, pois se assim não for

[...] as conseqüências deixam de ser o que está para além da ciência para passarem a ser o que está para aquém da ciência, o universo dos utilizadores é constituído, tanto pelos cidadãos, como pelos cientistas e a reflexão epistemológica destinar-se-á a aumentar a competência lingüística de ambos os grupos.

É nesse sentido que ele considera a construção desse esforço como necessária para a produção de uma hermenêutica (facilitadora do processo de entendimento da linguagem) que viabilize uma reflexão profunda, capaz de desmistificar o arcabouço construído pelo conhecimento científico como o grande responsável pela produção das verdades sociais absolutas, a serem empregadas pelos homens nas resoluções de seus mais diversificados problemas do cotidiano (MOREIRA, 2006).

Santos considera, ainda, que, desenvolvida a construção de uma hermenêutica nas condições indicadas, é possível promover uma situação na qual se vislumbre um novo paradigma de enfrentamento da realidade, por meio da produção do conhecimento, que não seja exclusivamente através do discurso da ciência que se produziu até aqui, responsável por uma situação social de grandes tensões e de incompreensão para a complexidade da ordem de impasses que marcam o mundo contemporâneo.

Em sua obra “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade”, Santos (1999) faz uma significativa leitura das limitações que circunscrevem a capacidade de explicação, através do paradigma da modernidade, da realidade global de crise que define a civilização mundial dos dias atuais.

Em uma de suas teses, apresentada na referida obra, ele argumenta:

O paradigma cultural da modernidade constituiu-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas de suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas das promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação de transição. Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação (p.76-77).

Ao se referir ao cumprimento em excesso de muitas promessas apresentadas pelo paradigma da modernidade, Santos enfatiza a grande capacidade intrínseca à racionalidade que fundamenta esse paradigma, gerando uma tecnologia capaz de conduzir muitos dos seus mentores a uma sensação de extrema independência em relação aos fatores de ordem natural.

Ao mesmo tempo em que se constrói toda essa capacidade de produção da realidade, em nome da racionalidade, paradoxalmente, o paradigma da modernidade, conforme sugere o autor, atinge uma situação de esgotamento, fundamentada na sua incapacidade de corrigir as situações de exclusão que dominaram as realidades sociais que não participaram da produção dessa linguagem e, por extensão dessa tecnologia-símbolo do referido paradigma.

Obviamente que em toda a construção dessa mentalidade racional, geradora da tecnologia da chamada revolução técnico-científica, há também a manifestação do discurso

geográfico colaborando com o fornecimento de idéias e instrumentais viabilizadores da expressão de domínio dos centros produtores dessa racionalidade excludente, permitindo inclusive a espacialização desse domínio em nome de empresas ou Estados, como se pode confirmar através da situação de submissão das áreas de extrema pobreza, ou até do que se tem, forçadamente, denominado de áreas economicamente emergentes no mundo contemporâneo.

Em relação ao pensamento organizado por Soja, em contribuição ao processo de construção da memória do conhecimento geográfico, o diálogo por ele enriquecido, numa perspectiva epistemológica para essa dimensão do conhecimento, permite um considerável avanço para o desenvolvimento de um esforço reflexivo, ao tempo em que permite a identificação de novos caminhos alternativos, na produção de textos que de fato consigam ir além da crítica historicista que até aqui se tem conseguido produzir em relação ao arcabouço teórico da Geografia.

É nesse sentido que ele vislumbra a possibilidade da produção de leituras que fujam da linearidade, da construção em seqüências arbitrariamente produzidas, e fundamentadas em posturas inibidoras da luta a ser implementada para a superação dos impasses inerentes às explicações do paradigma da modernidade. Na sua análise, ele considera que:

“[...] há uma tentativa de desconstruir e recompor a narrativa rigidamente histórica, de escapar do presídio temporal da linguagem e do historicismo similarmente carcerário da teoria crítica convencional, de modo a abrir espaço para o discernimento de uma Geografia humana interpretativa, para uma hermenêutica espacial. Assim, o fluxo seqüencial é freqüentemente desviado para levar concomitantemente em conta as simultaneidades, os mapeamentos laterais que possibilitam entrar na narrativa quase que em qualquer ponto, sem perder de vista o objetivo geral: criar modos mais criticamente reveladores de examinar a combinação de tempo e espaço, História e Geografia, período e região, sucessão e simultaneidade” (SOJA, 1993, p. 8).

É possível constatar, na obra de Soja (1993), um direcionamento coerente para a significação do paradigma já enfatizado na análise de Santos (1989), como mais uma proposta de um exercício reflexivo frente às idéias até aqui apresentadas pelo paradigma da modernidade.

A particularidade, para o objetivo das análises que se tem procurado fazer neste trabalho, remete-se ao fato de que, por expressar uma preocupação em relação à crítica aos modelos de abordagem e aos conceitos formulados na sistematização do discurso geográfico, Soja confirma a continuidade dos esforços, no sentido de criticar os pressupostos

epistemológicos das “geografias” que se tem produzido, mas também de suas contribuições para o enriquecimento do processo de construção da sua memória, como criação de tantos e distintos povos em todos os cantos do globo.

Com sua obra, Soja nos sugere o respeito à pluralidade que deve estar presente nas intenções e nas ações que atendam ao objetivo de formulação de um conhecimento representativo, e que esteja respaldado, também, nas respostas obtidas por meio dos órgãos dos sentidos, dos elementos da história, das simbologias e das representações dos que pensam numa dimensão geográfica.

Entre os pensadores brasileiros que também têm contribuído para a difusão do pensamento da pós-modernidade, destacamos o pensamento de Hissa, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, que, entre outros trabalhos de concatenação a respeito dos fundamentos da ciência da pós-modernidade, escreveu o artigo “Geografia e Transdisciplinaridade: Avaliações Preliminares”, publicado no periódico “Cadernos de Geografia – UFMG” em 1998.

De acordo com o pensamento desse autor, não é possível que a Geografia realize a sua contribuição, na busca de soluções para os inúmeros problemas que se fazem presentes no mundo hodierno, a partir de uma preocupação voltada apenas para a definição de um objeto de estudo que lhe seja próprio, capaz de lhe consagrar a autonomia disciplinar na definição de conteúdos que estabeleçam seu caráter de ciência moderna, e lhe possibilite o reconhecimento de um espaço de atuação enquanto limites objetivamente definidos.

Para ele, “o genuíno novo, deve ser entendido através de uma nova ética a ser construída como movimento na direção da superação do que sempre se esteve a chamar de moderno na ciência e no planejamento” (HISSA, 1998, p. 08). Isso significaria produzir uma ciência livre de preconceitos, disposta a participar de um processo de transformação do quadro caótico que resultou das contradições do modo de produção capitalista.

Essa “nova ciência” deveria ser capaz de constatar e denunciar que o pretenso caráter de objetividade e de neutralidade da ciência que se produziu até os dias atuais muito mais contribuiu para distanciar a posição social entre pobres e ricos do que serviu de instrumento viável à resolução das contradições internas do capitalismo.

É valioso o conjunto das idéias desse autor, quando nos propõe a necessidade de vivência de uma nova ética, que nos conduzirá ao reconhecimento de que os pressupostos que definem uma disciplina e sua conseqüente especialização não lhe consagram o direito, em condições autoritárias, de controle irrestrito dos seus postulados e da configuração de fronteiras impenetráveis.

Como seria possível, na abordagem realizada por uma ciência crítica, democrática e ilustrativa da capacidade criativa do homem, desprezar o contato, quando se trata em especial da Geografia Humana, com outras ciências como a História, a Economia ou a Sociologia?

Como seria possível se construir esse novo modelo de ciência, sem evidenciar um verdadeiro trânsito livre entre as disciplinas e, também, o contato das mesmas com as outras formas de conhecimento?

Como é possível construir pensamentos cientificamente sustentáveis, nas condições atuais, realizando a defesa de interpretações mecânicas ou reducionistas do corpo teórico em questão?

É nesse sentido que uma nova postura assumida pelo geógrafo, condizente com as exigências intrínsecas ao contexto da pós-modernidade, procura se fazer presente mediante a perspectiva de um pensar e de um agir apoiados numa práxis “transdisciplinar”, que denota o significado da disciplina numa visão de integração ou de interpenetração com as outras disciplinas, ou com as outras formas do conhecimento humano.

É por isso que, de acordo Hissa (1998, p. 12), a “transdisciplinaridade não rompe com a disciplina, mas a ultrapassa. A transdisciplinaridade corresponde a uma instância do pensamento que concretiza o desejo não realizado da integração”. A transdisciplinaridade é, portanto, um caminho acessível à conquista de uma ciência compatível com os anseios de um conhecimento mais próximo da superação dos grandes males do capitalismo que marginalizam a maior parte da população mundial.

Torna-se necessária, portanto, diante do próprio caráter de contato da Geografia com as outras disciplinas científicas, a organização de abordagens que favoreçam procedimentos democraticamente favoráveis à sua integração com as outras ciências, permitindo que ela se reconheça como uma criação humana, valorizando-se a criatividade e a imaginação do sujeito que produz, de fato, o conhecimento.

Essa nova forma de se pensar a Geografia é, novamente, uma possibilidade de se produzir sua própria renovação, uma vez que

A geografia torna-se mais modesta. Está preocupada com os contornos do real: isso nota-se na atenção concedida às monografias precisas, aos estudos regionais e à reconstituição atenta de evoluções históricas complexas. Deixa de enaltecer o advento de um mundo virado para a exaltação da produção e do crescimento. Os geógrafos tinham o hábito de só se interessarem verdadeiramente pelos adultos em idade de trabalhar. Eis que se debruçam sobre a infância e as suas maneiras de descobrir o espaço, sobre o destino das mulheres, muitas vezes reduzidas a uma condição menor, e sobre a velhice e a experiência que se tem do mundo quando a mobilidade se reduz. A geografia da vida é inseparável da da morte: as pessoas que vêm chegar o seu fim, modificam as suas ambições e as suas actividades. O sentido que dão à vida é inseparável da maneira como concebem o desaparecimento das existências (CLAVAL, 2006, p. 134-135).

Esse novo olhar lançado sobre a Geografia e sobre as condições de se pensar e se refazer a essência humana é um aprendizado e, nestes termos,

A lição é clara: enquanto nós arquitetos rebeldes não conhecermos a coragem de nossa mente e estivermos preparados para dar um mergulho igualmente especulativo em algum desconhecido, também nós continuaremos a ser objetos da geografia histórica (como abelhas operárias) em vez de sujeitos ativos que levem conscientemente ao limite as possibilidades humanas. Aquilo a que Marx deu o nome de “o movimento real” que vai abolir “o estado de coisas atual” está sempre por ser feito e por ser apropriado. Esse é o único sentido que pode ter adquirido a coragem de nossa mente (HARVEY, 2009, p. 334).

CAPÍTULO 3 - A GEOGRAFIA COMO OBJETO DE ENSINO NA ESCOLA BÁSICA

3.1 Conhecimento geográfico: dos postulados científicos à preocupação com o currículo da escola básica – o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

O que justifica a presença de uma disciplina denominada Geografia nos currículos básicos das escolas brasileiras? O que justifica a presença particular do ensino de Geografia, como um dos componentes da base nacional comum³, na estrutura curricular dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI?

Como o ensino de Geografia pode contribuir para a implementação e/ou consolidação das políticas de ensino, de pesquisa e de extensão que são executadas atualmente, ou que deverão vir a ser executadas no IFPI? Qual a contribuição desse ensino para o processo de expansão institucional (vide mapa da página seguinte) ao qual nos referimos na parte introdutória deste trabalho?

Buscar respostas para essas perguntas constitui-se um trabalho de natureza teórica imprescindível. É um esforço no qual restará presente a possibilidade de compreensão das inúmeras práticas que revelam novas formulações e tentativas de resolução de problemas que marcam o cotidiano de muitos que militam educacionalmente no IFPI, em especial para aqueles devotados às análises das atividades que representam o trabalho educacional envolvendo professores e alunos.

Em qualquer atividade, onde se manifeste a condição humana envolvida com a busca pela superação de problemas ou necessidades, há um corpo teórico subjacente ao ato concreto em si, e a ele diretamente vinculado. Tal ato é resultado de uma cultura que se acumula pelo convívio social e que explica os modos próprios de enfrentamento da realidade por determinados povos ou grupos sociais.

³ Base nacional comum é a denominação estabelecida, em seu artigo 26, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que estrutura os fundamentos da educação brasileira e que apresenta a Geografia como uma das disciplinas obrigatórias no ensino da educação básica.

CAMPI DO IFPI IMPLANTADOS E EM FASE DE IMPLANTAÇÃO NO ANO DE 2010



Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Abril de 2010.

Se as práticas sociais se apóiam no conhecimento acumulado na forma do senso comum, não há como imaginar um processo de sistematização dos passos de cada ação, que identifica cada prática, pensando cada uma delas como resultado, em sua maior parte, de leis empíricas passíveis de comprovação por meio do experimento disciplinado. Mas, no entanto, se eles refletem a condição de ação a partir dos pressupostos da ciência, o hábito constante de reflexão do seu arcabouço teórico é condição *a priori* para que se possam compreender as mudanças inerentes à essência de cada ciência, em especial das ciências ditas sociais.

Somos então estimulados a entender que há uma necessidade constante de se fazer e refazer os fundamentos da Geografia, uma vez que ela tem como preocupação maior “conhecer cada dia mais o ambiente natural de sobrevivência do homem, bem como entender o comportamento das sociedades humanas, suas relações com a natureza e suas relações socioeconômicas e culturais” (ROSS, 2000, p. 16). Isso remete suas trajetórias a uma história de vida muito longa, se observarmos as experiências que a humanidade foi capaz de produzir, até fazer existir, nos meios acadêmicos, uma disciplina com esse rótulo (MORAES, 1985).

Esforços, no sentido tradicional de se compreender racionalmente o processo de construção do conhecimento geográfico, e, especificamente, da Geografia, há muito tempo já se constitui objeto de preocupação de muitos geógrafos pelo mundo afora, como também de muitos geógrafos pátrios das terras brasileiras.

Broek; Muessig; Rogers (1967, p. 20), consideram que

Os gregos antigos construíram seu conceito do universo sobre (sic) o conhecimento que haviam obtido de civilizações mais velhas, no Oriente Médio, mas sua contribuição própria foi tão nova e tão profunda que podemos começar com eles (sic) este (sic) nosso breve resumo histórico [a respeito da Geografia].

Assim, muitos geógrafos de renome atribuem aos gregos o início do processo de formulação das bases teóricas de quase todas as ciências que se apresentam como unidades acadêmicas no conjunto das disciplinas que compõem os ambientes universitários ou instituições de pesquisa em várias regiões do mundo atual.

Há também quem considere possível falar de conhecimento geográfico sendo definido mesmo em condições primitivas, pois “bem antes dos périplos gregos ou dos grandes descobrimentos marítimos do século XV, já os primeiros homens exploraram a superfície do globo” (CLOZIER, 1972, p.14), construindo um processo de apropriação do espaço que será

moldado pelo trabalho e ilustrado por meio da configuração das paisagens, como também afirma Andrade (1987, p.20):

Admitindo-se como povos primitivos aqueles que viveram na pré-história, sem conhecimento da escrita, somos forçados a admitir que eles, vivendo na superfície da Terra, dela retirando o seu sustento e tendo uma concepção do mundo, já tinham idéias geográficas.

[...] Ao falarmos em povos primitivos, considerando-os como os que viveram na pré-história, vemos que eles, mesmo sem possuírem a escrita, transmitindo os conhecimentos através da versão oral e dos desenhos em rochas e em cavernas, passados de geração a geração, tinham uma concepção de vida e uma cultura, ambas impregnadas de idéias geográficas.

A insistência em resgatar as origens desse conhecimento, tão comum nos cursos de formação, principalmente dos professores de Geografia, constitui-se, a um só tempo, instrumento de postura e de ação comprometidos com a memória e com o ato necessário de identificar as lacunas que se estenderiam sobre o conhecimento humano como um todo, mais ainda sobre as ciências, com destaque para o conjunto denominado de ciências sociais, se não nos fosse possível contar com tantos conceitos, definições, análises, sínteses etc., produzidos no processo de estruturação desse ramo do conhecimento hoje denominado de Geografia.

O significado e a importância da Geografia permitiram-na atravessar os séculos, participando como instrumento valioso, sobremaneira, para exploradores, conquistadores, pesquisadores, curiosos, amantes do conhecimento, das artes e das descobertas.

Muitos dos que se envolveram nesse processo de construção foram movidos por sentimentos de progresso, buscando a emancipação humana sobre a superfície da Terra, ou fundamentados na idéia de unicidade cultural e econômica, refletindo o projeto de um mundo homogêneo e organizado à luz dos seus etnocentrismos.

Muitos, assim, estiveram a serviço de ideologias que expandiram, em termos de espaço e tempo, esse mundo e, a seguir, nos fizeram perceber a capacidade de compreendê-lo e de vivê-lo também como se toda a sua dimensão se confundisse com os sentimentos de quem habita uma aldeia.

Sendo, portanto, a Geografia tão importante para a humanidade, não seria compreensível aceitar a sua ausência no trabalho educativo formal, dentro das escolas, uma vez que ela contribui diretamente para o esforço de produção/reprodução das estruturas próprias de um tempo, ou que anunciam a premência de novos tempos e, conseqüentemente,

novas formas de vida para aqueles que tomaram as rédeas do mundo que se quer fazer fecundar.

Merece certamente uma atenção especial, assim como merece a dinâmica de formação e transformação do conhecimento, o processo de formação dos profissionais que lidam com a Geografia, em relevo aqueles que pensam, planejam e executam as ações de caráter educacional nas diversas escolas e, por assim dizer, modelos de ensino que atendem às mais variadas expectativas de governos, instituições, comunidades, famílias e aos próprios sujeitos em condições de sua individualidade.

Com vistas à preocupação em formar adequadamente um profissional do ensino de Geografia é que se deve priorizar, no ambiente dessa formação, uma relação de envolvimento competente com esse conhecimento.

Com o domínio da competência (técnica, ética e política), como acentua Rios (2001), é possível entender que a longevidade, a pluralidade, as análises dicotomizadas e as crises específicas do itinerário geográfico, nada mais são que os reflexos da sua riqueza e do seu tamanho, em termos de responsabilidade social, diante das carências e das soluções para tantos problemas que envolvem parte significativa da população mundial.

No ambiente de formação do geógrafo, evocando-se sempre a condição pedagógica de suas ações, parece-nos imprescindível reafirmar, como tantas vezes já o têm feito eminentes geógrafos brasileiros, que precisamos superar o apego tautológico às posturas de preocupação em definir a Geografia e, conseqüentemente, escamotear aquilo que nos permite participar da unidade do conhecimento humano em uma de suas particularidades: o espaço.

O espaço, conceito geográfico muitas vezes fluido, nos parece constituir o fundamento comum às análises dos mais variados matizes filosóficos de quem milita no campo do conhecimento geográfico.

Embora a definição de Geografia represente sempre um fenômeno em efervescência, o conceito de espaço, em sua condição ontológica (SANTOS, M. 1999) há de nos possibilitar um diálogo mais coeso e coerente, no convívio interdisciplinar com os outros conhecimentos, ou com as outras ciências, ao tempo em que favorece, à Geografia, o reconhecimento, por parte dos pesquisadores das demais disciplinas, como um conhecimento social específico e

transdisciplinar, indispensável à produção dos paradigmas que orientam as ações humanas conscientes sobre a Terra.

O exercício intelectual de convivência com a Geografia nos mostra que, em relação a ela, seguindo os passos de Andrade (2002, pp. 18-19), “devemos estar sempre preocupados com uma série de dualidades, como espaço e tempo, visão global e local, aspectos teóricos e empíricos, tecnologia e observação direta, competência científica, compromisso social etc.”.

Essa natureza ampla da Geografia nos estimula a encaminhar nossas análises nos rumos de um envolvimento mais profundo e mais eficiente com as outras ciências, fazendo por meio desse esforço a transformação necessária do conhecimento total, pois, como ainda nos assevera Andrade (2002, p. 19):

[...] Já passou a fase da torre de marfim e do domínio do interesse pessoal sobre o social. Também ela [a geografia] não pode ser encarada de forma isolada, porque não existem várias ciências, mas apenas uma ciência que é fragmentada, quanto aos seus enfoques, por questões de ordem metodológica. A totalidade é assim essencial ao verdadeiro pensamento científico, daí a necessidade de se dar uma maior sustentação à interdisciplinaridade.

Insistimos, então, que a apreensão do conceito de espaço apóia-se na idéia de que ele representa um dos componentes, unidades ou instâncias que formam o todo social e que diz respeito ao conjunto de formas, de eventos e de ações empreendidos pela história humana na Terra, resultando num conjunto diverso de paisagens.

Isso nos faz perceber que a própria idéia de produção das paisagens, objeto de preocupação da Geografia, é abarcada pela idéia de produção do espaço, quando aquela é vista como “herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades” (AB’SÁBER, 2003, p. 9).

Cumpramos então exigir do profissional do ensino de Geografia capacidade técnica, ética e política (RIOS, 2001), para que possa compreender as necessárias mutações paradigmáticas, e, a partir dessa capacidade, traçar caminhos, em comunhão, que primem pela condição de humanização dos agentes desse trabalho.

E a consequência humana desse esforço não será conquistada se não se compreender a representação do espaço que se faz presente nos embates, ou ativismos sociais (SOUZA,

2004), que os grupos sociais marginalizados buscam produzir rumo à liberdade, à emancipação.

A atuação profissional competente pode favorecer um papel de destaque ao geógrafo, pois:

Os geógrafos, ao lado de outros cientistas sociais, devem se preparar para colocar os fundamentos de um espaço verdadeiramente humano, um espaço que una os homens por e para seu trabalho, mas não para em seguida os separar em classes, entre exploradores e explorados; um espaço matéria inerte trabalhado pelo homem, mas não para se voltar contra ele; um espaço, natureza social aberta à contemplação direta dos seres humanos, e não um artifício; um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por uma outra mercadoria, o homem artificializado (SANTOS, 2002, p.267).

Através da ação liberta, e libertadora, poderá o geógrafo contribuir, na educação dos jovens, para o entendimento de que a produção social da história, juntamente com a sua dimensão espacial, é possibilidade de superação das injustiças, das explorações contra os princípios de humanidade, dos descasos para com a ética e para com a vida em condições plurais de modos, hábitos e costumes inerentes a povos ou grupos sociais vitimados pela exclusão, nas suas mais diversificadas formas de manifestação (AB’SÁBER, 2007).

É verdade que não compete à Geografia a condição de redentora da humanidade, de repositório principal para a superação dos problemas milenarmente produzidos no mundo em que vivemos, mas é também verdadeiro afirmar que sem ela torna-se muito mais difícil, por que não dizer impossível, apresentar reflexões e respostas concretas para tais problemas de uma forma mais precisa, mais completa e mais próxima das condições que definem a totalidade dos aspectos humanos contidos em cada um de nós.

É por esse caminho que entendemos que cabe à Geografia expressar-se como instrumento de denúncia, de reflexão inesgotável, favorecendo as leituras necessárias acerca das feições do espaço geográfico específico de cada povo, de cada tempo. Não permitindo mais que ela própria negligencie seu objeto de estudo, o espaço socialmente produzido, às vezes mais presente em outras ciências do que nela mesma, fugindo da condição de “viúva do espaço” (SANTOS, 2002).

Nesse esforço, por meio das análises, da “trajetória” e dos ‘compromissos’ da Geografia (OLIVEIRA, 1996), há como possibilitar aos estudantes, particularmente da educação básica, o entendimento de que o espaço que se lê em condições específicas de

espaço regional, de lugar, mantém relações estreitas com o espaço em uma escala interpretada do ponto de vista mundial ou global (STRAFORINI, 2008). Não como reflexo de um modelo econômico que domina a produção material do mundo como um todo.

O espaço é o objeto de investigação que permite uma identidade partilhada à Geografia e, por extensão, ao trabalho do geógrafo, na construção, em condições de síntese, do conhecimento humano, elaborado também com a contribuição da Geografia.

Muitos, entre os professores que trabalham com o ensino da Geografia na educação básica de hoje, compreendem como propósito maior dessa disciplina a necessidade de investigação dos fenômenos articulados entre sociedade e natureza, concernentes ao propósito de construção do espaço geográfico, o que torna esse conhecimento cada vez mais “necessário à formação inicial e continuada dos professores que têm ou terão sob sua responsabilidade classes das séries iniciais de alfabetização, assim como dos professores das séries mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 37).

Nessas condições, a responsabilidade do trabalho por parte dos professores que desenvolvem sua práxis atual nas escolas brasileiras enseja a necessidade permanente de qualificação que forneça subsídios para o resgate da própria memória da Geografia, em seus princípios científicos, como também dos trajetos nos quais foi possível delinear os princípios das práticas pedagógicas que vêm fundamentando a atuação desses professores nessa área de ensino (DEMO, 2005).

Há, então, como construir expectativas promissoras em relação ao trabalho do professor do ensino de Geografia que atua nas atividades de ensino dos cursos técnicos integrados ao nível médio oferecidos pelo IFPI, de tal forma que esse trabalho venha a atender aos propósitos almejados pela política da educação profissional brasileira atual, ao mesmo tempo em que se pretende considerar os múltiplos olhares que norteiam os requisitos considerados essenciais para a construção da cidadania nos tempos atuais (AB’SÁBER, 2007)?

Entendemos que sim, embora saibamos que nos fundamentos dessa articulação existem obstáculos muito expressivos para a já tão complicada atuação profissional do professor de Geografia, visto que são muitos os exemplos de ensino fragmentado,

descontextualizado e, assim, desprovido de embasamento crítico-profundo, pois basta verificarmos o fato de que

Os currículos plenamente tradicionais descrevem o espaço geográfico. Um espaço criado a partir das premissas positivistas de neutralidade e objetividade, espaço esse que é uma abstração e, portanto, não retrata a realidade. Possui matas intocadas, uma quantidade determinada de rios, tantos habitantes e esses parecem levar por sobre o quadro físico. Um espaço geográfico que é apolítico por questões políticas (CARVALHO, 1998, pp. 25-26).

Uma Geografia apoiada num currículo inoperante, frente à necessidade da dinâmica do conhecimento, que necessita ser estimulada também pelas reflexões feitas na escola básica, acaba por constituir-se numa via de duplo prejuízo: para os agentes nela envolvidos (professor e aluno), que vêem sua emancipação social mais obstaculizada; e para a própria disciplina, por não ter na escola um ambiente estimulador do debate, da renovação.

A superação crítica desse quadro deve convergir rumo a um trabalho de ensino mais dialógico entre a Geografia e as outras disciplinas, como também outras formas de manifestação do conhecimento humano, proporcionando autonomia ao estudante. Essa é também uma crença presente em Kaercher (1999, p. 77), quando afirma que:

Tenho aqui várias situações-limite que a Geografia pode fomentar na direção de um ensino mais crítico e dialético: romper com a visão estática da realidade, romper com a visão umbilical da própria Geografia – de fechar-se em si mesma – e mostrar claramente aos alunos que são eles, como seres humanos, os sujeitos construtores do espaço que estudam e habitam. Creio que esta fragmentação a-histórica é uma visão que vai totalmente de encontro às posições que procuram ver a sociedade como uma construção histórica e contraditória. Isto acaba dificultando sobremaneira a elaboração de um ensino criativo, ativo e politizado.

Se não há consistência na produção de um ensino de Geografia que se queira fragmentado, e considerando que hoje um número significativo de pesquisadores dessa disciplina tem o seu “fio de Ariadne” (BAGNO, 1998) definido a partir da questão de como as sociedades organizam seus espaços geográficos, torna-se atual e pertinente, então, a contribuição de Santos (1986, p.5) quando nos assevera que “O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida”.

Santos (1996) nos ensina, com esse raciocínio, que pensar a produção do ensino de Geografia é pensar um aspecto da totalidade que não tem plena existência em si mesmo. Para ele, a realidade e seus “elementos espaciais” sofrem e, simultaneamente, ajudam a promover as mudanças histórico-sociais.

Encontramos interpretação semelhante no pensamento de André (1997, p. 06), quando, ao analisar a importância dos estudos etnográficos voltados para o ensino, aponta que

Poderiam ser citadas muitas contribuições que a abordagem etnográfica trouxe para a pesquisa educacional e, mais especificamente, para o estudo da prática escolar. [...]. Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica. Deslocou, assim, o foco de atenção das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação.

Como a educação formal é um dos componentes da instância cultural-ideológica das sociedades ditas modernas, faz-se mister pensar que sua execução, nas mais distintas instituições que o realizam, irá refletir os propósitos contidos na cultura prevalente que dá razão à existência da própria escola onde tal ensino é produzido. Assim como também os objetivos que orientarão os programas de ensino serão reflexos das contradições vividas por todos aqueles que dão vida ao cotidiano da escola.

No caso particular do IFPI, precisamos ter conhecimento de causa a respeito da estrutura dos cursos técnicos integrados ao nível médio. Tal fato se justifica diante do desejo explícito em qualificar mão-de-obra para o exercício produtivo, nos mais diversos setores de atividades econômicas do Brasil.

A preocupação exacerbada para com a profissionalização acaba por criar várias situações de empobrecimento para o trabalho dos professores de muitas disciplinas, como é caso da Geografia, por não representarem essencialmente aquilo que é qualificado como “técnico” em cada um desses cursos.

Há, ainda, por bem dizer, o risco de, eventualmente, tornar pobres e limitadas as ações sociais dos alunos egressos desses cursos, quando das tentativas que estarão construindo com vistas a apresentar soluções para situações que supostamente seriam objeto de suas capacidades técnicas em superá-las.

Não se pode permitir, na organização dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI, que sejamos professores amorfos e que a Geografia, por conseguinte, figure como um conteúdo amorfo, que não detém um discurso coeso, planejado e necessário a um trabalho que, por levar a denominação de “técnico”, constitua-se em algo eminentemente “prático”,

desprovido de reflexão e potencializador da reificação do ser humano num mundo cada vez mais, e excessivamente, pragmático.

O ensino de Geografia, a cultura que brota desse trabalho, também no Instituto Federal do Piauí, deve servir como chave que ajuda a elucidar temas tão complexos e que merecem, reiteradamente, o olhar metuculoso do geógrafo.

É por meio do trabalho do geógrafo (do nosso trabalho!), especialmente através de um olhar dialético, que se pode investigar o espaço humano de produção dos movimentos migratórios. Uma vez que as migrações resultam na construção de expectativas, ocasionam choques de interesses, implicam, muitas vezes, nos conflitos de ordem cultural. É, acreditamos, por esse caminho que poderemos analisar criticamente a questão da estrutura fundiária, das relações de produção, do acesso à riqueza que se produz a partir do trabalho humano volitivo na e com a terra, da circulação dos bens que são produzidos por essas atividades, da sustentabilidade social e ambiental para as gerações de hoje e as do futuro etc.

É também, do mesmo modo, o trabalho do geógrafo, nas mesmas condições dialéticas, que descreve, analisa, explica e sintetiza os fenômenos urbanos na composição do espaço geográfico, ajudando a perceber, como afirma Carlos (1997, p. 27), que “A cidade representa trabalho materializado; ao mesmo tempo em que representa uma determinada forma do processo de produção e reprodução de um sistema específico, portanto, a cidade é também uma forma de apropriação do espaço urbano produzido”.

Entendemos que agir assim é ajudar a construir a memória da Geografia no IFPI, situando sua relevância no processo de qualificação competente dos estudantes de nível médio nos cursos técnicos integrados. Mas, para isso, é necessário o conhecimento da própria identidade que tem a Geografia, considerando sua função no ensino praticado na escola básica brasileira e, particularmente, na instituição em questão.

3.2 Trajetória histórica e legal da presença curricular do ensino de Geografia na educação básica brasileira

Ao considerarmos a importância da presença da disciplina de Geografia como componente curricular da educação básica no Brasil, sentimos, como proposta de resgate da memória dessa presença, a necessidade de identificar elementos do seu processo histórico de institucionalização na estrutura da modalidade de ensino em questão.

A Geografia nem sempre representou um corpo teórico organizado, voltado para as relações de saber, por meio da prática dos professores, constituindo o que hoje denominamos de disciplina escolar ou componente curricular.

Mesmo os conhecimentos de Geografia estando presentes, por exemplo, nas ações escolares dos jesuítas, no Brasil colonial, ela só vai ganhar contornos de disciplina escolar a partir do momento em que se constitui elemento significativo para a formação das elites brasileiras.

Uma contribuição convergente ao propósito de resgate da memória dessa disciplina na escola básica foi produzida por Oliveira (2007), ao desenvolver uma tese, fundamentada no método comparativo, objetivando comparar o ensino de Geografia realizado na escola básica do Brasil com o ensino dessa disciplina escolar praticado na ilha de Cuba.

Oliveira (*op. cit.* p. 80) aponta que “os primeiros estudos hoje identificados como de caráter geográfico no Brasil datam da época colonial, sendo esses [...] basicamente descritivos e cartográficos para fins de ocupação e dominação e com acentuada ênfase nos aspectos naturalistas e sociológicos”, o que nos revela aspectos de uma Geografia essencialmente distinta do que se produzirá ao longo da presença dessa disciplina, particularmente nos momentos de crise epistemológica como os que marcaram o século XX e aqueles que vêm marcando o século atual.

Com o fim do período colonial e o início do período imperial no Brasil, eventos relacionados à organização espacial, e à conseqüente defesa das regiões fronteiriças do país, acabaram por estimular a necessidade de um maior convívio com a sistematização de conhecimentos, de caráter geográfico, mais próximos da população comum.

Nessas condições, é criado, na capital do Brasil (Rio de Janeiro), em 1828, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (VLACH, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 84), o que contribuirá em muito para a ampliação das reflexões acerca do conhecimento geográfico, e da inevitável transformação de abordagens geográficas mais técnicas para abordagens possíveis de se utilizar nos ambientes relacionados à educação formal de crianças e adolescentes.

Podemos considerar que a estruturação de um sistema de ensino regido nacionalmente pelo governo brasileiro começa a ganhar contornos após a independência do país, quando da elaboração do texto definitivo da Constituição de 1824. Embora a proposta do referido sistema não tenha sido efetivamente garantida nesse texto constitucional, sua necessidade acabou por desencadear a aprovação de uma lei, em 1827, que regulou o ensino elementar no Brasil até 1946, como aponta Ribeiro, *apud* Vlach (2005, p. 188):

Esta Lei [denominada de Lei de 15 de outubro de 1827] era o que resultara do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as idéias de educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Dele vigorou simplesmente a idéia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras).

Na lei em questão, no artigo 6º, apontado por Vlach (2005), destaca-se que a preocupação dos professores deveria estar voltada para as práticas de leitura, a promoção da escrita, as operações fundamentais da aritmética, as atividades envolvendo quadrados, decimais e proporções. Os professores deveriam ainda trabalhar a geometria nos seus significados mais práticos, as regras gramaticais da língua portuguesa e, finalmente, valorizar a moral cristã e os ensinamentos do credo católico. Chamem-se também a atenção para o fato de que as atividades de leitura deveriam apoiar-se principalmente nos textos da Constituição imperial e nos fatos relacionados à história do Brasil.

Depreende-se, pelo que indica o referido artigo, que não havia um componente curricular rotulado de Geografia na composição desse currículo delineado em linhas gerais, embora possamos presumir que nos textos de História do Brasil e da língua nacional certamente os conhecimentos de Geografia deveriam estar representados pelo significado das paisagens e das riquezas naturais presentes no território brasileiro.

O ano de 1837 marca o início, no Brasil, do que poderíamos chamar de ensino da disciplina de Geografia, manifesto no que corresponde hoje a elementos mais próximos da nossa escola básica. Ao lado da disciplina de História, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, ela viria a cumprir a função de possibilitar o surgimento, na mente e no comportamento dos educandos, de um apego ao sentimento nacional e à valorização da pátria, o que traria repercussões favoráveis ao uso da escola como instrumento de controle social (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

Outro momento significativo no delineamento desse processo vai também ser representado pela “Reforma de Leônicio de Carvalho”, em 1879.

De acordo com Oliveira, R.; Oliveira E.(2008, p. 02), “A reforma de Leônicio de Carvalho, em 1879, (Decreto n.º 7.247), propõe liberdade de ensino primário e secundário no município, obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos e cancela a proibição de acesso dos escravos ao ensino”, que era negado pelo Decreto n.º 1331/1854.

Na reforma de Leônicio de Carvalho estava assegurada a obrigatoriedade do ensino de Geografia tanto no ensino primário como no ensino secundário, uma vez que o seu artigo 4º determinava que “O ensino nas escolas primárias do 1º gráo do município da Côrte constará das seguintes disciplinas: [...] Noções de história e geographia do Brazil. [...]. O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º gráo [...] (ZOTTI, 2006, p. 07).

Um outro marco significativo para a consolidação da presença da Geografia nos currículos da educação básica no Brasil vai ser representado pelo Decreto nº 981/1890.

O Decreto nº 981/1890, ao reformar a educação brasileira, regulamenta a “Instrucção Primária e Secundária do Districto Federal”. Ele divide a educação primária em duas: “escolas primárias do 1º gráo e escolas primárias do 2º gráo”. Nas de “1º gráo”, dentre outras disciplinas, era obrigatório o ensino de “Elementos de geographia e história, especialmente do Brazil”. Nas “escolas primárias de 2º gráo” também era obrigatório o ensino de “Geographia e história, particularmente do Brazil” (ZOTTI, 2006, p. 08).

O ensino secundário integral deveria ser ministrado no “Gymnasio Nacional”, com duração de sete anos, constando, entre outras disciplinas, o ensino de “Geographia”, em

condição obrigatória. A distribuição dos conteúdos de Geografia seria feita na seguinte ordem:

1º ano: “5ª cadeira – Geographia physica, especialmente do Brazil. Exercícios cartographicos. Noções concretas de astronomia: 3 horas semanais”;

2º ano: “5ª cadeira – Geographia política e econômica, especialmente do Brazil. Exercícios cartographicos. Estudo complementar de astronomia concreta: 3 horas semanais”;

3º ano: deveria constar como disciplina de revisão, juntamente com “Portuguez”, em 1 hora por semana;

4º ano: deveria constar como disciplina de revisão, juntamente com “Cálculo e geometria, portuguez, francez e latim”, em 1 hora por semana para cada matéria;

5º ano: deveria constar como disciplina de revisão, juntamente com “Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, portuguez, francez e latim”, em 1 hora por semana para cada matéria;

6º ano: deveria constar como disciplina de revisão, juntamente com “Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, physica e chimica, francez, latim, inglez ou allemão e grego”, em 1 hora por semana para cada matéria;

7º ano: deveria constar como disciplina de revisão, juntamente com “Cálculo e geometria, mecânica e astronomia, physica e chimica, biologia, meteorologia, mineralogia e geologia, história universal, francez, inglez ou allemão, latim e grego”, em 1 hora por semana para cada matéria;

Como acentuam Oliveira, R.; Oliveira E. (2008, p. 02), havia, nessa reforma,

[...] um levantamento pormenorizado dos passos a serem seguidos e dos conteúdos a serem dados, o número de aulas, que livros escolares seriam utilizados, bem como o material escolar mais adequado, além de uma preocupação metodológica clara, onde fala-se do uso do “methodo intuitivo”.

Certamente ainda estava sendo ensinada uma Geografia de caráter enciclopédico, baseada num trabalho informativo, com professores sem autonomia frente aos materiais escolares e alunos avaliados especialmente pelo domínio das informações, a tal ponto que

Ruy Barbosa, *apud* Oliveira, R.; Oliveira E. (2008, p. 02), relator do parecer e do projeto de reforma, critica particularmente esse ensino até então produzido, afirmando, em 1882, que

Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuaes elementares de geographia. Tomemos, por exemplo, a Pequena Geographia da Infância, composta para o uso das escolas primarias. Depois de algumas definições geométricas que occupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito, definição da geographia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, paiz, ilha, península, cabo, isthmo...
Praticado pelo bordão da rotina, o ensino da geographia é inútil, embrutecedor. Nullo como meio de cultura, incapaz mesmo de actuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cançar e estupidificar a infância, em vez de esclarece-la e educa-la.

O ambiente das escolas voltadas para o trabalho com as crianças e os adolescentes no Brasil vai passar por uma grande transformação qualitativa, em termos de ensino de Geografia, particularmente a partir da década de 1930, quando um conjunto de ações ou instituições passa a ser estruturado em apoio aos pressupostos do corpo teórico que naquela época representava as feições da disciplina até então produzida.

Com a reforma Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde Pública do governo Vargas, através do Decreto nº 19.890/1931 e do Decreto nº 21.241/1932, ocorre a regulamentação do ensino secundário no Brasil. Ele deveria ser “ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial” (Art. 1º Decreto 19.890/31), compreendendo dois cursos: o fundamental (contendo cinco séries) e o complementar (contendo duas séries).

No curso fundamental o aluno deveria ingressar com a idade mínima de 11 anos. Em todas as suas cinco séries a disciplina de Geografia teria caráter curricular obrigatório. O ensino complementar, “obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais” (Art. 4º Decreto 19.890/31), a disciplina de Geografia era vista como obrigatória para os candidatos à matrícula no curso jurídico (devendo ser ministrada na segunda série do curso complementar).

Dentre o conjunto de ações e instituições que também concorrem para esse processo de consolidação da presença da Geografia no ensino básico merecem destaque: o processo de normatização dessa disciplina nos estados, a criação de cursos de graduação em Geografia em São Paulo (1935) e no Rio de Janeiro (1935), o surgimento da Associação dos Geógrafos

Brasileiros (AGB), no ano de 1935, e o surgimento do Conselho Nacional de Geografia (1937) e do IBGE (1939) (MORAES, 1991).

Uma nova mudança na organização educacional brasileira vai ocorrer na década de 1940, por meio de um conjunto de instrumentos legais denominados de “Leis Orgânicas da Educação Nacional”. Em particular, queremos ressaltar o Decreto nº 4.244/1942, que disciplina as “Bases de Organização do Ensino Secundário”, e o Decreto nº 8.529/1946, que disciplina as “Bases de Organização do Ensino Primário”.

No Decreto nº 4.244/1942, o seu artigo 1º define três finalidades para o ensino secundário, dividido em ginásial (duração de quatro anos) e o clássico e o científico (duração de três anos):

1 – Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2 – Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3 – Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Para atingir as três finalidades supracitadas, a Geografia, nele, é tida como uma das disciplinas obrigatórias. No ginásial ela é dividida em “Geografia geral”, sendo ministrada na primeira e na segunda série, e em “Geografia do Brasil”, sendo ministrada na terceira e na quarta série. Tanto no clássico quanto no científico ela é dividida em “Geografia geral”, sendo ministrada na primeira e na segunda série, e em “Geografia do Brasil”, sendo ministrada na terceira série.

Estava também presente nesse decreto a obrigação para com os estudos da “educação moral e cívica”, que não seria uma disciplina com um tempo limitado, mas perpassaria as demais, especialmente História e Geografia.

No Decreto nº 8.529/1946, o seu artigo 1º define três finalidades para o ensino primário:

a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Nele, o ensino primário abrangia duas categorias: “o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos” e “o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos”. O ensino primário fundamental deveria ser ministrado em dois cursos sucessivos, o elementar, com duração de quatro anos, e o complementar, com duração de um ano.

No curso primário elementar, entre outros conhecimentos a serem ensinados, deveria estar o de “Geografia e História do Brasil”. No curso primário complementar deveriam ser ensinadas, entre outras, também as disciplinas de “Geografia e História do Brasil, e noções de Geografia geral e História da América”. No curso primário supletivo, com duração de dois anos, também deveriam ser ensinadas “Geografia e História do Brasil”.

O Artigo 12 do Decreto nº 8.529/1946 previa ainda que “O ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes essenciais, fundamentados em estudos de caráter objetivo, que realizem os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados”.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, a orientação curricular torna-se bem mais flexível. Encontramos em Zotti (2004) o argumento de que as determinações contidas na lei em questão e sua reforma realizada pela Lei 5.692/1971 constituíam propósitos de fazer com que o nosso sistema educacional atendesse às necessidades do Estado capitalista militar.

Com a Lei 4.024/1961, o currículo de cada estado do Brasil passou a ser organizado segundo suas peculiaridades e considerando suas necessidades.

A Lei 5.692/1971 acabou por determinar que se fundisse a disciplina de Geografia com a disciplina de História, passando a fusão a ser denominada de Estudos Sociais, no ensino de Primeiro Grau (MEC. Parecer 853/1971).

Embora essa mesma lei tenha permitido o ensino de Geografia no Segundo Grau, a carga horária dessa disciplina foi diminuída e seus conteúdos reduzidos em quantidade e em qualidade relacionada à criticidade, posto que ela deveria concorrer para a promoção da nova ordem político-militar que havia se instalado no Brasil a partir do golpe militar de 1964.

A situação do ensino de Geografia, no núcleo comum do ensino de Primeiro e Segundo Graus, fora definida, na Lei 5.692/1971, pela Resolução nº 8/1971, anexa ao Parecer nº 853/1971, que a fundia com a História, nos Estudos Sociais, no Primeiro Grau, e reduzia sua presença no Segundo Grau.

O Parecer nº 853/1971 foi alterado pela Resolução nº 6/1986 e pelo Parecer nº 785/1986. Este novo parecer determinava que as disciplinas de Geografia e História deveriam voltar a ser ensinadas como disciplinas distintas e autônomas entre si.

Para as quatro primeiras séries do Primeiro grau a denominação de Estudos Sociais fora mantida, mas não havia mais a obrigatoriedade de fusão da Geografia com a História. Já para as séries de quarta à oitava, do Primeiro Grau, os Estudos Sociais foram desfeitos e as duas disciplinas garantiram suas respectivas autonomias.

Com o novo cenário brasileiro e mundial, que passa a se configurar da década de 1980 para a de 1990, o ensino de Geografia vai continuar representando um elemento importante na organização da educação básica brasileira.

As transformações que ocorrerão no ensino, particularmente no de Geografia, serão motivadas por um conjunto de reformas que ocorrerão em alguns dos estados brasileiros, como vai ocorrer com o estado de São Paulo, uma vez que

A reestruturação curricular no Estado de São Paulo iniciou-se com a implantação, em 1983, do ciclo básico (Decreto 21.833, de 21.12.1983), concebido como o ponto de partida para a reorganização da escola pública de 1º grau (Pedroso, 1991; Bonel, 1993; Monteiro, 1996). Do ponto de vista político, o projeto visava diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo com a democratização do ensino e, da perspectiva pedagógica, trazia significativas transformações para a prática da alfabetização nas séries iniciais (SOUZA, 2006, p. 205).

No plano federal, uma nova reforma da nossa educação passa a ser delineada a partir da promulgação da segunda LDB brasileira, a Lei nº 9.394/1996. De acordo com essa nova lei, os “Princípios e os Fins da Educação Nacional” voltam-se para uma realidade bem mais complexa do que aquela contida nos textos das legislações anteriores.

Nesse novo contexto, a Lei 9.394/1996 compreende a educação como “dever da família e do Estado”, com inspiração “nos princípios de liberdade e nos ideais de

solidariedade humana” e tendo com tripla finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º).

A contribuição do ensino de Geografia, como ocorre com todas as demais disciplinas, deverá estar focada nos seguintes princípios, atendendo à determinação do artigo 3º da referida lei:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Essa lei define, no Título V, que trata dos “Níveis e as Modalidades de Educação e Ensino”, que a educação básica é “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.

Uma das críticas feitas ao texto da lei, especialmente pelos que militam nas inúmeras instituições que trabalham com o ensino de Geografia, refere-se ao seu artigo 26 (parágrafo 1º), uma vez que ao tratar dos currículos do ensino fundamental e médio, ela aponta, nominalmente, a presença obrigatória das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, não ocorrendo o mesmo com as outras, como é o caso da Geografia, deixando a entender que ela estaria presente na abordagem do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

O desdobramento da lei, no entanto, apresenta, através da Resolução CEB nº 2/1998, a instituição das “Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. Nas diretrizes em questão determina-se a obrigatoriedade do ensino de Geografia, disciplina mencionada no seu artigo 3º, no inciso IV, na alínea b. No inciso V do mesmo artigo é especificada a forma como as escolas devem organizar seus processos de ensino, o que deixa evidente, mais uma vez, a necessidade da presença da Geografia no Ensino Fundamental:

As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à

interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

Com relação ao Ensino Médio, o desdobramento da lei nos traz a instituição das “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM)”, determinadas pela Resolução CEB nº 3/1998. Nessa resolução o ensino de Geografia é assegurado, de acordo com o artigo 10, na base nacional comum, na área de conhecimento denominada de “ciências humanas e suas tecnologias”. Essa área objetiva a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e dos outros.
- b) Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- c) Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.
- d) Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- e) Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
- g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
- i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

Como resultado das determinações constantes nas duas resoluções apontadas acima, o MEC patrocinou a elaboração de documentos denominados “Parâmetros Curriculares Nacionais”, distribuindo-os às escolas em todo o território nacional a partir de 1998.

O propósito desses parâmetros, dentre outros, seria o “de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, PCN

Geografia, 1998. p. 05.). Neles a Geografia figura em três documentos: juntamente com a História, num documento destinado ao primeiro e ao segundo ciclos do Ensino Fundamental; de forma independente, num documento destinado ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; e, finalmente, num documento – que reúne também as disciplinas de: História; Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia – denominado “PCN Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias”.

3.3 Diretrizes legais para o desenvolvimento dos cursos técnicos integrados ao nível médio no Brasil

O desenvolvimento da educação profissional no Brasil é visto, por alguns pesquisadores, a exemplo de Ramos; Frigotto; Ciavatta (2005), como um fenômeno dual, quando relacionado à educação básica, visto que quase nunca, ao longo da nossa história, as duas são planejadas/produzidas em condição de integração.

A educação básica no Brasil há muito tempo vem sendo tratada de forma propedêutica ou politécnica, destinada às elites, enquanto a educação profissional, vista como o fazer no sentido prático, destinada aos mais pobres, vem sendo tratada como instrumento de preparação daqueles que não deverão estar à frente das principais decisões que definem os rumos tomados pela sociedade brasileira (BRASIL, 2007).

A dualidade em questão é também apontada no Parecer CNE/CEB 16/1999, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, ao considerar que

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à ‘formação de mão-de-obra’, tem produzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional (p. 2).

Considerando a existência dessa dualidade como ponto de partida, discorreremos, a seguir, a respeito do processo de organização da educação profissional no Brasil, levada a

cabo pelo conjunto de instituições públicas (federais, estaduais e municipais), bem como por instituições privadas e Organizações Não-Governamentais (ONGs), para caracterizarmos o atual contexto de expectativas da necessária integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino de nível médio propedêutico.

O modelo da formação socioeconômica do Brasil, na condição de colônia portuguesa, fundamentado na relação escravista, deixou marcas profundas nas concepções formuladas pela sociedade brasileira acerca da educação e da formação profissional.

O conjunto das principais atividades econômicas aqui desenvolvidas não exigia uma relação estreita entre educação e trabalho. O exercício de uma determinada atividade profissional não tinha como fundamento, também, o preparo intelectual politécnico, para que tal atividade não fosse vista apenas pelo seu sentido prático, mas também como reflexo da própria formação da cultura, da ciência e do trabalho, em seu sentido amplo, na estruturação da sociedade brasileira (RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005).

Essa realidade vai deixar cicatrizes no percurso dessa relação entre educação e trabalho, na sociedade brasileira, a tal ponto que somente a partir do século XX é possível se perceber um estreitamento entre as preocupações para com temas relacionados à saúde, à renda familiar, à educação e à profissionalização da população que habita as cidades e que estaria ali construindo novos referenciais de cidadania (PARECER CNE/CEB 16/1999).

Teria sido um Decreto do Príncipe Regente em 1809, que viria a se tornar D. João VI, o primeiro documento, segundo o Parecer CNE/CEB 16/1999 e o documento base do governo federal que explicita os princípios e as diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional, a atentar para a profissionalização no Brasil.

O referido decreto estabelecia a criação do “Colégio das Fábricas” no Brasil. Esse colégio teria sido então um dos desdobramentos do Alvará de 1º de Abril de 1808, que revogava o alvará de 1765, determinado por D. Maria I e que impedia o funcionamento de manufaturas no Brasil colonial (BRASIL, 2010).

De acordo ainda com o Parecer CNE/CEB 16/1999, em 1816 havia sido formulada uma proposta de criação de uma “Escola de Belas Artes” que deveria procurar promover uma integração entre “o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos” (p. 05).

A continuidade desse processo segue na ordem dos fatos elencados a seguir e apontados pelo parecer em questão.

A partir da década de 1840 o governo imperial construiu 10 “Casas de Educando e Artífices”, cuja função precípua era atender aos menores desvalidos que se encontravam envolvidos ou sujeitos à criminalidade ou aos comportamentos de “vagabundagem”.

Para ensinar as primeiras letras aos menores abandonados e colocá-los como mão de obra nas oficinas públicas e particulares, um Decreto Imperial de 1854 criou os “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”.

Diversas instituições destinadas a amparar os menores desamparados, oferecendo-lhes orientações teóricas e práticas, vinculadas ao ensino industrial, foram criadas a partir dos anos 1850, tais como os “Liceus de Arte e Ofício”. O do Rio de Janeiro foi criado em 1858, o de Salvador em 1872, o de Recife em 1880, o de São Paulo em 1872, o de Maceió em 1884 e o de Ouro Preto em 1886.

A partir do século XX esse processo sofre uma mudança significativa, posto que o ensino profissional deixa de ser visto como exclusivamente destinado aos menores desamparados e passa a ser encarado também como instrumento de preparação dos operários para o exercício de uma profissão.

Nessas condições, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passa a assumir a responsabilidade acerca do ensino profissional, dando a este uma conotação vinculada às pautas específicas da atuação do referido ministério.

O governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566/1909, cria 19 “Escolas de Aprendizizes Artífices”, voltadas para os “pobres e humildes”, que passaram a ser instaladas a partir de 1910. Uma delas foi criada em Teresina, representando o embrião do que hoje representa o IFPI. Elas tinham função semelhante aos Liceus, mas o seu custeio seria promovido pelo governo federal.

Foi também no governo Nilo Peçanha que se reorganizou o ensino profissional voltado para a agricultura, visando preparar profissionais para o exercício dessa atividade.

Na década de 1920, através da Câmara dos Deputados, foi criada uma comissão especial – sob a denominação de “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”

– cuja função seria a de estender o ensino profissional a todos no Brasil, independentemente da condição social de cada um.

Outro fato significativo nesse processo teria sido a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, em 1924, uma vez que ela acabou servindo como motivadora para muitos avanços na educação brasileira. Um deles vai ser representado pela criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931. Neste mesmo ano efetivou-se a chamada reforma educacional do Ministro Francisco Campos.

Na reforma Francisco Campos foram instituídos importantes decretos vinculados ao ensino. Os Decretos Federais nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932, regulamentaram o ensino secundário no Brasil. Já o Decreto Federal nº 20.158/1931, ao organizar o ensino comercial e regulamentar a profissão de contador, passou a significar o primeiro documento legal a estruturar cursos com o delineamento de profissionalização no Brasil.

No ano de 1932 um grande movimento educacional no Brasil se desdobra na elaboração de um documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. O manifesto procurava expressar as visões de uma plêiade de intelectuais, de diversas áreas do conhecimento, engajados num movimento que visava revolucionar a educação no nosso país.

Uma das principais propostas presentes no manifesto era a defesa de uma cultura geral comum, que deveria estar contida nos currículos da educação brasileira e que permitisse, de forma flexível, as especializações.

Em relação ao ensino profissionalizante, o manifesto propunha uma organização agrupando as especializações nos seguintes eixos: atividades de extração de matérias-primas; elaboração de matérias-primas e distribuição de produtos elaborados.

Um grande avanço foi também o texto da Constituição de 1934, posto que atribuiu à União as responsabilidades de estruturar as “Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”.

Já a Constituição de 1937, embora tivesse escamoteado muito dos aspectos relevantes acerca da educação, contidos na Constituição de 1934, acabou representando a primeira constituição do Brasil a abordar o tema “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, compreendendo-as como incumbência do Estado no atendimento das necessidades dos mais pobres, preocupação essa presente no seu Artigo 129.

Os desdobramentos do tema “Educação” contido na Constituição de 1937 acabaram, certamente, servindo também ao processo de industrialização que estava em curso no Brasil. Dessa forma, alguns Decretos-Lei passaram a ser elaborados a partir de 1942, atendendo, em especial, às necessidades da emergente indústria brasileira. Esses decretos foram denominados, em conjunto, de “Leis Orgânicas da Educação Nacional”.

As “Leis Orgânicas da Educação Nacional” ficaram então assim definidas: Decreto-Lei nº 4.244/42 (do Ensino Secundário); Decreto-Lei nº 4.073/42 (do Ensino Industrial); Decreto-Lei nº 6.141/43 (do Ensino Comercial); Decreto-Lei nº 8.529/46 (do Ensino Primário); Decreto-Lei nº 8.530/46 (do Ensino Normal) e o Decreto-Lei nº 9.613/46 (do Ensino Agrícola).

Além de proporcionar a criação das “Leis Orgânicas do Ensino Profissional”, o dever constitucional do Estado em relação ao ensino profissionalizante acabou favorecendo a elaboração de instituições voltadas especificamente para a formação profissional no Brasil. Dentre elas é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no ano de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no ano de 1946. Além disso, o governo federal transforma as escolas de aprendizes artífices em escolas industriais e técnicas, em 1942, e em 1959 passa a denominá-las de escolas técnicas federais.

Representando ainda essa responsabilidade do Estado, são aprovados, no ano de 1942, dois decretos-lei que contribuirão profundamente para a consolidação do ensino profissional no Brasil, mesmo que ele ainda continue sendo visto apenas num sentido prático. Um dos decretos é definidor do conceito de “menor-aprendiz”, destinado a atender às necessidades da legislação trabalhista da época; o outro vai tratar da “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”.

Somente a partir da década de 1950 a legislação brasileira vai viabilizar uma relativa equivalência entre a educação profissionalizante e a educação acadêmica. Por meio da Lei nº 1.076/1950 o governo brasileiro passou a permitir que os alunos que terminassem os cursos profissionalizantes pudessem continuar seus estudos em instituições de nível superior.

Para ingressar em um curso superior os alunos concludentes dos cursos profissionalizantes deveriam ser avaliados a respeito dos conhecimentos referentes aos estudos que seguiriam numa faculdade ou universidade. Para isso, a Lei nº 1.821/1953 passou

a disciplinar as regras da legislação brasileira inerentes à sistemática de avaliação que abarcaria tais alunos.

A equivalência integral entre os cursos de mesmo nível, no Brasil, em relação à continuidade dos mesmos no nível superior, veio a ocorrer quando da promulgação da primeira LDB. Ela (a Lei nº 4.024/1961) definiu que o aluno que havia findado um curso profissionalizante de nível médio teria os mesmos direitos de continuidade dos estudos, em nível superior, que um aluno concludente dos estudos acadêmicos de nível médio.

Nestes termos, na lei, a dualidade entre educação profissionalizante e educação acadêmica de nível médio estaria suplantada.

Alguns desdobramentos da primeira LDB trouxeram-nos algumas experiências vinculadas à profissionalização da juventude brasileira, quando em alguns estados foram criados, é o caso, por exemplo, do Piauí, com apoio do governo federal, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT).

A Lei Federal nº 5.692/1971, aprovada em pleno regime militar, reformulou a LDB de 1961, atribuindo a denominação de segundo grau aos estudos de nível médio e generalizando a profissionalização nesse nível de ensino.

A generalização da profissionalização nos cursos agora de segundo grau acabou trazendo sérias conseqüências para o processo de integração da educação profissional de nível médio com a educação acadêmica de nível médio.

Uma primeira conseqüência foi a falta de atenção para com a carga horária que deveria abranger as disciplinas do que hoje é denominado de Base Nacional Comum. Outra foi a descaracterização tanto da estrutura do ensino técnico existente até então, quanto do ensino secundário, posto que não ocorreu uma política de integração verdadeira entre os dois tipos de ensino.

Uma terceira conseqüência foi representada pela preocupação, desmesurada e falseada, especialmente dos governantes e dos burocratas do regime militar, em profissionalizar a população, procurando fazê-la acreditar que assim o problema do desemprego seria equacionado.

Visando reduzir os efeitos negativos da tentativa de generalização da profissionalização nos cursos de segundo grau, o governo federal fez aprovar a Lei nº 7.044/1982, destinada a tornar facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Isso acabou por restringir a oferta do ensino profissional apenas àquelas escolas já especializadas na oferta dessa modalidade de ensino. Muitas outras retomaram o ensino exclusivamente propedêutico nas suas grades curriculares.

Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, uma nova LDB (Lei nº 9.493/1996) foi aprovada, trazendo para o ensino médio uma identidade, representada pela condição de etapa, desse nível de ensino,

[...] de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (PARECER CNE/CEB 16/1999, p. 10).

O capítulo III da LDB 9.394/1996 trata da educação profissional. No seu artigo 39 ela aponta que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”.

No artigo 40 ela indica que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

Os dois primeiros artigos do capítulo III da LDB 9.394/1996, citados acima, concebem a educação profissional numa dimensão bem mais ampla do que o que estava contido na Lei nº 5.692/71. Esta última apontava uma generalização da formação profissional dos estudantes, levando-os a um ensino de segundo grau focado essencialmente numa pseudo profissionalização. Na LDB atual fica evidenciada uma nova concepção da profissionalização por meio do ensino.

A LDB atual, além de considerar a formação profissional de forma integrada “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, determina a sua articulação com o ensino regular. Esse é um esforço centrado no propósito de acabar com a

dualidade entre o ensino técnico e o ensino propedêutico e, também, acabar com o preconceito acerca da educação profissional.

Embora devamos reconhecer os avanços que foram trazidos pela Lei 9.394/1996, em relação à educação profissional, seus desdobramentos estão produzindo profundos debates e interpretações conflituosas relacionadas à forma como essa educação deve ser desenvolvida.

Frigotto (1997) considera que, apesar de minimalista, a LDB 9.394/1996, carrega uma evidente coerência com o contexto descentralizador, desregulamentador, flexibilizador e privatizador do Brasil dos anos 1990 para os anos 2000. Ele considera que ela atende aos grupos conservadores e acaba dando vazão à inserção de ajustes específicos através de decretos e pareceres.

É assim que o Decreto nº 2.208/1997, aprovado com o propósito de regulamentar o artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/1996, é interpretado por Frigotto (*op. cit.*) como um instrumento imediatista e marcado por uma concepção economicista de educação. No seu texto a visão integral de educação estaria praticamente inexistente, segundo o autor em questão, uma vez que o texto separa, em essência, o ensino propedêutico do ensino técnico.

Na verdade, o referido decreto acabou por proporcionar uma condição muito semelhante, de reforço, ao que já ocorria há séculos no Brasil, pois a reforma da educação profissional na década de 1990, amparada “pelo Decreto 2.208/1997 e pela nova concepção de ensino médio, repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra de equivalência” (KUENZER, 1999, p. 134).

A pressão exercida por parte de muitos setores sociais envolvidos com a educação e a mudança de governo no Brasil, em 2002, onde o governo liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) substituiu o governo liderado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na presidência da república, acabaram por favorecer a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004.

A principal mudança presente na legislação a partir deste último decreto, em relação ao decreto por ele revogado, reside no fato de que o novo decreto determina, no seu artigo 4º, que “A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do artigo 36, artigo 40 e parágrafo único do artigo 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]”.

A diferença, portanto, entre os dois decretos está na questão da articulação. Enquanto o Decreto 2.208/1997 procurava separar as duas modalidades de ensino, o Decreto 5.154/2004 determina a articulação de ambas.

A partir daí, motivados pela possível postura democrática do novo governo federal, iniciado em 2002, intensificaram-se as discussões a respeito do processo de integração entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio.

O MEC, através das diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional, da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, passou a patrocinar as experiências que estamos vivendo a partir do ano de 2006, no caminho dessa tentativa de integração, contando com muitos técnicos orientados por pesquisadores confiantes na promessa de democracia suscitada pelo discurso oficial do atual governo federal, que fora reeleito para o período 2006-2010.

Mas, para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005b), a revogação do decreto 2.208/1997 não consagrou a integração, posto que se criaram outros elementos favorecedores da fragmentação.

Segundo estes últimos pesquisadores, a fragmentação pode ser constatada pela própria reestruturação do MEC, que colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino Técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Outro aspecto que contribuiu para a manutenção da fragmentação foi o fato de que o Parecer nº 39/2004 e a Resolução nº 01/2005 acabaram por manter as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, constantes nas resoluções 03/1998 e 04/1999. Ou seja, deveriam ter sido elaboradas novas diretrizes a partir das discussões vivenciadas pelo conjunto das instituições educacionais e o conjunto dos professores com elas envolvidos.

Um aspecto limitante da integração, contido no Parecer 39/2004, refere-se ao fato de que é reconhecida a integração com curso, matrícula e conclusão únicos, mas os conteúdos da educação profissional e os conteúdos do ensino técnico apresentam distintas naturezas.

O que defendemos, no trabalho realizado nessa tentativa de integração, é que se garanta aos estudantes o fortalecimento da base teórico-metodológica na articulação entre a formação geral e a formação técnica, de tal forma que, ao participar de um curso nessa

modalidade, o aluno possa conquistar espaço no mercado atual de trabalho e tenha condições de prosseguir seus estudos e, ao prosseguir-lo, consiga entender a articulação sempre existente entre ciência, cultura e trabalho, na dinâmica da formação de uma totalidade social.

CAPÍTULO 4 - O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COTIDIANO DO IFPI: OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

4.1 O ensino de Geografia produzido pelos professores no trabalho com os alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI

4.1.1 O aluno dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: dados socioeconômicos e culturais

Na realização desta pesquisa lançamos mão de dois questionários (apêndice C, p. 193 e apêndice D, p.197) aplicados junto aos alunos dos quatro cursos por nós já identificados e que serviram de referência para a caracterização do objeto de investigação delineado em nosso projeto de pesquisa: **as características do trabalho dos professores e dos alunos no ensino de Geografia dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI.**

Nesse sentido, quem são esses alunos que participam dos cursos em questão? Quais as condições socioeconômicas e culturais que os envolvem?

Acreditamos que para termos condições objetivas de acompanhar o trabalho de ensino produzido pela instituição como um todo, e particularmente aquele realizado pelos professores de Geografia, tais informações possam favorecer intervenções mais eficazes, no sentido de uma aproximação mais objetiva entre as ações praticadas e os objetivos estabelecidos pelas políticas públicas que viabilizam a existência da instituição e, por conseguinte, do próprio trabalho dos professores.

Caracterizando as condições socioeconômicas e culturais, dos alunos, estaremos favorecendo o acesso a informações que nos ajudarão a planejar uma estrutura de ensino que também leve em conta aquilo que Gramsci denomina de escola unitária, conforme abordamos na seção 1.1 desta dissertação.

O presente estudo abrangeu um total de 70 alunos pesquisados, dentro de um universo de 90, como está especificado na seção atinente aos sujeitos desta pesquisa. Os dados a seguir

foram apresentados em forma de tabela, visando permitir a identificação quantitativa dos aspectos relacionados à caracterização socioeconômica e cultural dos alunos.

A distribuição quantitativa dos alunos, em relação aos seus respectivos cursos, ficou assim estabelecida:

Tabela 01 – Quantidade absoluta de alunos matriculados e de alunos pesquisados por curso técnico integrado ao nível médio do IFPI.

Curso	Alunos matriculados	Alunos pesquisados
Desenvolvimento de software	32	26
Eletrotécnica	26	19
Eletrônica	21	17
Mecânica	11	08
TOTAL	90	70

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Do ponto de vista do sexo, os dados obtidos revelam um predomínio, no conjunto dos cursos, do sexo masculino (77%) em relação ao sexo feminino, manifestando-se de forma mais intensa esse predomínio nos cursos de eletrotécnica e de mecânica, como é possível constatar na tabela abaixo:

Tabela 02 – Distribuição dos alunos, por sexo, em cada curso.

Curso	Masculino	Feminino	Total
Desenvolvimento de software	15	11	26
Eletrotécnica	18	01	19
Eletrônica	13	04	17
Mecânica	08	00	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

A situação de residência dos 70 alunos dos cursos técnicos integrados analisados nesta pesquisa, em termos de existência de laços familiares, ou não, em relação às pessoas com as quais moram, caracteriza uma predominância de convivência com a família (81%), embora

existam alunos morando sozinhos ou acompanhados do cônjuge, como está evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 03 – Distribuição dos alunos por curso e sua situação de residência em termos de laços familiares.

Curso	Com a família	Com parentes	Sozinho	Em república	Com o cônjuge
Desenvolvimento de software	18	05	01	02	00
Eletrotécnica	17	02	00	00	00
Eletrônica	15	02	00	00	00
Mecânica	07	00	00	00	01
Total	57	09	01	02	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação à propriedade da residência dos alunos dos cursos técnicos integrados, constatou-se que a maioria significativa deles mora em casa própria (87%), como é possível verificar através da tabela abaixo:

Tabela 04 – Distribuição dos alunos por curso e por tipo de residência quanto à propriedade.

Curso	Própria	Alugada
Desenvolvimento de software	20	06
Eletrotécnica	18	01
Eletrônica	17	00
Mecânica	06	02
Total	61	09

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

No que diz respeito à quantidade de pessoas que residem juntamente com cada um dos estudantes pesquisados, verificou-se que a grande maioria deles (87%) reside em casas que contam, incluindo ele, com três ou mais moradores, como é possível verificar na tabela a seguir:

Tabela 05 – Quantidade de pessoas que residem com alunos dos cursos técnicos integrados, incluindo eles.

Curso	Uma	Duas	Três	Quatro	Cinco	Mais de cinco
Desenvolvimento de software	01	02	05	09	06	03
Eletrotécnica	00	00	04	09	03	03
Eletrônica	00	01	02	06	06	02
Mecânica	00	01	01	02	03	01
Total	01	04	12	26	18	09

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação à zona de localização da residência dos estudantes, na cidade de Teresina, ou nas cidades que compõem a denominada “Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina”⁴, constatou-se uma distribuição mais concentrada (67%) das residências pelas zonas Norte, Sul e Sudeste da cidade de Teresina⁵ e na cidade Timon, conforme os números da tabela abaixo:

Tabela 06 – Localização das residências dos alunos por zona, na cidade de Teresina, e em relação às cidades da Grande Teresina.

Curso	Centro	Norte	Sul	Leste	Sudeste	Timon
Desenvolvimento de software	02	00	11	04	04	05
Eletrotécnica	00	09	01	01	03	05
Eletrônica	01	04	05	03	03	01
Mecânica	01	02	03	00	01	01
Total	04	15	20	08	11	12

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Quanto ao local ou município de nascimento dos estudantes, os cursos em questão apresentam a cidade de Teresina como sendo o principal local de origem ou de nascimento dos mesmos (77%). Mas foi possível constatar também que esses cursos contam com a participação de estudantes oriundos de outros municípios do Piauí, como também de outros

⁴ A Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina foi instituída pelo Decreto Federal nº 4.367 de 9 de setembro de 2002. Ela abrange 13 municípios do Piauí: Altos, Beneditinos, Coivaras, Curralinhos, Demerval Lobão, José de Freitas, Lagoa Alegre, Lagoa do Piauí, Miguel Leão, Nazária, Monsenhor Gil, Teresina e União; e um município do Maranhão: Timon.

⁵ O zoneamento da cidade de Teresina não apresenta a existência da Zona Oeste, uma vez que a referência para o zoneamento é a área central da cidade e, nesse caso, o centro da cidade, na porção Oeste, liga-se ao rio Parnaíba, que serve de limite entre Teresina-PI e Timon-MA.

municípios de outros estados do Brasil. Esses dados são possíveis de se verificar na estrutura da tabela a seguir:

Tabela 07 – Município de origem dos alunos.

Curso	Teresina	Outro município do Piauí	Outro município de outro estado do Brasil
Desenvolvimento de software	20	04	02
Eletrotécnica	15	02	02
Eletrônica	14	02	01
Mecânica	05	02	01
Total	54	10	06

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro dado coletado nesta pesquisa diz respeito ao estado civil dos alunos, uma vez que é comum uma variação muito grande de idades nos cursos oferecidos pelo IFPI, possibilitando, inclusive, a existência de alunos com situação conjugal definida. Assim, o levantamento dessa informação permitiu-nos detectar a condição particular dos cursos técnicos integrados quanto à situação em termos de envolvimento dos alunos com mais uma das responsabilidades sociais, no caso a família, além da atenção que devem dedicar aos seus estudos. Nesse particular, identificou-se que apenas um aluno, do curso de mecânica, é casado. Os demais alunos não o são ou jamais foram casados.

Em relação à faixa etária, embora tenha sido verificado que a grande maioria dos alunos está na faixa etária entre 15 e 18 anos (81%), há um número considerável deles com idade superior a essa faixa, como pode ser percebido por meio da seguinte tabela:

Tabela 08 – Faixa etária dos alunos.

Curso	Entre 15 e 18 anos	Entre 19 e 22 anos	Entre 23 e 26 anos
Desenvolvimento de software	23	03	00
Eletrotécnica	19	00	00
Eletrônica	10	07	00
Mecânica	05	02	01
Total	57	12	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em termos de renda, a realidade identificada na situação desses alunos aponta que, para a imensa maioria (81%), a composição total da renda da família tem como limite o teto de três salários mínimos, o que representa um valor de R\$ 1.530,00⁶. A condição da renda familiar dos alunos ficou assim caracterizada:

Tabela 09 – Renda familiar dos alunos em salários mínimos.

Curso	Até 1	Até 2	Até 3	Até 4	Até 5	Mais de 5
Desenvolvimento de software	01	05	07	06	04	03
Eletrotécnica	01	08	10	00	00	00
Eletrônica	04	08	03	00	02	00
Mecânica	01	02	04	01	00	00
Total	07	23	24	07	06	03

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Foi também levantada a situação da possível participação dos alunos na composição da renda acima identificada. Em relação a essa participação, constatou-se que embora a maioria seja sustentada pela família (81%), alguns alunos ou sustentam ou contribuem para o sustento da sua família, como podemos constatar através da tabela a seguir:

Tabela 10 – Participação dos alunos na composição da renda familiar.

Curso	Sustenta a família	Responsável pelo próprio sustento	Contribui para o sustento da família	É sustentado pela família
Desenvolvimento de software	00	03	03	20
Eletrotécnica	01	00	02	16
Eletrônica	00	00	06	11
Mecânica	00	00	01	07
Total	01	03	12	54

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em termos de meios de transportes utilizados pelos alunos, é bastante significativa a presença daqueles que se servem da modalidade de transporte coletivo (84%) para os seus deslocamentos diários. Ao tempo em que um número reduzidíssimo conta com o automóvel particular para atender às suas necessidades de deslocamentos diários, existindo também

⁶ O salário mínimo passou a corresponder a um valor oficial de R\$ 510,00 a partir de 1º de janeiro de 2010.

aqueles que fazem esses deslocamentos a pé (agrupados na categoria “outro”), como nos permitem perceber os dados da tabela abaixo:

Tabela 11 – Meio de transporte mais utilizado pelos alunos nos seus deslocamentos diários.

Curso	Coletivo	Carro particular	Moto	Bicicleta	Outro
Desenvolvimento de software	22	02	00	00	02
Eletrotécnica	19	00	00	00	00
Eletrônica	14	01	00	01	01
Mecânica	04	00	01	01	02
Total	59	03	01	02	05

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Também foi solicitado aos alunos que nos informassem o grau de escolaridade dos pais deles. Esse dado pode ser tomado como uma das referências importantes para dimensionar aspectos do processo de formação do aluno, levando-se em conta que, numa relação diretamente proporcional, quanto maior o grau de escolaridade dos pais mais será favorecido o processo de envolvimento dos alunos para com os seus estudos pessoais e para com sua participação nas decisões sociais da vida em coletividade. Nesse particular, a escolaridade dos genitores ficou assim caracterizada:

Tabela 12 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos.

Escolaridade	Curso							
	Desenvolvimento de software		Eletrotécnica		Eletrônica		Mecânica	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nenhuma	00	00	00	00	00	00	00	00
Fundamental incompleto	06	03	03	05	07	05	02	01
Fundamental completo	01	03	05	02	02	01	01	00
Médio incompleto	04	00	00	00	02	04	02	00
Médio completo	07	13	09	07	06	03	03	04
Superior incompleto	01	01	01	02	00	03	00	03
Superior completo	06	06	01	03	00	01	00	00
Desconhece	01	00	00	00	00	00	00	00

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro dado levantado diz respeito à existência do computador na residência dos alunos, pois a importância desse recurso remete à caracterização das condições socioeconômicas da família, bem como também sugere condições de favorecimento aos estudos dos alunos que participam dos cursos em questão. Nesse aspecto, foi observado que mais da metade das residências dos alunos dispõe desse recurso (70%), embora pouco utilizado por alguns, e que um número significativo ainda não dispõe de um computador em sua residência. Esses dados podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 13 – Existência do computador na residência dos alunos e seu conseqüente uso.

Curso	Sim e utiliza bastante	Sim e pouco utiliza	Não, mas utiliza em outros lugares	Não e não utiliza
Desenvolvimento de software	20	03	02	01
Eletrotécnica	08	03	07	01
Eletrônica	09	01	07	00
Mecânica	05	00	02	01
Total	42	07	18	03

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em termos de meios ou recursos mais utilizados pelos alunos dos cursos técnicos integrados para manterem-se informados a respeito da realidade local ou mundial, os mais expressivos, nas citações deles, referem-se aos jornais televisivos e à internet (97%), aspectos que podem ser constatados na tabela a seguir:

Tabela 14 – Meio de informação mais utilizado pelos alunos dos cursos técnicos integrados.

Curso	Jornal escrito	Jornal televisivo	Jornal no rádio	Revistas	Internet
Desenvolvimento de software	01	11	00	01	13
Eletrotécnica	00	11	00	00	08
Eletrônica	00	10	00	00	07
Mecânica	00	06	00	00	02
Total	01	38	00	01	30

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Mais da metade (60%) dos alunos que foram alvo desta pesquisa estudou o ensino fundamental completo em escolas particulares, como pode ser verificado por meio da seguinte tabela:

Tabela 15 – Tipo de escola na qual os alunos dos cursos técnicos integrados cursaram o ensino fundamental.

Curso	Somente em escola pública	Somente em escola particular	Maior parte em escola pública	Maior parte em escola particular
Desenvolvimento de software	04	18	01	03
Eletrotécnica	07	10	02	00
Eletrônica	10	04	02	01
Mecânica	02	05	00	01
Total	23	37	05	05

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

As razões que levaram os alunos a optarem pela escolha por um dos cursos técnicos integrados do IFPI também representaram uma de nossas preocupações, pois elas constituem um dos indicativos da relação que tem sido estabelecida entre essa instituição de ensino e a sociedade que nela procura ingressar. Dentre as razões mais enfatizadas pelos alunos (51%) destacam-se a credibilidade da instituição e a boa qualidade do ensino, como pode ser acompanhado pelos dados da seguinte tabela:

Tabela 16 – Razões que motivaram a escolha dos alunos em relação aos cursos técnicos integrados do IFPI.

Curso	Oferece o curso que agrada	Credibilidade	Por ser público	Estrutura física	Boa qualidade do ensino	Outro
Desenvolvimento de software	04	09	03	06	02	02
Eletrotécnica	01	09	02	01	03	03
Eletrônica	02	02	04	01	07	01
Mecânica	00	03	02	00	01	02
Total	07	23	11	08	13	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Foi também investigada, como indicativo para a caracterização socioeconômica e cultural dos alunos, a pretensão dos mesmos em relação ao prosseguimento dos seus estudos em nível superior. 91% afirmaram ter essa pretensão, como podemos verificar nos dados a seguir:

Tabela 17 – Pretensão dos alunos dos cursos técnicos integrados em continuar os estudos em nível superior.

Curso	Sim	Não	Talvez	Já cursa o ensino superior
Desenvolvimento de software	23	02	00	01
Eletrotécnica	18	00	01	00
Eletrônica	17	00	00	00
Mecânica	06	01	01	00
Total	64	03	02	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação aos motivos que estimularam a opção dos alunos pelos seus respectivos cursos técnicos integrados, há uma distribuição diversificada de motivos, como pode ser constatado por meio dos dados apontados na tabela abaixo:

Tabela 18 – Razões que motivaram a opção dos alunos pelos cursos técnicos integrados.

Razões/motivos	Curso			
	Desenvolvimento de software	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica
Possibilidade de acesso ao nível superior	01	01	00	00
Acesso à formação técnica	04	04	04	01
Possibilidade simultânea de acesso ao nível superior e à formação técnica	06	02	06	02
Acesso mais rápido ao mercado de trabalho	01	06	01	01
Não sabe	04	03	00	02
Influência da família	06	03	01	01
Influência de terceiros	01	00	03	00
Outro	03	00	02	01
Total	26	19	17	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro dado colhido junto aos alunos diz respeito às suas percepções acerca das habilidades mais requisitadas e estimuladas pelo conjunto de intervenções pedagógicas desenvolvidas nos respectivos cursos integrados, no IFPI. Os resultados obtidos revelaram as seguintes respostas:

Tabela 19 – Habilidades/capacidades mais estimuladas pelos cursos técnicos integrados, segundo os alunos.

Habilidade/capacidade	Curso			
	Desenvolvimento de software	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica
De comunicação	03	00	02	01
De trabalho em equipe	04	08	01	01
De raciocínio lógico	13	05	08	01
De análise crítica	00	02	02	00
De senso ético	00	02	00	01
De tomar iniciativa	04	01	01	01
Outra	02	01	03	03
Total	26	19	17	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Foi também solicitado aos alunos dos cursos integrados que identificassem, na escala de péssimo a excelente, a qualidade dos seus respectivos cursos. Esse dado é também mais um dos que representa fundamento para a avaliação dos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nos cursos oferecidos pelo IFPI, pois 80% consideraram a qualidade entre a condição de péssima e regular. As respostas fornecidas pelos alunos foram estruturadas da seguinte forma:

Tabela 20 – Qualidade dos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos.

Curso	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Excelente
Desenvolvimento de software	04	09	08	05	00
Eletrotécnica	00	03	13	03	00
Eletrônica	00	04	07	06	00
Mecânica	03	00	05	00	00
Total	07	16	33	14	00

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação às técnicas de ensino que são mais empregadas pelos professores dos cursos técnicos de nível médio integrados, foi solicitado aos alunos que apontassem aquelas que estão mais presentes nas aulas desenvolvidas nos cursos em questão. A técnica expressivamente mais citada está relacionada à aula expositiva, seguida da aula dialogada, juntas totalizando 83%, como pode ser verificado através da tabela a seguir:

Tabela 21 – Técnicas de ensino mais utilizadas nos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos.

Curso	Aula expositiva	Aula prática	Aula dialogada	Pesquisa individual	Pesquisa em grupo	Outra
Desenvolvimento de software	14	02	05	01	04	00
Eletrotécnica	13	00	06	00	00	00
Eletrônica	13	01	02	00	01	00
Mecânica	03	01	02	01	00	01
Total	43	04	15	02	05	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Com relação aos modelos de avaliação, foi solicitado aos alunos que identificassem aquele que é dominante no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio integrados. As provas escritas (aberta, fechada e mista) foram apontadas por 96% dos alunos, como podemos observar nos dados abaixo:

Tabela 22 – Instrumento de avaliação mais presente nos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos.

Curso	Provas escritas abertas	Provas escritas fechadas	Provas escritas mistas	Pesquisas individuais	Pesquisas em grupo	Provas práticas
Desenvolvimento de software	08	12	03	00	02	01
Eletrotécnica	05	08	06	00	00	00
Eletrônica	04	04	09	00	00	00
Mecânica	01	04	03	00	00	00
Total	18	28	21	00	02	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro aspecto importante, que envolve a relação dos alunos com os cursos técnicos de nível médio integrados, diz respeito à disponibilidade, atualização e conservação dos laboratórios destinados às atividades educativas desenvolvidas no IFPI. Nesse particular, os alunos avaliam como uma das questões que merece mais atenção, posto que para 54% deles os laboratórios são desatualizados e mal conservados, como se pode perceber por meio dos seguintes dados:

Tabela 23 – Situação de atualização e conservação dos laboratórios dos cursos técnicos de nível médio integrados, segundo os alunos.

Curso	Atualizados e bem conservados	Atualizados, mas mal conservados	Desatualizados, mas bem conservados	Desatualizados e mal conservados	Não usam laboratórios
Desenvolvimento de software	01	03	06	16	00
Eletrotécnica	01	02	07	06	03
Eletrônica	00	02	04	11	00
Mecânica	00	00	03	05	00
Total	02	07	20	38	03

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em termos de hábitos cotidianos de leitura, considerando-se os livros que os alunos lêem, para além do número dos que são exigidos em condição de obrigatoriedade perante o estudo de cada uma das disciplinas curriculares, constatou-se, como aponta a tabela abaixo, que um número muito grande (70%) ou não leu nenhum livro ou leu no máximo dois, em relação ao período indicado pela pesquisa.

Tabela 24 – Quantidade de livros lidos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, de janeiro a junho de 2009, além dos livros didáticos de cada disciplina do curso.

Curso	Nenhum	No máximo dois	Entre três e cinco	Entre seis e oito	Acima de oito
Desenvolvimento de software	12	06	06	02	00
Eletrotécnica	07	09	02	00	01
Eletrônica	06	04	06	01	00
Mecânica	04	01	01	00	02
Total	29	20	15	03	03

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Dos livros mais lidos pelos alunos, os gêneros que mais se destacam (63%) são os relacionados à ficção e aos assuntos técnicos, conforme está evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 25 – Principal gênero de livros lidos pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, além dos livros didáticos de cada disciplina do curso.

Curso	Nenhum	De ficção	De não-ficção	Técnicos	Autoajuda	Outros
Desenvolvimento de software	03	11	01	07	01	03
Eletrotécnica	03	07	03	03	00	03
Eletrônica	03	08	00	03	02	01
Mecânica	02	02	00	03	00	01
Total	11	28	04	16	03	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Nesta pesquisa procuramos, também, como forma de se caracterizar a situação socioeconômica e cultural dos alunos, identificar a frequência deles com relação à biblioteca do IFPI, na sede. Os dados obtidos revelam que a grande maioria dos alunos (79%) produz uma frequência que vai de razoável a intensa, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 26 – Frequência dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados em relação à biblioteca do IFPI.

Curso	Não freqüenta	Rara	Razoável	Intensa
Desenvolvimento de software	00	06	10	10
Eletrotécnica	00	02	11	06
Eletrônica	00	05	09	03
Mecânica	00	02	05	01
Total	00	15	35	20

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro aspecto utilizado como referência para a caracterização socioeconômica e cultural dos alunos referiu-se ao número de horas que eles destinam aos estudos semanais, para além daquele de caráter obrigatório e inerente às disciplinas. A grande maioria deles (89%) afirma que dedica menos ou até no máximo oito horas por semana para esses estudos, o que representaria uma média diária, se tomarmos a quantidade de oito horas como referência, de aproximadamente uma hora e nove minutos por dia.

Um número significativo deles não dedica nenhuma hora, ou dedica, no máximo, até duas horas. Todos esses dados podem ser conferidos na tabela abaixo:

Tabela 27 – Horas dedicadas aos estudos, por semana, pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, além daquelas destinadas às aulas das disciplinas.

Curso	Nenhuma	Uma a duas	Três a cinco	Seis a oito	Acima de oito
Desenvolvimento de software	00	13	05	04	04
Eletrotécnica	00	08	08	02	01
Eletrônica	02	05	05	02	03
Mecânica	02	02	02	02	00
Total	04	28	20	10	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Procuramos também identificar a presença de atividades extracurriculares destinadas ao enriquecimento cultural dos educandos e que eles consideram existir na escola. Alguns apontam a ocorrência de palestras, conferências, atividades desportivas e atividades relacionadas às línguas estrangeiras. No entanto, quase a metade deles (47%) afirma que nenhuma atividade extracurricular é desenvolvida pela escola.

Tabela 28 – Atividades extracurriculares oferecidas pelo IFPI, segundo os alunos.

Curso	Culturais (conferências, palestras etc.)	Artísticas (teatro, música etc.)	Desportivas	Línguas estrangeiras	Nenhuma
Desenvolvimento de software	09	00	00	03	14
Eletrotécnica	02	00	06	02	09
Eletrônica	04	00	08	01	04
Mecânica	01	00	01	00	06
Total	16	00	15	06	33

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Finalmente, com relação às atividades de lazer, procuramos identificar aquela que tem mais significado, em termos de preferência, na vida deles. Percebe-se, através da tabela a seguir, que o maior destaque (84%) é dado ao cinema e aos shows musicais:

Tabela 29 – Principal atividade de lazer preferida pelos alunos dos cursos técnicos integrados.

Curso	Cinema	Teatro	Shows musicais	Dança	Outra	Nenhuma
Desenvolvimento de software	12	00	13	00	00	01
Eletrotécnica	08	00	08	00	00	03
Eletrônica	11	02	02	00	01	01
Mecânica	03	00	02	00	02	01
Total	34	02	25	00	03	06

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

4.1.2 O aluno dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: olhares e percepções acerca dos cursos e do ensino de Geografia

Qual o significado dos cursos integrados na vida desses estudantes? Por que eles resolveram optar pela participação nessa modalidade de ensino? Como o ensino de Geografia se faz presente nesses cursos?

A sistematização desses questionamentos, acompanhados de alguns outros, todos contidos no questionário que compõe o apêndice C (p. 193), permitiu-nos obter algumas informações que julgamos imprescindíveis para o conhecimento e a melhoria do planejamento e do trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos dos cursos em questão.

Os dados obtidos foram organizados quantitativamente em forma de tabelas e têm a intenção de servir como referência para as análises que já vínhamos apontando ao longo deste trabalho de pesquisa, envolvendo os sujeitos já previamente identificados.

Uma das preocupações desta investigação representa a nossa tentativa em identificar, em linhas gerais, qual a percepção dos alunos em relação às pretensões do governo federal brasileiro para com os cursos técnicos integrados ao nível médio. Essa preocupação remete-nos à possibilidade de conhecermos, por meio das respostas dos alunos, a situação de familiaridade dos mesmos no que se refere às características específicas de cada um dos cursos dessa modalidade de ensino do IFPI.

Certamente não queremos com isso acreditar que o estudante desses cursos venha a se tornar um especialista em relação às políticas públicas que possibilitam a organização de instituições como o IFPI e, dentro delas, de programas de ensino vinculados a uma disciplina em particular, como é o caso do ensino de Geografia. Entendemos, outrossim, que o aluno integrante desses cursos terá muito mais condições de produzir uma formação politécnica se estiver envolvido com a história do seu curso, com a cultura que fundamenta o movimento das idéias de formação que ele contém.

Por isso, é relevante suscitar no IFPI um ambiente onde constantemente se possa questionar (em especial por meio do professor e do aluno) a abrangência que se quer definir para um determinado curso, ou para o trabalho realizado numa determinada disciplina dentro desse curso.

Nesses termos, a abordagem que realizamos ao longo do capítulo três desta dissertação representa um esforço que produzimos no sentido de se entender que as políticas educacionais que são vividas hoje no IFPI, abrangendo também o significado e a importância que tem o ensino de Geografia, para as ações pedagógicas dessa instituição, refletem os conflitos inerentes ao processo de sistematização da educação básica no Brasil. Noutros termos, é necessário interpretarmos as idéias em movimento quando pretendemos conhecer a essência do que hoje representam os cursos técnicos integrados do IFPI.

Nessas condições, identificar o conhecimento dos alunos em relação aos objetivos do governo federal em relação a esses cursos é procurar produzir referências para uma melhor sistematização do processo de organização e divulgação de cada curso, de tal forma que se possa construir um ambiente de trabalho mais próximo dos objetivos que posicionam professor e aluno no ambiente de sala de aula.

Dos 70 alunos que responderam o questionário referente a esse dado, 37 (53%) afirmaram que conhecem os objetivos do governo federal em relação a esses tipos de cursos.

A partir daí procuramos então identificar, em relação a esses 37 alunos (14 do curso de desenvolvimento de software, 10 do curso de eletrotécnica, 10 do curso de eletrônica e 03 do curso de mecânica), quais seriam os objetivos dos seus respectivos cursos. As respostas obtidas ficaram então assim caracterizadas:

Tabela 30 – Objetivos do governo federal acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos.

Curso	Preparar para o mercado de trabalho	Preparar para o mercado de trabalho e para os estudos em nível superior
Desenvolvimento de software	13	01
Eletrotécnica	10	00
Eletrônica	10	00
Mecânica	01	02
Total	34	03

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Para situarmos a relação entre os objetivos do governo federal, de acordo com a visão dos alunos, no tocante aos cursos aqui abordados, e o que realmente é vivido na relação ensino-aprendizagem do ambiente escolar, questionamos aos alunos qual tem sido o foco do trabalho nos cursos dos quais eles participam. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 31 – Foco geral da proposta de ensino dos cursos integrados, de acordo com os alunos.

Curso	Estudo da cultura geral da humanidade	Atuação profissional no mercado de trabalho	Estudo da cultura geral e atuação profissional	Nem o estudo da cultura geral, nem a atuação profissional
Desenvolvimento de software	00	06	04	16
Eletrotécnica	00	06	04	09
Eletrônica	00	04	03	10
Mecânica	00	02	00	06
Total	00	18	11	41

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Considerando a possibilidade de existência de alunos, nesses cursos, que já cursaram uma ou mais séries do ensino médio propedêutico, ou ainda através de informações que eles já obtiveram por meio de terceiros, a fim de que pudéssemos identificar suas percepções a respeito da existência de diferenças entre a estrutura da modalidade integrada oferecida pelo IFPI e o ensino médio convencional, sugerimos-lhes que fizessem a comparação. Suas respostas estão identificadas na tabela abaixo:

Tabela 32 – Alunos que vêem diferença entre um curso técnico integrado e um curso médio convencional, tendo cursado ou não uma ou mais séries do ensino médio convencional.

	Curso			
	Desenvolvimento de software	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica
Sim – já cursou o médio convencional	01	01	02	00
Sim – já cursou uma ou duas séries do médio convencional	08	03	03	02
Não – já cursou o médio convencional	00	00	00	00
Não – já cursou uma ou duas séries do médio convencional	00	00	00	00
Não – de acordo com informações de terceiros	02	03	03	02
Não sabe informar	15	12	09	04
Total	26	19	17	08

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação a esse dado em particular, 20 alunos responderam afirmativamente à questão, sendo 09 em desenvolvimento de software, 04 em eletrotécnica, 05 em eletrônica e 02 em mecânica.

Esses 20 alunos foram então questionados a identificar as diferenças existentes entre o ensino técnico de nível médio integrado e o ensino médio convencional. As respostas que eles nos forneceram foram as seguintes:

Tabela 33 – Tipos de diferenças existentes entre o curso técnico de nível médio integrado e o curso médio convencional, de acordo com a visão dos alunos.

	Curso				
	Desenvolvimento de software	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica	Total
Ele possui menor carga horária nas disciplinas do núcleo comum e não visa ao vestibular	05	00	01	00	06
Ele foca principalmente o mercado de trabalho	02	02	01	01	06
Ele não atende nem à formação profissional e nem prepara para o vestibular	01	02	02	01	06
Ele possui Coordenação e alguns professores desorganizados	01	00	00	00	01
Ele articula a formação profissional e formação para o vestibular	00	00	01	00	01

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação ao trabalho de ensino realizado pelos cursos em questão, solicitamos aos alunos que também nos informassem o que eles compreendem a respeito do significado do termo “técnico” como denominação atribuída aos seus respectivos cursos. Do total de 70 alunos, foi verificado que 07 deles não responderam a essa questão, sendo 05 alunos de desenvolvimento de software, um aluno de eletrônica e um aluno de mecânica.

As respostas por eles apresentadas permitiram-nos compor a tabela a seguir:

Tabela 34 – Significado do termo “técnico” nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os alunos.

Curso	Algo que não atende às expectativas	Conhecimento teórico-prático	Preparar para o mercado de trabalho
Desenvolvimento de software	01	00	20
Eletrotécnica	01	02	16
Eletrônica	03	02	11
Mecânica	00	04	03
Total	05	08	50

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Solicitamos também aos alunos que manifestassem suas percepções acerca da existência de propostas pedagógicas relacionadas aos seus cursos, e que de alguma forma eles tivessem alguma participação nos desdobramentos da existência das mesmas. Na tabela a seguir apresentamos as respostas colhidas junto aos alunos:

Tabela 35 – Percepção da existência de propostas pedagógicas para cada um dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os alunos.

Curso	Sim	Não	Não sabe informar
Desenvolvimento de software	01	17	08
Eletrotécnica	04	13	02
Eletrônica	05	12	00
Mecânica	00	07	01
Total	10	49	11

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Procuramos também identificar, em relação àqueles alunos que tiveram a oportunidade de ter cursado uma ou mais séries do ensino médio convencional, se os mesmos percebem diferenças existentes entre as propostas de ensino de Geografia contidas no ensino médio propedêutico e no ensino técnico integrado.

Nessas condições, nove alunos do curso de desenvolvimento de software, quatro do curso de eletrotécnica, cinco do curso de eletrônica e dois do curso de mecânica estavam aptos a responder a esse questionamento.

Quatro alunos do curso de desenvolvimento de software e três do curso de eletrônica afirmaram perceber diferenças entre as propostas do ensino de Geografia contidas nos dois tipos de cursos.

Cinco alunos do curso de desenvolvimento de software, quatro do curso de eletrotécnica, dois do curso de eletrônica e dois do curso de mecânica afirmaram não conseguir perceber diferenças existentes em relação a essas propostas de ensino de Geografia.

Dos quatro alunos do curso de desenvolvimento de software que afirmaram perceber diferenças, um considerou que ela está na carga horária, uma vez que a do integrado seria menor; outro apontou que a abordagem no ensino integrado é menos detalhada; o terceiro e o quarto consideraram que os conteúdos para os dois cursos são diferentes.

Dos três alunos do curso de eletrônica que afirmaram perceber diferenças, um apontou que o mercado prefere quem tem o ensino técnico; o segundo considerou que não há empolgação por parte de alguns professores do ensino integrado; e, finalmente, o terceiro afirmou que os professores do ensino integrado passam menos tempo em sala de aula.

Outra questão abordada no questionário aplicado junto aos alunos tratou da importância do ensino de Geografia para a realização dos cursos integrados. Os dados obtidos como respostas podem ser identificados na tabela a seguir:

Tabela 36 – Contribuição do ensino de Geografia para os cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos.

Curso	Apresenta conteúdos relacionados ao curso	Conscientização acerca da diversidade socioeconômica e cultural do mundo	Pouco contribui	Em nada contribui	Não sabe informar
Desenvolvimento de software	02	18	01	04	01
Eletrotécnica	05	13	00	00	01
Eletrônica	02	09	00	04	02
Mecânica	01	06	00	01	00
Total	10	46	01	09	04

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em termos de metodologia mais utilizada no ensino promovido nesses cursos, de acordo com os alunos (67%), manifesta-se uma presença significativa da aula expositiva,

livresca e acompanhada de provas, na forma de verificação da aprendizagem (LUCKESI, 2003), como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 37 – Metodologia mais presente no ensino de Geografia dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com a visão dos alunos.

Curso	Livresca, expositiva e seguida de provas	Livresca, mas contendo algumas atividades de pesquisa	Baseada em competências, habilidades e no uso de pesquisas	Outra
Desenvolvimento de software	18	04	03	01
Eletrotécnica	13	01	03	02
Eletrônica	10	04	01	02
Mecânica	06	02	00	00
Total	47	11	07	05

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Também procuramos conhecer, por meio do olhar dos alunos, se eles sabem identificar algum tipo de competência ou alguma habilidade, em Geografia, que previamente é esperada, em termos de meta a ser alcançada pelo seu curso, e relacionada aos alunos que dele participam. Suas respostas ficaram assim configuradas:

Tabela 38 – Competências e habilidades adquiridas, por meio da aprendizagem em Geografia, ao término dos cursos integrados, de acordo com a visão dos alunos.

Curso	Domínio de conteúdos relacionados ao curso	Conscientização acerca da diversidade socioeconômica e cultural do mundo	Capacidade técnica para o trabalho	Aprovação no vestibular e demais concursos	Não sabe informar
Desenvolvimento de software	00	09	02	06	09
Eletrotécnica	02	10	00	02	05
Eletrônica	03	03	00	03	08
Mecânica	00	04	01	01	02
Total	05	26	03	12	24

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Com relação ao modelo de aula que é mais praticada pelos professores do ensino de Geografia nos cursos em questão, os alunos indicaram que há uma dominância das aulas

expositivas seguidas de provas, mas já ocorre um bom investimento em aulas dialogadas e apoiadas no uso de recursos da informática, como podemos verificar nas respostas a seguir:

Tabela 39 – Modelo de aula mais presente nos cursos integrados, no ensino de Geografia, de acordo com a visão dos alunos.

Curso	Dialógica e com o uso de audiovisuais	Expositiva e seguida de provas	Não sabe informar
Desenvolvimento de software	07	16	03
Eletrotécnica	07	12	00
Eletrônica	02	15	00
Mecânica	04	03	01
Total	20	46	04

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Finalmente, também questionamos aos alunos qual é a sua principal preocupação, em termos de estudos, quando eles se envolvem com o trabalho do ensino de Geografia como componente curricular dos cursos em que eles participam. As respostas obtidas seguem na tabela abaixo:

Tabela 40 – Principal preocupação do aluno em relação à presença do ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados.

Razões/motivos	Curso			
	Desenvolvimento de software	Eletrotécnica	Eletrônica	Mecânica
Passar no vestibular	08	04	08	02
Aprender o conteúdo	06	01	02	02
Conscientização a respeito da vida em sociedade	03	03	03	00
Que poderia ter tido mais qualidade	02	03	02	02
Que fosse voltada para aplicação técnica no curso	00	05	00	00
Não sabe informar	07	03	02	02

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

4.1.3 O professor dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI: olhares e percepções acerca desses cursos e do ensino de Geografia como parte integrante de seus currículos

Os professores que compuseram a amostra analisada nesta pesquisa representaram um número de cinco, posto que os critérios de elegibilidade para a escolha da amostra levaram-nos à realização da pesquisa junto àqueles que trabalharam diretamente, nas três séries consecutivas (entre os anos de 2006 e 2008), com os alunos que concluíram os três anos do ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio no ano de 2008.

No IFPI, e somente na sede e no campus de Florianópolis, os cursos técnicos integrados ao nível médio, obedecendo ao que determina o Decreto nº 5.154/2004, em relação ao processo de integração entre a educação profissional técnica e o ensino propedêutico, os cursos técnicos integrados ao nível médio tiveram início no ano de 2006.

Nessas condições, qual a compreensão que os professores pesquisados demonstram ter a respeito dos cursos técnicos integrados? Como eles analisam o significado e a importância do ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio? Quais os referenciais epistemológicos que orientam o trabalho que os professores têm realizado nos cursos em questão?

Como os professores do IFPI buscam articular a relação entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico? Há aproximações entre o que pensa e o que faz o professor, em relação àquilo que Gramsci denomina de escola unitária? O processo de inserção de novos olhares acerca da identidade da Geografia e do seu conseqüente ensino na educação básica, como procuramos abordar nos capítulos dois e três desta dissertação refletiu-se nas ações educativas dos professores do IFPI?

Para nos aproximarmos de algumas possíveis respostas a essas indagações, utilizamos, para a consecução dos dados desta pesquisa, um questionário, com questões abertas e questões fechadas, dirigido aos professores supracitados. Utilizamos também uma entrevista estruturada, por meio do uso da gravação das falas em fita de áudio, cujos dados obtidos são apresentados na quinta parte deste relatório, quando da análise do trabalho promovido pelos professores de Geografia dos cursos técnicos integrados ao nível médio.

A apresentação dos dados relacionados aos professores segue, inicialmente, uma estrutura de quadros, por meio dos quais procuramos descrever os olhares dos professores acerca do seu próprio trabalho, em comunhão com os alunos, nos cursos objetos de pesquisa deste estudo.

Inicialmente perguntamos aos professores se eles conhecem os objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos integrados ao nível médio. As respostas obtidas apresentaram-se segundo o quadro abaixo:

Professor	Sim	Não
A	X	
B	X	
C	X	
D	X	
E		X

Quadro 01 – Existência de conhecimento por parte dos professores acerca dos objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos de nível médio integrados.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Solicitamos, em seguida, para os professores que afirmaram conhecer os objetivos do governo federal (professores A, B, C e D), em relação aos cursos técnicos integrados, que tais objetivos fossem então enumerados, dados esses que organizamos da seguinte forma:

Professor	Qualificação profissional	Favorecer o acesso do aluno de baixa renda ao ensino superior	Favorecer a interdisciplinaridade
A	X	X	
B	X		X
C	X		
D	X		

Quadro 02 – Objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Questionamos também aos cinco professores como eles interpretam o nível de percepção de um professor do ensino de Geografia, que se encontra no início do processo de

atuação profissional no IFPI, em relação às diferenças que existem entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico integrado. Os professores nos forneceram as seguintes respostas:

Professor	Percebe facilmente	Percebe com dificuldades	Não percebe
A			X
B		X	
C	X		
D			X
E		X	

Quadro 03 – Nível de percepção, de um professor iniciante no ensino de Geografia do IFPI, em relação às diferenças existentes entre o ensino médio propedêutico e o ensino técnico de nível médio integrado, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação aos cursos técnicos integrados ao nível médio, perguntamos aos professores qual seria o foco principal de tais cursos. Apresentamos como foco, seguindo os propósitos do que estabelece o Decreto nº 5.154/2004, a articulação do ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. No entanto, procuramos identificar a possibilidade da resposta do professor em situar esse foco em separado: privilegiando-se o ensino propedêutico ou privilegiando-se o ensino profissionalizante, ou até mesmo a possibilidade do professor interpretar que nenhum e nem outro acaba ocorrendo. O quadro a seguir nos permite identificar suas respostas:

Professor	Análise da cultura geral da humanidade	Qualificação profissional	Análise da cultura geral da humanidade e qualificação profissional	Nem a análise da cultura geral da humanidade, nem a qualificação profissional
A			X	
B			X	
C		X		
D			X	
E			X	

Quadro 04 – Foco principal dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

A articulação entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico de nível médio, determinada pelo Decreto nº 5.154/2004, deve ocorrer de tal forma que as duas condições sejam atingidas: habilitar o jovem para a continuidade dos estudos em nível superior e torná-lo apto ao exercício técnico de uma determinada profissão. Nesse sentido, procuramos identificar qual a interpretação que os professores fazem do significado do termo “técnico” como elemento de caracterização dos cursos em questão. As respostas obtidas estão estruturadas no quadro abaixo:

Professor	Qualificação profissional	Elemento de definição do eixo temático de cada curso	Fundamentação teórico-prática de cada curso
A	X		
B			X
C		X	
D	X		
E	X		

Quadro 05 – Significado do termo “técnico”, na caracterização dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outra preocupação relacionada ao trabalho dos professores, vinculada à possibilidade de caracterização desse trabalho, diz respeito às condições de planejamento e de elaboração dos conseqüentes planos resultantes desse planejamento, constituindo-se em referenciais imprescindíveis para a consecução dos objetivos do ensino realizado nos cursos integrados do IFPI. Dessa forma, procuramos identificar, junto aos professores, a existência de propostas pedagógicas que se constituam como norte para o trabalho de ensino que é realizado em cada um dos cursos integrados. As respostas obtidas ficaram assim caracterizadas:

Professor	Sim	Não	Não sabe informar
A			X
B		X	
C		X	
D		X	
E	X		

Quadro 06 – Existência de proposta pedagógica integrada para cada um dos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Da mesma forma, solicitamos também aos professores que nos informassem a respeito da existência ou não de uma proposta pedagógica integrada e relacionada ao ensino de Geografia nos cursos técnicos integrados. As respostas obtidas nos permitiram compor o seguinte quadro:

Professor	Sim	Não	Não sabe informar
A		X	
B		X	
C		X	
D		X	
E		X	

Quadro 07 – Existência de proposta pedagógica integrada para o ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Procurando também caracterizar elementos do olhar dos professores em relação aos aspectos que permitem identificar possíveis diferenças existentes entre o trabalho que eles realizam no ensino técnico integrado ao nível médio e a possível experiência acumulada no trabalho por eles já realizado no ensino médio propedêutico, questionamos aos docentes se eles percebem diferenças entre este último e aquele que se quer integrado. O quadro abaixo evidencia suas respostas:

Professor	Sim	Não	Não sabe informar
A		X	
B	X		
C		X	
D		X	
E		X	

Quadro 08 – Existência de diferenças entre o trabalho realizado nos cursos técnicos de nível médio integrados e o trabalho realizado no ensino médio propedêutico, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Apenas um professor (B) manifestou a percepção de diferenças entre as duas modalidades de ensino apontadas, como foi verificado no quadro acima. Questionamos então ao referido professor quais seriam as diferenças que ele poderia evidenciar.

O professor considerou que a principal diferença, contida no planejamento, no conjunto de atividades e nas posturas praticadas por ele em ambos os cursos, está no aspecto de que no ensino médio propedêutico ele tem como meta favorecer a aprovação dos alunos no vestibular. Já no ensino técnico integrado ao nível médio ele estabelece como meta favorecer a aprovação dos alunos no vestibular e, simultaneamente, qualificar os alunos para o mercado de trabalho.

Considerando essa diferença apontada pelo professor em questão, perguntamos a ele se o seu trabalho conta, então, com algum tipo de ação, algum tipo de abordagem ou de conteúdo específico, em Geografia, que atenda a esse trabalho que se quer diferenciado, em pelo menos um aspecto: qualificar o aluno para o mercado de trabalho.

A resposta do professor foi afirmativa. Ele considera que seu trabalho, nos cursos técnicos integrados ao nível médio, procura evidenciar categorias geográficas que estejam vinculadas às especificidades de cada um desses cursos.

Considerando ainda que o professor aqui em destaque afirma realizar um trabalho diferenciado para os alunos dos cursos integrados, perguntamos a ele se o referido trabalho, em termos de planejamento e execução, ocorre com algum nível de integração em relação às outras disciplinas dos cursos técnicos integrados ao nível médio. Sua resposta foi indicativa de que é um trabalho parcialmente integrado à realidade das outras disciplinas.

Questionamos também aos cinco professores qual seria a contribuição possível e proporcionada pelo ensino de Geografia como um dos componentes da grade curricular dos cursos técnicos integrados. As respostas obtidas, em meio àquelas que compunham a questão 13 do instrumento aplicado junto aos professores (vide apêndice A, p. 188), encontram-se organizadas no quadro abaixo:

Professor	É o principal instrumento na formação dos alunos	É um componente curricular que se soma aos outros em importância
A	X	
B		X
C		X
D		X
E		X

Quadro 09 – Importância do ensino de Geografia para os cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Consideramos importante também, para esta pesquisa, identificar a existência de conhecimento, por parte dos professores, acerca da legislação brasileira que disciplina a estrutura de funcionamento dos cursos de nível médio propedêuticos e os cursos técnicos integrados ao nível médio (vide questão nº 14 do questionário que consta no apêndice A, p. 188). Questionados, os professores nos forneceram as seguintes respostas:

Professor	Conhece apenas a que fundamenta o ensino médio propedêutico	Conhece apenas a que fundamenta os cursos técnicos integrados	Conhece parcialmente uma e outra	Conhece parcialmente a que fundamenta o ensino médio propedêutico
A	X			
B			X	
C		X		
D				X
E				X

Quadro 10 – Conhecimento dos professores acerca da legislação nacional que fundamenta os cursos técnicos de nível médio integrados e a que fundamenta o ensino médio propedêutico.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Em relação ao ensino de Geografia, na estrutura dos cursos técnicos integrados ao nível médio, procuramos identificar junto aos professores qual a metodologia de ensino mais utilizada por eles no desenvolvimento do trabalho que articula professor e aluno. As respostas constam no quadro abaixo:

Professor	Livresca, expositiva e seguida de provas	Livresca, mas com o uso incipiente da pesquisa
A	X	
B		X
C	X	
D		X
E		X

Quadro 11 – Metodologia mais utilizada no ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Terminados os três anos do trabalho realizado pelo professor e pelo aluno, com vistas ao ensino e à aprendizagem em Geografia, nos cursos técnicos integrados ao nível médio, que tipo de competência, vinculada ao que representa o próprio objeto de estudo dessa disciplina, o professor espera que esteja presente no seu aluno?

Essa pergunta é, para nós, um indicativo dos pressupostos epistemológicos que orientam o fazer cotidiano do professor de Geografia do IFPI em relação à proposta de ensino por ele praticada nos cursos aqui já apontados.

As respostas obtidas nos permitiram estruturar o seguinte quadro:

Professor	Interpretação da realidade por meio dos mapas	Interpretação do espaço geográfico como dinâmico e histórico	Visão crítica ajustada ao mundo atual	Leitura e compreensão da espacialização através de jornais	Compreender as transformações do espaço onde vive
A	X				
B		X			
C			X		
D				X	
E					X

Quadro 12 – Competência desenvolvida pelos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados a partir do ensino de Geografia, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Considerando então as competências acima, assim entendidas pelos professores de Geografia do IFPI, solicitamos a cada um deles que evidenciassem três habilidades

diretamente vinculadas a cada uma dessas competências por eles destacadas. Dos cinco professores, um não evidenciou nenhuma das habilidades, deixando sem resposta essa questão. O quadro abaixo nos permite identificar o que é compreendido pelos professores como habilidades apreendidas por meio do ensino de Geografia:

Professor	Habilidades		
A	Leitura de mapas geográficos	Indagação acerca da realidade	Compreensão acerca do processo de transformação do espaço geográfico
B	Observação	Análise histórico-geográfica do fato	Capacidade de discussão e compreensão
C	Identificação de áreas especiais ligadas ao seu cotidiano	Leitura crítica das informações contidas na mídia	Identificação de conteúdos globais e regionais
D	Reconhecer e localizar problemas ambientais atuais	Identificar mapas que tratam de diversos conteúdos	Redigir acerca de diversos temas

Quadro 13 – Habilidades desenvolvidas pelos alunos, a partir do ensino-aprendizagem em Geografia, nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.
Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Procuramos também identificar, no trabalho realizado pelos professores de Geografia dos cursos técnicos integrados, as estratégias de ensino mais utilizadas por eles junto aos seus alunos. Tais estratégias estão identificadas no quadro a seguir:

Professor	Estratégias		
A	Exposição dialogada	Uso de multimídia	
B	Exposição dialogada	Uso de multimídia	Atividades para casa
C	Exposição dialogada	Uso de multimídia	
D	Exposição dialogada	Uso de mapas	Pesquisa, seguida de apresentação
E	Pesquisa	Leitura, seguida de comentário	

Quadro 14 – Estratégias mais utilizadas no ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.
Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Outro aspecto que consideramos importante, a ser ressaltado no trabalho realizado pelos professores e pelos alunos, quando do desenvolvimento do ensino-aprendizagem da

Geografia nos cursos integrados, diz respeito à necessidade de conhecermos qual a principal preocupação dos professores em termos de identidade do fazer geográfico traduzido como um dos elementos pedagógicos na composição desses cursos. Noutros termos, o que é ensinado pelo professor, em Geografia, de tal forma que o aluno venha a perceber que isso é representativo da identidade dessa disciplina, em meio às demais de cada curso? O quadro abaixo ilustra as respostas dos professores:

Professor	Elementos de identidade
A	Saber da real utilização dela e a valorização da disciplina
B	Desmistificação da condição de ciência descritiva, vendo-a como ferramenta para a produção do espaço
C	Continuidade do processo geográfico como disciplina
D	O fato de não haver um trabalho diferenciado para cada curso
E	A valorização da disciplina

Quadro 15 – Elementos de identidade da Geografia que se constituem como preocupação no ensino dessa disciplina nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.

Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

Uma das preocupações desta pesquisa refere-se, também, à possibilidade de proporcionar, por meio da sua consecução, aspectos favoráveis ao processo de construção e preservação da memória do ensino da disciplina de Geografia no IFPI. Dessa forma, questionamos aos professores pesquisados se eles consideram relevante a preocupação para com a construção e a preservação dessa memória. Os cinco professores consideraram, de forma unânime, necessária essa preocupação.

Questionamos então a todos eles o que efetivamente justifica a necessidade dessa preocupação em relação à memória do ensino de Geografia no IFPI. Suas respostas foram organizadas no quadro abaixo:

Professor	Justificativas			
A	Interpretar/compreender as características pedagógicas	Aprimorar as práticas de ensino	Estabelecer a evolução do professor	
B	Melhorar a dinâmica organizacional	Banco de dados acerca do ensino de Geografia	Valorização do docente, com reflexos no aluno	Conhecer a realidade vivida nesse ensino
C	Conhecer as mudanças do espaço urbano onde se localiza o IFPI			
D	Conhecer a evolução do ensino	Detectar a evolução e a estagnação		
E	Proporciona uma melhor formação da sociedade			

Quadro 16 – Justificativas da importância de construção e preservação da memória do ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, de acordo com os professores.
 Fonte: RIBEIRO FILHO, F. G. Junho de 2009.

CAPÍTULO 5 - A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA E A GEOGRAFIA QUE SE APRENDE: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE OS SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS PROFESSORES E OS SENTIMENTOS E AS AÇÕES DOS ALUNOS DO IFPI

Kimura (2008), ao abordar o significado e a importância do ensino de Geografia na escola básica, afirma que para produzirmos uma compreensão lógica do ambiente do qual faz parte a escola é necessário situá-la num determinado contexto. Esse contexto, por sua vez, com tudo que o caracteriza, nos permitirá compreender o mundo e, conseqüentemente, a escola e o ensino de Geografia ali dialeticamente construído, pois

Seria temerário falar do ensino de Geografia sem considerar tais aspectos. Longe de dizer que, internamente à própria Geografia, não se devam construir alternativas e caminhos para a superação dos costumeiros e conhecidos problemas que têm comprometido o seu ensino. Pelo contrário, é muito importante estarmos sempre atentos e dispostos para essa superação, mesmo que seja isoladamente, mesmo que seja por meio de um trabalho solitário, como muitas vezes acontece (KIMURA, 2008, p. 15).

Acreditamos, nessa perspectiva, que para compreendermos, de forma lógica, as características do trabalho de ensino da Geografia, envolvendo professores e alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, é necessário situarmos um número significativo de aspectos ou dimensões que articulam o contexto de existência desses professores, dos seus alunos, da instituição em si e, conseqüentemente, das condições dialéticas de desenvolvimento do ensino que os envolvem, posto que

O binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino-aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando (OLIVEIRA, 2006, p. 217).

Seguindo esse raciocínio, procuramos realizar a produção desta pesquisa. Nosso ponto de partida foi exatamente a nossa própria condição de protagonistas, como professor, desse ensino que se pratica, ou se quer praticar no IFPI. Assim como também procuramos recorrer à literatura, abordada nos capítulos dois e três desta dissertação, que nos ajudou a compreender as transformações ocorridas no processo de sistematização da Geografia e dos modelos de ensino que têm sido implementados na educação básica brasileira

Para tornar esse ensino mais próximo das aspirações de todos os segmentos nele articulados, sentimos a necessidade de tomá-lo como objeto de pesquisa e, para isso, identificamos no professor, no aluno e na instituição as variáveis das análises que até aqui produzimos.

Quais as representações de Geografia que estão presentes nos sentimentos e nas ações dos professores? Quais as representações de Geografia que estão presentes nos sentimentos e nas ações dos alunos? Como professores e alunos vêem o processo de trabalho que praticam/produzem nos cursos técnicos integrados do IFPI?

As representações de Geografia às quais estamos nos referindo foram abordadas ao longo do capítulo dois e da seção 3.2 deste estudo, assim como a forma como tem sido produzida a articulação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante no Brasil foi contemplada na seção 3.3 desta pesquisa.

No contínuo movimento dialético de transformação da realidade, como se manifestam os reflexos do trabalho dos professores e dos alunos em relação à perspectiva de produção dos intelectuais orgânicos no IFPI, como nos sugere Gramsci (1982 a)?

Na tentativa de refletir acerca dessas perguntas procuramos montar as sínteses que se evidenciam a seguir, buscando caracterizar nossa leitura a respeito de como tem sido produzida a cultura de Geografia que se apresenta, através do seu ensino, na vida dos alunos e dos professores dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI.

5.1 E assim é a Geografia que ensinamos...

O início do século XXI, especialmente no Brasil, tem sido marcado pelo reforço da defesa e efetivação dos princípios vinculados à democracia, à participação indistinta de todos os grupos sociais na tomada de decisões que devem nortear uma coletividade e, principalmente, à liberdade de condução da vida individual em termos de estudos e de trabalho.

Nesse sentido, como a escola, e dentro dela o ensino de Geografia, pode contribuir para a consecução desses princípios, ou torná-los passíveis de uma análise crítica que

favoreça desvelar o alcance de suas reais condições de ocorrência e abrangência em relação à sociedade como um todo?

Foi procurando dar vazão a esse diálogo que procuramos tomar também como referência o pensamento elaborado por Santos M., Santos B., Soja, Hissa, Harvey, dentre outros, quando esses pensadores nos propõem novos olhares a serem lançados acerca do ato concreto de se produzir a ciência social, em particular a Geografia, como abordamos ao longo da seção 2.2 desta dissertação.

Concordando com Vesentini (1992; 2004), a escola, e nela o ensino de Geografia, deve servir como um instrumento que viabilize um trabalho onde seja possível a participação constante do professor e do aluno, para que juntos possam construir um projeto de ensino e de aprendizagem que permita transformar, em termos de humanização, a condição social do próprio aluno e do próprio professor, repercutindo, certamente, na humanização da própria sociedade.

Concebendo-se de forma participativa, a escola (e, através dela, professores e alunos) poderá construir seu próprio programa de ensino, primando pela emancipação dos que vivem o ambiente escolar como “processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo” (DEMO, 2005, p. 78). E, nesse particular, compete ao professor perceber que

[...] não há de fato um programa oficial, isso é arbitrariedade da burocracia da educação (e o diretor da escola aí desempenha um papel fundamental) e de que ele pode usar o programa que bem entender para a classe que quiser. Mas o ideal, de fato, seria ele elaborar um programa (conteúdo e atividades) adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma que esses fossem co-autores do conhecimento (com estudos do meio, participativos; a ‘abertura’ do saber para a realidade vivida pelo educando – por exemplo: qual a situação da mulher no Brasil, ou em sua cidade; se existe racismo no meio de onde o aluno provém e na sociedade brasileira como um todo; se eles trabalham e são sindicalizados, o papel dos sindicatos; os debates freqüentes; etc.), e não meros receptáculos passivos (VESENTINI, 1992, p. 27).

É possível, então, produzirmos, através da ação docente, um trabalho que respeite as normatizações contidas na legislação que fundamenta essa ação e o conjunto de fatores que dão suporte à existência da própria escola, mas que crie, principalmente, condições para a transformação social, como ato político, visando à humanização de todos os que fazem o contexto escolar (SAVIANI, 1985).

No caso dos professores de Geografia do IFPI, aqui pesquisados, o posicionamento assumido frente aos objetivos do governo federal, em relação aos cursos técnicos integrados, é o de que, para quatro deles (apenas o professor E afirma não conhecer), tais objetivos são conhecidos (vide quadro nº 01, p. 114).

Quando solicitamos aos quatro professores, que afirmaram conhecer os objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos integrados, para que identificassem então esses objetivos (vide quadro nº 02, p. 114), apenas o professor A fez referência ao que de fato representam as diretrizes do artigo 4º do Decreto 5.154/2004, que normatiza esses cursos, afirmando que deve haver uma articulação entre a busca pela qualificação profissional e a preparação para o acesso à universidade (confira a seção 3.3 desta pesquisa).

Os demais professores (no caso os professores B, C e D), ou restringiram os objetivos à qualificação profissional (os professores C e D), o que seria atribuição dos cursos apenas de caráter técnico, ou apontaram a existência de preocupações para com estudos interdisciplinares (o professor B), mas sem demonstrar reconhecer o princípio da integração contido nos fundamentos da LDB 9.394/1996 ou do decreto supracitado e atinente ao texto da LDB.

Ao fazer referência à necessidade de articulação entre o ensino propedêutico de nível médio e o ensino técnico de nível médio, o Decreto 5.154/2004, no seu artigo 4º (incisos I, II e III), considera que essa articulação deve observar os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, deve observar também, em condição complementar, as normas dos próprios sistemas de ensino e, ainda, as exigências definidas no projeto pedagógico de cada instituição de ensino.

Dessa forma, acreditamos que há aqui uma lacuna a ser preenchida, especialmente quando pensamos a produção de um ensino que se vincula à emancipação de jovens e adultos, boa parte deles socialmente marginalizados, e que têm na possibilidade da integração, até aqui suscitada, um instrumento que pode lhes garantir, a um só tempo, a qualificação profissional e os fundamentos para a continuidade dos estudos.

Conhecer os objetivos que norteiam a produção desses cursos é, então, importante porque permite a organização de um currículo que potencialize o propósito da emancipação pretendida, uma vez que

[...] as diferentes atribuições curriculares – que se referem ao conteúdo, à metodologia, à avaliação, à organização e à inovação do/no ensino – são assumidas pelos diversos agentes de sua implementação: o Estado, as comunidades, a escola e o professor. A este atribui-se a responsabilidade pelos aspectos citados e pela definição de um programa, pelo planejamento/ordenação das aulas, pela avaliação dos alunos, pelo auto-aperfeiçoamento e pelo aperfeiçoamento horizontal, associado ao projeto pedagógico da escola. Esta, por sua vez, orientada pelas diretrizes gerais de um Estado, define, com base em um mínimo curricular de áreas e/ou disciplinas, objetivos e conteúdos e horários mínimos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 62).

Não se trata de acreditar que o conhecimento da lei será suficiente para garantir aos alunos a consecução do delineamento da escola unitária, como nos sugere Gramsci e como já abordamos no capítulo um desta dissertação, mas entendemos que o instrumento legal, aqui representado pelo Decreto 5.154/2004, é uma referência que não pode ser desprezada, ou porque carrega em si subsídios que estimulem novos direcionamentos da forma de se fazer educação, ou porque não reconhece as verdadeiras necessidades dos alunos e dos professores, assim como da própria sociedade

Também como reflexo do relativo desconhecimento dos professores de Geografia do IFPI acerca dos objetivos dos cursos técnicos de nível médio integrados, manifesta-se o seu sentimento de que para um professor que inicia o exercício de ensino, particularmente em Geografia, é difícil a percepção dele em relação às diferenças existentes entre o ensino técnico integrado ao nível médio e o ensino médio propedêutico (como apontam os professores B e E), ou até consideram que o professor não consegue perceber diferenças entre ambos (como apontam os professores A e D). Apenas o professor C considera que facilmente o professor iniciante conseguirá perceber essas diferenças (vide quadro nº 03, p. 115).

A consideração feita pelos professores a respeito desse aspecto é reveladora da necessidade de uma política de formação continuada, no IFPI, que venha a viabilizar aos professores, que trabalham com essa modalidade de ensino, um conhecimento que seja significativo, proporcionando-lhes uma leitura analítica não apenas no que concerne aos limites da sua disciplina, mas também à filosofia da educação contida nesses cursos, principalmente se levarmos em consideração o fato de que essa modalidade de ensino, nos cursos de licenciatura de nossas faculdades ou universidades, não consta como objeto de análise na dimensão do que a prática profissional tem exigido de cada professor, pois

[...] É preciso que se discuta e se procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que

articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.100).

Apesar de evidenciarem o não conhecimento acerca dos objetivos do governo federal em relação aos cursos técnicos integrados ao nível médio, os professores do IFPI consideram que o foco desses cursos está centrado na busca da integração entre o conhecimento dos fundamentos da cultura geral (ensino propedêutico) e a qualificação profissional, conforme apontam os professores A, B, D e E (vide quadro nº 04, p. 115).

Esse aspecto revela-nos que a resposta para a questão de nº 4 do questionário destinado aos professores (vide apêndice A, p. 187) ilustra um discurso que se refere a uma prática em desconexão com a teoria, posto que os professores afirmam conhecer os objetivos que norteiam tais cursos, mas parecem produzi-los nos moldes dos cursos profissionalizantes, embora saibam qual deveria ser o foco desses cursos (ORLANDI, 2005).

Há aqui, mais uma vez, uma evidente justificativa para o investimento que o IFPI necessita realizar, no sentido da formação continuada dos professores que militam diretamente nessa modalidade de ensino.

Os professores também demonstraram, refletindo ainda essa condição de fragilidade em termos de produção efetiva da integração nesses cursos, compreender de forma reduzida o significado do termo “técnico”, restringindo-o apenas à idéia de habilidade voltada para a realização de um determinado tipo de trabalho (vide quadro nº 05, p. 116). Seria, assim, o que, nesses cursos, favoreceria ao aluno o sentimento de estar capacitado para executar uma determinada operação. Essa visão está nitidamente em desacordo com aquilo que nesta pesquisa, à luz do pensamento de Gramsci, estamos denominando de politécnica.

Dos cinco professores, apenas o professor B mencionou um aspecto que se aproxima daquilo que representa uma articulação crítica entre o fazer e o pensar, como postura necessária ao trabalho realizado pelos professores e pelos alunos dos cursos técnicos integrados.

Ao colocar o “técnico” como elemento de fundamentação teórico-prática, o professor B sugere uma leitura de mão dupla para aquilo que se constitui “qualificação profissional”, nos cursos técnicos integrados, pois ao tempo em que o sujeito tem a noção do que faz (ato operacional), ele também compreende o significado histórico-político do que faz. Isso traz

repercussões dialéticas em sua vida, uma vez que o instrumentaliza para as ações transformadoras, especialmente na perspectiva social.

Assim atuando, o professor poderá potencializar o significado da integração no trabalho realizado junto ao aluno, uma vez que

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

Obedecendo à estrutura do questionário que utilizamos como um dos instrumentos para obtenção dos dados relacionados aos professores, fizemos um questionamento (vide apêndice A, p. 187) a respeito da existência de uma proposta pedagógica integrada (disciplinas da educação básica e disciplinas profissionalizantes) para os cursos técnicos de nível médio integrados.

Os professores B, C e D afirmam não existir proposta pedagógica integrada para os cursos em questão. O professor A considera que existe sim a proposta pedagógica, e o professor E diz não saber da sua existência (vide quadro 06, p. 116).

A resposta afirmativa do professor A apresenta elementos de contradição, posto que quando questionado acerca dos objetivos do governo federal ele afirma não conhecer, ao tempo em que considera que o foco dos cursos técnicos de nível médio integrados é a questão da qualificação profissional. Essa contradição põe em dúvida a sua adequada relação com uma proposta pedagógica integrada norteando esses cursos.

As respostas obtidas reforçam o sentimento de que as dificuldades da integração se fundamentam em obstáculos como a ausência de um processo, política e filosoficamente fundamentado, de formação continuada para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, como já ressaltamos anteriormente, e, também, na inexistência de políticas internas à instituição, no sentido de se buscar construir currículos que venham a refletir um ensino verdadeiramente integrado para os cursos identificados nesta pesquisa.

Abordando o enfoque curricular, relacionado ao propósito da integração, compreendemos que as dificuldades vividas pelo IFPI, nesse aspecto, expressam aquilo que Ramos (2005, p. 122) interpreta como sendo

[...] importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Da mesma forma, solicitamos aos professores que nos informassem a respeito da existência ou não de uma proposta pedagógica específica e construída pelos profissionais do ensino de Geografia do IFPI. Todos eles afirmaram que não existe um documento formal que expresse o resultado de reflexões que tenham sido produzidas com o propósito de auxiliar o trabalho de ensino na instituição como todo e, particularmente, nos cursos técnicos de nível médio integrados (vide quadro 07, p. 117).

A ausência de uma proposta que venha a nortear o trabalho de ensino de Geografia no IFPI, além de representar uma situação que proporciona desencontros para o processo de construção de metas e dos seus conseqüentes resultados, acaba não favorecendo aos professores (e aos alunos!) uma compreensão lógica dos referenciais que estão sendo postos para a produção de uma modalidade de ensino que se quer integrada.

Consideramos também importante afirmar que a falta de uma proposta pedagógica para o ensino de Geografia é um elemento significativo para nos ajudar a detectar o porquê da compreensão imprecisa por parte dos professores em relação aos propósitos dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Estamos aqui considerando que o currículo tem um significado primordial para a realização eficiente e eficaz de um programa de ensino, reforçando a idéia de que ele “é uma seleção e uma organização do saber socialmente determinado” (YOUNG, 2000, p. 300).

Nessas condições, é necessário que o currículo dos cursos técnicos de nível médio integrados conte, entre outras, também, com uma proposta pedagógica que situe a importância e o significado da Geografia como disciplina de ensino que intermediará uma boa parte das relações vividas pelo professor e pelo aluno na instituição em questão. Especialmente quando

nos referimos a uma Geografia cada vez mais sujeita a procedimentos de crítica, como as que apresentamos nas seções 2.2 e 2.3 desta dissertação.

Acreditamos também que a produção de uma proposta pedagógica (para os cursos, em geral, e para as disciplinas, em particular), que vise à integração entre trabalho, cultura e ciência, poderá constituir-se em diretriz fundamental para um contexto histórico-social que já não corresponde àquele que primava pela preparação orgânica do taylorismo-fordismo, pois

Partindo do pressuposto de que cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas determina a forma de educação dos intelectuais que vão exercer as funções fundamentais na produção material e não-material e conferir unidade e coesão ao projeto hegemônico, há que considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho configuram novas bases materiais a exigir um intelectual de novo tipo, que a pedagogia nascida do taylorismo-fordismo já não consegue formar (KUENZER, 2009, p. 54).

Outro aspecto, que contribui para evidenciar a fragilidade do conhecimento dos professores de Geografia do IFPI em relação à política de institucionalização dos cursos técnicos de nível médio integrados, é representado pela afirmação de que não há diferença entre o trabalho que eles realizam, ou já realizaram, nos cursos propedêuticos de nível médio, em comparação aos cursos aqui investigados, conforme observamos nas respostas apresentadas na tabela nº 08 (p.117).

Apenas o professor B apontou a existência de diferenças entre as duas modalidades de ensino. A resposta desse professor, embora tendo ele já considerado que os objetivos do governo federal acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados estão voltados para a qualificação profissional, parece demonstrar um maior nível de conhecimento a respeito da operacionalização desses cursos, mesmo que ainda prevaleça nele a identidade eminentemente profissionalizante do trabalho de ensino que o IFPI realiza.

Os questionamentos seguintes, contidos no apêndice A (p. 187), até o de número 12, foram respondidos apenas pelo professor B, uma vez que estavam voltados somente àqueles professores que viessem a perceber diferenças entre as duas modalidades de ensino por nós já apontadas.

Nesse sentido, ao ser questionado a respeito da principal diferença entre as duas modalidades de ensino, ele considera que no ensino médio propedêutico sua preocupação exclusiva é para com o vestibular, enquanto que no ensino técnico integrado ao médio ele

procura atender às duas exigências intrínsecas ao curso: fornecer subsídios para a continuidade de estudos e contribuir para a qualificação profissional do aluno.

Para atender as necessidades dessa diferença, o professor em questão considera que o trabalho dele é desenvolvido a partir da realização de ações, de abordagens e de conteúdos que se diferenciam daqueles que usualmente ele lança mão nos cursos propedêuticos de nível médio. Para isso, ele diz apoiar-se no trabalho com categorias geográficas que ajudam a potencializar o desenvolvimento profissional de cada aluno dos cursos integrados.

No entanto, o trabalho que o referido professor procura realizar, nos cursos em questão, é visto por ele como parcialmente integrado, em relação ao trabalho que os demais professores realizam nas outras disciplinas dos mesmos cursos. Isso certamente concorre para uma série de dificuldades, em termos de consecução dos objetivos de cada curso, repercutindo em limitações ao trabalho dos professores e, por conseguinte, ao processo de formação dos alunos.

Essa postura defendida pelo professor B reflete que o ambiente de ensino do IFPI é também marcado pela possibilidade da superação dos impasses que circunscrevem os espaços de vivência daqueles que pensam e praticam o ensino e a aprendizagem.

Com a postura de envolvimento, de procurar conhecer pelas raízes a existência contextual da escola e dos seus propósitos, é possível que o IFPI possa, num curto espaço de tempo, fornecer uma significativa contribuição para o processo de superação da condição dual que historicamente tem separado a formação integral do ser humano da sua conseqüente preparação para o trabalho, fundamento da atitude, discriminadora e socialmente negativa, de apartar os que pensam daqueles cuja função seria apenas o fazer.

Assim, a modalidade de ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio propedêutico, no IFPI, considerando, dentre outros, sua adequada fundamentação pedagógica e a existência de um processo de formação continuada dos professores, poderá contribuir para a consecução daquilo que a LDB 9.394/1996 determina como necessário para a formação do educando, nesse nível:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
- as habilidades tecnológicas básicas;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;

- as categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (KUENZER, 2009, p. 46).

O questionamento seguinte, destinado aos professores, tratando especificamente do trabalho relacionado ao ensino de Geografia, procurou identificar, de acordo com a visão deles, qual a contribuição do ensino dessa disciplina para a realização dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Demonstrando compreensão de que um currículo é feito pela multiplicidade de conhecimentos e/ou disciplinas e pelos agentes sociais que fundamentam sua existência, os professores B, C, D e E consideraram que a Geografia é um componente curricular que se articula e se soma aos demais, objetivando assegurar a consecução dos propósitos do curso (vide quadro 09, p. 119).

Apenas o professor A considerou que a disciplina de Geografia é o principal instrumento no processo de formação dos alunos dos cursos analisados nesta pesquisa. Talvez a sua resposta seja reflexo do pensamento contido na “teoria da curvatura da vara”, formulada por Vladimir Ilyitch Ulianov (Lênin), que considera que se uma vara está torta para um lado, para desentortá-la não basta apenas colocá-la na posição vertical, é preciso entortá-la no sentido oposto (SAVIANI, 1985).

Há ainda, em muitos professores do ensino de Geografia, uma forte preocupação voltada para a tentativa de assegurar a essa disciplina o reconhecimento que ainda lhe faltaria, posto que, para eles, essa ausência seria ainda resquício do seu esvaziamento de conteúdos e de redução de carga horária, promovidos pela Lei 5.692/1971 que instituiu os “Estudos Sociais”. Esse “trauma” exigiria a postura de colocar, para alguns, a disciplina de Geografia como a mais importante entre todas as outras.

Para a realização do trabalho de ensino praticado pelos professores de Geografia do IFPI, nos cursos que representam o foco desta pesquisa, entendemos que esses profissionais devem demonstrar, nos seus planejamentos e na execução do que sistematizam em seus planos de ação, conhecimentos também relacionados às leis que regem as duas modalidades de ensino que até aqui foram abordadas: o técnico de nível médio integrado e o ensino médio propedêutico.

Mais uma vez, insistimos que o conhecimento acerca das leis não se restringe a tomá-las como parâmetros exclusivos, mas como uma das referências que necessitam ser criticadas em nome das necessidades do contexto vivido particularmente pelos professores e pelos alunos.

Nessas condições, quando questionados a respeito disso os professores demonstraram não ter um necessário conhecimento acerca dessas leis e de suas repercussões para o ensino de Geografia como componente curricular dos cursos em questão (vide quadro 10, p. 119).

O professor A afirma que conhece apenas a legislação que fundamenta os cursos de nível médio propedêuticos. O professor B afirma conhecer parcialmente uma e outra. O professor C considera que conhece apenas a legislação que ampara os cursos técnicos integrados de nível médio, e os professores D e E afirmam que conhecem apenas parcialmente a legislação que fundamenta os cursos de ensino médio propedêuticos.

As respostas apresentadas nos permitem deduzir que há aqui um significativo obstáculo para que os professores do ensino de Geografia possam de fato praticar um ensino integrado sem que se conheça, com a devida profundidade, os fundamentos da legislação que norteia essas duas modalidades de ensino.

Certamente, é também esse desconhecimento que faz com que os professores sintam dificuldades, como já foi tratado anteriormente, em situar os objetivos dos cursos técnicos de nível médio integrados. É por isso que concordamos com o pensamento de que o ensino de Geografia, o que também vale para as demais disciplinas, deve ser pensado/planejado na sua totalidade, observando os fundamentos de quem o promove, bem como o conjunto de aspectos que envolvem os alunos a quem ele se destina (OLIVEIRA, 2006).

Na presente pesquisa também procuramos caracterizar, a partir das ações de ensino dos professores de Geografia, as práticas metodológicas usualmente mais presentes nas aulas por eles promovidas dentro da estrutura dos cursos técnicos de nível médio integrados (vide quadro 11, p. 120).

Os professores A e C consideram que lançam mão costumeiramente das práticas apoiadas num ensino livresco, seguidas pela realização de provas que se destinam à verificação da aprendizagem, reconhecendo-as como aquelas mais presentes no ensino que realizam junto aos seus alunos.

Os professores B, D e E afirmam que também realizam um trabalho de ensino ainda amparado numa didática livresca, seguida de provas verificadoras da aprendizagem, mas haveria também nas suas práticas de ensino uma preocupação cada vez maior para com as atividades de pesquisa.

Entendemos que ainda há uma presença muito forte, e isso fica caracterizado nas respostas dos professores, de um ensino muito centrado no conteúdo e na defesa da idéia de que a principal função do professor é, marcadamente, atuar apenas como um transmissor daquelas informações relacionadas a uma determinada disciplina.

Há aqui uma lógica muito disseminada em muitas das nossas escolas e que se repete no IFPI: o professor transmite informações relacionadas à sua especialidade profissional, ao invés de ser visto como um agente que se apropria da informação para transformá-la em conhecimento a partir da relação de trabalho vivida com o aluno (DEMO, 2005).

Ajudar a consolidar um processo de ensino nesses moldes é danoso tanto para o professor quanto para o aluno, posto que, nessas condições, o que acaba ocorrendo é o enfraquecimento da capacidade de ambos se perceberem como protagonistas dos fenômenos de construção do seu espaço/tempo. Podemos então afirmar que

Para todos nós é conhecido o percurso da educação de professores, desde o nível médio ao superior. Nessa educação, a prática da pesquisa não está presente; o conhecimento não é um processo, ou algo em construção, está pronto para ser transmitido. Configura-se também, nesse contexto de ensino, uma forma de educar denominada por Freire de “educação bancária”. Mais recentemente, os teóricos da educação, ao refletirem sobre esse processo, fazem uma avaliação crítica da educação de professores. Nesse âmbito, passa-se a falar de professor-pesquisador e propor a pesquisa como fundamento da educação de professores [e de alunos!] (SUERTEGARAY, 2006, p. 109).

Sentimo-nos motivados, nessa reflexão, não somente a ressaltar a importância que tem a pesquisa como elemento de articulação das relações entre educador e educando, mas também a destacar o significado da pesquisa que se pratica visando à emancipação social e humana do aluno e do professor. Principalmente num ambiente de ensino como o IFPI, que se vê marcado por uma responsabilidade muito específica de profissionalização daqueles que freqüentam seus bancos escolares.

A noção de pesquisa que utilizamos aqui não diz respeito apenas àquela feita nos moldes acadêmicos, mas corresponde também ao trabalho de identificação de qualquer

problema ou qualquer questão que estimule o professor e o aluno a dialogarem a respeito dos inúmeros caminhos que podem ser seguidos para a sua superação. Nesse sentido, a pesquisa enseja o trabalho educativo desde a educação infantil (BAGNO, 2007; DEMO, 2005).

A pesquisa não deve ser vista apenas pelo seu viés de viabilidade de reprodução do capital. Ao tempo em que ajuda a qualificar o pesquisador para apresentar respostas concretas às necessidades do mercado, deve concorrer também para o entendimento de que o conhecimento só progride quando compartilhado em favor das utopias que se destinam ao engrandecimento da condição humana, como já nos apontava Harvey (2009) na seção 2.3 deste nosso estudo.

Não podemos, nesse âmbito, tornar professores e alunos reféns das exigências ilimitadas do mercado, gerando uma competição predatória, que não enxerga o princípio social sob o qual repousa o conhecimento, tendo cuidado, como afirma Maturana (1994), *apud* Suertegaray (2006, p. 111), em perceber que “a competência é a negação do outro”. É preciso, ao contrário, pensarmos na pesquisa como ato solidário, não como ato solitário (DEMO, 2005).

Com os desdobramentos da promulgação da Lei 9.394/1996, especialmente a partir da publicação e utilização, nas escolas, notadamente as públicas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), repercutindo na estrutura da educação básica, particularmente na educação de nível médio, difundiu-se muito o anseio por um ensino fundamentado na promoção de competências e habilidades.

Assim, questionamos, também, aos professores do ensino de Geografia do IFPI, quais as competências e as conseqüentes habilidades que eles planejam cotidianamente inserir no seu trabalho, de tal forma que elas venham a repercutir na formação dos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados (vide quadro 12, p. 120).

Nossa preocupação aqui era tentar identificar como os professores do IFPI têm interpretado o desdobramento da Lei 9.394/1996, abordada na seção 3.3 desta dissertação, quando ela resultou na elaboração dos PCNs como um verdadeiro currículo nacional a ser implantado sem a necessária discussão envolvendo o imenso contingente de professores da educação básica desse país. Além do mais, os PCNs elegeram as competências como fundamento da ação educativa, restringindo o significado específico que deve ter a disciplina

escolar, é o caso da Geografia, como corpo teórico capaz de permitir o questionamento da própria política educacional que lhe confere sentido.

As respostas obtidas sugerem concluir, como já foi verificado anteriormente, a manifestação de uma lacuna relacionada à existência de uma proposta pedagógica que venha a nortear as ações pedagógicas dos professores em questão. Lembramos que os professores aqui pesquisados trabalham todos na unidade sede do IFPI, o que poderia favorecer, por meio da proximidade espacial, uma maior sintonia na definição dos propósitos a serem atingidos em relação aos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados que concluíram os três anos do ensino de Geografia no ano de 2008.

Se considerarmos as diferenças apontadas pelos documentos oficiais utilizados pelo MEC, no que diz respeito às competências e às habilidades, para a operacionalização dos PCNs, podemos verificar que há uma relativa imprecisão acerca daquelas que são eleitas pelos professores de Geografia do IFPI, bem como também encontramos, nas suas respostas (observar quadros 12 e 13, páginas 120 e 121, respectivamente), um desencontro em termos de identidade para as competências e para as habilidades, chegando o professor E, inclusive, a não conseguir identificar nenhuma habilidade a ser alcançada pelos seus alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) consideram que “o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos [...]” (BRASIL, 1999, p. 25).

Para o ensino da Geografia, as DCNEM consideram que as principais competências a serem desenvolvidas e as habilidades a elas vinculadas são:

Representação e comunicação	• Ler, analisar e interpretar os códigos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados. • Reconhecer e aplicar o uso das escalas, cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
	• Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou

Investigação e compreensão	território. • Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais. • Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional e global.
Contextualização sociocultural	• Reconhecer, na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual, a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço. • Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia. • Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade

Fonte: BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 69.

Considerando-se que a política de implantação e o próprio conjunto de idéias contidas nos PCNs têm sido motivo de muitas discordâncias para os que elaboram críticas profundas ao modelo de educação que se tem adotado atualmente no Brasil (MOREIRA; SILVA, 1995), é preciso primeiro que conheçamos o que se quer atingir com o trabalho de produção de um ensino fundamentado na promoção de competências. Ademais, precisamos atentar para o fato de que tal ensino contribui em muito para a redução do nível de importância que tem a disciplina, pois

O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidades nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. Desta forma, a organização do currículo não

passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então, selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento. [...] a noção de competências promove, na verdade, a desintegração curricular (RAMOS, 2005, p. 113).

Nos encontros pedagógicos que se realizam no IFPI é muito comum presenciarmos a postura de professores e de pedagogos que afirmam se servir das competências apontadas pelos documentos oficiais do país em relação ao que se espera ver configurado no aluno ao término de um determinado ciclo de estudos.

No caso do trabalho dos professores do ensino de Geografia no IFPI, além de não demonstrarem conhecimento do significado das competências eleitas pelos documentos oficiais do governo federal, de tal forma que pudessem criticar os limites do que elas visam atingir, os educadores não conferem a essa disciplina um corpo teórico com feições próprias, no conjunto das demais disciplinas que formam o currículo dos cursos técnicos integrados.

O procedimento/estratégia de ensino mais utilizado pelos professores do ensino de Geografia do IFPI (vide quadro 14, p. 121), com vistas a atingir os objetivos por eles traçados, é a exposição dialogada, apoiada no uso de equipamentos de multimídia.

O uso, em condição quase exclusiva dessa estratégia de ensino, assim o entendemos, limita em muito o trabalho do ensino de Geografia, se considerarmos o seu objeto de estudo como sendo o espaço socialmente produzido.

Para tornarmos o ensino de Geografia mais significativo na vida do professor e, por extensão, do aluno, fugindo, como nos ensina Santos (2002), de uma Geografia “viúva do espaço”, faz-se necessário investirmos em novas metodologias que venham a se conjugar com as exposições dialogadas, tão importantes e tão indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, indo para além da didática da exposição, os cursos técnicos de nível médio integrados também merecem e necessitam de um planejamento que valorize a inclusão de procedimentos metodológicos inter e transdisciplinares, investindo na utilização do estudo do meio, na resolução de problemas que ensejem a aplicação dos conhecimentos cartográficos, no trabalho com textos escritos em condições multimodais, na leitura da linguagem

cinematográfica, no investimento em plantas, mapas e maquetes etc. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

A superação do uso exclusivo do método expositivo no ensino, particularmente de Geografia, é hoje desejo presente na vida de muitos professores e certamente no trabalho realizado no IFPI esse pensamento também encontra guarida, posto que seus professores sabem que as novas posturas de ensino ampliam o potencial de contribuição dessa disciplina, uma vez que

A Geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social e desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola, estude os problemas e possibilidades dessa realidade à luz das várias disciplinas escolares, para entender a relação entre seus elementos e proporcionar o conhecimento sobre ela em perspectivas mais amplas e profundas. O conhecimento disciplinar da Geografia, pondo-se à disposição de um projeto de ensino ou de um objetivo maior, articulado interdisciplinarmente, chega a um entendimento enriquecido daquela realidade complexa e contraditória (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 165).

Entendemos também que o processo de formação dos professores de Geografia do IFPI ainda é marcado, epistemologicamente, por uma relativa imprecisão acerca da identidade dessa disciplina, em meio às demais que compõem o currículo de ensino dos cursos aqui enfocados, o que acaba também repercutindo na seleção de estratégias para a promoção do seu conseqüente ensino.

Ao questionarmos aos professores qual é a principal preocupação do ensino de Geografia, capaz de lhe conferir uma necessária identidade junto às demais disciplinas, percebemos que apenas o professor B (vide quadro 15, p. 122) faz referência a uma preocupação relacionada com as questões espaciais. Os demais professores enfocam elementos que não conferem identidade específica, posto que constituiriam também preocupação comum a qualquer outra disciplina curricular.

A preocupação para com um processo de formação continuada, no IFPI, poderá colaborar com reflexões que venham a ensejar posturas de superação desse impasse, de tal forma que, naquilo que concerne ao ensino de Geografia, seja possível compreender que

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em

sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR; VILHENA, 2010, pp. 09-10).

Como elegemos também como um dos nossos objetivos específicos, nesta pesquisa, a possibilidade de estarmos contribuindo para a construção e a preservação da memória do ensino de Geografia no IFPI, solicitamos aos professores que nos apresentassem seus posicionamentos acerca desse objetivo.

Em condição de unanimidade, os professores entendem que é relevante esse tipo de preocupação e de contribuição para o trabalho educativo que a instituição desenvolve.

Procuramos, a seguir, conhecer as justificativas dos professores a respeito dessa relevância, conforme encontram-se identificadas no quadro 16 da página 123.

Para os professores, um trabalho de pesquisa voltado também para a construção e a preservação da memória do ensino que a instituição promove, concorre para o conhecimento e o aprimoramento das ações pedagógicas (na disciplina e na (re)estruturação curricular) e da própria condição de ser professor (professores A, B e D), assim como para a melhoria das condições de vida de todos que socialmente fazem a realidade existencial da escola (professores C e E).

O consenso demonstrado pelas opiniões dos professores do ensino de Geografia do IFPI reforça a necessidade de estarmos cotidianamente investindo no registro das ações que produzimos, e também assumindo posturas de resgate do que já foi feito, servindo-se das mais variadas técnicas de pesquisa, tais como, dentre outras, o uso de fontes secundárias ou de fontes primárias produzidas, por exemplo, por meio da história oral (QUEIROZ, 1991).

A memória é um suporte para a leitura mais amadurecida da práxis, uma vez que as experiências acumuladas nos pensamentos e nas ações que produzimos sempre acabam por se constituir como referências para a produção de novos pensamentos e de novas atitudes frente ao mundo. Concordamos, como afirma Pollak (1992, p. 200), que [...] “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa nós também procuramos lançar mão da “informação viva” (QUEIROZ, 1995), através do uso da gravação da voz em fita de áudio, atentando para a contribuição que a história oral pode nos fornecer, com vistas ao propósito de caracterização dos sentimentos e das ações dos professores do ensino de Geografia do IFPI, em relação ao trabalho por eles desenvolvido e a repercussão dele nas relações vividas com os alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Assim, construímos um roteiro de entrevista (vide apêndice B, página 191), contendo oito questões voltadas para uma tentativa de caracterização do olhar epistemológico do professor em relação à Geografia e seu conseqüente ensino, particularmente em relação aos cursos indicados nesta pesquisa.

Queiroz (1991, p. 07-08) considera que, neste tipo de técnica de pesquisa,

[...] embora o pesquisador sub-repticiamente dirija o colóquio, quem decide o que vai relatar é o narrador, diante do qual o pesquisador deve se conservar tanto quanto possível silencioso. Não que permaneça ausente do colóquio, porém suas interferências devem ser reduzidas, pois o importante é que sejam captadas as experiências do entrevistado. Este é quem determina o que é relevante ou não narrar, ele é quem detém o fio condutor. Nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência. Pode ser difícil fazê-lo concluir, pois há sempre mais e mais acontecimentos, mais e mais detalhes, mais e mais reflexões que a memória vai resgatando.

Questionamos inicialmente aos professores como eles definem a Geografia. As respostas obtidas demonstram que a Geografia concebida reflete os traços de imprecisão epistemológica presentes ainda hoje no processo de formação dos alunos dos cursos de licenciatura, particularmente nessa disciplina, no Brasil. Mas também apontam indicativos de profissionais que interpretam a Geografia de uma forma crítica e mais coesa em seu discurso.

Está evidenciada, nas falas de determinados professores, a presença de algum(ns) elemento(s) que favorece(m) a compreensão de como a Geografia tem construído a essência epistemológica do seu discurso.

O discurso dos professores, nesse aspecto, assim agindo, pode contribuir para a orientação de um trabalho que se queira profundamente transformador, posto que viabiliza a compreensão de uma identidade caracterizadora do conhecimento geográfico, tomado em seu trabalho como uma referência com bases coesas. E, dessa forma, ajuda a construir a particularidade do pensamento geográfico nas ações inter ou transdisciplinares que se quer praticar, como já nos indicava Hissa (1998) na seção 2.3 deste estudo.

Esses professores assim compreendem o que vem a ser a Geografia:

A Geografia para mim caracteriza uma ciência, com abordagem bem ampla, e eu assimilo aí também diversas ideologias e idéias sobre a Geografia enquanto ciência de síntese, uma ciência de caracterizar o espaço natural, o espaço geográfico dentro de um pensamento de a ramificação da Geografia física, da Geografia humana favorecer a interpretação dessa realidade vivenciada pelo ser humano, né? A chamada socialização da natureza ou naturalização de um espaço humano, pra melhor convivência, pra melhor equilíbrio, né? Entre essas interpretações sociais e naturais. Então, você tem essa ciência geográfica de cunho de interpretação, de cunho de analisar essa vivência, essa evolução natural, né? Como também a própria evolução de apropriação do espaço pelo ser humano pra, de uma certa forma, sintetizar a perspectiva de consequência, a perspectiva de evolução desse meio natural, desse meio social, né? (professor A).

A Geografia hoje me mos... se mostra pra mim como uma ciência é... humana. Acima de tudo, é uma ciência que leva em consideração a evolução da sociedade, o modo de organização da sociedade e que ela hoje, ela é, ao meu ver, uma ciência que organiza. é uma ciência que tem como função principal fazer a organização do espaço. A Geografia como uma ciência que antes era bem vista como descritiva, expositiva, e hoje eu a vejo com um olhar crítico. Aquela que olha o espaço, interpreta o espaço, para conduzir o espaço que seja melhor. A função básica hoje da Geografia a qual eu trabalho, em sala de aula, no meu dia a dia, na minha exposição de... de pensar o elemento geográfico é este (professor B).

Mas há também professores que definem a Geografia sem o reconhecimento de que seu processo de sistematização configura-lhe uma condição epistemológica particular no conjunto das ciências sociais. Isso acaba ajudando a confundir seus atributos com os atributos de outras disciplinas, ao tempo em que não concorre para firmar sua posição no processo de leitura e de construção da realidade, como podemos evidenciar nas falas a seguir:

Bom, do ponto de vista... do ensino, a Geografia deixou de ser aquela ciência que estuda a Terra, né? Da... pelo fato de que a Geografia, nos últimos anos, ela tem alcançado um perfil bem mais significativo. E perfil significativo que eu tou... provocando aqui seria o quê? A relação que este homem tem, a relação que o homem está tendo com o aspecto principalmente natural, a sua influência desse aspecto natural. E a Geografia, hoje, ela está se baseando não mais naquele estudo da Terra, deix... continua sendo esse estudo da terra, mas, o quê? Dentro do... o homem dentro dessa constitucionalidade do próprio sistema planetário (professor C).

Geografia, eu sempre digo para os nossos alunos que são... que é uma área do conhecimento é... né? Uma das mais... palpitantes áreas do conhecimento, porque é aí que a gente... nós iremos estudar e nós iremos fazer relações entre o que tá acontecendo atualmente, entre fatos que aconteceram no passado, que consequências esses fatos têm hoje. Então, é uma área do conhecimento que nos vai dar subsídios pra sermos... é... pra sermos mais atuantes na sociedade, mais conscientes dos problemas sociais, dos problemas físicos que a Terra enfrenta. É uma área que vai nos dar esse subsídio, tanto dos problemas físicos, como dos problemas sociais é... portanto, ela nos... ela nos dá uma visão de... de sermos cidadãos, né? De nos posicionarmos diante do mundo, de sabermos o que está acontecendo, nos posicionar, no estar contra ou favor ao que está acontecendo e que medidas né? Também não vamos só dar a crítica, vamos propor sugestões, propor... não é? (professor D).

Geografia é a... é o... é tudo, né? Pra base de compreensão do espaço, as transformações, as mudanças sociais, econômicas. Tudo isso eu vejo a Geografia inserida dentro desse contexto (professor E).

Acreditamos que uma boa referência para pensarmos a construção de um conhecimento mais inter e mais transdisciplinar, e nele situarmos a importância do discurso geográfico bem fundamentado, é encontrada nos pensadores que elencamos no capítulo dois desta dissertação, particularmente em Santos (2002, p. 141), ao afirmar que

Isso supõe que se reconheça um objeto à Geografia e que se hajam identificado suas categorias fundamentais. É bem verdade que as categorias mudam de significação com a história, mas elas também são uma base permanente e, portanto, um guia permanente para a teorização. Em nosso caso, trata-se da produção do espaço. Não se tendo a capacidade de o reconhecer, cai-se naquilo que David Harvey (1969, p. 122) chamou “*intellectual dandyism*”, a procura de explicações superficiais encontradas a partir de uma compreensão pobre das disciplinas vizinhas. Em realidade, para ter sucesso é, antes de tudo, preciso partir do próprio objeto de nossa disciplina, o espaço, tal como ele se apresenta, como um produto histórico, e não das disciplinas julgadas capazes de apresentar elementos para sua adequada interpretação.

Encontramos também em Claval (2006, p. 135) um olhar significativo e representativo das feições que definem o conhecimento geográfico nos dias atuais: “atenta à diversidade dos sonhos e aspirações humanas, a Geografia torna-se essencial como introdução a todas as ciências do homem. O universo pós-moderno acabou com o *fetichismo* do tempo. Concede ao espaço uma atenção que lhe deveria ter sido dada há muito tempo”.

Entendemos, dessa forma, que os fundamentos epistemológicos do pensamento geográfico que embasam as ações dos professores de Geografia, no ensino dos cursos técnicos de nível médio integrados, refletem o intenso choque de idéias que caracterizam o árduo processo de sistematização desse conhecimento iniciado, para muitos, lá nos meados do século XIX, conforme analisamos na seção 2.1 desta pesquisa.

Procuramos também identificar, junto aos professores, a importância que tem a Geografia em suas vidas, considerando a visão por eles apontada acerca da definição dessa disciplina.

Podemos constatar que as respostas a esse questionamento remetem os professores ao significado epistemológico de suas definições para a Geografia.

Os professores A e B, que já identificaram alguns dos atributos que conferem identidade ao corpo dessa disciplina (rever nota de rodapé na página 22 desta dissertação), apontam também, embora com alguns desencontros, a presença desses atributos, relacionados ao propósito da organização e da análise espacial, no que consideram como aplicações dos postulados desse conhecimento, como é possível verificarmos a seguir:

Ela serve, como já... é... indiretamente citado, né? Pra melhor interpretar a realidade natural. E temos diversas utilidades, a questão de mapeamento, que é o embasamento primordial, um elemento básico, o mapa da Geografia em si, então você fala de caracterizar o meio natural enquanto é... é... localização, enquanto fatores determinantes, um mapeamento mais preciso. Analisar e caracterizar o meio social, enquanto qualidade de vida, enquanto evolução das etapas industriais. Então você tem um leque de possibilidades que a Geografia se encaixa. Possibilitar o discurso dentro de uma evolução da Geografia crítica, né? Favorecendo o questionamento de como é essa etapa social, caracterizando as classes dominantes, as classes menos favorecidas, então promove-se aí uma... uma análise da realidade, do meio social, e uma realidade dessa apropriação do espaço natural, que se caracteriza em espaço geográfico pelo ser humano (professor A).

A Geografia serve antes de tudo como uma ferramenta de organização do espaço. Seja ele qual for, se o espaço urbano, o espaço é... rural, o espaço social... hoje nós temos a Geografia se usufruindo de tantas tecnologias, de tantos instrumentos, que ela pode ser hoje considerada como uma ciência múltipla. Ela tem vários tipos de prismas. Pode ser usada pra qualquer tipo de fim. Agora, a essência da Geografia, ela se dá pelos pensamentos da evolução do que seja o conceito de Geografia. A Geografia antes era vista, né? Por Ratzel como o elemento determinista, aquele onde a sociedade poderia evoluir somente naquilo que a natureza permitiria ela lhe... lhe dar. Depois nós tivemos a evolução pra um outro pensar, que é o positivista. Depois nós tivemos o possibilismo, de nós vermos a possibilidade de mudança desse espaço e que.. que... que esse retrato de mudança do espaço se deve a esse avanço do conhecer, do desenvolver ciência. E que a Geografia hoje ela é muito usada, ela é muito requerida por outras ciências. Então, a Geografia é hoje é... uma ciência de multifaces. Ela consegue trazer às outras ciências a um outro modo de produzir conhecimento uma forma de interpretação, de contextualização e que ela representa muito bem isso quando se faz a análise crítica, de não explicar o fenômeno apenas pelo fenômeno, mas de explicar o fenômeno pelas suas causas, pelos seus efeitos, pelas circunstâncias que cada um desses fenômenos ou fatos geográficos se dão. O contexto cultural deve ser levado em consideração, o contexto é... sócioeconômico tem que ser levado em consideração.. Às vezes eu fico conversando com alguns colegas que sejam da área, ou não, e fico vendo que a Geografia hoje ela é vista melhor. Anteriormente, na época que eu era estudante, mesmo na faculdade, havia um preconceito, havia uma pré-limitação da Geografia, até onde a Geografia pode ir. É só conhecer o espaço físico do ambiente? E ainda existe essa dicotomia muito grande, de os professores defensores do ambiente físico e os professores do... do ambiente humano. Eu disse agora pouco que a Geografia é essencialmente humana, mas aquele aspecto da humanidade não vive alheio ao aspecto geográfico físico, né? Não há como conciliar a Geografia, hoje, sem fazer a união entre o homem e a natureza e a natureza e o homem (professor B).

Com relação aos professores C, D e E, é possível observarmos também que suas respostas demonstram a ausência daquilo que acreditamos contribuir para a identidade desse

conhecimento, em meio aos atributos que qualificam o corpo teórico da Geografia e a distingue, por seu turno, das demais disciplinas.

Suas respostas envolvem substancialmente elementos difusos, passíveis de constituírem pensamentos ou ações presentes em um número considerável de disciplinas, sem que necessariamente concorram para a produção dos postulados que identifiquem a particularidade de um determinado conhecimento, como podemos observar nas falas a seguir:

Se nós lembrarmos o que disse Yves Lacoste, que a Geografia serve, antes de mais nada, pra fazer a guerra, ah... já teríamos um... um sistema bem... bem forte do... do processo geográfico. Mas a meu ponto de vista, como eu tou dando aula para o ensino médio, a Geografia ela tem que ter essa visão global. Se cada um de nós, dentro da área econômica, da área política, da área social, no caso a populacional, nós tivéssemos a visão dum geógrafo, talvez a sistematização do planeta fosse diferente. Então, o que que nós ensinamos aqui pro... pros nossos alunos? Essa visão global da Geografia. É claro que essa visão global bem mais crítica. Essa visão tem que passar pros alunos, pra que os alunos possam entender que naquele aspecto físico, naquele aspecto econômico, naquele aspecto social, dentro da Geografia, se nós utilizarmos uma parte crítica, desse processo, nós estaremos melhorando muito mais o ensino da nossa Geografia, sem ser mais aquele ensino é... tradicional, aquele ensino dito decoreba, que os nossos pais, que os nossos avós tiveram no passado (professor C).

A Geografia serve para, assim como as outras disciplinas, mas ela especificamente, pra nos mostrar dados atuais, pra nos mostrar como a Terra, não é? Está no momento, como ela era, não é? Pra nos mostrar essa evolução, evolução da humanidade. Então, são conhecimen... é com esse conhecimento que nos tornamos mais cidadãos, que podemos fazer opções, que vamos estudar os aspectos sociais e econômicos dos lugares, é que vamos explicar o porquê dos aspectos estarem assim e não de outra forma, né? Essa diferenciação entre países. Então, a disciplina Geografia, esta área do conhecimento, vai nos dar essa visão de... de... de uma certa forma, conscientização dos problemas atuais (professor D).

Ela... a Geografia ela é importante na trans... transformação do homem, como cidadão, compreender, compreender o... ele dentro do... do contexto da sociedade, como ser humano, e que faz parte dessas transformações... tem a... a Geografia tem essa finalidade, né? Transformar, mostrar a parte da cidadania, o valor que o homem tem, né? No nosso meio, né? No meio em que ele vive (professor E).

Para buscarmos compreender as vinculações existentes entre os fundamentos epistemológicos do conhecimento geográfico que se faz presente nos sentimentos e nas ações dos professores do ensino de Geografia dos cursos técnicos de nível médio integrados, no IFPI, e os respectivos programas de ensino ali instituídos, procuramos identificar a percepção dos professores em relação ao que deve ser ensinado nessa disciplina da educação básica e, particularmente, na sua abordagem nos cursos aqui enfocados.

O conjunto de idéias que tomamos como referência, para situarmos a Geografia como disciplina nesses cursos, está fundamentado nos pensadores que analisamos na seção 3.1 desta dissertação.

O tratamento dado a essa questão, além de procurar retratar a cultura de Geografia presente nesse trabalho, que envolve professor e aluno, pode também nos ajudar a compreender como está situado o princípio da educação integral nesses cursos, já vislumbrada em Gramsci, visando à articulação entre trabalho, ciência e cultura.

Assim, os professores A e B consideram, reforçando suas visões já evidenciadas acerca da definição e dos propósitos relacionados às possibilidades de aplicação da Geografia, que essa disciplina vincula-se a uma preocupação relacionada às questões espaciais, como reforçam os seus argumentos:

Bem, a Geografia tem uma abordagem é... diversificada e, sim, ao falarmos de educação básica, você fala de uma seqüência de conteúdos e você tem, inicialmente, a trilhar um plano de curso com qualidade. Ao longo da educação básica, é... organizar os conteúdos pra que eles estejam distribuídos de forma positiva e evolutiva, enquanto compreensão dessa realidade vivenciada pelo homem. Então falamos de uma Geografia física, falamos de uma análise do meio natural enquanto clima, relevo, conceitos importantes a compreender essa realidade natural. Falamos de uma intersecção muito boa dessa Geografia física, óbvio, com a Geografia humana. Então, conceitos, valores, a discussão desses conceitos e valores, a discussão do... da apropriação do capital, a referência capitalista. Então falamos de uma interpretação da Geografia regional, então vamos abordar o espaço nacional, o espaço piauiense, pra caracterizar a própria vivência local e encaixar essa vivência local no meio nacional, no meio global. Então você tem primeiramente nessa... nesse ensino de Geografia na educação básica é... montar, de forma positiva, organizada, uma seqüência de conteúdos a serem estudados, discutidos, que favoreçam melhor compreensão do aluno desse meio, né? Desse meio vivenciado, desse meio estudado e abordado os meios de comunicação, pra que o aluno tenha a visão local, uma visão nacional, uma visão geral, mundial ou global, dentro desse universo que ele está sempre em sintonia, favorecido ou não pelos... pelos... pelos aparatos tecnológicos mais modernos que até abram um leque de discussão, né? (professor A).

Eu vejo que a divisão de conteúdos e de conhecimentos elas são necessárias, pois eu preciso saber que as etapas do ensino se complementam. O modo como ele foi criado, ele tem níveis de conhecimento diferentes. Então, por conta disso, a criança, o adolescente e o adulto, ele tem que ter níveis diferentes de interpretação do que seja a Geografia. Você vai usar não mais como um conceito, que eu vejo assim, a Geografia no ensino fundamental ela deve ser empregada conceitualmente. E aí você dá exemplos práticos pra que ele perceba esses conceitos. No ensino médio, a Geografia ela tem que ser é... diagnóstico e, ao mesmo tempo, quando você consegue levar aquele estudante de... de ensino médio a diagnosticar aquilo que ela vive, ele possa interpretar e trazer a conclusão dessa interpretação, que é a análise. Quando você vem pro ensino superior, que eu... eu também trabalho já no ensino superior, eu vejo a Geografia como ciência produtiva. Vamos agora produzir o conhecimento geográfico. Então eu trabalho toda a filosofia e os elementos sociais da Geografia, contextualizando com a época, com o espaço e com o contexto de cada um dos exemplos que são utilizados devem ter, mas para produzir um novo pensar geográfico. Eu a... a Geografia ela tem de ser produtiva, porque é... é bom e

sempre muito sensato a gente ter referências bibliográficas da Geografia, seja da linha miltonsantista, seja da linha dos sociólogos, falsos geógrafos, que devem ser lidos, mas hoje eu não posso ficar só no espelho de quem produziu. Hoje eu tenho que produzir uma nova Geografia. A Geografia hoje, que ela é... estratégica, uma Geografia hoje que ela é geopolítica. Hoje todo e qualquer recurso natural que a gente encontre e que a gente descubra, ele serve como uma arma geopolítica. Não é mais uma arma só belicista de confeccionar uma bomba nuclear e de usá-la contra um inimigo e de conquistá-lo. Hoje, o conhecimento geográfico em si já é uma arma. É uma arma de conquista de território. É uma arma de conquista de espaço produtivo, de mercado. Hoje um... um professor profissional na área de Geografia, seja ele o licenciado ou o bacharel, ele é praticamente buscado, buscado por todos os níveis de... de empresas... públicas e privadas, porque eles hoje têm uma gama é... de perceberem a melhoria ou aquela realidade ruim, negativa do espaço e que permita produzir novo, um novo espaço, um novo entender desse espaço (professor B).

Em relação aos professores C, D e E, identificamos mais uma vez que eles não indicam com precisão o que exatamente se constitui objeto de ensino de Geografia em suas ações, mas apenas apontam posturas ou estratégias da ação educativa que serão também encontradas, certamente, no exercício de ensino das outras disciplinas. Em algumas das respostas identificamos também a presença de incompreensão acerca da forma como a LDB 9.394/1996 estabeleceu a nova nomenclatura para as etapas da educação, compreendidas desde o nível infantil até a educação superior, conforme observamos nas respostas a seguir:

Nós temos um... um aspecto interessante no ensino fundamental menor, que é o antigo primário. Ainda se ensina, de... de uma certa forma, muito acintosa, a questão do... da Geografia decoreba. é... e é isso atrapalha pra quem é pai e é professor de Geografia ao mesmo tempo. Por exemplo, a cheia dum rio, certo? Por que o rio... o rio tem as inundações em determinados períodos do ano? Por que que aqui é... chuva de verão? E não é chuva de inverno? Se a partir do momento que você participar disso pra criança, a criança vai ter uma compreensão muito melhor e muito maior no futuro. Quando você coloca isso pro ensino fundamental maior, que é o ginásio, o... você vai fazer o quê? A relação de todas as regiões do planeta. Se você faz uma relação histórica, você tem um ensino mais organizado, mais crítico. Se você faz o processo histórico apenas pelo processo histórico, sem a criticidade geográfica, você está fazendo com que o aluno apenas aprenda uma parte do processo histórico, não o todo. Quando você chega no ensino fundamen... no ensino médio, o antigo ensino médio, no antigo científico, esse aluno, ele vai querer o quê? Toda essa parte teórica que ele recebeu no ensino fundamental menor, no maior, até chegar ao ensino médio, se ele não tiver essa criticidade, ele se perde. É o que tá acontecendo agora no CEFET. Ele chega no CEFET, ele pega os professores de Geografia do CEFET, que já vêm com uma certa criticidade, dos programas, aí ele vai o quê? Vai ter problemas, porque ele já vem do ensino fundamental menor, fundamental maior, com aquela parte decoreba, que não foi feita uma análise crítica (professor C).

Na escola básica, quer dizer, no ensino básico, fazendo parte o antigo 1º grau, não é? A gente tem mais o aspecto da localização, não é? De confecções de mapas, pro aluno se localizar, pro aluno caracterizar os ambientes em que ele vive e até aque... aque... ambientes que ele não vive, ele poder ter essa... esse ensinamento na Geografia. Então, a questão da localização, questão de mapas, ah... dos aspectos econômicos, também humanos (professor D).

Eu... eu... nunca lecionei em escola básica, mas eu acho que dar... na escola lá no ensino básico, que já devem mostrar, que já tá acontecendo isso, já deve ensinar o

aluno a gostar, a analisar, entender e não decorar. Sair desse... desses... dessa base de conceitos... de dizer eu... né? E partir pra uma coisa mais analítica, né? Mais crítica (professor E).

Entendemos também que no ensino praticado pelos professores de Geografia do IFPI devem-se fazer presentes algumas categorias ou conceitos básicos que denotam a essa disciplina um corpo teórico necessário à sua comunicação com as demais partes constituintes do currículo. Nesse sentido, sentimos a necessidade de conhecermos quais as categorias ou conceitos que estão mais presentes em suas ações de ensino junto aos alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados.

Cavalcanti (2001, p.88) considera que

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

A Geografia, interpretada aqui como ciência social, teria a responsabilidade de estudar a sociedade, objetivando-a por meio de “cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território” (ANDRADE, *apud* CAVALCANTI, 2001, p. 88).

A visão dos professores, em relação a esses conceitos básicos, oferece-nos a sensação de que a maioria deles tem um relativo conhecimento acerca das categorias ou conceitos que permitem dar um significado particular à presença do ensino de Geografia que eles realizam nos cursos em questão.

Embora o discurso às vezes expresse algumas confusões, não nos deixando entender com maior precisão os modos como tais conceitos são apropriados pelos professores, fica evidente que eles se fazem presentes na visão de Geografia que fundamenta suas ações de ensino, conforme podemos constatar nos discursos por eles produzidos:

Nós temos a... a abordagem do espaço natural e... e... pra falar de espaço natural, falamos de uma regionalização, enquanto conceitos é... é... é vital você falar de regionalização, né? Caracterizar o que é território, o que é nação, a noção de lugar pro aluno, principalmente de primeiro ano, né? Pra ele já compreender essa... esse nível de ensino que é a referência do ensino médio. Então ele pega os conceitos básicos nesse primeiro ano: território, poder, espaço, lugar e encaixando na... na conceitualização de regionalização, pra poder compreender as noções evolutivas de

cada conteúdo. Eu vou falar de divisão espacial, de DIT, né? Divisão Internacional do Trabalho, eu vou falar de... ah... a perspectiva do meio natural, enquanto relevo, clima, então eu encaixo o conceito de território, eu encaixo o conceito de... de regionalização, pra poder sempre estar aprimorando esses elementos e categorias. No segundo ano, no segundo ano também fazemos essa abordagem, é... principalmente enquanto elemento de revisão, pra poder encaixar a realidade brasileira e retomamos esses conceitos. No terceiro ano, também adequando à realidade de cobrança dos vestibulares, uma realidade também já de preparação pra um nível superior de conhecimento do aluno (professor A).

Eu busco desenvolver ao meu aluno categorias de ensino de Geografia. Como eu estou no ensino integrado, eu vou verter pra um tipo de conceito, que é o de território, o de lugar, o de espaço. Quando eu venho pro ensino superior, eu vejo a Geografia como elemento de produção do espaço e não conceitual somente. O conceitual é o referencial. E o teórico é aquele que você tem que se embasar, mas eu levo ao... ao... meu estudante, ao meu aluno, a produzir uma ciência. Aí ele tem oportunidade de ler aquele espaço, de se basear em alguém que já estudou algo semelhante e que ele tire o seu entendimento sobre o autor e sobre a realidade que ele pesquisou. No ensino integrado médio, não, eu vejo que lá, que é o foco da sua pergunta, a gente deve trabalhar a parte de conceito. Conceito de definição do que seja o lugar, de como se comporta esse lugar, que tipo de elementos que ligam eu com a pessoa ao lugar, né...? Que tipos de reflexos esse lugar que faria ah... ah... ah... visão da paisagem. É o reflexo dele, do lugar na paisagem. Ela se mostra como? Equilibrado? Desequilibrado? Ela é... é meta... é... é mutante? Ela é estática? Então, esses conceitos aí, pra que o aluno perceba que existem mudanças de comportamento, existe mudança do espaço, são indispensáveis (professor B).

As questões espaciais ainda são muito presentes. Eu acho que a parte região, território ela ainda é a mais freqüente. Quando ela chega na parte espacial, aí você tem uma dificuldade muito grande, porque o aluno ele não consegue perceber essa relação tempo-espaço. Quando você começa a... dar uma visão de tempo e espaço, região, território, mostrar isso dentro de uma sala de aula, é... talvez seja o mais... o maior complicador, porque ele... ele não ainda atingiu esse processo, como eu te falei na resposta anterior, porque ele não foi alimentado, ele não foi, vou até usar uma linguagem de... de... uma linguagem computacional, tá sendo utilizada hoje, ele não formatou ainda, eu não gosto nem de usar essa... essa linguagem, ele ainda não chegou a formatar esse tipo de processo. É um processo que... que pra nós... pra mim que é essencial, ele vem desde o ensino... do ensino fundamental menor, até chegar o ensino médio, ele tem que provocar essa criticidade. Quando ele chega no ensino... no ensino médio, a minha visão de... dessas categorias, eu acho que o maior processo ainda continua sendo ah... ah... o conceito de região, o conceito de território, o conceito de espaço, isso ainda é... seja o mais complicador (professor C).

Como categorias, não é? Mais presentes... do que eu já tenho lido das pesquisas que foram reali... que estão sendo realizadas por aí a fora, na área de Geografia, e que está mais presente nos cursos técnicos integrados é... nós temos o aspecto mais... físico, não é? De caracterização dos lugares. Então, a gente não tem... muita pesquisa... muita... bom, quanto às categorias, eu acho que o que está mais em produção e o que se coaduna mais no ensino médio, que se tem visto aqui na... na... escola, né? No IFET é... são as categorias da área física, não é? A questão de localização, questão de territorialidade. então, ainda é presente, é muito recorrente, no ensino da Geografia e atrelada à Geografia, se localizar os lugares, se dar as características dos lugares, se analisar a territorialidade, se analisar a formação daquele território é... enquanto ocupação humana, pelas suas características físicas, não é? A nossa própria colonização, por que que hoje nós temos um... um ambiente litorâneo bem mais povoado? Porque começamos com a nossa colonização nesta... nesta área. Então se explica muito o... a questão econômica e... econômica e social de sua grande quantidade de população se atrela muito ao físico. Então o ambiente físico, a própria caatinga, um ambiente muito adverso, né? Um tanto adverso. Então,

isso passa pela Geografia, pelos nossos conteúdos praticados no ensino integrado (professor D).

A... a maneira como eu trabalho é exatamente é... vendo os... os conceitos de lugar, não aquele conceito de ele... ele mostrar o lugar que ele vive, que é o espaço menor, pra ele entender o geral, as transformações do mundo, né? Porque se a gente não partir da onde ele está, ele jamais vai entender o que tá mais longe dele, né?. Então, eu não vejo diferença no es... no ensino da Geografia do curso integrado para o ensino médio, pra mim eu faço sempre da mesma maneira. Se eu saí do ensino médio e comecei a pegar pra mim não faz diferença, né? Dentro da... da minha análise de... de ensino eu não faço diferença.

Embora exista um conhecimento e uma preocupação dos professores em relação aos conceitos básicos, que dão identidade ao ensino de Geografia, é possível identificar que as motivações para que esses profissionais delimitem e insiram tais conceitos em seus trabalhos circunscrevem-se a uma preocupação marcadamente cognitiva, ou seja, o professor não parece tomar como meta maior a necessidade do uso do conceito como instrumento para interpretação da própria realidade, mas apenas para a apreensão da informação, reduzindo-se assim a possibilidade da transformação da informação em conhecimento (DEMO, 2005).

Ao questionarmos as razões para a inserção dos conceitos básicos no ensino de Geografia, os professores apresentaram, então, os seguintes pensamentos:

Pro aluno compreender a referência de nações, enquanto blocos, por exemplo, falamos de regionalização, divisão do espaço, aprimorar essa apropriação do espaço, meio natural, clima, relevo. Então falamos dessa utilização de conceitos pra interpretação, pra compreensão, pra assimilação desses conteúdos. Então o aluno tem que ter esse raciocínio de conceitos básicos em mente. É muito importante isso. Quem não o tem? Aí já fica deixando a desejar na compreensão do conteúdo, já pode não ter uma seqüência lógica e, infelizmente, passa a ter um raciocínio não de aprendizagem, mas, como eles mesmos dizem, de decoreba. Então já ficam a desejar na compreensão de determinado conteúdo que vai ser fundamental esse raciocínio de noção de espaço, território, poder, regionalização de um modo geral pra evolução aí dos... dos elementos de pensamento cognitivo como um todo (professor A).

Pra Geografia, neste caso, ser usada como auxílio, estes conceitos eles são necessários. A Geografia ela é utilizada dentro do ensino integrado como auxiliadora. É aquela que se interliga com as outras disciplinas. Há a disciplina mãe, do curso, seja ele de contabilidade, de administração, e a Geografia auxiliando nesse entendimento. Eu, por exemplo, eu tenho dois tipos de níveis de ensino aqui, que eu dou... ministro aula: o ensino integrado em administração e o ensino integrado em contabilidade. A Geografia que eu ensino para o curso de administração é a Geografia é... humana, É aquela de relações de espaço. É aquela que leva em consideração a dinâmica do espaço, a... o modo de organização do espaço. A Geografia como ferramenta de organização, ferramenta de administração. Já pra Geografia con... é... de contabilidade, eu ensino e busco o entendimento do aluno do que seja a Geografia econômica. As potencialidades do espaço em ser usado, mineralmente, né? Comercialmente, industrialmente, e o reflexo disso, à sociedade. Então, são dois focos diferentes, apesar de ser uma Geografia (professor B).

São o que transparece nos livros didáticos. É o que transparece nos livros didáticos, onde a gente ainda está fortemente atrelado ao livro didático, a gente tenta fazer uma

extensão desse livro didático, transpor esse livro didático para a nossa realidade, fazer uma reforma desse livro didático, mas se continua adotando os livros e eles trazem de uma forma em separado os aspectos físicos, depois os humanos, depois os econômicos, como se não tivessem muita ligação. Então, nós professores temos essa missão de atrelar, de dar um conhecimento mais, né? Diferenciado do livro didático e com muito mais conhecimento que os professores têm (professor D)

Encontramos nas falas dos professores C e E uma indicação de que os conceitos básicos devem permitir extrapolar tão somente o seu significado cognitivo, mas, simultaneamente, possibilitar a construção de respostas ou explicações para as situações concretas da vida dos alunos. Alguns aspectos de suas falas evidenciam essa preocupação:

Essas categorias elas estão presentes hoje justamente pelo fato do que eu te respondi anteriormente. ah... as pessoas têm que comecem a compreender um pouco mais a região que ele vive. a partir do momento que você tem essa visão do seu espaço. Começar a perceber que a falta, o assoreamento do rio, a falta de vegetação, ah... o processo de urbanização rápida, o crescimento das cidades rápido, o processo de impactação do solo. Se ela vai acumulando esses conhecimentos ao longo do tempo, ela vai começar a compreender melhor os textos geográficos. Quando você coloca esses termos para o aluno ele não vai compreender bem, ele não compreende bem. Agora se você faz uma... uma simbiose, uma similaridade com o que tá acontecendo hoje com o planeta Terra, ele começa a compreender um pou... ele tem uma visão melhor (professor C).

Porque embora ele não esteja fazendo um curso técnico, ele... ele também tá se preparando pra vida, né? Ele não vai ser um ser que... que... fora do mundo, né? Então ele tem que entender todas as transformações, ele tem que entender que o mundo dele não vai ser só aquele curso técnico, ele tem que entender pra ir mais longe, ir em frente, ele apenas tá ini.. Ele tá fazendo... ele tá fazendo um... ele tá iniciando o estudo dele, né? Porque ele vai ser um pro... um... se tornar um profissional, mas tá longe ainda de chegar, né? Nesse período dentro da universidade, que é o sonho de todos, né? Embora ele esteja numa escola técnica, mas ele tá pensando em fazer um curso superior (professor E).

Procurando caracterizar o trabalho dos professores de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, solicitamos-lhes que descrevessem suas interpretações acerca da importância desses cursos para a realidade atual da atividade de ensino realizada pelo IFPI.

Constatamos, por meio das respostas dos professores, que a maioria de fato não compreende os propósitos da política federal de implantação desses cursos, uma vez que ela própria se sustenta em elementos de contradição, como apontamos na seção 3.3 desta dissertação, bem como também não demonstram conhecer as abordagens da literatura que primam pelo desenvolvimento de um ensino de nível médio que favoreça uma integração verdadeira entre profissionalização e conhecimento da cultura geral.

Fica evidente que estão faltando subsídios teóricos que venham a nortear o trabalho do professor na realização desses cursos, posto que ele ainda insiste na sua realização como instrumento vinculado a uma preocupação estritamente profissionalizante, como é possível constatar nas respostas a seguir:

Ele traz um leque de possibilidade a mais para o aluno com a qualificação inicial, que seja destacado esse ponto, né? É uma qualificação inicial. O aluno tem que buscar novas formas de aprimorar a sua potencialidade de trabalho. Mas é positiva, né? Traz um leque de possibilidade dentro da perspectiva de mercado de trabalho, de qualificação como um todo. Falamos de uma qualificação inicial. E é importante o papel do professor pra incentivá-lo a uma qualificação, e incentivá-lo a um amadurecimento desse conhecimento técnico, né? Que é, repito, um elemento inicial (professor A).

Por conta das necessidades de se oferecer mão de obra ao mercado de trabalho. Então nós, a... a própria instituição ela foi criada com esse propósito, de pegar pesso... alunos, de pegar jovens, educá-los, mas não simplesmente na educação convencional, mas que ela pudesse agregar valor, que é uma profissão. A profissão, seja de contabilidade, de administração, técnico em enfermagem, mas que dê a ele, ainda jovem, a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho. E que isso traga a ele, e aos seus familiares, renda e uma melhor condição de vida, devido a esse trabalho ter chegado mais cedo, mais precoce. Então, a importância dos cursos integrados é esse: abastecimento, abastecimento de mão de obra no mercado e o uso dos jovens pra esse fim (professor B).

[...] olha você vai sair daqui, você vai se formar técnico integrado, você vai ter uma visão global, mas você não é levado para o vestibular, você é levado para o mercado de trabalho. Quando você diz assim pro aluno que você vai levar pro mercado de trabalho, talvez ele possa absorver um pouco mais as idéias do que realmente é um curso médio integrado. Na forma como ele tá vindo pra cá, ele tá compreendendo que vai fazer vestibular daqui a três anos, que ele não vai fazer vestibular daqui a três anos. Ele só vai fazer vestibular no quarto ano. Ele só vai entrar no quarto ano pra fazer vestibular e aí começa a complicação na cabeça do aluno. Que ele vai ver no terceiro e quarto ano do ensino médio integrado as chamadas disciplinas técnicas. Ele não vê mais as disciplinas propedêuticas. E aí ele fica o quê? Ele vai se ver órfão de determinadas disciplinas que possam satisfazê-lo num... num vestibular, num concurso que ele possa atingir (professor C).

Dependendo da classe social a gente vê assim... a importância que... aquele aluno ele vai sair com o ensino médio e já vai ter condição de trabalhar em algum lugar, né? Mas, ao mesmo tempo, eu vejo assim que... que pode até existir uma barreira, porque aquele aluno terminou o ensino médio, será se ele vai trabalhar ganhando um salário mínimozinho? E aí pára, ele não vai em frente, não é? Ele acha que já atingiu tudo, que já chegou lá, atingiu o objetivo dele, e aí deixa muita gente marginalizada, porque só o ensino médio não é suficiente, né? Para o desenvolvimento de um país. Nós já saímos do... do ensino técnico há muito tempo, voltar novamente? (professor E).

Na resposta do professor D encontramos elementos que demonstram uma leitura mais próxima daquilo que aqui entendemos como integração ou visão politécnica nessa modalidade de ensino:

Nós temos as disciplinas todas do ensino médio contempladas no ensino técnico. Então, teoricamente ele vai sair um aluno que tem o conhecimento técnico do seu curso, teórico do seu curso específico e o conhecimento das disciplinas do núcleo

comum, disciplinas gerais, disciplinas como História, Geografia, Português, Inglês, Matemática etc. Então, eles ah... teoricamente, ele vai sair um aluno preparado também para o mercado de trabalho. Assim como ele vai sair pre... ele vai sair um tanto preparado pra se deparar com... pra se deparar com... com cursos é... concursos vestibulares, ah... e outros aí. E outros concursos.

Na resposta acima identificamos indícios de uma visão que em muito pode concorrer para nossa capacitação como profissionais competentes, tornando-nos mais críticos a respeito das limitações que se evidenciam nos modelos de implantação desses cursos, quando, de forma apressada, sem as discussões necessárias, o governo federal institui essa modalidade de ensino sem um envolvimento adequado dos agentes que dele tomarão parte. Assim,

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ele se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Em consequência do olhar do professor acerca da importância dos cursos técnicos integrados, no ensino desenvolvido no IFPI, solicitamos a cada docente que nos explicasse a importância que eles atribuem à Geografia como uma das disciplinas curriculares desses cursos.

As respostas indicam, em consonância com o que já afirmávamos anteriormente, quando identificávamos a ausência de uma política de formação continuada para o trabalho dos professores nesses cursos, que não há um pensamento explícito nos discursos dos professores, capaz de ressaltar a contribuição que a Geografia pode produzir, no sentido de ajudar a realização da tão desejada integração, da “escola unitária”.

O ambiente das concatenações geográficas é fecundo nas análises que o trabalho de ensino pode produzir. Nesse ambiente há amplas possibilidades de se processar profundas reflexões acerca do trabalho, da cultura e da ciência a partir do fenômeno da (re)construção do espaço geográfico, buscando conhecer as repercussões deste sobre aqueles e vice-versa.

No entanto, os professores compreendem que a presença da Geografia tem acima de tudo um significado formal de delineamento de currículo, atendendo especialmente às exigências das leis que regem o ensino, ou apenas ajudando o aluno a ter acesso aos

conteúdos dos vestibulares, posto que ela não teria nenhuma contribuição para o sentido da profissionalização almejada pelos cursos, como podemos identificar a seguir:

Então falamos, sim, de um comprimento das normas de uma LDB, de um Parâmetro Curricular Nacional, em que a ciência geografia, como disciplina obrigatória, tem que se fazer presente nessa grade curricular de ensino médio, de educação básica, pois esse aluno de ensino médio integrado dispõe dessa grade curricular básica, do ensino médio tradicional, História, Geografia, Português, dentre outras, e também já temos aí a presença de algumas disciplinas profissionalizantes. A perspectiva de um amadurecimento. Ainda estamos em um processo de amadurecimento dessa presença da Geografia, mas, ressaltando, dentro de um parâmetro pré-estabelecido de ensino médio, que é a LDB, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (professor A).

A Geografia hoje, no ensino médio integrado, ela é – como a nossa lei de diretrizes e bases da educação quer, gostaria que nós sejamos – de interdisciplinaridade. a interdisciplinaridade, conhecimento múltiplo, não deixando de você ter um conhecimento específico, aprofundado, é o que deve ser levado em consideração. Então, a Geografia dentro do ensino integrado, a que eu trabalho, é aquela que maximiza ações, que leva o estudante a poder dar a verdadeira importância que a Geografia merece. Não mais aquela Geografia apenas de decorar, aquela Geografia de localizar, mas sim de explicar os fatos, de entender os fatos e de propiciar a oportunidade de mudanças. Que quando a Geografia é usada pra construir um novo espaço, às vezes essa construção de espaço ela é imposta, e o que eu prezo na Geografia não é a imposição de mudança de comportamento, mas a... a... a Geografia de ser usada como elemento de possibilidade de mudanças (professor B).

A grande... se nós falarmos a mesma linguagem, os professores de Geografia, começarmos a falarmos a mesma linguagem, sem a... a idéia de levar pro aluno aquela mensagem de que ele vai fazer o vestibular bem feito, que é isso que nós temos passando hoje, porque nós estamos ensinando a Geografia praticamente competitiva com o mercado privado, se nós começarmos a fazermos isso separadamente com cada curso, aí eu tenho certeza que esses cursos médios integrados vão ter uma... uma... uma solução bem melhor. Se a Física, se a Matemática tiver relaç... que é esse o objetivo também, tem que deixar bem claro, esse é o objetivo. Nós ainda não atingimos esse objetivo. Tem que deixar bem claro, o governo federal quer que você ensine Matemática de computação para o aluno de computação, a Física de computação para o aluno de computação. Só que ainda nós não internalizamos esse fato. É esse que é o grande motivo ainda (professor C).

A Geografia é bastante geral, tanto nos seus aspectos físicos como humanos, elas são contempladas em todos os cursos. Então, mas é uma disciplina em que vai lhe dar um suporte atual, né? É... que vai lhe posicionar no mundo, que vai fazer você discernir entre, se vai fazer o aluno discernir entre ah... quais os ambientes mais industrializados, mais organizados, porque eles chegaram a determinar a essa... a ter essa característica e outros continuam no subdesenvolvimento, continuam pobres, né? Continuam com muita carência. Então, que aspectos foram diferentes na colonização, na sua história é... pra que um seja de uma forma e outro seja de outra forma, ou desenvolvido ou subdesenvolvido. Então, a gente dá essa visão para os alunos do ensino médio (professor D).

Olha... a importân... a Geografia num.. num é porque seja Geografia, ela é importante como qualquer outra disciplina, como a Matemática, como a Física, entendeu? E... e eu vejo... como eu já falei aí em questões anteriores, que a Geografia, o nome já diz, faz parte das ciências humanas, né? Então, o... um homem, o homem hoje, o homem e a mulher, como se diz, né? Se ele não tiver conhecimento geográfico, ele não vai a lugar nenhum, né? Ele tem que ter conhecimento. É uma

disciplina realmente indispensável pra... pra cidadania, dentro da formação do cidadão (professor E).

Finalmente, na entrevista que realizamos junto aos professores, solicitamos a cada um deles que nos participassem do seu sentimento a respeito dos métodos de investigação, no trabalho com o conhecimento científico, que mais têm representatividade para eles, desde a sua participação nos cursos de licenciatura, como também nas experiências que foram sendo acumuladas ao longo do trabalho para com as atividades de ensino, especialmente aquelas nas quais eles encontraram-se como condutores da relação entre o ato ensinar e o ato de aprender.

Nossa intenção, ao lançar esse questionamento, era de buscar uma aproximação a respeito dos fundamentos da visão de Geografia que embasa o conjunto de ações desses professores nos cursos em questão.

Identificando tais aspectos da epistemologia da Geografia, que norteia o trabalho dos professores, podemos produzir tentativas de compreensão das ações de ensino que eles destinam aos seus alunos nos cursos técnicos de nível médio integrados, bem como elementos da repercussão desse ensino a partir da visão do aluno.

De maneira geral, os professores se reconhecem ainda bastante marcados pelos fundamentos e pelas práticas da Geografia tradicional, de bases positivistas. No entanto, todos eles fazem referência à necessidade de produção de práticas vinculadas a uma Geografia de tendência crítica, apoiada geralmente no marxismo, no materialismo histórico e dialético, como podemos perceber em suas respostas a seguir:

Busquei e busco esse meu aprimoramento em sala de aula, mas também vejo um detalhe importante, né? Eu adoro aquela frase, adoração enquanto sentido positivo, não ao lado extremo, né? Eu gosto daquela frase a “Geografia enquanto ciência de síntese”, pois, há determinado momento, determinado conteúdo que sim, eu defendo, o professor precisa ser e adotar uma postura tradicional, uma abordagem direta, com a utilização do quadro, com anotações importantes, pontos e ressaltos a serem feitos. Então ressalto uma... uma atuação diversificada, onde é importante o método tradicional ainda hoje em sala de aula? Sim, em determinados conteúdos são fundamentais, no meu ponto de vista. Também defendo, óbvio, né? Uma Geografia mais crítica, marxista, atual, enquanto processo evolutivo dessa Geografia em que você discute, em que você indaga o aluno, leva esse aluno a uma reflexão. Mas ressalto a Geografia crítica marxista como um elemento positivo ah... a utilizar-se dentro do meio acadêmico, dentro do meio de educação básica aqui no IFET, no IFPI, né? Que é a perspectiva do ensino médio integrado (professor A).

Desde a época da faculdade, até hoje, o que ainda sempre está presente comigo é a interpretação do... do empírico. O empirismo, o conhecimento comum, o conhecimento é... popular, a relação do cotidiano, dos hábitos que são adquiridos, passados de gerações em gerações. Isso é o que me leva ainda a ficar me perguntando por que aquilo ainda se mantém. E, ao mesmo tempo, quando perde

essa relação do... do conhecimento comum, o que foi que deixou aquilo deixou de existir, por quê? Então, sempre o que eu busco é o perguntar, o questionar. Entre as quatro Geografias e as linhas geográficas, se ela é... a minha Geografia tradicional, é a Geografia pragmática, é a Geografia nova, eu venho pra atual, a Geografia crítica, de análise, de percepção. Perceber é... mas ao mesmo tempo fazendo uma leitura disso. O que é que causa aquilo. Os motivos que levaram àquilo. E entender esse aqui... esse fenômeno pra que nós possamos ou conviver com ele, já que ele seja ou não irreversível, ou de transformar esse fenômeno, principalmente nas questões socioeconômicas (professor B).

Quando a gente saiu pra... pra dar aula, quer dizer a gente sai com as idéias vermelhinhas. Então, a gente chegou na sala de aula e viu que os alunos... as minhas idéias eram vermelhinhas mas os alunos ainda eram verde-oliva, né? O conteúdo da Geografia ainda era verde-oliva. Então, o... o... o... eu tive que me adaptar a essas condições. Então, a minha corrente de pensamento geográfico, a corrente de geografia crítica, ela passa por essa... por esse... esse... esse gargalo, eu vou me adequando à realidade (professor C).

Teve uma influência, havia uma influência, pra todos nós, acredito, pra mim também, da Geografia tradicional e muito da Geografia crítica, que é o que se tenta produzir, que é o que se tenta praticar, eu acredito, hoje, é nesse inter-relacionamento entre os ambientes. Esse inter-relacionamento entre os aspectos físicos com o político, com o humano, não é? Dentro do ambiente e assim a gente tenta passar o ensino da Geografia (professor D).

Existem muito professores na... com.. com aquele vício, né? Antigo, tradicional, mas... a gente com a... a tendência a gente tem que mudar, porque o professor hoje, ele num pode se deter a uma linha, até porque hoje o mundo tá muito moderno, tá... o mundo tem muita... tem muita informação. O aluno vê a internet, tem muito meio de comunicação, tem muita facilidade. Então o professor que ir pra uma linha tradicional, ele vai ter... ele num... num vai ser respeitado pelos alunos em sala de aula, né? Então, você tem que tá preparado pra entrar na... na linha crítica, de análise, de compreensão, porque senão você vai se perder (professor E).

A dúvida que se estabelece nessa situação está relacionada ao fato de sabermos até que ponto a participação dos professores de Geografia nos cursos técnicos integrados de nível médio se apóia em fundamentos de uma disciplina que apenas estritamente observa e descreve os fenômenos de ordem natural e/ou social, ou que se coloca como um dos instrumentos que visam à transformação das condições, simultâneas, de emancipação social e intelectual dos professores e dos alunos.

Veremos no desdobramento da pesquisa a visão dos alunos em relação a esse e a outros aspectos que os ligam aos professores ao longo do trabalho realizado nesses cursos.

5.2 E assim é a Geografia que aprendemos...

Nas nossas experiências de trabalho com o ensino temos sido seduzidos pela compreensão de que a parte mais frágil, em relação aos agentes que produzem o trabalho escolar, aquela que demanda uma maior necessidade de preocupação, obviamente que sem implicar no desprezo ao significado das demais, é exatamente a que se refere ao aluno.

Se afirmarmos que os professores ou que muitos gestores sentem-se desprezados quando se quer construir um processo de definição de determinada política educacional a ser implantada, especialmente em nome de qualquer uma das esferas públicas (municipal, estadual, ou federal), mais ainda veremos a manifestação da condição desse desprezo na situação do aluno.

Nesse sentido, em relação a qualquer modalidade de ensino que se pretende praticar, especialmente se queremos torná-la viável à conquista das condições de superação de muitos entraves que inviabilizam o desenvolvimento das capacidades do nosso povo, principalmente daqueles que há mais tempo convivem com a condição de marginalização, é necessário nos prepararmos para ouvir os anseios, também dos alunos, acerca dos destinos que o modelo de educação em questão quer conferir às suas vidas.

Considerando, portanto, a condição existencial do aluno, tomando-o, também, como referência para a realização de análises que nos permitissem compreender o significado e a importância dos cursos técnicos de nível médio integrados do IFPI, ao tempo em que pudéssemos atingir os objetivos delineados nesta pesquisa, procuramos identificar, inicialmente, suas características socioeconômicas e culturais, para, a seguir, relacioná-las com a sua participação nos cursos em questão.

Os dados analisados a seguir foram organizados em forma de tabela e apresentados ao longo da seção 4.1.1 desta dissertação.

Constatamos, para o conjunto dos quatro cursos investigados, que há uma prevalência do número de homens em relação ao número de mulheres. 77% dos alunos são do sexo masculino. As maiores diferenças (vide tabela nº 02, p. 90) estão nos cursos de Mecânica (100% de homens) e de Eletrotécnica (95 % de homens).

O que explica a menor participação das mulheres nesses cursos, embora já se perceba o percentual delas (42%) muito próximo ao de homens, particularmente no curso de Desenvolvimento de Software?

Vasconcellos e Brisolla (2009) consideram que o maior fluxo de homens em cursos técnicos e tecnológicos ocorre devido a questões de fundo cultural e social, posto que ainda presenciemos muitos comportamentos de preconceitos em nossa sociedade.

Entendemos que essa é uma questão que ajuda a tornar significativa a presença da Geografia como disciplina dos cursos em questão, analisando a profissionalização de forma integrada com a cultura e o trabalho, tendo as questões de gênero como uma das referências para as análises.

Procuramos também situar as condições de vida dos alunos desses cursos em relação às suas situações de moradia.

Constatamos que a grande maioria (57 alunos) mora com a família (vide tabela nº 03, p. 91). Nove alunos moram com parentes e o restante mora em república (dois), sozinho (um) ou com o cônjuge (um).

Constatamos também que 61 (87%) alunos moram em casa própria (vide tabela nº 04, p.91) e apenas nove moram em casas alugadas (aproximadamente 13% do total).

A maior parte dos alunos mora em residências que contam com até no máximo cinco pessoas, incluindo o próprio aluno (vide tabela nº 05, 92). Apenas nove alunos moram em residências onde habitam mais de cinco pessoas.

As residências dos alunos estão, em sua maior parte, localizadas nas zonas Norte (15), Sul (20), Sudeste (11) e na cidade de Timon (12) (vide tabela nº 06, p. 92). A menor quantidade de residências encontra-se situada nas zonas Centro (04) e Leste (08).

As áreas que apresentam os maiores preços em termos de m² de terreno, em Teresina, são exatamente as áreas das zonas Centro e Leste. É exatamente nessas zonas que se concentra a menor parte dos alunos aqui pesquisados, reforçando a idéia de que os alunos do IFPI são, em sua maioria, especialmente nos cursos de nível médio, de classe de renda baixa ou média.

Outra informação significativa refere-se à presença de um bom número de timonenses nesses cursos, o que se justifica pela proximidade territorial de Timon em relação a Teresina, além do fato de que naquela cidade do Maranhão a oferta de serviços educacionais é bem mais restrita, quando comparada com a da capital piauiense.

Os dados relacionados à moradia nos mostram que os alunos em questão apresentam uma situação habitacional em semelhança à média nacional, se considerarmos que os números relacionados à situação média do Brasil apontam que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, realizada pelo IBGE, o déficit habitacional no Brasil é da ordem de 12,8% em relação ao conjunto da população do país.

A PNAD 2007 também indicou que a média de residentes por domicílio no Brasil foi de 3,4 pessoas. A média obtida em nossa pesquisa, se considerarmos que, entre os níveis que adotamos, os nove alunos que moram em residências que contam com mais de cinco pessoas representem habitações com exatamente seis pessoas, teremos uma média de 4,3. Este número representa uma média acima da média nacional, ou até acima da média nordestina, que foi de 3,7.

Em todo caso, atentando para os limites desta pesquisa, o que nos interessa aqui é o fato de que o trabalho pedagógico dos cursos técnicos de nível médio integrados, especialmente sob o enfoque das abordagens de Geografia, não pode prescindir do uso desses dados como instrumento que serve de referência para os esforços de superação que se quer praticar, em termos de transformação das condições de vida dos seus alunos.

Os dados do questionário socioeconômico e cultural apontaram que 77% dos alunos são originários da própria cidade de Teresina, 14% deles são de outros municípios do Piauí e aproximadamente 9% são de outros municípios do Brasil (vide tabela nº 07, p. 93). Os dados refletem uma diminuição do ritmo das taxas migratórias para Teresina a partir da década de 1990 (TERESINA, s/d).

Em termos de faixa etária, para a maioria dos alunos, lembrando que eles foram contabilizados ao longo do quarto ano de cada um de seus cursos, em 2009, observamos que há uma relativa compatibilidade entre a idade e a série que o aluno estava cursando, posto que 57 (81,4%) deles estavam na faixa etária entre 15 e 18 anos. Embora 18,6 % estivessem acima dessa faixa (vide tabela nº 08, p.93).

Aproximadamente 77% dos alunos integram famílias com renda de no máximo três salários mínimos (vide tabela nº 09, p. 94). Esse dado reforça a informação de que o público ao qual se destina a educação no IFPI, em especial nos cursos de nível médio, é predominantemente a população de baixa renda.

O mesmo percentual de 77% de alunos não contribui para a composição da renda familiar (vide tabela nº 10, p. 94), o que significa que um número expressivo de alunos presentes nesses cursos pode, se houver incentivos, dedicar-se em condição de exclusividade às atividades desenvolvidas nesses cursos.

No entanto, os 23% restantes, que ajudam a compor a renda familiar, que se auto-sustentam ou que sustentam a própria família, indicam a necessidade de um trabalho educativo planejado também a partir dessa situação.

Em consonância com os dados relacionados à renda, observamos que 84% dos alunos utilizam o transporte coletivo como principal meio para os seus deslocamentos diários (vide tabela nº 11, p. 95). Em se tratando de uma realidade subdesenvolvida, esse é um fato que ocasiona sérias dificuldades para esses alunos, considerando a qualidade dos transportes e o comprometimento de boa parte da renda familiar.

Em relação à escolaridade dos pais e das mães desses alunos, observamos que esses estudantes do IFPI já não representam mais uma geração filha de analfabetos, pois 111 pais e mães estudaram do ensino fundamental incompleto ao ensino médio completo (vide tabela nº 12, p. 95). Além disso, 28 pais e mães estudaram o nível superior de forma incompleta ou completa.

Um maior nível de escolaridade por parte dos pais acaba concorrendo também para refletir no aumento da escolaridade dos filhos. Uma maior escolaridade por parte dos pais e das mães também acaba por favorecer uma maior compreensão acerca da estrutura educacional que envolve a escola, bem como também acerca das próprias políticas educacionais que são implantadas no país.

Outro dado que podemos aqui considerar como significativo, em relação aos alunos desses cursos, é sua convivência com o computador. Aproximadamente 86% dos alunos utilizam bastante o computador. 60% desse grupo que utiliza bastante o computador possuem

e utilizam esse recurso na própria residência e 26%, também desse grupo, não o possuem, mas o utilizam em outros lugares (vide tabela nº 13, p. 96).

O uso do computador constitui-se hoje um meio fundamental para o desenvolvimento das potencialidades do educando em qualquer um desses cursos a que ele estiver vinculado. Isso amplia também as possibilidades do aprimoramento do trabalho do professor, favorecendo a consecução dos objetivos traçados na proposta pedagógica e, particularmente, no seu planejamento de ensino.

É importante também destacar que a televisão (54%) e o computador (43%), através da internet, representam os principais veículos de comunicação que os alunos utilizam para obter informações diversas (vide tabela nº 14, p. 96). Nessas condições, reforça-se a necessidade de se difundir o uso desses equipamentos, visando à possibilidade de se ampliar continuamente os canais de comunicação que se aproximem ao máximo possível da realidade vivida pelos alunos do IFPI.

Um dado que também caracteriza de forma particular o IFPI relaciona-se ao tipo de escolas onde estudaram os alunos dos cursos técnicos de nível médio integrados, quando cursaram a educação fundamental. Nesse particular, identificamos que 53% dos alunos estudaram somente em escolas privadas e 7% deles realizaram a maior parte dos seus estudos em escolas particulares (vide tabela nº 15, p. 97).

Esse dado parece entrar em contradição com os dados da tabela nº nove, quando ela nos mostra que 77% dos alunos apresentavam renda familiar de até no máximo três salários mínimos. Acreditamos que a explicação para essa situação esteja relacionada ao fato de que nos últimos 10 anos tem crescido muito o número de escolas particulares em Teresina, muitas delas com mensalidades acessíveis à população de baixa renda.

Outro aspecto que nos ajudaria a entender essa suposta contradição está representado pelo medo que muitos pais apresentam em relação aos episódios de greve que regularmente se manifestam na rede pública de ensino, fazendo-os acreditar que garantirão o ensino dos filhos mesmo em escolas particulares precárias, mas que não são marcadas por episódios de greves.

Esse percentual elevado de alunos que tiveram acesso à educação em escolas particulares certamente optaram pelo ensino do IFPI interessados na estrutura que eles imaginam que a instituição tem para lhes oferecer, bem como pelo número cada vez maior de

professores qualificados nas mais diversas áreas de formação, situação essa que não irá se manifestar em muitas escolas particulares de Teresina.

O reforço a esse entendimento ocorre através de outro dado colhido junto aos alunos, e que nos dá conta dos motivos que os estimularam à opção pelos cursos oferecidos pelo IFPI. 78,5% dos alunos informaram que a opção se justifica por motivos relacionados à credibilidade, ao caráter público da instituição, à estrutura física ou à boa qualidade do ensino (vide tabela nº 16, p. 97).

Percebemos que existe, nesses termos, uma representação social positiva do IFPI para um número significativo de alunos, antes da vinculação efetiva deles em relação aos cursos nos quais ingressarão na condição de estudantes.

A quase totalidade (91%) dos alunos pesquisados afirma que está presente neles a pretensão de continuar seus estudos em nível superior (vide tabela nº 17, p. 98). Esse dado revela, de imediato, que os alunos sabem que esses cursos teriam a dupla finalidade de prepará-los para o trabalho e, ao mesmo tempo, permitir a continuidade dos seus estudos. No entanto, esse dado também revela que o aluno vê muito mais o curso, do qual participa, na perspectiva da “formação técnica” do que na perspectiva da integração politécnica.

Por meio dos dados da tabela 18 (p. 98) é possível constatar que 16 alunos optaram por esses cursos motivados pela possibilidade de terem acesso à dupla finalidade apontada acima.

No entanto, a prevalência da dimensão técnica dos cursos fica ressaltada, de acordo com os alunos, quando observamos que apenas dois deles consideram que escolheram esses cursos como meio para o ingresso à universidade, enquanto treze os escolheram como forma de ter acesso a uma formação técnica, somando-se estes aos nove alunos que acreditam que tais cursos representam uma forma mais rápida de acesso ao mercado de trabalho.

Ao participarem desses cursos, os alunos compreendem, como podemos verificar por meio da tabela 19 (p. 99), que as habilidades ou capacidades mais exigidas durante a realização dos seus estudos são a capacidade de raciocínio lógico (para aproximadamente 39% dos alunos) e a capacidade de trabalhar em equipe (para 20% dos alunos).

Na verdade, elas representam duas capacidades ou habilidades necessárias a qualquer modalidade de ensino, mas elas parecem prevalecer, nesse caso, no IFPI, por conta da

dimensão técnica que esses cursos apresentam tanto para os professores quanto para os alunos. Talvez por isso outras capacidades inerentes aos mais diversos fazeres humanos não tenham sido citadas pelos alunos, tais como: ler e interpretar códigos, comparar fenômenos ou situações, valorizar a pluralidade cultural, articular sempre teoria e prática etc.

Em termos de qualidade, os cursos técnicos de nível médio integrados são tidos como regular, para 47% dos alunos (vide tabela nº 20, p. 99). Esse é mais um dado que precisa ser tomado como referência significativa nos trabalhos de avaliação desses cursos, posto que 23% dos alunos consideram ruim a qualidade desse trabalho e 10% apontam que essa qualidade é péssima. 20% deles avaliam que a qualidade é boa. Ou seja, se considerarmos o percentual de alunos que avaliam esses cursos na situação de regular para boa, teremos um valor de 67%, mas se avaliarmos numa situação de péssima para regular, teremos um valor de 80%.

O percentual de 80% indicando que a qualidade desses cursos, em relação às expectativas geradas pelos alunos, estaria situada entre péssima e regular é indicativo da necessidade urgente de reformulação das propostas de ensino praticadas nesses cursos. Não podemos concordar com o desprezo relacionado a esse tipo de resultado manifestado pelo olhar do aluno acerca desse ensino, uma vez que é exatamente no aluno que a realização de todo o trabalho inevitavelmente irá repercutir.

Uma provável explicação para a avaliação negativa da qualidade dos cursos produzida pelos alunos pode ser identificada através da imprecisão, por nós já apontada anteriormente, acerca dos propósitos e da execução efetiva do trabalho de ensino que é promovido pela ação dos professores do IFPI.

Enquanto não houver uma superação dos obstáculos que dificultam a execução efetiva de um ensino que se fundamente de fato na tentativa de realização de um ensino politécnico, é muito provável que tanto os alunos quanto os professores permaneçam vendo a qualidade desses cursos com características de muitas limitações.

Acreditamos que é necessário um trabalho mais profundo de planejamento e execução desses cursos, uma vez que nenhum aluno os considera situados em um nível de excelência. E essa excelência é plenamente viável, se considerarmos os investimentos do governo federal que se fazem cada mais presentes para o processo de expansão institucional e de qualificação da mão-de-obra vinculada à instituição.

Um reflexo muito evidente dessas limitações é também visto pelo modelo de ensino praticado de forma mais persistente nas aulas que fundamentam esses cursos. 61% (vide tabela 21, p.100) dos alunos apontam que as aulas se fundamentam em práticas expositivas. O caráter mais desafiador, como pode ocorrer através do ensino por meio da pesquisa, só estaria presente na visão de 10% dos alunos, que citam a ocorrência de pesquisas individuais e pesquisas em grupo.

Entendemos que é necessário um re-planejamento dessa postura de ensino, de tal forma que se valorize a exposição como elemento significativo das ações do professor, mas que ela não se constitua quase que instrumento exclusivo para a promoção desse ensino, isso porque

A ruptura da cultura escolar, que, ainda hoje, está sobreposta no currículo, com temas enfadonhos, parece ser um dos grandes desafios da escola. A compartimentação do saber cria insegurança e insatisfação no saber para saber fazer melhor. O aluno não adquire confiança nas propostas da escola e acha que não aprendeu nada e, mesmo que tenha aprendido, não sabe onde e nem como utilizar. Acontece, assim, uma exclusão interna da escola (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

Não é compreensível e nem aceitável que as aulas práticas representem uma parte tão insignificante do conjunto de procedimentos pedagógicos realizados pelos professores do IFPI, uma vez que a natureza dos seus cursos vincula-se diretamente à necessidade de realização dos procedimentos práticos. E tais procedimentos são imprescindíveis para o desenvolvimento de um ensino politécnico que queremos tomar como referência.

Em conexão com o modelo de aula está o modelo de avaliação que é praticado. Aproximadamente 96% dos alunos consideram que a avaliação se restringe às provas escritas, sejam elas compostas por questões abertas (subjetivas), fechadas (objetivas) ou mistas. Apenas 3% consideram que são avaliados por pesquisas em grupo e 1% por provas práticas (vide tabela nº 22, p. 100).

Acreditamos que a avaliação sofrerá as alterações necessárias, como componente do processo de ensino, a partir do momento em que a estrutura curricular e as posturas de quem ensina, e de quem aprende, forem condizentes com um trabalho planejado em condições de integração, de participação coletiva de todos os segmentos que fazem esses cursos.

Na organização da estrutura dos cursos técnicos de nível médio integrados também deve ser ressaltado o significado que tem os laboratórios como meios para a efetivação de muitas práticas que se referem a determinadas teorias apresentadas pelos professores.

Nesse particular, os alunos consideram que está identificado um dos maiores problemas do ensino no IFPI, uma vez que, para 83% dos alunos, os laboratórios são desatualizados (vide tabela nº 23, p. 101).

A desatualização dos laboratórios cria sérias dificuldades para o ensino, posto que limita a promoção de atividades vinculadas à realização da articulação entre a teoria e a prática.

O laboratório é um ambiente que possibilita a realização dos procedimentos metodológicos da ciência, e a ciência é um dos conhecimentos que devem ser buscados para a realização de um ensino fundamentado na politecnia.

A cultura de estudo dos alunos desses cursos é marcada também por um hábito de leitura ainda muito distante do necessário para o acesso às informações, ao conhecimento, às inovações tecnológicas que se manifestam na produção literária diversa. Isso se confirma pelo fato de que 41% deles afirmam que, além das leituras obrigatórias das disciplinas, não havia sido realizada a leitura de nenhum outro livro, em relação ao período sugerido por esta pesquisa: de janeiro a junho de 2009 (vide tabela nº 24, p. 101).

29% dos alunos tinham realizado a leitura de no máximo dois livros no período em questão, enquanto 21% realizaram a leitura de três a cinco livros.

Entendemos que é muito elevado o percentual de alunos que demonstra não ter muita familiaridade com a leitura. Isso acaba por ocasionar dificuldades para a promoção de uma série de atividades que os cursos necessitam realizar. Em particular, para o ensino de Geografia é um obstáculo ao desenvolvimento das análises que solicitam o olhar ampliado acerca de temas diversos que repercutem na organização espacial.

Entre os alunos que afirmaram ler livros para além das leituras obrigatórias nas disciplinas, 40% deles indicam que essas leituras restringem-se a livros técnicos, certamente relacionados às suas áreas de formação, e a livros de ficção (vide tabela nº 25, p. 102).

São leituras que necessitam ser estimuladas, mas deve ocorrer também, no entanto, a inserção de estímulos, nos programas de planejamento, das ações educativas visando à ampliação do nível da leitura e da qualidade do que é lido, o que certamente fornecerá benefícios ao envolvimento dos alunos com os cursos e ampliará suas capacidades de interação com os professores.

Há inclusive um aspecto muito positivo e que favorece o processo de construção desses estímulos, sendo representado pelo fato de que há um hábito marcante de frequência dos alunos em relação à biblioteca da escola. Aproximadamente 79% dos alunos afirmam que freqüentemente estão presentes na biblioteca do IFPI, na sede (vide tabela nº 26, p. 102).

O que é necessário considerar, nesse aspecto, é a qualidade dessa frequência. Noutros termos, é preciso otimizar essa presença, considerando as orientações fornecidas pelos professores, bem como o trabalho de atualização contínua do acervo da biblioteca e de orientação aos alunos promovidos por seus profissionais.

Outro dado colhido junto aos alunos (tabela 27, p. 103), refletindo suas características socioeconômicas e culturais, diz respeito à carga horária que eles destinam para a prática dos estudos, excetuando-se o tempo de suas participações nos programas de cada curso.

Aproximadamente 89% dos alunos vêm a ocupar entre nenhuma e oito horas de estudo por semana, no máximo.

Esse dado é revelador de um hábito de estudo precário e que exige, também da instituição, um planejamento que contribua para a modificação dessa realidade, implicando em transformações positivas para os resultados do ensino a ser promovido nesses cursos.

É necessário repensar o trabalho programado pelo IFPI para esses cursos, considerando que talvez a precariedade dos hábitos de estudo dos alunos se fundamente também nas lacunas deixadas por quem orienta o processo de formação, quais sejam os professores e os responsáveis pelos demais segmentos que existem na condição de apoio ao trabalho docente.

47% dos alunos apontam que a instituição não promove atividades extracurriculares com vistas à ampliação dos seus hábitos de estudo. 63% afirmam que ainda presenciam algumas atividades relacionadas a conferências, palestras, atividades esportivas ou de línguas estrangeiras (vide tabela nº 28, p. 103).

Com a transformação sofrida pela instituição, a partir da lei nº 11.892/2008, que a transformou em instituto federal, ampliou-se muito o número de especialistas em áreas muito diversificadas, o que favorece uma possibilidade muito ampla de oferecer um número expressivo de atividades extracurriculares.

Verificamos também que há uma concentração muito grande dos alunos, em termos de atividade de lazer, envolvida apenas com o cinema e os shows musicais. Essas duas atividades são preferidas por aproximadamente 89% deles (vide tabela nº 29, p. 104).

Acreditamos que além delas um conjunto de outras atividades poderia ser estimulado, bem como oferecido pelos diversos cursos que existem atualmente na instituição.

Após realizarmos a análise dos dados relacionados ao questionário socioeconômico e cultural, que aplicamos junto aos alunos, passaremos a uma tentativa de articulação desses dados com os dados relacionados ao segundo questionário que dirigimos aos discentes.

O segundo questionário dirigido aos alunos procurou favorecer o acesso aos dados relacionados especificamente às representações que eles produziram acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados, bem como também acerca da importância e do significado do ensino de Geografia na estrutura desses cursos.

Os dados analisados a seguir foram organizados em forma de tabela e apresentados ao longo da seção 4.1.2 desta dissertação.

Perguntamos inicialmente aos alunos se eles conhecem os objetivos do governo federal em relação aos cursos em questão.

Dos 70 alunos, apenas 37 afirmaram conhecer tais objetivos (vide tabela nº 30, p. 106). Desses 37 alunos, 34 consideram que o governo estimulou a criação desses cursos objetivando preparar mão-de-obra para atender as necessidades do mercado de trabalho. Apenas três alunos entendem que os cursos têm a dupla finalidade de favorecer um processo de profissionalização acompanhado da formação necessária à continuidade dos estudos no nível superior.

Se observarmos que os dados socioeconômicos e culturais que caracterizam esses alunos apontam uma série de dificuldades que eles necessitam superar, como o fato de que a renda familiar, para aproximadamente 77% deles, atinge no máximo três salários mínimos, e

que a ampliação dessa renda poderá repercutir positivamente na sua qualidade de vida, encontraremos aí uma explicação da vinculação imediata dos cursos à questão profissionalizante.

Mas ocorre também, como já apontamos anteriormente, que há, na representação social que os professores têm feito acerca desses cursos, uma interpretação da prevalência profissionalizante, em detrimento do atendimento às necessidades do processo de continuidade dos estudos desses alunos.

Quando questionamos aos alunos, retornando ao conjunto dos 70, o que eles identificam como elemento norteador do modelo de ensino praticado nesses cursos, considerando-se as opções que se encontram identificadas na tabela 31 (p. 106), constatamos que, para aproximadamente 59% deles, não estariam sendo garantidos nem o estudo necessário acerca do conhecimento relacionado à cultura geral da humanidade, nem os requisitos necessários à profissionalização pretendida pela proposta curricular de cada curso.

Esse é um dado revelador de sérias limitações que demarcam o trabalho realizado nesses cursos, uma vez que aí está o cerne do que rege tanto a LDB 9.394/1996 quanto o Decreto 5.154/2004, ambos evocando a promoção de um ensino obrigatoriamente realizador da integração entre profissionalização e educação propedêutica, como analisamos na seção 3.3 desta pesquisa.

O dado em questão também denuncia que embora o professor possa vir a contestar os fundamentos da legislação vigente, por questões de incoerências políticas contidas na própria lei, não há porque deixar de favorecer ao aluno um ambiente de estudo que estimule práticas de trabalho respaldadas na visão da politecnia, como nos sugere Gramsci.

Compreendemos que os alunos, ao observarem, no questionário, a opção relacionada à perspectiva da integração entre cultura geral e profissionalização, deduzem que deveria ser esse o foco do curso no qual estão matriculados. No entanto, eles acabam reforçando o sentimento de que não conseguem distinguir as possíveis diferenças entre um curso médio convencional e um curso técnico de nível médio integrado, oferecido pelo IFPI, como observamos pelas respostas de 50 alunos na tabela 32 (p. 107).

Dos 20 alunos que afirmaram que há diferença entre os cursos técnicos de nível médio integrados e os do ensino médio convencional, apenas um aponta que os primeiros buscam

articular formação propedêutica com formação profissionalizante, como se pode verificar por meio da tabela 33 (p. 108).

Talvez as respostas dos alunos não signifiquem exatamente a falta de conhecimento deles acerca dos objetivos formais de cada curso, no sentido de articular ensino propedêutico e ensino profissionalizante, mas estejam muito mais vinculadas ao sentimento de que esses objetivos não se efetivam de acordo com as expectativas dos alunos.

Da mesma forma, esse sentimento pode estar presente nos que responderam não perceber diferenças entre as duas modalidades de ensino destacadas, uma vez que, para eles, poderia estar ocorrendo uma situação inoperante entre a dimensão profissionalizante e o processo de formação necessário à continuidade dos estudos.

Talvez, como resultado da articulação entre o desconhecimento por parte dos alunos, a respeito dos objetivos desses cursos, e a manifestação do sentimento deles de que o ensino praticado não alcança o que na nomenclatura de cada curso é reconhecido como “integrado”, o trabalho que se pratica acabe por guardar uma dimensão exclusivamente profissionalizante e reconhecida como uma identidade histórica dessa instituição.

A redução do alcance desse trabalho à sua dimensão profissionalizante está respaldada na forma como, por exemplo, os professores de Geografia compreendem os objetivos desses cursos, atribuindo aos seus objetivos fundamentalmente, também, um sentido que visa sobremaneira à profissionalização.

Certamente, se os professores do ensino de Geografia assim encaram o significado desses cursos, como é provável que isso acabe ocorrendo nas posturas de ensino dos professores de outras disciplinas, esse comportamento também acaba sendo incorporado pelos alunos.

Isso se confirma pelas respostas que os alunos nos forneceram, quando foram questionados a respeito do significado do termo “técnico” atribuído a uma das dimensões dos seus cursos.

Há nos alunos, como há nos professores de Geografia, lacunas no sentido de se perceber que o significado do termo técnico não se reduz apenas ao propósito de saber operacionalizar um conjunto de habilidades para a concretização de um trabalho prático, de uma ação.

71% dos alunos afirmam que o significado do termo restringe-se a uma preocupação exclusiva para com o mercado de trabalho (vide tabela nº 34, p. 109), sob o enfoque da habilidade de execução de tarefas, desconhecendo-se sua articulação na produção de um ensino politécnico que permita realizar análises relacionadas às transformações produzidas pela humanidade, procurando conhecer as possíveis articulações entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer.

Como ressalta Kuenzer (2009, p. 44), o ensino médio, para além da nomenclatura que pretende conferir-lhe uma condição de integração com a educação profissional,

[...] poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens alunos, diferentes e desiguais social e economicamente, sem que isso comprometa o conceito de escola unitária. A unitariedade está assegurada pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal, assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá através da atividade real dos homens, da qual a escola participa.

As condições de incompreensão manifestada perante a lógica de operacionalização desses cursos também resultam do fato de que os alunos são excluídos do processo de construção das propostas pedagógicas que venham a existir em nome desse trabalho pedagógico. A identificação desse fato constata-se por meio da afirmação de aproximadamente 86% dos alunos, ao considerarem que os cursos não possuem propostas pedagógicas (44 alunos) ou que eles desconhecem a sua existência (11 alunos) (vide tabela nº 35, p. 109).

A maioria dos alunos (aproximadamente 66%) entende que a presença do ensino de Geografia em seus cursos é importante para lhes permitir a produção de uma conscientização relacionada acerca da diversidade socioeconômica e cultural do mundo (vide tabela nº 36, p. 110).

Quando solicitamos aos alunos para que situassem a importância dos estudos de Geografia para os seus cursos, fizemos isso por meio de uma questão aberta, para que pudessemos constatar o alcance da compreensão do aluno a respeito da identidade do trabalho de ensino dessa disciplina.

É possível percebermos, por meio das respostas, que os alunos têm produzido uma cultura de Geografia em semelhança à cultura que se faz presente na postura dos professores.

Os alunos vêm nas abordagens dos conteúdos de Geografia algo que se confunde com os conteúdos das outras disciplinas. Eles não revelam, em suas respostas, que mesmo tratando-se de conteúdos inerentes às outras disciplinas, haveria um propósito voltado os aspectos espaciais contidos nos conteúdos em questão.

Entendemos que esse aspecto merece especial atenção por parte do conjunto de professores de Geografia que trabalham com o ensino dessa disciplina nos cursos aqui indicados.

É necessário que o aluno consiga reconhecer a especificidade dos pressupostos que fundamentam o pensamento geográfico. Inclusive, tornando-se partícipe de um processo que envolve um conhecimento que resulta da capacidade humana de procurar e encontrar respostas para as dimensões que envolvem a existência humana. E, ali, entre essas dimensões, está a questão espacial.

A relação entre a condição humana e o espaço geográfico, apropriado nas mais diversas concepções, é um elemento de análise cuja riqueza é incomensurável.

Quantas situações da vida humana, ao longo de toda a sua história, em todos os cantos do mundo, não se vinculam às preocupações para com as questões espaciais? Mais ainda: em quantos momentos da ação humana, envolvida com as questões espaciais, o conhecimento geográfico, ou a Geografia como linguagem sistematizada, terá representado um instrumento que contribui para consolidar a emancipação social do ser humano?

Não obstante, o trabalho do ensino de Geografia no IFPI tem deixado algumas lacunas a respeito dessa identidade, encontrando-se refletidas na representação social que professores e alunos têm produzido acerca dessa disciplina.

Concordando com Castellar e Vilhena (2010, p.107),

Se o objeto da geografia é o *espaço geográfico*, a partir dele podem-se definir com rigor a interpretação e a organização dos lugares em vários países do mundo, elaborar um estudo de ordenamento territorial ou mesmo geopolítico. Para isso, é necessário que os conteúdos estejam relacionados com os objetivos ou as expectativas de aprendizagem definidos pelo professor, de tal maneira que possamos afirmar que um conjunto de conteúdos referentes aos conhecimentos dos métodos geográficos permite situar procedimentos e definir problemas geográficos. Nesse sentido é que propomos uma aprendizagem significativa e que estimule mudanças conceituais, com base no processo de letramento cartográfico.

É esse ensino significativo, como ressaltam as autoras acima indicadas, que necessita se fazer presente continuamente no trabalho do ensino de Geografia nos cursos do IFPI, utilizando os métodos do pensamento geográfico e se servindo de procedimentos com identidade também geográfica.

Isso reduzirá, ou quem sabe poderá até anular, as insatisfações dos alunos quando afirmam, como é o caso de 67% daqueles que aqui foram pesquisados, que a metodologia mais presente no ensino de Geografia nos cursos do IFPI é representada pela aula expositiva, seguida de provas (vide tabela nº 37, p. 111).

O ambiente de ensino de Geografia, interpretando os anseios dos alunos, carece de uma maior diversificação dos seus fazeres, recorrendo aos múltiplos recursos e enfoques, conforme já vem sendo apontado por diversos pesquisadores da área de ensino dessa disciplina (LEÃO; LEÃO, 2008).

Outro aspecto referente ao trabalho de ensino de Geografia diz respeito ao modelo pedagógico que se fundamenta na perspectiva das competências e das habilidades, representando, esse modelo, inclusive, um dos fundamentos dos PCNs e das DCNEM.

Com relação a esse modelo, assim como o fizemos na abordagem realizada junto aos professores, questionamos aos alunos quais as competências ou as habilidades que eles acreditam que deveriam estar presentes, a partir da sua vivência cotidiana com o ensino de Geografia, ao término dos cursos em questão.

71% dos alunos ou afirmam que a competência a ser destacada é a conscientização acerca da diversidade socioeconômica e cultural do mundo, o que já ressaltamos como não sendo suficiente para conferir identidade à Geografia, ou não sabem informar o que representariam essas competências ou habilidades (vide tabela nº 38, p. 111).

Na verdade, entendemos que a preocupação em promover um ensino centrado nas competências e nas habilidades representa, nos dias atuais, buscar atender as exigências do modelo capitalista hegemônico, lógica contida nas entrelinhas dos PCNs e das DCNEM, embora entendamos que nenhum modelo de ensino queira promover a formação do incompetente (KUENZER, 2009).

Ocorre que esse modelo de ensino, primando por determinadas competências, acaba concorrendo para a diminuição do significado das disciplinas. Como ressalta Kuenzer (2009,

p. 19), tentando produzir uma suposta cientificidade e um caráter objetivo para as intervenções pedagógicas, nesse modelo não apenas se “elide o debate e a divergência, mas também se apresentam as finalidades desta etapa de desenvolvimento capitalista como universais, a determinar as competências desejáveis (do ponto de vista do capital)”.

O próprio tema das competências enseja em si um rico debate que ao longo do curso deveria estar contido no desenvolvimento do ensino de Geografia, considerando-se que as pretensões da lógica do pensamento capitalista repercutem diretamente no significado da ciência, do trabalho e da cultura como dimensões que estarão refletidas na (re)produção espacial.

Nas tabelas 39 e 40 (p. 112) detalhamos, respectivamente, os olhares dos alunos a respeito do modelo de aula mais praticado pelo ensino de Geografia nos cursos técnicos de nível médio integrados, e a principal preocupação que eles guardavam quando participaram dessas aulas ao longo dos seus cursos no IFPI.

Aproximadamente 66% dos alunos consideraram que o modelo de aula de Geografia mais recorrente era o da aula expositiva seguida de provas, como, segundo eles, ocorria com as demais disciplinas dos cursos.

Refletindo as limitações do modelo de ensino, o aluno demonstra que isso acabou contribuindo para a produção de uma preocupação imprecisa, no que se refere a um trabalho reconhecidamente geográfico. É por isso que, respondendo livremente, o aluno apresentou respostas como “passar no vestibular”, “aprender o conteúdo”, “conscientização a respeito da vida em sociedade”, “que poderia ter tido mais qualidade”, “que fosse voltada para aplicação técnica no curso”.

É fácil constatar que estão ausentes em suas respostas elementos que ratifiquem o significado e a importância que a disciplina de Geografia efetivamente deve ter para cada um desses cursos, de tal forma que venha a justificar a sua presença na condição de um dos componentes curriculares dos mesmos.

Nossa intenção, a partir dos dados que procuramos colher junto aos alunos, era de que ao caracterizarmos o trabalho nos cursos do IFPI, esses dados pudessem contribuir para um diagnóstico da situação do aluno, considerando o conjunto de análises inerentes ao trabalho de ensino de Geografia que os professores acabam ali realizando.

Assim, as condições socioeconômicas e culturais aqui identificadas, representando a situação dos alunos desses cursos, devem ser consideradas como uma das referências para a promoção das transformações que eles guardam em seus desejos de vida e, assim, para vivê-las, acreditam nas contribuições que os cursos ministrados pelo IFPI, e particularmente o ensino de Geografia, podem lhes oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procuramos destacar as características do ensino que se produz, por meio das ações envolvendo professores e alunos, a partir das abordagens realizadas na disciplina de Geografia, nos cursos técnicos de nível médio integrados do IFPI.

Acreditamos que nós, professores do ensino de Geografia, necessitamos empreender maiores esforços no sentido de buscar consolidar a importância que têm os fundamentos dessa disciplina, para a compreensão das realidades sociais do passado e dos tempos contemporâneos, procurando desvelar o significado de cada uma das forças que se antagonizam nas contradições dos seus interesses que visam definir as feições que se quer dar ao mundo.

O foco a ser perseguido pela Geografia, através também do seu ensino, para nós, necessariamente deve se manifestar pelo significado do que vem a ser o espaço geográfico. É por meio dele que a Geografia assume uma identidade capaz de lhe permitir uma necessária distinção entre seus pressupostos e os das demais disciplinas, somando-se a todas elas no exercício ininterrupto de promover a humanização de todos os povos.

Compreendemos, como resultado dos estudos realizados neste trabalho, que o movimento que transforma as condições científicas de produção da Geografia, refletindo seus fundamentos epistemológicos, deve ser tomado sempre como suporte para as práticas de ensino que através dela se materializam nos ambientes escolares.

Nesse sentido, necessitamos conhecer os métodos de investigação que foram e que têm sido utilizados para a construção da linguagem geográfica e, partir deles, estabelecermos situações de diálogo que viabilizem a presença do pensamento geográfico na forma de instrumento potencializador do ensino que nos transforma e que nos renova.

Ao longo da história da educação brasileira a disciplina de Geografia vem consolidando a sua importância, figurando sempre como um componente curricular imprescindível, geralmente sendo especificado nas leis que regem o trabalho educativo formal.

É em nome dessa importância que a disciplina de Geografia vem ganhando corpo em diversas instituições de ensino do nosso país.

No IFPI, a sua presença se manifesta atualmente, em especial, nos cursos técnicos de nível médio integrados. Essa presença, nos referidos cursos, é resultado do que determina a LDB 9.394/1996, no seu capítulo II, nos artigos 39 a 42, acerca da educação profissional.

De acordo com a LDB atual a educação profissional deve ser desenvolvida de forma integrada “às diferentes formas de educação”.

No Brasil, ao longo da sua história educacional, como atesta a própria literatura que aqui utilizamos como referência, houve sempre uma persistente dualidade na forma como vem sendo produzido o ensino destinado particularmente aos adolescentes e aos jovens, de tal sorte que a uma significativa parte da população é destinado um modelo de ensino que visa sua qualificação estritamente para o mercado de trabalho. E à outra, para muitos, representante de uma elite, seria destinado um ensino que permite o aprofundamento dos estudos em nível acadêmico, assegurando-lhe o comando econômico, político e cultural da nossa sociedade.

Os desdobramentos da luta pela democracia em nosso país, em especial ao término do século XX, repercutiram também nas alterações das leis e, conseqüentemente, dos programas curriculares que foram elaborados como resultado das tentativas de aplicação dessas leis, refletindo, por seu turno, os embates que vêm sendo realizados entre aqueles que tentam perpetuar a dualidade em questão e as forças que lutam pela promoção da escola unitária.

Dessa forma, a sanção do Decreto nº 2.208/1997, representando um dos desdobramentos da LDB 9.394/1996, e que determinava no seu artigo 5º que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” teria sido uma resposta que não garantiria a supressão da referida dualidade, mas apenas a ratificava.

Os movimentos sociais, ligados à educação, que ajudaram a eleger e a reeleger o presidente Luís Inácio Lula da Silva (em 2002 e 2004, respectivamente), acreditaram que a revogação do Decreto nº 2.208/1997, por meio da implementação de um novo procedimento legal para esse fim, daria cabo desse descompasso no nosso sistema educacional.

Essa nova conjuntura trouxe-nos a sanção do Decreto nº 5.154/2004, como diretriz específica para o estabelecimento da integração entre a educação profissionalizante e o ensino propedêutico no nível médio, posto que é nesse nível onde mais fortemente se evidencia a dualidade em questão (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No entanto, a aplicação dos fundamentos do Decreto 5.154/2004, ainda não tem se configurado como instrumento capaz de assegurar uma base unitária ao ensino médio, sem que haja espaços para a separação entre a ciência, a cultura e o trabalho.

O exemplo dessa dificuldade está refletido no trabalho que se realiza atualmente no IFPI.

Os cursos técnicos de nível médio integrados do IFPI não contam, ainda, com o entendimento da necessidade de execução de um trabalho de ensino que viabilize a construção de uma escola unitária, como nos sugere Gramsci.

Os professores de Geografia, como representantes desse ensino, e conseqüentemente os alunos, não demonstraram, como foi possível perceber, através dos instrumentais de pesquisa que utilizamos, participar de um ambiente de ensino onde efetivamente a integração da educação profissionalizante com a educação propedêutica esteja efetivamente sendo construída.

A dualidade nesse ensino ainda é sua marca, no trabalho dos professores e dos alunos do IFPI, e a sua superação acreditamos que não será conseguida somente por meio do apego aos fundamentos da legislação vigente, mas principalmente pela mudança de mentalidade e de nossas posturas, arregimentando forças que concorram para a construção de um currículo que reflita ações de profissionais que analisam profundamente a história das transformações dialéticas da nossa educação.

No que se refere especificamente ao trabalho que envolve os professores e os alunos, mediados pelo ensino de Geografia, nesses cursos, o grande desafio nos parece estar representado pela superação das lacunas relacionadas à falta de identidade dessa disciplina e, por conseguinte, das próprias ações que neles são realizadas sob o rótulo da Geografia.

A construção da identidade da disciplina e do trabalho concorrerá, sobremaneira, para a realização de um ensino verdadeiramente politécnico, podendo proporcionar condições de superação de muitas dificuldades refletidas nas situações de quem ensina e de quem aprende.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **O que é ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab'Sáber / em depoimento a Cynara Menezes.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Uma geografia para o século XXI.** 4 ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.

_____. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico.** São Paulo: Atlas, 1987.

ANDRÉ, Marli. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Cadernos Cedes.** Campinas-SP, v.18, n.43, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 de jun 2009.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz.** 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 21 de jun 2009.

_____. **Alvará de 1º de Abril de 1808.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_22/alvara_2.4.htm Acesso em 25 de jun 2009.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (documento base).** Brasília: MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. Parecer CNE/CEB 16/99. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 21 de jun 2009.

_____. Decreto nº 2.208/1997. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 21 de jun 2009.

_____. Decreto nº 5.154/2004. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 21 de jun 2009.

BROEK, Jan O. M.; MUESSIG, Raymond H.; ROGERS, Vincente P. (trad. de Waltensir Dutra). **Iniciação aos estudos de geografia.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

CASSETI, Valter. **Ambiente e apropriação do relevo**. São Paulo: Contexto. 1991.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010 (Coleção idéias em ação / Coordenadora Ana Maria Pessoa de Carvalho).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Ática. 1995.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CLOZIER, René. **História da Geografia** (trad. de N. C. e Ana Rabaça). 3 ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1972.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método** (trad. de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Formação Técnico-Profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista**. IICONED. Belo Horizonte. 08/11/1997.

GARCIA, T. M. F. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil**: um balanço de teses e dissertações. 2001. 308 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982 a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982 b.

HARVEY, David. **Espaços de esperança** (trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves). 3 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **A produção capitalista do espaço** (trad. de Carlos Szlak). 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HENRIQUE, Wendel. **O direito à natureza na cidade**. Salvador: EDUFBA, 2009.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Geografia e transdisciplinaridade: avaliações preliminares. In: **Cadernos de Geografia**. Belo Horizonte. V. 8. Nº 10. p. 5-20. Fev./1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007**. Disponível em <
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2007/indic_sociais2007.pdf > Acesso em 13 de Fev 2010.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 3 ed. Santa Cruz do Sul-RS: EDUNISC, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUNH, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEÃO, Vicente de Paula; LEÃO, Inez Aparecida de Carvalho. **Ensino de Geografia e mídia**: linguagens e práticas pedagógicas. Belo Horizonte – MG: Argymentvm. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, José de Sousa (org.). **Henry Lefebvre e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MICHALISZYN, Mario Sérgio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 3 ed. São Paulo: Polis, 1982, pp. 191-211.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, pp. 166-176.

_____. **Geografia: pequena história crítica**. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOVOA, Antonio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Trajetória e compromissos da Geografia Brasileira. In: **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, n. 39, pp. 07-21, dez. 1996.

OLIVEIRA, Bernadete A. C. de Castro; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. A teoria das formas em Lefebvre. In: MARTINS, José de Sousa (org.). **Henry Lefebvre e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 99-107.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado**. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Livia de. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; OLIVEIRA, Érico Anderson de. Geografia no ensino primário do Brasil (final do séc. XIX a 1950): a influência de Aroldo de Azevedo no final do período. In: **Anais do I Colóquio Brasileiro de História do Pensamento Geográfico**. 27-30 de Abril, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

ORLANDI. Eni P. Michel Pêcheux e a análise de discurso. In: **Estudos da Lingua(gem)**. Vitória da Conquista – BA, n. 1, p. 9-13, junho 2005.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. In: **Revista Estudos Históricos**, v. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko, Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. Introdução ao Pensamento Dialético: a Perspectiva Gramsciana. In: Revista Espaço da Sofia, nº 05, agosto/2007.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Ética e competência**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal 1989.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5 ed. . São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. **A natureza do espaço – técnica e tempo: razão e emoção**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Espaço e método**. São Paulo: NOBEL, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Sousa (org.). **Henry Lefebvre e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 71-86.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1993

SOUSA NETO, M. F. A Formação e o Exercício Profissional dos Professores de Geografia antes da Institucionalização Universitária no Brasil. In: **Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Porto: Universidade do Porto, 2008.

SOUZA, Marcelo Lopes de; RODRIGUES, Glauco Bruce. **Planejamento urbano e ativismos sociais**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. A produção política da sociedade. In: MARTINS, José de Sousa (org.). **Henry Lefebvre e o retorno da dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 39-49.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática: 2004.

TERESINA. Agenda 2015 – a cidade que temos e a cidade que queremos. s/d. Disponível em: <<http://www.teresina.pi.gov.br/portalpmt/orgao/SEMPLAN/doc/20080924-160-599-D.pdf>> Acesso em 16 de Fev 2010.

VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; BRISOLLA, Sandra Negraes. Presença feminina no estudo e no trabalho na ciência. In: **Cadernos Pagu**. nº 32. Campinas. Janeiro/Junho de 2009.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

_____. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

VLACH, Vânia Rubia. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 2 ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. In: **Acta Scientiarum**, Maringá-PR, 23 (1), 2001, pp. 27-32.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: a nova sociologia da educação e uma teoria crítica do aprendizado. Campinas-SP: Papirus, 2000.

ZOTTI, Solange. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas-SP: Graf FE: HISTEDBR, 2006, p. 2-27.

ZOTTI, Solange. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília-DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário dirigido ao professor

Senhor(a) Professor(a),

Este questionário e a entrevista a ele vinculada são partes integrantes de uma pesquisa que visa conhecer as características **“do ensino de geografia no trabalho dos professores dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)”**. Com a realização desta pesquisa estamos procurando atender a um requisito parcial para a obtenção do título de mestre em geografia, junto ao curso de mestrado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Ao mesmo tempo, estamos também procurando contribuir com a construção da memória do ensino dessa disciplina no IFPI. Asseguramos-lhe que todas as informações aqui obtidas não serão objeto de identificação pessoal de nenhum dos professores, mas subsídios para o registro das ações e visões de geografia produzidas no ensino dessa disciplina na referida instituição.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa contribuição,

Francisco Gomes Ribeiro Filho (Mestrando)

Dr. Fadel David Antonio Filho (Orientador)

1 – O(A) Sr.(a) conhece, em condições gerais, os objetivos do governo federal brasileiro ao criar os cursos técnicos integrados ao nível médio?

- () sim
() não

2 – Caso o(a) Sr.(a) tenha respondido afirmativamente a questão anterior, identifique quais seriam os objetivos do governo federal do Brasil em relação a esses cursos.

3 – O(A) senhor(a) acredita que um(a) professor(a) do ensino de geografia que ingressa como profissional no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), ao comparar a estrutura do ensino médio com a do ensino técnico integrado ao nível médio:

- () percebe facilmente as diferenças entre um e outro
() percebe com dificuldades as diferenças entre um e outro
() não percebe diferenças entre um e outro

4 – Em linhas gerais, o(a) senhor(a) considera que o ensino promovido no IFPI:

- () é centrado no trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade
() é centrado no trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho
() é centrado tanto no trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade, quanto no trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho.
() não atende às expectativas nem do trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade, como do trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho.

5 – O que o(a) senhor(a) considera que seja o “técnico”, como denominação atribuída aos cursos assim identificados e, ao mesmo tempo, integrados ao nível médio no IFPI?

6 – Existe uma proposta pedagógica integrada que orienta o trabalho geral de todos os professores, de todas as disciplinas, em cada um dos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI?

- () sim
() não
() não sei informar

7 – Existe uma proposta pedagógica integrada para o ensino de geografia orientando o trabalho dos professores nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI?

- () sim
() não
() não sei informar

8 – Em relação ao seu trabalho como professor do ensino de geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio, no IFPI, o(a) senhor(a) o considera diferenciado em relação a outro trabalho que desenvolve ou já desenvolveu com os alunos de nível médio?

- () sim
() não
() não possui outras experiências com alunos de nível médio

9 – Caso o(a) senhor(a) considere haver diferenças entre o ensino de geografia no nível médio e o ensino dessa disciplina no ensino técnico integrado ao nível médio, identifique abaixo o elemento que expressa essas diferenças:

- () no ensino médio minha preocupação exclusiva é favorecer condições para que o educando atenda às expectativas dos vestibulares, enquanto no ensino técnico integrado ao nível médio o trabalho volta-se tanto para atender as necessidades do vestibular, quanto para subsidiar o aluno que irá ingressar no mercado de trabalho
() no ensino médio minha preocupação exclusiva é favorecer condições para que o educando atenda às expectativas dos vestibulares, e no ensino técnico integrado ao nível médio o trabalho visa a subsidiar o aluno que irá ingressar no mercado de trabalho.

() outro: _____

10 – Caso o(a) senhor(a) tenha apontado diferenças entre as duas modalidades de ensino em questão, há no seu planejamento algum tipo de ação, abordagem ou conteúdo específicos voltados para o ensino de geografia nos cursos do ensino técnico integrado ao nível médio?

- () sim
() não

11 – Caso o(a) senhor(a) tenha respondido afirmativamente a questão anterior, identifique os tipos de ação, abordagem ou conteúdo específicos voltados para o ensino de geografia nos cursos do ensino técnico integrado ao nível médio.

12 – Caso exista um planejamento diferenciado que atenda às necessidades do ensino de geografia no ensino técnico integrado ao médio, ele se manifesta:

- () de forma integrada ao conjunto das outras disciplinas de cada curso
 () de forma parcialmente integrada ao conjunto das outras disciplinas de cada curso
 () sem nenhuma integração com o conjunto das outras disciplinas de cada curso

13 – De que forma o ensino de geografia pode contribuir para o desenvolvimento de um curso técnico integrado ao nível médio no IFPI?

- () não há uma contribuição prática do ensino de geografia, como ocorre com outras disciplinas, pois ele apenas fornece noções gerais sobre a forma como o ser humano organiza o espaço geográfico
 () o ensino de geografia é o principal instrumento na formação dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio, uma vez que ele permite conhecer as relações entre sociedade e natureza, condição básica para o desenvolvimento de qualquer profissão no mundo atual
 () o ensino de geografia é um componente importante nos currículos dos cursos técnicos integrados ao nível médio, pois não há como pensar um profissional ajustado ao mundo atual sem que ele conte com os necessários conhecimentos abordados por essa disciplina
 () outro _____
-
-
-
-

14 – O(A) senhor(a) conhece a legislação brasileira que fundamenta a estrutura tanto dos cursos de nível médio quanto dos cursos técnicos integrados ao nível médio?

- () somente a que fundamenta os cursos de nível médio
 () somente a que fundamenta os cursos técnicos integrados ao nível médio
 () conheço profundamente a legislação que fundamenta ambos os cursos
 () parcialmente uma e outra
 () parcialmente a que fundamenta os cursos de nível médio
 () parcialmente a que fundamenta os cursos técnicos integrados ao nível médio
 () não conheço nenhuma das duas

15 – O ensino de geografia que o(a) senhor realiza nos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, em termos metodológicos, caracteriza-se:

- () como um ensino livresco, apoiado fundamentalmente em aulas expositivas seguidas de provas
 () como um ensino livresco, mas realizo esporadicamente algumas atividades incipientes de pesquisa
 () como um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e que utiliza a pesquisa como ponto de partida
 () outro _____
-
-
-

16 – Identifique 1 (uma) competência que o(a) senhor(a) considera imprescindível ver desenvolvida, por parte dos alunos, a partir do ensino de geografia no IFPI, ao término dos 3(três) anos de participação dessa disciplina nos cursos técnicos integrados ao nível médio:

17 – Considerando a competência identificada acima, relacione três habilidades a ela vinculadas e que, da mesma forma, o(a) senhor(a) as considere imprescindíveis aos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI:

18 – descreva as práticas utilizadas na maior parte das aulas que o(a) senhor(a) ministra nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI:

19 – Ao ensinar geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio, no IFPI, em relação a essa disciplina, qual a sua maior preocupação como professor?

20 – O(A) senhor(a) considera necessário um trabalho contínuo de construção da memória do ensino de geografia no IFPI?

- () sim
() não
() sou indiferente

21 – Caso considere necessário um trabalho contínuo de construção da memória do ensino de geografia no IFPI, o que justifica, para o(a) Sr.(a) essa necessidade?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista gravada, em fita de áudio, junto ao professor

1 – O QUE É GEOGRAFIA, PARA O(A) SENHOR(A)?

2 – PARA QUE SERVE A GEOGRAFIA?

3 – O QUE DEVE SER ENSINADO COMO GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA?

4 – IDENTIFIQUE AS CATEGORIAS OU CONCEITOS BÁSICOS, UTILIZADOS PELA GEOGRAFIA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS E QUE ESTÃO MAIS PRESENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFPI.

5 – PORQUÊ AS CATEGORIAS APONTADAS PELO(A) SENHOR(A) ESTÃO FORTEMENTE PRESENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFPI?

6 – QUAL A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO EXISTENTES ATUALMENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ?

7 – QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO EXISTENTES ATUALMENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ?

8 – IDENTIFIQUE, DO PONTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO, OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO QUE MAIS ESTIVERAM PRESENTES NO SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO DURANTE A SUA GRADUAÇÃO E A SUA PÓS-GRADUAÇÃO, SE FOR O CASO, E EXPLIQUE DE QUE FORMA O(A) SENHOR(A) ACREDITA QUE ELES TÊM INFLUENCIADO SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO IFPI.

APÊNDICE C – Questionário dirigido ao aluno

Caro(a) Aluno(a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa que visa conhecer as características **“do ensino de geografia no trabalho dos professores dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)”**. Com a realização desta pesquisa estamos procurando atender a um requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia, junto ao curso de mestrado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Ao mesmo tempo, estamos também procurando contribuir com a construção da memória do ensino dessa disciplina no IFPI. Asseguramos-lhe que todas as informações aqui obtidas não serão objeto de identificação pessoal de nenhum dos alunos, mas subsídios para o registro das ações e visões de Geografia produzidas no ensino dessa disciplina na referida instituição.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa contribuição,

Francisco Gomes Ribeiro Filho (Mestrando)

Dr. Fadel David Antonio Filho (Orientador)

1 – Você é aluno do curso técnico integrado ao nível médio em

2 – Você conhece, em condições gerais, os objetivos do governo federal brasileiro ao criar os cursos técnicos integrados ao nível médio?

() sim

() não

3 – Caso você tenha respondido afirmativamente a questão anterior, identifique quais seriam os objetivos do governo federal do Brasil em relação a esses cursos.

4 – Você considera que o ensino técnico integrado ao nível médio no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI):

() é centrado no trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade

() é centrado no trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho

- () é centrado tanto no trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade, quanto no trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho.
- () não atende às expectativas nem do trabalho para o conhecimento da cultura geral da humanidade, como do trabalho para a atuação específica numa dada atividade produtiva do mercado de trabalho.

5 - Em relação ao trabalho geral do ensino realizado no seu curso técnico integrado ao nível médio, no IFPI, você o considera diferenciado, quando comparado ao trabalho geral realizado em um curso de ensino médio convencional?

- () sim, pois já fiz o ensino médio convencional e ele apresentava uma estrutura bastante diferente
- () sim, pois já fiz uma ou duas séries do ensino médio convencional e ele apresenta(va) uma estrutura bastante diferente
- () não, pois já fiz o ensino médio convencional e ele apresentava uma estrutura semelhante a do ensino técnico integrado ao nível médio
- () não, pois já fiz uma ou duas séries do ensino médio convencional e ele apresenta(va) uma estrutura semelhante a do ensino técnico integrado ao nível médio
- () não, pois as informações que disponho dão conta de que são semelhantes
- () não sei informar

6 – Caso você considere existir diferenças entre as duas modalidades de ensino, liste algumas dessas diferenças:

7 - O que você considera que seja o “técnico”, como denominação atribuída aos cursos assim identificados e, ao mesmo tempo, integrados ao nível médio no IFPI?

8 – Você consegue perceber a existência de uma proposta pedagógica integrada, que se apresenta como referência no trabalho geral para o conjunto de professores, de todas as disciplinas, no seu curso técnico integrado ao nível médio, no IFPI?

- () sim
- () não
- () não sei informar

9 – Caso você já tenha cursado uma ou mais séries do nível médio convencional, em relação ao trabalho do(a) seu(sua) professor(a) do ensino de geografia, no IFPI, você o considera diferenciado em relação a outro trabalho já presenciado por você para a mesma disciplina?

- () sim
- () não

10 - Caso você considere haver diferenças entre o ensino de geografia no nível médio e o ensino dessa disciplina no ensino técnico integrado ao nível médio, liste algumas dessas diferenças:

11 – De que forma o ensino de geografia pode contribuir para o desenvolvimento de um curso técnico integrado ao nível médio no IFPI?

12 – O ensino de geografia nos cursos técnicos integrados ao nível médio do IFPI, em termos metodológicos, caracteriza-se:

- () como um ensino livresco, apoiado fundamentalmente em aulas expositivas seguidas de provas
() como um ensino livresco, mas há esporadicamente algumas atividades de pesquisa
() como um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades e que utiliza a pesquisa como ponto de partida
() outro _____

13 – Identifique, em termos teóricos ou práticos, o que você acredita que o aluno que estuda geografia é capaz de realizar, ao término dos 3(três) anos de participação dessa disciplina, no curso técnico integrado do qual você faz parte no IFPI:

14 – Descreva como ocorre a maior parte das aulas que o seu professor de geografia ministra nos cursos técnicos integrados ao nível médio no IFPI:

15 - Ao estudar geografia no curso técnico integrado ao nível médio, no IFPI, em relação a essa disciplina, qual é a sua maior preocupação como aluno?

APÊNDICE D - Questionário sócioeconômico e cultural dirigido ao aluno

Curso técnico integrado ao nível médio em _____

Caro(a) Aluno(a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa que visa conhecer as características **“do ensino de Geografia no trabalho dos professores dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)”**. Com a realização desta pesquisa estamos procurando atender a um requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia, junto ao curso de mestrado do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Ao mesmo tempo, estamos também procurando contribuir com a construção da memória do ensino dessa disciplina no IFPI. Asseguramos-lhe que todas as informações aqui obtidas não serão objeto de identificação pessoal de nenhum dos alunos, mas subsídios para o registro das ações e visões de Geografia produzidas no ensino dessa disciplina na referida instituição.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa contribuição,

Francisco Gomes Ribeiro Filho (Mestrando)

Dr. Fadel David Antonio Filho (Orientador)

1 – SEXO

() MASCULINO

() FEMININO

2 – VOCÊ RESIDE:

() COM A FAMÍLIA

() COM PARENTES

() COM AMIGOS

() SOZINHO(A)

() EM REPÚBLICA

() COM O CÔNJUGE

() COM O CONJUGE E FILHO(S)

() OUTRO _____

3 – A RESIDÊNCIA ONDE VOCÊ MORA É:

() PRÓPRIA

() ALUGADA

() CEDIDA

() OUTRO _____

4 – QUANTAS PESSOAS MORAM NA SUA CASA (INCLUINDO VOCÊ)?

() UMA

- ☐ DUAS
- ☐ TRÊS
- ☐ QUATRO
- ☐ CINCO
- ☐ MAIS DE CINCO

5 – SUA RESIDÊNCIA ESTÁ LOCALIZADA:

- ☐ NA ZONA LESTE, NO BAIRRO: _____
- ☐ NA ZONA SUL, NO BAIRRO: _____
- ☐ NA ZONA NORTE, NO BAIRRO: _____
- ☐ NA ZONA SUDESTE, NO BAIRRO: _____
- ☐ NA CIDADE DE: _____

6 – EM QUAL CIDADE VOCÊ NASCEU?

- ☐ TERESINA
- ☐ OUTRA CIDADE DO PIAUÍ
- ☐ OUTRA CIDADE DE OUTRO ESTADO DO BRASIL
- ☐ OUTRO PAÍS

7 – QUAL O SEU ESTADO CIVIL?

- ☐ SOLTEIRO(A)
- ☐ CASADO(A)
- ☐ SEPARADO(A)
- ☐ VIUVO(A)

8 – QUAL A SUA FAIXA ETÁRIA?

- ☐ ENTRE 15 E 18 ANOS
- ☐ ENTRE 19 E 22 ANOS
- ☐ ENTRE 23 E 26 ANOS
- ☐ MAIS DE 26 ANOS

9 – QUAL A FAIXA DE RENDA DA SUA FAMÍLIA?

- ☐ ATÉ 1 SALÁRIO MÍNIMO
- ☐ ATÉ 2 SALÁRIOS MÍNIMOS
- ☐ ATÉ 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
- ☐ ATÉ 4 SALÁRIOS MÍNIMOS
- ☐ ATÉ 5 SALÁRIOS MÍNIMOS
- ☐ ACIMA DE 5 SALÁRIOS MÍNIMOS

10 – QUAL A SUA PARTICIPAÇÃO NA RENDA DA FAMÍLIA?

- ☐ SUSTENTA A FAMÍLIA
- ☐ É RESPONSÁVEL PELO PRÓPRIO SUSTENTO
- ☐ É RESPONSÁVEL PELO SEU PRÓPRIO SUSTENTO E
CONTRIBUI PARA O SUSTENTO DA FAMÍLIA
- ☐ É SUSTENTADO(A) PELA FAMÍLIA
- ☐ É SUSTENTADO(A) POR TERCEIROS

11 – QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE VOCÊ MAIS UTILIZA?

- ☐ COLETIVO
- ☐ CARRO PARTICULAR
- ☐ MOTO
- ☐ BICICLETA
- ☐ OUTRO: _____

12 – QUAL A ESCOLARIDADE DO SEU PAI?

- ☐ NENHUMA
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ☐ ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ☐ ENSINO MÉDIO COMPLETO

- ☐ SUPERIOR INCOMPLETO
- ☐ SUPERIOR COMPLETO
- ☐ DESCONHEÇO

13 - QUAL A ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?

- ☐ NENHUMA
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
- ☐ ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
- ☐ ENSINO MÉDIO COMPLETO
- ☐ SUPERIOR INCOMPLETO
- ☐ SUPERIOR COMPLETO
- ☐ DESCONHEÇO

14 – SUA CASA DISPÕE DE MICROCOMPUTADOR?

- ☐ SIM E EU O UTILIZO BASTANTE
- ☐ SIM E EU POUCO O UTILIZO
- ☐ NÃO, MAS EU UTILIZO EM OUTROS LUGARES
- ☐ NÃO E EU NÃO UTILIZO

15 – QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO?

- ☐ JORNAL ESCRITO
- ☐ JORNAL NA TV
- ☐ JORNAL NO RÁDIO
- ☐ REVISTAS
- ☐ INTERNET
- ☐ OUTRO: _____

16 – VOCÊ ESTUDOU O ENSINO FUNDAMENTAL:

- ☐ SOMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
- ☐ SOMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
- ☐ MAIOR PARTE EM ESCOLA PÚBLICA
- ☐ MAIOR PARTE EM ESCOLA PARTICULAR

17 – POR QUE VOCÊ OPTOU POR ESTUDAR NO IFPI?

- ☐ ELE OFERECE O CURSO QUE ME AGRADA
- ☐ PELA CREDIBILIDADE
- ☐ POR SER PÚBLICO
- ☐ PELA ESTRUTURA FÍSICA
- ☐ PELA BOA QUALIDADE DO ENSINO
- ☐ OUTRO: _____

18 – APÓS O SEU CURSO VOCÊ PRETENDE FAZER CURSO SUPERIOR?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO
- ☐ TALVEZ
- ☐ EU JÁ FAÇO

19 – POR QUE VOCÊ OPTOU PELO SEU CURSO?

- ☐ ELE ME OFERECE POSSIBILIDADE DE ACESSO AO NÍVEL SUPERIOR
- ☐ ELE ME OFERECE UMA FORMAÇÃO TÉCNICA
- ☐ ELE ME OFERECE, AO MESMO TEMPO, AS DUAS CONDIÇÕES ACIMA
- ☐ É A FORMA MAIS RÁPIDA PARA ENTRAR NO MERCADO PROFISSIONAL
- ☐ NÃO SEI
- ☐ INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA
- ☐ INFLUÊNCIA DE TERCEIROS
- ☐ OUTRO: _____

20 – QUAL DAS CAPACIDADES ABAIXO É MAIS ESTIMULADA EM VOCÊ PELO SEU CURSO?

- ☐ DE COMUNICAÇÃO

- ☐ () DE TRABALHAR EM EQUIPE
- ☐ () DE RACIOCÍNIO LÓGICO
- ☐ () DE ANÁLISE CRÍTICA
- ☐ () DE SENSO ÉTICO
- ☐ () DE TOMAR INICIATIVA
- ☐ () OUTRA: _____

21 – COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DO SEU CURSO?

- ☐ () EXCELENTE
- ☐ () BOM
- ☐ () REGULAR
- ☐ () RUIM
- ☐ () PÉSSIMO

22 – NO SEU CURSO, A TÉCNICA DE ENSINO PREDOMINANTE TEM SIDO:

- ☐ () AULA EXPOSITIVA
- ☐ () AULA PRÁTICA
- ☐ () AULAS DIALOGADAS
- ☐ () PESQUISA INDIVIDUAL
- ☐ () PESQUISA EM GRUPO

23 – NO SEU CURSO, VOCÊ TEM SIDO AVALIADO(A) PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DE:

- ☐ () PROVAS ESCRITAS ABERTAS
- ☐ () PROVAS ESCRITAS FECHADAS
- ☐ () PROVAS ESCRITAS MISTAS
- ☐ () PESQUISAS INDIVIDUAIS
- ☐ () PESQUISAS EM GRUPO
- ☐ () PROVAS PRÁTICAS

24 – COMO SÃO OS EQUIPAMENTOS DE LABORATÓRIO UTILIZADOS NO SEU CURSO?

- ☐ () ATUALIZADOS E BEM CONSERVADOS
- ☐ () ATUALIZADOS, MAS MAL CONSERVADOS
- ☐ () DESATUALIZADOS, MAS BEM CONSERVADOS
- ☐ () DESATUALIZADOS E MAL CONSERVADOS
- ☐ () NÃO USAMOS OS LABORATÓRIOS

25 – ALÉM DOS SEUS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS VOCÊ JÁ LEU EM 2009?

- ☐ () NENHUM
- ☐ () NO MÁXIMO DOIS
- ☐ () ENTRE TRÊS E CINCO
- ☐ () ENTRE SEIS E OITO
- ☐ () OITO OU MAIS

26 – QUE TIPO DE LIVROS VOÇÊ MAIS LÊ?

- ☐ () NENHUM
- ☐ () LIVROS DE FICÇÃO
- ☐ () LIVROS DE NÃO-FICÇÃO
- ☐ () LIVROS TÉCNICOS
- ☐ () LIVROS DE AUTO-AJUDA
- ☐ () OUTROS

27 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ UTILIZA A BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA?

- ☐ () NUNCA A UTILIZO
- ☐ () RARAMENTE
- ☐ () COM RAZOÁVEL FREQUÊNCIA
- ☐ () MUITO FREQUENTEMENTE

28 – QUANTAS HORAS POR SEMANA, APROXIMADAMENTE, VOCÊ DEDICA AOS ESTUDOS, EXCETUANDO-SE AS HORAS DE AULAS?

- ☐ () NENHUMA

- () UMA A DUAS
- () TRÊS A CINCO
- () SEIS A OITO
- () MAIS DE OITO

29 – ALÉM DAS AULAS, QUE OUTRAS ATIVIDADES SUA ESCOLA OFERECE PARA VOCÊ?

- () CULTURAIS (PALESTRAS, CONFERÊNCIAS ETC.)
- () ARTÍSTICAS (TEATRO, MÚSICA ETC.)
- () DESPORTIVAS
- () LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
- () NENHUMA

30 – QUAL ATIVIDADE ARTÍSTICO-CULTURAL É DE SUA PREFERÊNCIA PARA O LAZER?

- () CINEMA
- () TEATRO
- () SHOWS MUSICAIS
- () DANÇA
- () NENHUMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

FRANCISCO GOMES RIBEIRO FILHO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO TRABALHO DOS
PROFESSORES E DOS ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS
INTEGRADOS AO NÍVEL MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)

Rio Claro – SP
2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da sede do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)

R484e

Ribeiro Filho, Francisco Gomes

O ensino de geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) / Francisco Gomes Ribeiro Filho – Rio Claro, SP, 2010.
201 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010.

“Orientador: Prof. Dr. Fadel David Antonio Filho”.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Ensino profissionalizante. I. Título .

CDD: 910.7