

O Ensino de Geografia em Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado: Entre a Formação Intelectual e a Formação para o Mundo do Trabalho

The Geography Teaching in Technical Courses of Integrated High School: Between Intellectual Formation and Formation to the World of Work

Melania Olimira Hohn *
Willian Simões**

Resumo:

O presente artigo é resultado de um estudo cujo objetivo foi refletir sistematicamente sobre o papel do ensino de Geografia em cursos técnicos de nível médio integrado em Chapecó-SC e região. Os procedimentos metodológicos envolveram, principalmente, trabalho de campo, análise documental, aplicação de questionários com estudantes e entrevistas semiestruturadas com professores. Destacamos neste texto que o campo intelectual e os documentos oficiais do campo político das políticas públicas educacionais no Brasil da atualidade apontam para uma superação da dicotomia educação e trabalho. No entanto, as análises e reflexões realizadas acerca dos cursos supramencionados nos permitiram evidenciar que, na visão de professores e alunos, os conhecimentos/conteúdos de Geografia precisam estar voltados, sobretudo, para a inserção dos educandos no mundo do trabalho (entendidos simplificarmente como mercado de trabalho), atendendo aos interesses dos setores produtivos da sociedade capitalista.

* Graduada em Geografia pela UFFS. Professora na Educação Básica da rede municipal de ensino de Chapecó - SC

** Doutor em Geografia (UFPR). Professor da Área de Ensino de Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul,-UFFS- Campus de Chapecó-SC

Abstract:

This scientific paper is result of a study aimed at systematically think on Geography teaching in Technical Schools integrated high school in the region of Chapecó, SC. The Methodological procedures involved, mainly, application of questionnaires with students and semi-structured interviews with teachers. The raised details directed readings, thoughts and discussions about the perspective education, work and Geography teaching. Thus, in interdisciplinary dialogue established itself with authors who will be focused in this scientific paper, most importantly, about the historical dichotomy that exists between intellectual formation and formation to the world of work, some dilemmas, developments and challenges to the Geography teaching.

Palavras-chave:

Ensino de Geografia,
Educação e trabalho,
Ensino técnico e profissional

Keywords:

Geography teaching,
Education and work,
Technical teaching and
professional

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultado de uma pesquisa cujo objetivo geral foi dialogar e refletir sistematicamente sobre o papel do ensino de Geografia, seus conceitos e categorias, em escolas que ofertam educação profissional técnica de nível médio integrado. A centralidade das formulações aqui dispostas se dará, sobretudo, a respeito da histórica dicotomia entre a formação intelectual e a formação para o trabalho ainda presente na Educação Básica.

O trabalho de apreensão da realidade, desde uma perspectiva dialógica, envolveu 03 Escolas Estaduais que ofertam esta modalidade de ensino em período integral, sendo:

a) Escola 01 - Localizada na área central da cidade de Cordilheira Alta-SC, que atende alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária;

b) Escola 02 - Localizada no bairro Maria Goretti, Chapecó - SC e oferece o curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Comércio;

c) Escola 03 - Localizada no Bairro Maria Goretti, Chapecó-SC, que funciona como um Centro de Educação Profissional (CEDUP) e vem ofertando o curso Técnico em Informática.

Segue figura de localização dos municípios em que se encontram os referidos estabelecimentos de ensino:



Figura 1- Municípios de localização das escolas pesquisadas

As inquietações iniciais que nos levaram a este estudo surgiram da realidade observada e vivenciada na escola durante o período de estágio em docência. Neste contexto, nos inspiramos na proposta de “observação participante” com vistas a superar perspectivas silenciosas, meramente descritiva, unilateral e antidialógica de mergulho na rea-

lidade. Com base nos estudos de Borges (2009, p. 186), compreendemos que a observação participante consiste em um observar de maneira direta, mas como alguém que “também participa da vida do grupo a ser pesquisado”, interage e dialoga em um movimento de ensinar e aprender com a escola no processo de formar-se professor. Não por acaso, a realidade apreendida nesta perspectiva não resultou apenas em relatório descritivo a ser entregue e arquivado na universidade. Mas reflexivo e desafiador, perpassado por mediações teórico-conceituais em um movimento intelectual de quem, em contato com a realidade, ao aprender com ela, também demonstra preocupação em retornar a sua contribuição.

Nas observações, vivências e diálogos sobre a docência na Educação Básica, evidenciamos que os professores titulares de Geografia das escolas supramencionadas, atribuíam ao fator trabalho: i) o alto índice de desistência dos alunos do curso técnico de nível médio integrado ofertado pela instituição de ensino; ii) a baixa frequência e rendimento escolar dos estudantes do período noturno. Estas constatações iniciais é que movimentaram nosso percurso de investigação, reflexão e síntese a partir das conexões entre educação e trabalho, buscando, assim, ampliar a compreensão a respeito da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos neste processo e quais conhecimentos/conteúdos geográficos estavam sendo ensinados a estes estudantes.

Entre as questões problematizadoras que englobamos para nossas reflexões sistemáticas estavam: i) A serviço de quem e a quais objetivos deve estar o Ensino de Geografia em cursos técnicos de nível médio integrado? ii) Há uma Geografia a ser ensinada para aqueles jovens que vivem as múltiplas facetas que marcam o mundo do trabalho na contemporaneidade?

Para o levantamento de dados, informações, assim como para a retomada dos diálogos com professores e alunos, realizamos trabalho de campo retornando às escolas após o período de finalização dos estágios. Observamos suas infraestruturas, tivemos acesso aos seus projetos políticos pedagógicos e às matrizes curriculares dos cursos integrados ao ensino técnico¹. Aplicamos questionário aos estudantes² e realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia³ que nos permitiram construir relatórios, os quais posteriormente tornaram-se referências para o desenvolvimento das análises. A partir disso, buscou-se, por meio da literatura consultada, uma sustentação teórica para ajudar a debater as questões inicialmente levantadas.

Nesse sentido, é preciso destacar, também, a preocupação em, por meio deste processo investigativo, problematizar a temática aqui proposta como forma de apontar uma demanda de formação continuada para professores de Geografia que atuam na educação técnica e profissional, considerando a temática do trabalho enquanto princípio educativo e compreendendo que a geografia exerce papel fundamental no processo de formação humana. Corroboramos com a compreensão que os conhecimentos geográficos ampliam as possibilidades de construção do que podemos denominar de “consciência espacial-cidadã” (NOGUEIRA E CARNEIRO, 2013).

Desta forma, procurando apresentar uma síntese do trabalho realizado, organizamos este artigo em duas seções, sendo que a primeira seção traz uma abordagem sobre a realidade pesquisada, fazendo uma reflexão a partir da literatura que contribui para a compreensão das características que marcam o mundo do trabalho e suas transformações ao longo da história brasileira, dos aspectos históricos da formação técnica e profissional considerando a legislação brasileira e uma síntese de discussões já existentes que tratam sobre a formação humana e a educação para o trabalho no contexto atual.

A segunda seção procura potencializar a reflexão sobre o papel do ensino de Geografia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, promovendo um constante diálogo entre a teoria e a realidade levantada durante os trabalhos de campo nas escolas e as análises realizadas. Salientamos, desde já, que os relatos e informações postas pelos estudantes e professores sinalizam lacunas e dicotomias que ainda precisam ser superadas nesta modalidade de ensino.

2. A FORMAÇÃO HUMANA FRAGMENTADA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A pesquisa realizada nas escolas mencionadas na introdução deste artigo nos oportunizou o acesso a um leque de informações. Porém, um olhar mais crítico e seletivo nos direcionou para o fato de que os sujeitos escolares (professores e alunos) vivenciavam processos de ensinar e aprender Geografia na escola em cursos de Ensino Médio (E.M.) integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Cabe salientar que objetivo central desta modalidade de oferta de E.M., segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), deve ser

o de preparar o estudante para o mundo do trabalho (e não de forma simplificada, ao mercado de trabalho), bem como para o exercício da cidadania. Nestas diretrizes, a concepção de integração não separa formação intelectual (ou formação geral do aluno) e formação profissional (e vice-versa) – focando “o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual” (BRASIL, 2013, p. 228) – como aprofundaremos ao longo desta seção.

No entanto, ao serem questionados sobre os conteúdos de Geografia planejados e trabalhados em sala de aula, professores com quem dialogamos ao longo das entrevistas expressaram suas preocupações em relação a um ensino mais voltado (ou que venha a contribuir “de fato”) para a formação técnica dos alunos. Tal fato nos permitiu evidenciar uma dissonância entre a compreensão de formação técnica e a perspectiva de formação integrada proposta pelas DCN. Neste documento, há um entendimento de que esta perspectiva de oferta:

[...] se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (DCN, 2013, p.171).

Desta forma, assumimos como premissa que a dicotomia entre ensino propedêutico (a formação intelectual) e a formação técnica (a formação para o trabalho), entendida nas DCN como a formação para o mundo do trabalho, pode ser vista como sendo um dos mais duros e difíceis obstáculos a serem superados pelas escolas de Educação Básica, pois constatamos que tanto professores de Geografia como alunos que frequentam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ainda reforçam esta perspectiva dual de escolarização. Isso se confirmou em diversos momentos, em diálogos e respostas.

Quando estudantes do Curso Técnico em Agropecuária da Escola 01 foram indagados, por exemplo, “se a Geografia ensinada na educação profissional técnica de nível médio integrado deveria se diferenciar do Ensino Médio regular”, surgiram diversas respostas, tais como:

- porque o regular não precisa estudar os mesmos conteúdos como o curso técnico;
- abordar mais temas pertinentes ao curso e ensinar mais temas como solo, pedogênese e agropecuária;
- para nós do ramo agropecuário é de extrema importân-

cia ter um conteúdo mais específico, afinal, formar profissionais empregados basicamente no solo, clima etc.; pois nós enquanto técnicos em agropecuária precisamos mais do conhecimento da geografia para medir uma terra, ver o relevo, as medições e estudar os climas;

- sim, pois é um curso técnico e deve estudar sobre o curso para ter mais aprendizado; pois deve ser mais voltada para assuntos do curso, para termos mais conhecimento na área;

- no meu ponto de vista sim, pois como é um curso técnico em agropecuária, deve-se focar mais em solos e assuntos relacionados ao meio da agropecuária;

- sim, pois sendo técnico em agropecuária o ensinamento se diferencia do regular, o conteúdo deve ser mais na área técnica.

Quando questionamos os professores deste mesmo curso “se a Geografia ensinada atendia, na visão deles e no convívio com os alunos, os anseios dos jovens que frequentam o ensino técnico profissional e que já estão inseridos ou pretendem se inserir no mundo do trabalho”, um deles nos deu a seguinte resposta que entendemos como sendo emblemática para exemplificar a problemática aqui levantada:

[...] voltada a um grupo de alunos dizem que não, porque eles acham, o terceiro ano principalmente, que o curso deveria... tanto a Geografia quanto a própria História deveriam trabalhar sim a parte mais técnica, principalmente a Geografia. Porque eles esperavam por isso, porque eles já estão trabalhando com sua família, são agricultores. Então dentro da Geografia específica a tendência seria essa, de ter um conhecimento mais voltado para o solo, as suas atribuições, a explicação do tipo do nosso solo dentro da nossa região, a parte do relevo. Eles achavam na esperança que dentro dessa disciplina teria essas abordagens” (Professor, Escola 01, Curso Técnico em Agropecuária, 2015).

Em outra situação, no Centro de Educação Profissional – CEDUP, unidade escolar que historicamente se constituiu como sendo uma escola técnica e profissionalizante no município de Chapecó-SC, nos disse uma professora:

[...] bom, em relação ao CEDUP que é a primeira turma esse ano é uma experiência nova para eles. Até então tu não tens essa diferenciação do que é o ensino técnico para eles. Mas assim, teria que ser a disciplina ligada a preparação deles para o mercado de trabalho e diante de todas essas transformações que tem. Mais ligada ao setor de trabalho, do comércio, da indústria, em todos os setores, pois eles estão entrando nesse ensino técnico ao primeiro ano, é o início, uma abertura, uma porta que se abre para eles para o mercado de trabalho. Dificilmente se consegue assim tão rápido, mas é ali a primeira experiência que eles vão ter, começam os estágios, é a primeira experiência para o futuro trabalho que eles vão ter (Professora, Escola 03, Curso Técnico em Informática, 2015).

Ademais, a realidade pesquisada permite-nos trazer para este debate as dicotomias expressadas, também, pelos estudantes, pois quando questionados sobre a Geografia ensinada nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, cerca de 70% dos alunos do 1º ano do curso Técnico em Comércio, outro exemplo, responderam que o conteúdo de Geografia deve estar mais direcionado para a formação técnica. Além disso, 100% dos estudantes da turma do 3º ano deste mesmo curso afirmaram que as expectativas estão voltadas para a inserção no mercado do trabalho. Desta forma, a partir dos exemplos supramencionados, podemos evidenciar a resistência da dicotomia já mencionada anteriormente – uma perspectiva de formação humana fragmentada nas aulas de Geografia.

Na sociedade contemporânea surgem muitas discussões em relação à inserção do jovem estudante no mundo do trabalho, uma vez que as exigências do capital estão cada vez mais acirradas para com a classe trabalhadora. Com isso, não é difícil se deparar no âmbito das escolas com a preocupação de professores e jovens estudantes a respeito da preparação necessária para enfrentar os desafios do trabalho na sociedade capitalista.

Mas, afinal, de que mundo do trabalho estamos tratando? A serviço de quem deve estar a Geografia, seus conhecimentos, conceitos e categorias? Que jovem pretendemos formar? Há uma Geografia a ser ensinada para aqueles jovens que vivem as múltiplas facetas que marcam o mundo do trabalho na contemporaneidade?

A relação entre trabalho e educação é uma discussão antiga e complexa no campo intelectual da Educação e que-remos, neste artigo, fazer algumas referências a este campo intelectual com o intuito de destacar raízes e marcas históricas que perpetuam até os dias atuais em escolas de Educação Básica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31), com base em Manacorda (1989) ressaltam que:

[...] na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho.

Destacam estes mesmos autores que, neste contexto, “a gênese histórica da escola, ao longo do século XVIII, dá-se dentro do mesmo processo de emergência da ciência moderna e da ascensão da burguesia como classe social hegemônica”. E que esta escola vai se tornando um dispositivo⁴

poderoso no fortalecimento e para a “consolidação da hegemonia burguesa em relação à sociedade feudal e ao poder da igreja e do Estado absolutista” ao contribuir para “desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005). Nesse sentido, a escola emergia hegemonicamente subordinada à lógica dos interesses do capitalismo histórico. O que queremos destacar é que:

[...] na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (FRIGOTTO, 2010, p. 36).

Frigotto (2010, p. 36-37) recorre ao legado de Destutt de Tracy, que na transição do século XVIII para o século XIX, “no contexto das concepções naturalistas e organicistas, e no bojo da estruturação originária do conceito de ideologia como sendo a ciência das ideias, expõe como natural a existência de uma escola e de uma formação dualista”. Podemos considerar que esta formação dualista está entre os fatores de sustentação do capitalismo histórico, em que os processos formativos dos trabalhadores deveriam contribuir (e essa compreensão nos permite afirmar que ainda hoje contribuem) para a subordinação do trabalho [produtivo] aos interesses da lógica de acumulação do capital – apartando violentamente o trabalho manual e trabalho intelectual.

Salienta Saviani (2007) “que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravidão e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho”, pois, segundo o autor:

[...] se nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. É aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe do ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155-156).

Em síntese, podemos compreender que a escola moderna institucionalizada ao longo de seu percurso histórico, marcado pelo aprofundamento da sociedade de classe, sobretudo com a emergência e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, não só veio separando educação e

trabalho como também escola e produção, que segundo Saviani (2007, p. 157-158) reflete, “por sua vez, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual”, em que a escola:

[...] desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social.

É preciso salientar que no desenrolar do século XIX o trabalho produtivo enquanto “processo entre o homem e a natureza”, em que o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos”, visando suprir suas necessidades, “modificando a natureza externa e ao mesmo tempo modificando sua natureza”, subordinando-se permanentemente por questões mínimas de sobrevivência à lógica supramencionada, se estreita, se reordena a serviço dos interesses capitalistas, pois:

[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para os capitalistas ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1983, p. 706).

Sobre a produção de mais-valor, destaca Marx (1983, p. 707) que:

[...] a extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas em equivalente do valor de sua força de trabalho, acompanhada da apropriação desse mais-trabalho pelo capital – nisso consiste a produção do mais-valor absoluto. Ela forma a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida da produção do mais-valor relativo. Nesta última, a jornada de trabalho está de início dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário. A produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção do mais valor relativo revoluciona inteiramente os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais [...] Ela supõe, portanto, um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus próprios métodos, meios e condições, só surge e se desenvolve naturalmente sobre a base da subsunção forma do trabalho sob o capital.

É no processo de desenvolvimento do sistema capitalista que para este pensador “toda diferença entre mais-valor absoluto e mais-valor relativo parece ilusória”, pois:

[...] se, por um lado, para a produção do mais valor absoluto basta a subsunção meramente formal do trabalho sob o capital

– por exemplo, que artesãos que antes trabalhavam para si mesmos ou como oficiais de um mestre de corporação passem a atuar como trabalhadores assalariados sob o controle direto do capitalista –, vimos, por outro, que os métodos para a produção do mais-valor relativo são, ao mesmo tempo, métodos para a produção do mais valor absoluto. Mais ainda, a extensão desmedida da jornada de trabalho mostra-se como o produto mais genuíno da grande indústria. Em geral, tão logo se apodera de um ramo da produção – e, mais ainda, quando se apodera de todos os ramos decisivos da produção – o modo de produção especificamente capitalista deixa de ser um simples meio para a produção do mais-valor relativo. Ele se converte, agora, na forma geral, socialmente dominante, do processo de produção (MARX, 1983, p. 708).

Pode-se dizer que, com o advento e complexificação da Revolução Industrial e do tecido social capitalista ao longo do século XIX, “deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (materializada na própria maquinaria que passa de modo gradativo a fazer parte do cenário vivido pelos trabalhadores neste período, sobretudo em países da Europa Ocidental) em que “o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual”. Para tanto, “se a maquinaria viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola (SAVIANI, 2007, p. 158).

Neste contexto, a escola passa a englobar nos percursos formativos dos indivíduos os conhecimentos necessários para adaptação e inserção neste tecido social em transformação, que também vai exigindo certa qualificação do trabalhador para lidar com as especificidades do mundo do trabalho – que subordina o trabalho aos interesses capitalistas. O processo produtivo, desta forma, necessita certa formação intelectual do trabalhador que, segundo Saviani (2007), será atendida “pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino”. A escola, nos interstícios deste tecido social, assim, liga-se ao mundo da produção, separando “instrução e trabalho produtivo”, pois:

[...] sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p. 159).

Visualiza-se a emergência de uma proposta dual de escolarização. No contexto histórico-social norte italiano da primeira metade do século XX, destacamos as contribuições do pensador marxista Antônio Gramsci (1991, p. 118), que

procurou registrar a existência deste modelo dual de escola em clássica e profissional como sendo um esquema racional: onde a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, “ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais”.

A literatura consultada a respeito da educação profissional técnica de nível médio integrado no Brasil, a exemplo de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2010, p. 33), nos permitiu refletir que as escolas que ofereceram (e algumas ainda oferecem) educação profissional de nível médio, geralmente, reforçavam (e ainda reforçam) uma visão mais técnica acerca do mundo do trabalho. Contribuindo, assim, para o fortalecimento de uma perspectiva de formação humana fragmentada, pouco colaborando para o desenvolvimento da constituição de um cidadão crítico-reflexivo, ativo, emancipado e autônomo.

Com base nesta literatura, pode-se dizer que no decorrer do processo histórico as mudanças ocorridas na educação e, em especial na educação brasileira, estiveram voltadas hegemonicamente para os interesses das classes economicamente dominantes. Isso porque as elites recebiam (e pode-se dizer que ainda recebem) educação diferenciada daqueles que são economicamente desfavorecidos (GENTILI, 2008). No Brasil, a temática envolve, também, políticas de Estado através da criação de leis educacionais contraditórias e que sofrem constantes alterações. É preciso considerar que o ensino técnico e profissionalizante esteve garantido em lei em determinados períodos e outros não.

Pode-se dizer que a formação profissional passa a ficar sob a responsabilidade do Estado brasileiro pela primeira vez a partir de 1909, com o surgimento de escolas técnicas federais e estaduais. Segundo Kuenzer (2009, p. 27), neste período:

[...] essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua.

As leis orgânicas, publicadas em 1942, no contexto da Reforma Capanema⁵, por exemplo, objetivavam a divisão do ensino em duas categorias: de um lado, o ensino secundário; e, de outro, o ensino profissional, sem nenhuma forma de conexão (KUENZER, 2009). Estas leis firmavam que o objetivo do ensino secundário era, principalmente, satisfazer “as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana” (BRASIL, 2013, p. 153).

Tal fato nos leva a compreender os reais motivos de uma educação diferenciada entre as elites e a classe trabalhadora. Podemos inferir que este modelo de formação veio, historicamente, contribuindo para que os filhos dos trabalhadores continuassem sendo formados para exercer funções de

empregados dos filhos dos patrões (das oligarquias agrárias, industriais, comerciais e financeiras), ampliando desigualdades sociais. Conforme afirma Kuenzer (2005, p. 83):

[...] a pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

A partir dos anos de 1960-1970, com o chamado “milagre econômico” brasileiro, pode-se dizer que houve um avanço progressivo do capitalismo nos campos e nas cidades do país (MOREIRA, 2014). O crescimento da economia se deu principalmente pela política de incentivo dos governos militares à entrada do capital estrangeiro. Com isso, grandes empresas multinacionais passaram a se instalar em território brasileiro, promovendo constantes mudanças nos setores produtivos, de forma que o capital industrial e financeiro passasse a exigir mão de obra mais qualificada e profissionalizada dos trabalhadores. Pode-se dizer, desta forma, que no Brasil:

[...] a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Enquanto vigoraram projeto nacional desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p.38).

No Brasil da segunda metade do século XX, a formação técnica e profissional voltada para os setores industriais passou a ser uma exigência do sistema socioeconômico que, com o avanço do capitalismo, passa a fomentar e a fortalecer cada vez mais a divisão social e territorial do trabalho. Pode-se afirmar, a partir do que supramencionamos, que a estrutura política do país acabou sofrendo com desdobramentos negativos também no campo educacional para as classes trabalhadoras, sendo que o ensino era pautado em princípios de formação rígida e de treinamento.

Conforme afirma Antunes (2009, p. 1 88), “como respostas do capital à crise dos anos 70, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, pelo avanço tecnológico”. Afirma o autor que “neste período ocorrem mudanças no setor econômico, ocasionadas principalmente pelas novas tecnologias no ramo industrial. Com isso, o mercado de trabalho passou a exigir profissionais cada vez mais qualificados”. Assim, segundo Brasil (2013, p. 209), “como resposta a este desafio, escolas e instituições de Educação

Profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais”.

Já a década de 1980 foi marcada por um processo de democratização do país, em que os movimentos sociais passaram a lutar por políticas educacionais mais voltadas para a classe trabalhadora. Porém,

[...] novos processos de trabalho emergem, onde o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado (ANTUNES, 2009, p. 206).

Nos anos de 1990 o país é marcado pela hegemonia do “neoliberalismo”. O referido modelo, atrelado ao processo de globalização e financeirização da economia, gerou mudanças profundas nos diferentes setores da sociedade, principalmente na educação, uma vez que o setor econômico e produtivo passou a exigir ainda mais qualificação profissional para o exercício do trabalho técnico-mecânico especializado. Além disso, as forças políticas que representavam o capital financeiro alteraram leis trabalhistas – ampliando a prestação terceirizada de serviços ou serviços temporários, por exemplo – e os avanços tecnológicos passaram a exigir mudanças nos modos de produção.

Com isso, considerando um aprofundamento da inserção do Brasil no processo de globalização-capitalista-financeiro-neoliberal passou-se a discutir políticas educacionais direcionadas para a formação tecnológica e o trabalho, bem como para o exercício da cidadania. Estes são elementos que marcam o contexto em que o Estado brasileiro aprovava a nova Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB).

A referida LDB dispõe como sendo finalidade da educação básica “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Segundo Ramos (2004, p. 37), “esta última finalidade adquire certa especificidade no ensino médio, uma vez que este visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a ser desenvolvida por um currículo que:

- a) destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Nas DCN vigentes até 2016, uma vez que a proposta de reforma do Ensino Médio do atual governo pós-impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff traz outra compreensão⁶, a proposta de uma educação técnica de nível médio integrado estava voltada para a formação profissional

e tecnológica que, tendo o trabalho como princípio educativo, propõe superar as dicotomias existentes entre a formação para o mundo de trabalho (muitas vezes reduzida à profissionalização) e para a emancipação humana (a formação propedêutica/intelectual). Isso não quer dizer que a ênfase em uma perspectiva de formação técnico-profissional não seja importante, uma vez que vivenciamos os desdobramentos do avanço técnico-científico-informacional (SANTOS, 2015).

Porém, propõe-se uma formação pautada em uma concepção de totalidade, que tem o trabalho como princípio educativo e com a pretensão de contribuir na formação de um jovem trabalhador que exerça sua cidadania, como já mencionamos. Nessa perspectiva, segundo Frigotto (2010, p. 60- 61):

[...] o trabalho como princípio educativo, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais a produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução.

Desta forma, entendemos que ter o trabalho como princípio educativo é reafirmar o ser humano como sendo, também, um sujeito produtor de sua realidade, de seu espaço de vida. Assim, corroboramos com Brasil (2013, p. 163) ao afirmar que “o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” – por isso entendemos o trabalho também na sua forma ontológica ou, como diria Frigotto (2005), ontocriativa.

Neste sentido, Frigotto (2004, p. 60) considera fundamental que:

[...] uma política pública de ensino médio que articule ciência, conhecimento, cultura e trabalho não pode ser nem homogeneizadora nem atomizadora e particularista. Para combater a perspectiva do dualismo, reiterado ao longo de nossa história educacional, seja de escolas ou do conhecimento, o desafio é que um conjunto de conceitos e categorias básicos possa ser reconstruído ou produzido a partir da diversidade, tanto regional como social e cultural. [...] (FRIGOTTO, 2004, p. 60).

Assim, desde os diálogos com professores e educandos, sujeitos de nossa pesquisa, evidenciamos lacunas que ainda existem em relação aos cursos voltados para a Formação Técnica desde uma perspectiva Integrada, uma vez que há uma exagerada preocupação voltada para a preparação do jovem para o mundo do trabalho, o que condiz com os interesses do sistema capitalista.

Nesse sentido, o papel da formação não corresponde aos princípios da legislação brasileira atual em relação ao En-

sino Médio, que propõe um trabalho articulado entre ciência, cultura e trabalho. Entendemos, desta forma, que a formação integrada desde a perspectiva defendida nas atuais DCN para a Educação Básica precisa ser entendida como sendo um desafio a ser enfrentado pelas escolas e as redes federais, estaduais e municipais de ensino.

Cabe salientar que a perspectiva de uma formação integrada vai ao encontro da proposta de uma escola unitária (GRAMSCI, 1991). Frigotto (2010, p. 52) nos permite afirmar que a escola unitária é aquela preocupada com a formação tecnológica ou politécnica. Esta concepção objetiva romper com as teses neoconservadoras/neoliberais do sistema socioeconômico que determinam a organização da educação no país, no qual o mercado é o objeto regulador responsável pela formação para o trabalho, que tende a perpetuar processos formativos formais de maneira fragmentária, imediatista e interesseira (uma formação para o mercado de trabalho).

A perspectiva de escola unitária já era defendida por Gramsci no início do século passado, pois em sua obra sobre os Intelectuais e a Organização da Cultura ele destaca que:

[...] a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] (GRAMSCI, 1991. 121).

Em outros termos, a perspectiva de escola unitária e politécnica se propõe a romper com a formação fragmentada, pois tem por objetivo possibilitar ao estudante do Ensino Médio acesso aos conhecimentos básicos voltados para a ciência, cultura e trabalho. Assim, o jovem de hoje, além da preparação para a profissão, possui o direito de percorrer um processo formativo que amplia as possibilidades de construir conhecimento cultural e intelectual para que possa enfrentar os desafios da sociedade capitalista – o mundo do trabalho em sua complexidade e contradições. Caso contrário, continuamos a reforçar a antiga divisão da escola como já afirma Gramsci (1991) em “clássica e profissional”.

É neste sentido que apontamos como desafio a construção de um Ensino Médio Integrado que tenha de fato o trabalho enquanto princípio educativo e o compromisso com a formação cidadã. Enfim, preparar o jovem para além dos processos produtivos que servem de interesse ao capital, mas sim formar sujeitos críticos, pensantes e ativos, que saibam compreender a divisão social e territorial do trabalho, bem como as relações de poder que se estabelecem entre patrão e empregado, ou ainda, a trama transescalar de poder que hoje constitui o jogo do mercado financeiro, por exemplo. Uma vez tendo este entendimento, podemos compreender que se ampliam as possibilidades das juventudes trabalhadoras em trilhar percursos formativos em Geografia que contribuam

para potencializar seu processo relativo de emancipação.

3. ENSINAR GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO: DILEMAS E DESAFIOS

A partir da perspectiva de educação e trabalho discutida anteriormente, dialogamos com autores que abordam a temática do ensino de geografia. Assim, o objetivo é promover uma reflexão acerca do ensino desta ciência nesta modalidade de ensino. A literatura estudada nos trouxe alguns elementos, a exemplo da preocupação permanente com a existência de princípios de humanização e da defesa da democratização do conhecimento por meio do trabalho político pedagógico de uma Geografia reflexiva, crítica e autônoma, onde a construção do conhecimento possa ocorrer de forma dialética (ANDREIS, 2012; CALLAI, 2013; CAVALCANTI, 2014; KAERCHER, 2014; NOGUEIRA E CARNEIRO, 2013).

O desafio parece ser o de trabalhar pedagogicamente para desenvolver conjuntamente com o estudante um olhar diferenciado sobre o que podemos denominar de uma geografia de caráter mais tradicional e a geografia que deve ser ensinada no contexto atual, onde possa se estudar, refletir e discutir os espaços socialmente construídos, as políticas públicas, as relações que se estabelecem entre profissionalização e mundo do trabalho, bem como aspectos econômicos, culturais e sociais em escalas local-global.

Nessa perspectiva, corroboramos com Callai (2010, p. 58), ao afirmar que:

[...] a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama da terra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

Desta forma, podemos compreender que ensinar Geografia pode ir muito além de fazer o aluno ter acesso a informações, mas sim trazer para a sala de aula o real sentido do conhecimento trabalhado, ou seja, formação para compreensão da trama complexa e contraditória da vida. Conforme afirma Callai (2012, p. 74), “o específico da geografia é analisar a sociedade e o mundo a partir da espacialidade dos fenômenos. Fazer a análise geográfica depende de ter acesso às informações e, assim, ter os conteúdos para interpretar a realidade em que vivemos”.

A proposta de “Educação Geográfica”, nesse sentido,

defende uma perspectiva em que é preciso construir a partir do diálogo entre professores e estudantes, conhecimentos significativos de Geografia, buscando estabelecer uma relação permanente entre a ciência geográfica e geografia escolar. Segundo Callai (2013, p. 44), “a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar”.

Além disso, nessa perspectiva educacional, compreende-se que é importante realizar uma análise da realidade vivenciada através de “raciocínios espaciais”. Isso para que a Geografia não se torne simplesmente uma disciplina a mais na matriz curricular e sim como área do conhecimento que venha a contribuir para ampliar uma visão de mundo (CALLAI, 2013).

A Educação Geográfica, desta forma, trabalha na perspectiva da construção de conhecimentos considerando o conjunto de conceitos/categorias principais que fundamentam todo o ensino de Geografia na Educação Básica, cujos principais são: paisagem, região, espaço, território e lugar, entre outros. Assim, considera-se a Geografia um componente curricular que pode possibilitar ao educando se enxergar enquanto sujeito, compreender o lugar no qual está inserido, buscar por meio de seus saberes, experiências e vivências em diálogo com os conhecimentos científico-didáticos a sua permanente emancipação.

Defendendo uma perspectiva crítica de ensino, Cavalcanti (2005) potencializa este debate ao destacar contribuições de Vygotsky para esta área do conhecimento. Corroboramos com a autora a respeito da importância de se considerar nos processos de ensinar e aprender Geografia na Educação Básica, o “contexto histórico-cultural” em que os alunos estão inseridos. Nessa concepção, consideram-se importantes os conhecimentos que o aluno vem elaborando desde a infância, diferente de simplesmente assimilar o conteúdo. No entanto, é no encontro/confronto destes conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos, promovidos no percurso formativo por meio da mediação pedagógica do professor, que estes se ampliam e se complexificam ao longo do percurso formativo na Educação Básica.

É dessa forma que podemos conceber que a “linguagem geográfica” torna-se fundamental na formação de conceitos científicos no processo de escolarização. Segundo Cavalcanti (2005, p. 199):

[...] os professores, ao ensinarem geografia, devem ter em mente que essa disciplina se constitui na história da formação escolar congregando basicamente conhecimentos de uma área científica que pretende ser uma perspectiva de análise da realidade, que é a geográfica. Para tanto, essa área tem constituído um conjunto de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso. Pode-se chamar esse discurso de lingua-

gem geográfica. Pois bem, para que o aluno aprenda geografia, não no sentido de assimilar as informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade na perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem. A aprendizagem geográfica requer, nessa perspectiva, a formação de conceitos geográficos, ainda que não se considere essa formação suficiente. E sendo assim, o ensino deve se voltar para a apropriação de significados geográficos, processo que ocorre na negociação de significados resultante da relação dialógica (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

Assim, podemos compreender que, partindo da construção de conceitos geográficos, o educando abre a possibilidade de problematizar as diferentes espacialidades e ampliar conhecimentos ao longo do processo de escolarização, uma vez que este movimento permite ao aluno uma compreensão geográfica ampla, partindo de uma escala local para a global e/ou vice-versa. Para Callai (2010, p. 62):

[...] um aluno que sabe compreender a realidade em que vive que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todo o homem, que a sociedade é responsável por este espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender por que o professor quer. Ao construir o seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos de geografia para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra.

Trabalhando com os conceitos e categorias geográficas, desta forma, oportunizamos aos estudantes a compreensão da sociedade em que está inserido, que está estruturada de forma complexa e desigual. Desta forma, nos questionamos: em que medida a Geografia ensinada contribui para a formação daqueles que almejam inserir-se no mundo do trabalho e/ou já vivem do trabalho?

Neste sentido é que trouxemos para a discussão os anseios e necessidades dos estudantes envolvidos neste percurso investigativo, buscando pontuar questões consideradas relevantes sobre a Geografia ensinada nas escolas estudadas, sendo que um dos questionamentos apresentados aos nossos estudantes, sujeitos da pesquisa, girou em torno de quais seriam os temas ou conteúdos da atualidade que eles consideravam importantes e que gostariam que fossem discutidos ou ensinados nas aulas de geografia.

Os estudantes do 1º ano do curso Técnico em Comércio da escola número 02, por exemplo, pontuaram diversos temas e conceitos que poderiam ser abordados nas aulas de Geografia. Entre estes, voltados predominantemente para os estudos da Geografia Humana e Geografia Econômica, com a preocupação existente de enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e poder acessar o ensino superior público.

Já estudantes do curso Técnico em Agropecuária, como mencionamos anteriormente, sinalizaram a impor-

tância de se trabalhar com conteúdos que envolvem temas e conceitos como solos, rochas, relevo, vegetação e clima, muito mais próximos dos estudos do que convencionamos chamar de Geografia Física. Fomos constatando, por exemplo, que neste curso os jovens não consideram que o trabalho com conhecimentos relacionados às dinâmicas econômicas, culturais e políticas seja um dos papéis do componente curricular de Geografia no percurso formativo nesta modalidade de ensino.

A realidade apresentada nos permitiu evidenciar que há estudantes do Ensino Médio Integrado que também possuem preocupações com a sua formação tanto intelectual como profissional, uma vez que elencaram inúmeras temáticas que podem direcionar as aulas de Geografia para a formação cidadã. Porém, constata-se que conceitos geográficos ainda precisam ser abordados em sala de aula, levando em consideração o contexto dos alunos, uma vez que muitos dos temas propostos também podem fazer parte do trabalho pedagógico em outros componentes curriculares.

A proposta de educação voltada para a Formação Técnica e Profissional aos quais os filhos da classe trabalhadora estão inseridos, desde a perspectiva de ensino aqui defendida, deveria estar preocupada, também, com a formação intelectual, no nosso caso, uma Geografia que procure contribuir, também, na formação para o exercício da cidadania e não simplesmente para o mundo do trabalho – reduzido a profissionalização.

Compreendemos, desta forma, a necessidade de um Ensino de Geografia que contribua para atender os anseios dos estudantes que frequentam a Educação Técnica e Profissional, uma vez que a sociedade atual exige do jovem algo além da formação do Ensino Médio para o domínio das tecnologias, do conhecimento da ciência e da cultura. Exige uma perspectiva crítica de ensino de Geografia que problematize o mundo do trabalho, a trama em que os trabalhadores estão inseridos, sobretudo para que compreendam os efeitos hoje presentes da lógica urbano-industrial-capitalista-financeiro-neoliberal predominante em nosso tecido social.

[...] como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino médio tem entre suas finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental que possibilitam o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. (Art. 35). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 19).

Nessa perspectiva, a geografia escolar enquanto componente curricular na Educação Básica também pode contribuir para atender estas finalidades. Um ensino que oportuniza a formação intelectual e a autonomia do estudante, para

que este esteja realmente preparado para enfrentar as contradições que marcam a sociedade no atual período histórico do capitalismo, bem como do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, com capacidade de compreender o seu próprio contexto social, as relações políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais que vêm se estabelecendo e constituindo a trama da vida no mundo do capital. Assim, corroboramos com Nogueira e Carneiro (2013, p. 41) em que:

[...] a geografia, como ciência que estuda, via escola, o espaço geográfico não pode ser a geografia do silêncio, da passividade, da morbidez, do enclausuramento em ideias preconcebidas, em relativismo científico, em falseabilidade ideológica, a própria ciência tem que ser colocada no contexto da cidadania.[...] Ela deve ser a ciência-cidadã que ocupa um lugar de crítica e de construção de representações espaciais teoricamente fidedignas, que possibilitam aos sujeitos-alunos proporem soluções ao se indagarem, ao se inconformarem com o mundo tal como lhes é apresentado.

Desse modo, para que a educação geográfica se concretize cada vez mais na Educação Básica, em particular na modalidade de ensino aqui discutida, faz-se necessário que o professor instigue o educando a pensar criticamente sobre o seu contexto de vida, para que construa ao longo de seu percurso formativo o que podemos denominar de “consciência espacial cidadã” (NOGUEIRA, 2013, p. 50).

Por isso não pode reduzir-se apenas aos conhecimentos que visam fortalecer a profissionalização. Desta forma, pode-se dizer que:

[...] há um grande desafio para as práticas educativas e, nessa direção, para a Educação Geográfica; e este desafio se põe no sentido de como proceder na formação do cidadão, ou seja, na forma como os sujeitos-alunos serão desinstalados e mobilizados a perceberem, entenderem e vivenciarem a intrínseca relação entre os valores e a construção do mundo e da realidade mais próxima à vida deles, sua localidade, sua comunidade, sua cidade [...] (NOGUEIRA E CARNEIRO, 2013, p. 55).

Em outros termos, compreendemos que a Geografia deve estar a serviço da formação integral do jovem trabalhador que também está se preparando para o mundo do trabalho, buscando estabelecer momentos de diálogo entre professor, educando e realidade, para que a escola não se torne um espaço de silêncio e sim um local de constante troca de ideias, discussões e reflexões sobre as relações de poder que se estabelecem nos diferentes territórios e espacialidades. Enfim, torna-se um permanente desafio construir uma Educação Geográfica que contemple os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na articulação entre ciência, trabalho e cultura, onde à ciência cabe construir conhecimentos científicos e tecnológicos em que o trabalho precisa ser compreendido como um dos fundamentais princípios educativos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise da realidade levantada no decorrer dos trabalhos de campo, em escolas que ofertam Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, concluímos que este trabalho pode ser visto como uma contribuição para ampliar nossa compreensão a respeito das relações de poder que se estabelecem no mundo do capital, tendo como uma de suas ferramentas a apropriação da educação como uma estratégia de propagação e fortalecimento dos ideais capitalistas. É naturalizado o discurso de que é preciso estudar para encontrar um bom emprego, inserir-se com sucesso no mercado de trabalho e melhorar as condições de vida no capitalismo.

Nas escolas analisadas, muito embora o campo intelectual e os documentos oficiais orientadores das políticas públicas educacionais apontem para uma superação da dicotomia educação e trabalho – como é o caso do projeto político pedagógico dos cursos de Formação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado – professores e estudantes, majoritariamente, afirmam que os conhecimentos/conteúdos da Geografia precisam atender especificidades voltadas à preparação dos educandos para inserção no mundo do trabalho.

Os posicionamentos de ambos os sujeitos escolares manifestam que suas intencionalidades ainda estão muito voltadas aos interesses dos setores produtivos da sociedade. Assim, sinalizamos a importância de programas de formação continuada por parte do Estado para que esta temática possa ser discutida e outros processos formativos possam ser planejados a partir de uma perspectiva integrada.

Neste texto, nos questionamos sobre o papel do ensino de Geografia e dos conhecimentos geográficos nos processos formativos voltados àqueles que vivem e/ou almejam inserir-se no mundo do trabalho. Corroboramos com a compreensão de que é necessário nos mantermos dentro de uma perspectiva crítica de ensino, superando visões imediatistas e fragmentárias, assim como simplificadas das relações socioespaciais construídas pelos seres humanos, que de modo pragmático se manifestam nas aulas por aqueles que “passam conteúdos” ou acreditam estar “transferindo conhecimentos”.

Entendemos desta forma, que há um ensino de Geografia que pode contribuir com a formação do jovem trabalhador, que a partir de leituras, problematizações, estudos e discussões a respeito das múltiplas facetas que hoje constituem o mundo do trabalho, podem contribuir para uma inserção mais lúcida e crítica dos sujeitos em um cenário marcado por complexificações tecnológicas e múltiplas contradições, sobretudo econômicas. Uma Geografia que seja capaz de articular a formação intelectual e profissional, po-

tencializando as condições de compreensão da trama da vida em diferentes escalas geográficas para que o mesmo possa desenvolver e exercer sua consciência espacial-cidadã.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ANDREIS, A. M. **Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura: Imprensa Livre, 2012.
- ANTUNES, R. L.C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. Boitempo, 2009.
- APOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.
- BORGES, M. C. Da observação participante à participação observante: uma experiência de pesquisa qualitativa. In: PESSOA, V. L. S.; RAMIRES, J. C. L. (Org.). **Geografia e Pesquisa Qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia. O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V; MUNHOZ, G. B.(org). **Conhecimentos Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.
- CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: Recortes Espaciais Para Análise. In: CASTROGIOVANI, A. C. [et al]. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 5ª ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. A Geografia Escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: CASTROGIOVANI, A. C. [et al]. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n. 66, p. 185-207, maio/ago.2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 04/09/2015.
- FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. [et al]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.124/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org) **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho: Capítulo I - O Ensino Médio: eixos e concepções**. Brasília: MEC, SEMTEC, p.35- 52. 2004.
- GENTILI, P. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 8. ed. 1991.
- KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- KUENZER, A. (Org) **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da anti-guidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MOREIRA, R. **A formação espacial brasileira: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.
- NIELSEN JÚNIOR, D. **Trabalho e educação profissional no Brasil: Reforma Capanema (1942)**. Campinas: Unicamp, 2004. (Dissertação de Mestrado)

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial Cidadã**. Curitiba, PR: UFPR, 2013.

ROMANELLI, Otaísa de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan/abr, 2007.

em Agamben (2009).

5- A Reforma Capanema (1942-1946), reforçada por seis Leis Orgânicas, contribuiu para oficializar “o aspecto dual da educação brasileira”. Segundo pesquisa realizada por Nielsen Júnior (2004) “essa nova legislação reformou vários ramos do Ensino Médio e representou uma tentativa de integração dos ensinos industrial, comercial e agrícola à educação” a este nível de ensino. Segundo este autor, “estes ensinos (industrial, comercial e agrícola) foram estruturados em dois ciclos: o primeiro ofereceria os elementos gerais e fundamentais e o segundo, exclusivamente, as questões de ordem técnica”. Para aprofundar, ver, também, Romanelli (2001).

6- É preciso salientar que a Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 - propõe a formação técnica e profissional como uma área ênfase – um itinerário formativo a ser cursado pelo estudante. Com base nesta proposta, ao optar por este itinerário, o estudante terá aulas de L. Portuguesa, Matemática e L. Estrangeira (Inglês), somados às disciplinas voltadas para formação profissional na perspectiva do mercado de trabalho. Seria a nova roupagem do que já foi a Reforma Capanema? Você pode acessar a referida lei na íntegra em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>, acesso em 23/02/2017.

Notas de Fim:

1- Com base na perspectiva de “pesquisa documental” (Gil, 2008; Apolinário, 2009), lemos atentamente o PPP de cada uma das escolas pesquisadas, buscando conhecer um pouco mais sobre suas histórias de implantação, seus pressupostos político-pedagógicos, as formas de organização da matriz curricular, entre outras características que pudessem ampliar nossa compreensão sobre o lugar do Ensino de Geografia em cursos técnicos de nível médio integrado. No curso de Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária, por exemplo, por meio da pesquisa documental, evidenciamos que as disciplinas gerais (onde encontramos a presença da Geografia na matriz curricular) são trabalhadas por meio da metodologia de projetos, englobando estudos circulares e de temas a partir de uma organização por áreas do conhecimento. Enquanto que as disciplinas técnicas seguiam um planejamento a parte, com base em planilhas de custo com vistas às compra de equipamentos, aulas práticas e viagens de campo.

2- A aplicação do questionário aos estudantes visou a elaboração de um perfil socioeconômico dos estudantes, mapear expectativas em relação aos seus projetos de vida, seus entendimentos sobre o papel dos conteúdos de Geografia na sua formação básica, os temas e/ou conteúdos da Geografia na atualidade que consideravam importante no trabalho em sala de aula. Foi a partir da aplicação deste questionário que identificamos, por exemplo, que estudar e trabalhar já é uma realidade vivida pelos estudantes.

3- Já as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, todas gravadas com seus consentimentos, nos oportunizaram saber acerca de entendimentos sobre: i) se o conteúdo trabalhado em uma turma de formação profissional técnica de nível médio integrado é o mesmo que se deve ensinar no ensino médio regular; ii) quais as contribuições dos conteúdos de geografia, na visão dos professores, na formação dos jovens que vivem do trabalho ou que estão se preparando para inserir-se no mundo do trabalho; iii) se a Geografia ensinada atendia os anseios dos jovens estudantes do ensino médio nesta modalidade de ensino; ente outros.

4- Sobre nossa compreensão de “dispositivo”, nos inspiramos

Correspondência dos autores:

Melania Olimira Hohn

e-mail: melaniahohn@gmail.com

Willian Simões

e-mail: willian.simoes@uffs.edu.br

Artigo recebido em: 27/04/2017

Revisado pelo autor em: 13/02/2018

Aceito para publicação em: 05/03/2018