

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TRIÂNGULO MINEIRO – *CAMPUS* UBERABA
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**

JOCELI PEREIRA ROBERTO

**DISCURSOS DO SUJEITO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFTM COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

**Uberaba
2018**

JOCELI PEREIRA ROBERTO

**DISCURSOS DO SUJEITO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFTM COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques.

**Uberaba
2018**

JOCELI PEREIRA ROBERTO

**DISCURSOS DO SUJEITO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO DO IFTM COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE DO SISTEMA
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica.

Uberaba, 31 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Welisson Marques
(IFTM – Orientador)

Prof. Dr. Otaviano José Pereira
(IFTM – Membro Interno)

Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior
(UFTM – Membro Externo)

Ao Mestre da vida.

*A minha mãe,
guerreira da vida.*

*Ao Igor,
por seu Amor.*

*Ao Prof. Welisson,
pelos ensinamentos.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória daqueles que escolhem trilhar os caminhos da educação é marcada por enfrentamentos. Durante o árduo percurso, encontramos diversas paisagens, que ora inspiram e ora esmorecem, terrenos planos e por vezes íngremes, temperaturas amenas e de quando em quando rigorosas. De tempos em tempos acontecem tempestades, uma vez que o caminho é assim imprevisível e as previsões são apenas previsões. Como já dizia Guimarães Rosa, “a vida é um esquentar e esfriar, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. E, sendo assim, esse caminhar não se faz só, porque por mais que a estrada tenha obstáculos encontramos pelo caminho pessoas que nos encorajam, os oásis em meio ao deserto.

Só posso iniciar agradecendo a Deus, o Autor e Consumador da vida, por meio do qual todas as coisas existem e vieram a existir. Que dá força e coragem, minha Rocha Eterna. A Ele toda Honra e toda Glória. Repetindo o que disse o apóstolo Paulo no Areópago, em seu discurso em Atenas, “[...] O Deus que fez o mundo e tudo o que nele existe, sendo ele Senhor do céu e da terra [...] ele mesmo é quem a todos dá vida, respiração e tudo mais [...] nele vivemos, e nos movemos, e existimos, como alguns dos vossos poetas têm dito: Porque dele também somos geração” (At. 17, 28)¹.

Ao meu esposo Igor, sem o qual essa jornada seguramente não teria acontecido. Não tenho palavras para agradecer sua constante presença, paciência, ajuda e apoio. Obrigada, meu amor, por ser suporte e por aceitar se aventurar na estrada da vida comigo. Desculpe-me pelas ausências, crises e pelas conversas infundáveis sobre minha pesquisa. Sou grata, por ter você e por ser tão benigno para comigo. Te amo!

Ao meu orientador, Professor Dr. Welisson Marques, por tudo que fez por mim, por aceitar me orientar, por indicar o caminho e traçar a rota e mais que isso, por andar junto e ser amparo. Seu exemplo supera ao de competente professor, ecoa por lugares mais distantes com seu exemplo de vida, como esposo e pai. Como disse o escritor Antoine de Saint Exupéry², “cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.” Agradeço-lhe de coração pelo muito que deixou de si em mim.

¹ ATOS. In: BÍBLIA SAGRADA: tradução por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008.

² Trecho do livro O Pequeno Príncipe de autoria de Antoine de Saint Exupéry.

A minha mãe por ser padrão de retidão e fé, a qual sempre me encoraja a prosseguir, por dedicar sua vida a minha criação e me ensinar com amor o caminho, em que deveria andar e uma vez crescida não me esqueci de nenhum de seus ensinamentos. Mãe, amo muito você! Aos meus irmãos, Marcos e Maurício, que sempre me deram todo apoio, me considero privilegiada de tê-los sempre comigo. Aos meus amados sobrinhos e sobrinhos netos, em especial ao Iguinho e João Victor, vocês dão cores aos meus dias.

Aos Professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *Campus* Uberaba, os quais com suas aulas ajudaram-me no avanço e concretização da pesquisa e também contribuíram para minha formação. Sou grata aos Professores André Lemos, Geraldo Gonçalves, Welisson Marques, Otaviano Pereira e Luciano Curi.

Aos Professores de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia dos *Campi* de Uberaba, Uberlândia, Uberlândia Centro, Patos de Minas e Paracatu. Agradeço pela disposição e empenho com que aceitaram participar da pesquisa, mesmo com tempo escasso, responderam às mensagens e gentilmente se propuseram a realização das entrevistas. Foi um imenso prazer tê-los conhecido mesmo que alguns a distância, quem sabe um dia terei a honra de conhecê-los pessoalmente. Mais uma vez, muito obrigada! Sem vocês não teria pesquisa.

Aos Professores que fizeram parte da minha Banca de Qualificação, Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam e Prof. Dr. Otaviano José Pereira, pelas preciosas e valorosas contribuições, correções e críticas que tornaram possível a finalização desta pesquisa. À FAPEMIG, pelo apoio financeiro fundamental para a apresentação do trabalho em congressos científicos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Discurso e Educação - GPDE, pelas discussões e reflexões sobre educação e também sobre a Análise do Discurso, agradeço por cada um que me ajudaram no amadurecimento acadêmico.

Aos meus colegas da Turma 3, do Mestrado em Educação Tecnológica, com os quais tive o privilégio de conviver e aprender durante esse período de estudos e desfrutar de momentos singulares, junto a vocês a caminhada se tornou mais aprazível. Agradeço ao Antônio, Cleber, Cris, Diego, Gláucia, Marco, Norma, Núbia, Pâmela, Rodrigo e Sara.

Gostaria de, em especial, agradecer à Glaucinha, pela prestatividade que inúmeras vezes me atendeu, tirando dúvidas, levando e enviando documentos. Sempre solícita! Ao Dieguito, pelos deliciosos lanches que nos revigoravam nas horas de cansaço durante o

período de aulas e estudos. E ao Antônio (Badu), companheiro de desabafos, trabalhos e de risos. Norma, Núbia, Pâmela, Sara e Rodrigo, companheiros de congressos, valeu demais!

À Valeska e Mariângela que desde o início, na fase da elaboração do projeto e durante todo o percurso do mestrado estiveram sempre presentes incentivando, apoiando e realizando as leituras e correções dos trabalhos, muito obrigada. Vocês são anjos!

À Ana Cristina (Tininha), pelo encorajamento, amizade e também pelo esmero na verificação da formatação. Também quero agradecer a Lívia Faria pela disponibilidade na ajuda com a transcrição das entrevistas.

As companheiras de profissão e trabalho que não poderia deixar de ser grata: a Aline Turatti pela cumplicidade e amizade. A Galsione pelo constante incentivo, compreensão e carinho.

Neste momento, não poderia me esquecer de mesmo *in memoriam* agradecer à Maria Aura Marques Aidar que, em nosso convívio, em muito me inspirou e instigou na pesquisa, gostaria imensamente que estivesse aqui nesse momento, porque você sempre contribuiu para que ele acontecesse.

À FAPEMIG pelo apoio concedido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET/IFTM) e ao Projeto Perspectivas Interdisciplinares em Educação (IFTM/UNIUBE).

A todos os amigos e colegas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização dessa dissertação.

Muito Obrigada!

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(SANTOS, 2003, p. 56).

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito principal analisar, entre outros aspectos, as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, a partir de sua experiência como docente. O trabalho se insere na linha de pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia - Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica. Por meio da Análise do Discurso francesa - AD (PÊCHEUX, [1975] 1988; FERNANDES, 2007) examinou-se os discursos do sujeito-professor de diferentes *Campi* do IFTM, se, de fato, ocorre integração das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas no Ensino Médio Integrado. A base teórica sobre os conceitos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ensino Médio Integrado, dualismo, e história da EPT se pautou em Ramos (2017), Moura (2007), Saviani (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (1983). A pesquisa qualitativa sobre o dualismo no sistema educacional brasileiro investigou se ainda é presente essa dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino técnico no Ensino Médio Integrado. No caso específico da pesquisa, se a Geografia se articula com as demais disciplinas técnicas. Visto que, em um ensino que visa à integração, não é adequado ainda ocorrer uma dicotomia entre matérias técnicas e básicas. Quanto à metodologia utilizada para investigar a integração das disciplinas no Ensino Médio Integrado, recorreu-se à técnica de entrevistas em que algumas perguntas previamente formuladas foram respondidas oralmente pelos entrevistados. Assim, optou-se por entrevistar 08 (oito) professores efetivos de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM): *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia, *Campus* Uberlândia Centro, *Campus* Patos de Minas e *Campus* Paracatu. As entrevistas aconteceram com agendamento prévio, com data e horário que melhor atendesse aos professores, além disso, todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para as análises dos discursos do sujeito-professor de Geografia. Os resultados da pesquisa foram efetivados com base nos dados coletados nas entrevistas, identificando as “convicções” e a posição que assume o sujeito-professor de Geografia de acordo com o que é recorrente em seu discurso. Posto isto, por meio das análises discursivas buscou-se, ao término da pesquisa, confirmar e identificar as concepções de integração que transpassam os discursos do sujeito-professor de Geografia. Considerando os eixos que conduziram os dados coletados em entrevistas e as análises realizadas, concluímos que muitos professores ainda não possuem uma prática integradora, no sentido de que a educação geral seja inerente à educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo. Relativo à concepção de Ensino de Geografia confirma-se o ensino de uma Geografia Crítica, ao invés do ensino de uma Geografia Tradicional e no tocante à utilização das novas tecnologias, nos ambientes de ensino-aprendizagem, constatou-se que são utilizadas as tecnologias possíveis e disponíveis no contexto educacional. Referente à concepção de integração não identificamos no discurso do sujeito-professor os princípios de uma formação politécnica em sua prática educativa. Os professores possuem a compreensão de que, em sua prática no Ensino Médio Integrado, a integração deveria acontecer, contudo percebe-se dificuldades em se pensar na articulação, como no caso específico investigado, a Geografia com as demais disciplinas técnicas. A prática dualista de um ensino que não é articulado com as disciplinas técnicas é presente até o momento, por vezes decorrente da falta de conhecimento a respeito de integração, ora por impossibilidade de efetivar uma ação integradora.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Dualidade. Integração. Ensino Médio Integrado. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research has as main purpose to analyze, among other aspects, the conceptions of integration that permeate the discourses of the subject-teacher of Geography, based on their experience as a teacher. It is in the research line: Education, Work, Science and Technology – Formative Processes and Educational Practices in Technological Education. Through of French Discourse Analyze - DA (PÊCHEUX, [1975] 1988; FERNANDES, 2007) we examined the subject-teacher discourses of different IFTM Campi, if, in fact, there is integration of propedeutic disciplines with the technical disciplines in Integrated High School. The theoretical basis about the concepts of Technological and Professional Education (TPE), Integrated High School, dualism, and TPE history was based in Ramos (2017), Moura (2007), Saviani (2007), Ciavatta (2005), Frigotto (1983). The qualitative research about the dualism in the Brazilian educational system investigated whether this historical duality is still present between propedeutic education and technical education in Integrated High School. In the specific case of the research, if Geography is articulated with the other technical disciplines. Since, in a teaching aimed at integration, a dichotomy between technical and basic subjects is still not appropriate. As to the methodology used to investigate the integration of the disciplines in Integrated High School, we used the technique of interviews in which some questions previously formulated were answered orally by the interviewees. Thus, it was decided to interview 08 (eight) effective professors of Geography of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (IFTM): Uberaba Campus, Uberaba Campus Technological Park, Uberlândia Campus, Uberlândia Center Campus, Patos de Minas Campus and Paracatu Campus. The interviews took place with prior scheduling, with date and time that best suited the teachers, in addition, all the interviews were recorded and later transcribed for the analyzes of the subject-teacher discourses of Geography. The results of the research were made based on the data collected in the interviews, identifying the “convictions” and the position that the subject-teacher of Geography assumes according to what is recurrent in his discourse. Thus, through the discursive analysis, we sought, at the end of the research, to confirm and identify the conceptions of integration that transcend the discourses of the subject-teacher of Geography. Considering the axes that led to the data collected in interviews and analyzes carried out, we conclude that many teachers still do not have an integrative practice, in the sense that general education is inherent in professional education, with work as an educative principle. Regarding the conception of Geography Teaching, it is confirmed the teaching of a Critical Geography, rather than the teaching of a Traditional Geography and regarding the use of new technologies, in the teaching-learning environments, it was verified that the possible and available technologies in the educational context are used. Regarding the conception of integration, we did not identify the principles of a polytechnic formation in its educational practice in the subject-teacher discourse. Teachers have the understanding that, in their practice in Integrated High School, integration should happen, however, it is perceived difficulties in thinking about the articulation, as in the specific case investigated, Geography with the other technical disciplines. The dualistic practice of a teaching that is not articulated with the technical disciplines is present up the now, sometimes due to the lack of knowledge about integration, or by impossibility of implementing an integrative action.

Keywords: Discourse Analysis. Duality. Integration. Integrated High School. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - IFTM Campus Parque Tecnológico..... | 90 |
| Figura 2 - IFTM <i>Campus</i> Uberaba | 91 |
| Figura 3 - IFTM <i>Campus</i> Uberlândia | 92 |
| Figura 4 - IFTM <i>Campus</i> Uberlândia Centro | 92 |
| Figura 5 - IFTM <i>Campus</i> Paracatu | 93 |
| Figura 6 - IFTM <i>Campus</i> Patos de Minas | 94 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ABCZ – | Associação Brasileira dos Criadores de Zebu |
| AD – | Análise do Discurso |
| AGB – | Associação de Geógrafos Brasileiros |
| BNCC – | Base Nacional Comum Curricular |
| CEFET – | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CNI – | Confederação Nacional da Indústria |
| COAGRI – | Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário |
| EAD – | Educação a Distância |
| EAFU – | Escola Agrotécnica Federal de Uberaba |
| ENEM – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESERD – | Escola de Economia Rural e Doméstica |
| IBGE – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFTM – | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro |
| IFTM – | Instituto Federal do Triângulo Mineiro |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NTIC – | Novas Tecnologias de Informação e Comunicação |
| PCN – | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| Pronatec – | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| SENAI – | Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários |
| UNED – | Unidade de Ensino Descentralizada |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO 1 | |
| ANÁLISE DO DISCURSO..... | 20 |
| 1.1 Pro gênie da Análise do Discurso | 21 |
| 1.2 Primeiro Momento (1969 a 1975) | 27 |
| 1.3 Segundo Momento (1975 a 1980) | 29 |
| 1.4 Terceiro Momento (1980...)..... | 32 |
| CAPÍTULO 2 | |
| CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA | 39 |
| 2.1 A Formação da Sociedade Brasileira..... | 39 |
| 2.2 O Desenvolvimento da Ciência Geográfica..... | 49 |
| 2.3 A Geografia no Brasil | 57 |
| CAPÍTULO 3 | |
| O ENSINO E SUA FORMAÇÃO INTEGRAL..... | 66 |
| 3.1 A Visão Dualista do Ensino Brasileiro | 66 |
| 3.2 As Diretrizes e Bases para Educação no Brasil | 71 |
| 3.3 O Desafio de um Ensino Integrado..... | 78 |
| 3.4 O <i>Lócus</i> da Pesquisa | 83 |
| CAPÍTULO 4 | |
| ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS | 95 |
| 4.1 Aspectos Metodológicos..... | 95 |
| 4.2 Análises das Entrevistas..... | 98 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| REFERÊNCIAS | 129 |
| APÊNDICES | 137 |
| ANEXOS | 206 |

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com uma dimensão territorial que o coloca como um dos mais extensos do mundo, gigante pela própria natureza, de solo fértil e com abundância de riquezas naturais. Apesar de abastado em recursos naturais e com potencialidades para o desenvolvimento, possui uma assombrosa desigualdade social, educacional e econômica. O povo brasileiro convive constantemente com a violência urbana, o desemprego, o caos na saúde pública e com a má qualidade educacional. Além das constantes crises internas, políticas e econômicas, que revelam a fragilidade do nosso sistema democrático e que o ajuda a permanecer na dependência econômica internacional. Refletir sobre o ensino nesse país de contrastes é imprescindível para que a educação possa ser uma fundação sólida, na construção de um país, com menores desigualdades e mais justiça social.

Na imensidão dessas terras se constituiu a Nação brasileira, fundada em um panorama de desigualdades, por um país marcado por séculos de exploração, no qual resultou uma população miscigenada e heterogênea, um povo que por vezes não se sente parte dessa Nação. O Brasil ainda possui um longo percurso, a caminhada talvez se ache em passos lentos, por vezes retrocedemos, supostamente por vezes não sabemos para onde seguir ou com qual finalidade prosseguir. O que é evidente é que ainda há muito a percorrer e alcançar para uma sociedade mais justa, com uma educação igualitária para todos. Muitos são os problemas a serem enfrentados, assim, é inegável que há muito a se fazer. Entretanto, o caminho que leva a mudanças certamente passa pela Educação. A educação é que permite às pessoas o acesso ao conhecimento e que leva à expansão do país em todas as suas áreas.

A precariedade da educação é um impedimento para o desenvolvimento de qualquer país e, sob essa perspectiva, a pesquisadora despertou para a temática: Trabalho e Educação, ao verificar o dualismo perverso que permeia as políticas educacionais e constatar a visão economicista dada à educação em nosso país. A reprodução de uma educação que privilegia o conhecimento para os ricos e propicia apenas um ofício aos pobres fomentou a pesquisa. Sendo assim, por acreditar em uma educação transformadora, igualitária, que desenvolva capacidades para formação de um ser crítico, indiferente se for para atividades intelectuais ou manuais é que se visualizou a necessidade de investigar se a integração do Ensino Médio Integral realmente acontece, ou se a concepção dualista se efetua em sua prática. O inquietamento a respeito do assunto, as leituras de textos e os debates realizados na disciplina de Trabalho, Educação e Identidade Profissional, do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica foram decisivos para realização do presente trabalho.

Em texto sobre o Ensino Integrado, Ciavatta (2014) lança uma reflexão com a seguinte indagação: “Por que lutamos?” Muito possivelmente muitos brasileiros repetem essa mesma pergunta todos os dias. Para aqueles que escolheram a educação como um instrumento de mudanças e de luta, a resposta é evidente, lutamos por uma sociedade em que todas as pessoas, independentemente da classe social, tenham as mesmas oportunidades e acesso à uma educação de qualidade. Lutamos pela democratização do saber, por entender que a educação transforma. Essa compreensão é que nos faz continuar a trilhar os caminhos da educação e refletir sobre as nossas próprias práticas educacionais. A sociedade brasileira foi construída em uma base de enormes contradições, destacamos a dominação, o extermínio, a exploração, a escravidão que geraram enormes desigualdades. Essa conjuntura refletiu de forma direta em nossa educação.

A dualidade educacional é o reflexo da dualidade social de um país, que em meio século após a independência, apresentava apenas 16% da população alfabetizada. Nesta esteira, para amenizar a problemática da desigualdade, do analfabetismo, bem como fornecer às indústrias uma mão de obra preparada para exercer ofícios, adota-se uma política educacional profissionalizante. O ensino profissionalizante inicialmente destinava-se aos destituídos de renda, aos órfãos, marginalizados, a fim de solucionar um problema social. No entanto, aos possuidores de condições financeiras era destinada uma educação pautada em uma formação intelectual, com finalidade de ocupar altas posições e cargos na sociedade. À vista disso, a educação torna-se dualista por determinar o tipo de ensino pelas condições sociais do indivíduo, limitando os despossuídos ao conhecimento.

Em nossa trajetória educacional, mesmo com reformas educacionais e leis que tentaram teoricamente combater a dualidade, na prática ela ainda permanecia: A iniciativa privada, sempre com maior liberdade de atuação e, assim, empenhando-se nas disciplinas de cunho propedêutico, objetivando a preparação para os cursos superiores e a escola pública limitando-se aos entraves governamentais, aos repasses de verbas, às leis, que ora formalmente inibiam a dualidade e, por vezes, a legitimava. Nesse aspecto, algumas pessoas escolhiam uma formação rápida, a preparação de uma mão de obra específica para o mercado, de custo reduzido, com o intuito de assegurar a empregabilidade. Essa lógica neoliberal de formação rápida de trabalhadores, que saibam ler e escrever, para atender aos setores industriais.

Diante desse cenário, naturalmente, que se associou a destinação do ensino técnico unicamente às camadas mais baixas da população. Isso acarretou uma diferenciação para com o ensino profissional, que por vezes se percebe até os dias atuais. Foram adotadas várias

medidas referentes ao ensino profissional, desde 1909, com o então presidente Nilo Peçanha assinando o Decreto 7.566, em 23 de setembro, que criava as Escolas de Aprendizes Artífices, até a Lei 12.513, de 2011, que cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Em todos esses anos, mesmo com a criação de várias leis abrangendo o ensino profissional, nenhuma delas foi capaz de efetivar uma prática educativa integradora. Há pouco mais de um século, ainda esbarramos em leis que indicam um retrocesso para a educação e confirmam uma visão dualista, legitimando um ensino fragmentado.

A articulação para a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008, permitiu um avanço educacional, visto que possibilitaria uma integração entre o ensino propedêutico e o ensino técnico. A efetivação de práticas educativas que possibilitaria a transformação de um ensino dual em uma educação omnilateral, ponderada por princípios politécnicos, o que permitiria uma maior articulação de conteúdos promovendo uma maior integração. No entanto, será que essa integração realmente acontece? Ou a mesma lógica econômica que prevalece nas políticas governamentais, quando se pensa no ensino profissional, se mantém na prática do ensino?

Desse modo, a presente pesquisa se propõe a discutir, e quiçá a contribuir, mesmo que de forma ínfima, para uma melhoria educacional em nosso país. Ao refletir a respeito, do que já percorremos e as possibilidades de novos percursos, o que pode nos levar a uma melhoria ou modificação do cenário educacional. Fato é que mudanças não são fáceis, não ocorrem de um dia para o outro, ao contrário, é resultante de uma construção lenta, minuciosa e conjunta. Por acreditar na educação como ferramenta emancipadora dos indivíduos é que o presente trabalho traz como um de seus objetivos suscitar a discussão e reflexão sobre a formação histórica da sociedade brasileira, as marcas deixadas e como isso reflete diretamente na educação e no ensino. Além de poder contribuir para a diminuição da distância entre o discurso e a prática docente, a fim de minimizar a dicotomia do ensino brasileiro.

Quando mencionamos dicotomia fazemos referência à dualidade existente, de uma educação em que o conhecimento é determinado pela classe social, por padrões econômicos, em que para os pobres há um ensino profissionalizante e para os ricos um ensino intelectual. Como veremos, o dualismo é alusivo a um ensino que valoriza determinadas disciplinas para um público elitizado, com o objetivo de alçá-los a um nível superior e, de outro lado, um ensino que objetiva capacitar mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, acreditamos na democratização do saber, em uma educação que englobe a formação humana no todo, uma educação omnilateral voltada para todos os aspectos do humano.

Conforme sustenta a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seus Artigos 36, § 2º e Artigo 40, o ensino médio pode preparar os alunos para profissões técnicas, e a educação profissional poderá ser articulada com o ensino regular. Baseando-se no princípio da integralidade é que a pesquisa se propõe a verificar como e se ocorre a articulação das disciplinas propedêuticas com as disciplinas técnicas, no Ensino Médio Integrado, a fim de obter respostas para as perguntas: o ensino de Geografia, como disciplina básica, ocorre na integralização com o ensino profissional técnico? Ou existe dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino técnico? A pesquisa qualitativa fundamentou-se na hipótese de uma concepção dual, em que o ensino de Geografia pode não ser articulado com as demais disciplinas técnicas, ocasionando um ensino fragmentado e não integralizado. Para esse prognóstico o trabalho se predispôs a analisar os discursos dos professores de Geografia.

Em face do exposto, o trabalho se fundamentou na Análise do Discurso francesa, que privilegia o processo histórico e considera o discurso como uma forma de manifestação ideológica. Michel Pêcheux, considerado fundador da Análise do Discurso (doravante AD) estudou o discurso dos indivíduos em suas práticas sociais e a produção de sentido decorrente dessa interação. Dessa forma, a AD compreende que o indivíduo é interpelado em sujeito pelo discurso, sendo que este sujeito não é detentor de seu discurso, por ser ele constituído por um conjunto de diferentes vozes. Partindo dessa premissa é que o trabalho se propõe a analisar o discurso do sujeito-professor de Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), a fim de identificar a sua visão e prática integradora.

O objetivo geral da pesquisa é verificar por meio da posição que assume o sujeito-professor de Geografia, o que é recorrente em seu discurso, em relação às concepções a respeito da integração no Ensino Médio Integrado. Para esse fim foram escolhidos 08 (oito) professores efetivos da disciplina de Geografia, especificamente dos seguintes *Campi*: *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia, *Campus* Uberlândia Centro, *Campus* Patos de Minas e *Campus* Paracatu. A escolha dos professores ocorreu pela disposição e disponibilidade para participação na pesquisa, bem como na concordância voluntária em concederem as entrevistas. Os diálogos aconteceram com agendamento prévio de data e local, no caso das que ocorreram presencialmente, visto que, algumas entrevistas ocorreram via gravação de voz pelo aplicativo *Whatsapp*, devido à disponibilidade dos horários dos entrevistados, que trabalham em *Campi* fora da cidade de Uberaba, impossibilitando o encontro presencial com a pesquisadora.

A escolha especificamente pelo sujeito-professor de Geografia se fez por considerar a Geografia uma ciência que proporciona aos aprendizes uma compreensão mais aprofundada da realidade, permitindo uma interferência mais consciente e propositiva no desenvolvimento da cidadania, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apregoam; Além de ser uma das poucas ciências que transpassa outras ciências afins, o que teoricamente possibilitaria uma maior interdisciplinaridade e, assim, apresentaria uma maior predisposição para integração. Ademais, a Geografia acompanhou historicamente as transformações da educação brasileira, refletindo as políticas dominantes de períodos específicos e, dessa forma, daria à pesquisa uma importante estimativa referente à integração e às práticas integradoras.

Para efetuar as análises das entrevistas recorreremos aos objetivos específicos da pesquisa elencados a seguir: refletir sobre o contexto histórico brasileiro e a formação do dualismo social e educacional; entender a estrutura educacional dualista entre uma formação propedêutica e uma formação profissional; examinar o discurso do sujeito-professor de Geografia do Ensino Médio Integrado e se existe superação da separação entre instrução geral e profissional; investigar se ocorre a articulação entre o ensino de Geografia com as demais disciplinas técnicas; pesquisar se ocorre a integralização do ensino profissional técnico com o ensino médio em um princípio politécnico; analisar a concepção de Ensino Médio Integrado desse sujeito-professor de Geografia em relação à concepção apontada pelos teóricos da área que fundamentam essa pesquisa; e, por fim, analisar como é a utilização de novas tecnologias nos ambientes de ensino-aprendizagem e como se dá a formação permanente docente em relação ao uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) no contexto profissional.

Isto posto, passaremos para a apresentação dos capítulos que compõem esta dissertação. O trabalho é composto por quatro capítulos, sendo o Capítulo 1 - **Análise do Discurso**; o Capítulo 2 - **Contexto Histórico da Formação Educacional na Sociedade Brasileira**; o Capítulo 3 - **O Ensino e sua Formação Integral**; e o Capítulo 4 - **Aspectos Metodológicos e Análises das Entrevistas**. Após as considerações finais, foram incluídas ao trabalho as transcrições das entrevistas realizadas com os oito professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM, bem como o roteiro das perguntas que nortearam as entrevistas. Aos apêndices também se encontram o modelo dos documentos de consentimento para realização das entrevistas e, em anexo, o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “Análise do Discurso”, apresentou-se, primeiramente, a história, conceitos importantes, suas principais fases e seus autores representantes. A

proposta do capítulo é apresentar ao leitor o conceito de Análise do Discurso, o que ela representa, seu objetivo e qual a sua finalidade expondo alguns conceitos fundamentais para o seu entendimento. A Análise do Discurso respaldou suas bases epistemológicas no estruturalismo de Saussure, no materialismo althusseriano e na psicanálise lacaniana. Dessa forma, alguns conceitos utilizados pela AD são cruciais para o seu entendimento, o primeiro deles é o que vem a ser discurso, sujeito, sentido, formações discursivas, enunciado, entre outros. Buscou-se de forma simples explicar o complexo, para tanto utilizou alguns autores da área de AD, como Pêcheux ([1975] 1988), Althusser ([1967] 1998), Foucault ([1969] 2008), também autores brasileiros como Eni Orlandi, Cleudemar Alves Fernandes, Fernanda Mussalim dentre outros.

Avançaremos para o segundo capítulo: “Contexto Histórico da Formação Educacional na Sociedade Brasileira”, em que é exposta uma retrospectiva do contexto sócio-histórico da formação da sociedade brasileira, cuja construção está entrelaçada à educação. É necessário esse contexto histórico para entendermos o princípio da dualidade na educação brasileira, além de, ao examinar posteriormente os discursos, identificarmos o lugar de fala, os diferentes discursos, dos diferentes lugares sociais. As particularidades na formação da sociedade brasileira afetam o ensino e a prática educacional, evidenciando a dualidade existente. Ainda apontaremos para a história da Geografia como ciência e seu desenvolvimento no Brasil. É interessante observar que, em determinado momento histórico, a Geografia se posicionava como uma ciência neutra, voltada para a memorização, em outros, quase que completamente abolida do ensino, até que culminou com seu apogeu e permanência nos currículos. Essa visão da oscilação do ensino da Geografia conduz ao cerne da pesquisa que é se o sujeito-professor de Geografia possui comprometimento no processo de aprendizagem e na busca de formas mais eficazes de induzir à compreensão dos conteúdos ensinados de forma integrada.

Sob o título “O Ensino e sua Formação Integral”, o terceiro capítulo apresenta decretos e leis que no decorrer dos tempos determinaram os rumos da política educacional de nosso país, por vezes prevalecendo a visão dualista do ensino brasileiro. Para viabilizar uma formação integrada são necessários o conhecimento e a compreensão de nossa própria história, das diretrizes e das bases que fundamentam a educação no Brasil. Proporcionar essa análise favorece a discussão e reflexão do desafio de um ensino integral. Conhecer essa trajetória de avanços e retrocessos legislativos, de nosso país, o contexto para a formulação de leis e/ou modificações curriculares possibilita uma ampla reflexão sobre a realidade educacional. O capítulo também trata da compreensão de ensino integrado, o cerne de sua proposta, a educação omnilateral e os princípios da politecnicidade para uma formação integral.

Ademais, em relação ao lócus da pesquisa, apresentamos a história dos Institutos Federais, sua formação e importância social.

E, finalmente, o quarto capítulo: “Aspectos Metodológicos e Análises das Entrevistas”, corresponde à proposta do trabalho, de analisar entre outros aspectos, as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, a partir de sua experiência como docente. Dessa forma, este capítulo apresenta especificamente as análises das entrevistas realizadas. Foram realizadas oito entrevistas que seguiram um roteiro de perguntas norteadoras, os diálogos pautaram-se em quatro eixos: concepção de ensino de Geografia; concepção de integração; uso de tecnologias e NTIC e espaços educacionais. Para cada eixo, foram formuladas de duas a cinco perguntas, no entanto, devido à singularidade das entrevistas, às vezes fomentava que uma nova pergunta aflorasse. Para os procedimentos de análises, foram realizados recortes das entrevistas, a fim de melhor corresponder à finalidade da pesquisa. Conforme já mencionado, os objetivos específicos serviram de critério para as análises das entrevistas e, conseqüentemente, seus recortes.

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO DISCURSO

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

Mario Quintana (1973, p. 277).

Este trabalho se propõe a analisar o discurso do sujeito-professor de Geografia, pautando-se na Análise do Discurso de origem francesa como metodologia de análise. Entre as diferentes “Análises do Discurso”, a escolha pela escola francesa deve-se à sua relação com a história e por seu viés político ideológico, o qual considera que por meio da linguagem as ideologias se materializam. Assim sendo, as palavras são impregnadas de ideologias que marcam a posição ocupada pelos sujeitos que as enunciam. Ao investigar as concepções de integração no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), buscou-se pelo discurso encontrar os sentidos, as posições ocupadas, os lugares de fala, as palavras utilizadas, sempre considerando o contexto histórico.

Nessa perspectiva, do mirante da Análise do Discurso (doravante AD), faz-se necessário discorrer sobre os conceitos da disciplina que fundamentarão o trabalho ora apresentado. Para tanto, dedicamos este capítulo para explicitar a AD, sua história, particularidades, alguns conceitos e autores. Não se tenciona nesse ponto esgotar o tema, pois seria ilusório acreditar nessa possibilidade; a finalidade é clarificar a respeito do que é a Análise do Discurso, sua história e o significado dos conceitos por ela empregados e que utilizaremos nas análises. À vista disso, dispensamos esse primeiro capítulo para conceituar Análise do Discurso.

Inicialmente, a palavra discurso pode apresentar variados significados, desde oratória dirigida a uma plateia, apresentação de determinado assunto, pode-se ainda associar à linguagem ou à fala em diversos contextos. No entanto, o discurso que aqui nos interessa é aquele referente ao objeto de estudo da disciplina Análise do Discurso, que se apoia em entendimentos teóricos advindos de problematizações político-científicas. Ainda assim, o que vem a ser discurso? Nessa esteira, adotamos a seguinte definição:

Inicialmente, podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas (FERNANDES, 2007, p.12).

Dessa forma, o discurso (a língua em curso, em movimento) está imbuído de questões sócio-históricas e ideológicas que se materializam pelas palavras, que é a via pela qual se apreende os sentidos desse discurso. Deve-se considerar o que condiciona o discurso dos sujeitos, ou seja, a conjuntura histórica, social e ideológica de determinada época. Nessa perspectiva, há de se refletir em que circunstâncias se fundou a Análise do Discurso.

1.1 Pro gênie da Análise do Discurso

Em Maio de 1968³, as ruas de Paris foram palco de abundantes contestações que se originaram por uma ebulição de eventos que antecedem aos protestos. Contudo, o movimento de 68 não foi restrito à França, uma vez que o movimento de contestação ocorreu em escala mundial. O fulcro de nosso capítulo terá como palco Paris especificamente, Maio de 1968, posto que, nesse contexto histórico, se origina a Análise do Discurso francesa. As circunstâncias que desencadearam a agitação na França não precederam de uma crise essencialmente econômica, mas de reveses entre partidos políticos, crises ideológicas, institucionais e sociais.

Antecedentes e gérmenes de Maio podem ser encontrados nas Revoluções do passado: a Comuna de Paris de 1871, a Revolução Russa de 17, Catalunha em 1936, Budapeste em 1956. Mas estas experiências históricas são agora retomadas em um novo registro, pois é em meio ao debate teórico de todas estas revoluções que se constituiu a fecundidade do Maio francês (MATOS, 1981, p. 42-43).

Teorias que não eram exercidas na prática colocam em dúvida toda a estrutura vigente da sociedade, governos, partidos, ideologias, teorias e até a própria ciência. Essas reflexões e questionamentos eclodem nas ruas parisienses. O cenário mundial também cooperou para questionamentos a respeito da política adotada, como a guerra do Vietnã, o jogo político da

³ Entende-se por Maio de 68, nesta pesquisa, o marco histórico do movimento dos estudantes e dos trabalhadores que protestaram pelas ruas de Paris, o qual ficou conhecido como Maio de 68 ou o Movimento de Maio de 68.

Guerra Fria, a disputa entre URSS⁴ e China, esses acontecimentos motivaram ainda mais diferentes movimentos a se rebelarem contra todo o sistema. A crise que afetou as ruas de Paris foi essencialmente social e inicia-se nas universidades, no ambiente acadêmico e nos movimentos estudantis.

O Caráter verdadeiramente moderno da revolta estudantil é sua significação antiautoritária. No plano estritamente acadêmico os estudantes se erguem contra a reforma universitária, contra o plano Fouchet. Este plano era o porta-voz do poder gaullista que pretendia derrubar as velhas estruturas universitárias da III República (Universidade que funcionava fechada sobre si mesma, gerando professores para lecionar na própria universidade e no ensino médio), para fazer da Universidade, antes tão orgulhosa de sua independência, uma máquina eficaz do aparelho do Estado, que fabricava quadros “integrados”. Além disso, o plano Fouchet encorajava a invasão do ensino secundário por professores do ensino primário, através dos “Colégios de Ensinos Gerais”, e acelerava a formação dos professores do ensino superior, pela licenciatura em dois anos. Os estudantes acabaram por questionar o conteúdo e a forma do ensino, dos “Mandarins”, do plano Fouchet e da administração universitária (MATOS, 1981, p. 51).

As manifestações, inicialmente de estudantes, logo receberiam o apoio de trabalhadores das fábricas locais, embora os objetivos fossem distintos, o momento era propício para possíveis mudanças. Jovens trabalhadores foram contagiados pela revolução feita pelos estudantes e despertaram para a possibilidade de reivindicação por melhores salários, previdência social e jornada de trabalho. Assim, a greve da classe operária amplia ainda mais o movimento de 68, a paralisação não foi incentivada pelas direções sindicais, muito pelo contrário, os sindicatos procuravam junto ao governo um acordo para controlar o movimento.

De qualquer forma, o importante é que os estudantes se sentiram unidos aos operários. Manifestações partem da Sorbonne até as principais usinas, Billancourt, Cléons ou Renault, e apesar dos delegados sindicais que procuram impedir os contatos, as conversações se engajam. Em muitos casos, os jovens operários se sentem próximos dos estudantes. Há uma troca incessante entre as fábricas em greve, ocupadas pelos operários grevistas, e a Sorbonne em greve, ocupada pelos estudantes. Em muitos casos os estudantes organizam circuitos de provisões aos grevistas (MATOS, 1981, p. 72).

Maior de 68 é considerado um marco porque possibilitou manifestações populares, discussões políticas, mudanças de pensamento e transformações sociais. Aliás, as questões sociais foram o grande cerne das manifestações de Paris. Filósofos e intelectuais ligados ao partido comunista francês também aderiram ao mesmo movimento de 68, pois pairava uma

⁴ URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi um Estado Socialista que existiu entre 1922 e 1991. Em 1991, a URSS foi desmembrada em vários outros países.

forte tentativa de modificar os padrões até então adotados. O período dos anos 1960 foi marcado por muitas discussões filosóficas das obras de Hegel, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger. Autores como Althusser, Derrida, Foucault e Lacan dedicaram-se aos estudos dessas obras fazendo uma releitura e reinterpretações das ideias originais desses escritos. Esse período foi o cume do Estruturalismo.

Os anos 60 foram marcados pelo auge do estruturalismo, movimento intelectual que, em filosofia, ciências sociais e psicanálise, pretendia alcançar um maior grau de cientificidade a partir da elucidação e, se possível, da formalização das estruturas invariantes que estão por trás dos discursos ou das atividades humanas. A idéia (*sic*) começou em linguística (*sic*), na qual vigorava a análise estrutural e a semiótica, alastrou-se em antropologia sob a influência de Claude Lévi-Strauss. A psicanálise foi "estruturalizada" por Jacques Lacan. O marxismo era objeto de uma releitura estruturalizante por parte de Althusser e seu grupo da ENS (1967b). Michel Foucault, em suas obras *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*, convergia para um tipo de análise considerado como estruturalismo, com sua configuração teórica da qual o homem e o sujeito estavam ausentes. No entanto, Foucault nunca se considerou como expoente do estruturalismo (THIOLENT, 1998, p. 87).

Os estudantes que lideraram o movimento nas ruas de Paris não se basearam ou se inspiraram no estruturalismo para organizar suas manifestações, nem mesmo em algum filósofo em especial, tal como declara Thiollent (1998, p. 88) “as discussões filosóficas começaram antes de 1968 e continuaram depois, mas não foram muito influenciadas pelos acontecimentos”. O Movimento de Maio de 68 foi um momento de ruptura com as estruturas e pensamentos vigentes, isso possibilitou após seu término mudanças culturais, de ideias, filosóficas, como também um questionamento da ordem hierárquica e da estrutura social vigente. Esse cenário serviu como alicerce para que aflorasse a Análise do Discurso. Nesse sentido, torna-se primordial a figura de Michel Pêcheux, filósofo linguista e estudioso acerca da epistemologia, do marxismo e da psicanálise.

A década de 1960 levou Pêcheux (1938-1983) a opor-se ao discurso positivista dominante da época e buscar no marxismo as questões relativas à luta de classes, política e movimentos sociais. O filósofo Michel Pêcheux foi o fundador da linha francesa de Análise do Discurso. É importante destacar que a corrente de pensamento dominante à época era o estruturalismo, o qual influenciou as ciências humanas, tendo como base o modelo linguístico. Na linguística, o estruturalismo proporciona o estudo da língua a partir de suas regularidades, de um sistema interno autônomo, assim desconsidera as relações do sistema com os sujeitos e a história, por exemplo.

Dessa forma, o pensamento de Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo suíço, ajudou a tornar autônoma a linguística. Saussure considerava a língua como objeto dos

estudos linguísticos, já que era necessário entender o seu funcionamento. No entanto, a mesma seria apreendida na estrutura interna autônoma do sistema e as influências externas não afetariam esse sistema. Nesse ponto, Pêcheux critica as ideias de Saussure e propõe uma ruptura epistemológica que considera questões externas à linguagem. Uma das exterioridades a ser consideradas seria o Materialismo Histórico⁵.

Para Pêcheux, ao contrário, a significação não é sistematicamente apreendida por não ser da ordem da língua, mas da ordem do discurso e, portanto, do sujeito, e sofrer, assim, alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. O autor retoma esta dicotomia Saussureana para inscrever os processos de significação num outro terreno, mas não concebe nem o sujeito, nem os sentidos como individuais, mas como históricos ideológicos (MUSSALIM, 2001, p. 117-118).

Michel Pêcheux publicou, em 1969, a obra intitulada *Analyse automatique du discours*, apontada como um símbolo inaugural para a Análise do Discurso. Ao estudar na École Normale Supérieure, teve forte influência de Althusser (1918-1990), filósofo que fazia releituras das teses marxistas e afirmava que a ideologia era praticada em toda e qualquer sociedade por meio dos aparelhos ideológicos do estado. A influência do pensamento althusseriano, nas ideias de Pêcheux, possibilitou a convergência da linguística com o materialismo histórico.

Michel Pêcheux, ao final dos anos 60, elaborou uma teoria discursiva e um dispositivo que desse conta da aplicação dessa teoria (a análise automática) em uma grande quantidade de *corpus*. Utilizando-se da obra althusseriana, Pêcheux contamina-se com uma certa leitura das teses marxistas (MAZZOLA, 2010, p. 26).

Louis Althusser tornou-se autor de importantes obras, nas quais levantou outras interpretações, propondo uma ruptura entre Hegel e Marx. Tanto Pêcheux como Althusser filiaram-se ao Partido Comunista Francês e, assim, possuíam a mesma concepção marxista. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1998) esboça a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado - AE, uma vez que o aparelho de Estado pode ser repressivo ou ideológico. Para ele o aparelho repressivo de Estado pertence à esfera pública (Governo, Polícia, Prisões, Exército, etc.) e os aparelhos ideológicos de Estado ao âmbito privado (Igreja, Escola, Família, Política, etc.). No entanto, ressalta que, independente das instituições privadas ou públicas, o importante é saber o seu funcionamento.

⁵ É uma teoria elaborada por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820 -1895) que interpreta a história da humanidade a partir de um aspecto material, na forma como a sociedade se organiza para produzir materialmente aquilo que é necessário à sua sobrevivência e necessidades. Essa forma determina todo edifício social nela existente.

A distinção entre o público e o privado é uma distinção interior ao direito burguês e válida nos domínios (subordinados) em que o direito burguês exerce os seus poderes. O domínio do Estado escapa-lhe porque está para além do Direito: o Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, é pelo contrário a condição de toda a distinção entre público e privado. Podemos dizer a mesma coisa partindo agora dos nossos Aparelhos Ideológicos de Estado. Pouco importa que as instituições que os realizam sejam públicas ou privadas. O que importa é o seu funcionamento (ALTHUSSER [1967] 1998, p. 45-46).

Partindo da premissa do materialismo histórico, seria a maneira pela qual uma sociedade organiza sua produção, dando forma ao seu edifício social, em que as relações de produção se reproduzem a partir de ideologias materializadas. Como reitera Mussalim (2001, p. 116) “como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa”. Pela linguagem, podem-se identificar as ideologias que são por ela materializadas. Faz-se necessário, nesse momento, fazer uma digressão sobre o que vem a ser ideologia. De forma geral é possível entender o termo como um conjunto de ideias, crenças ou valores que interferem na forma de cada pessoa enxergar o mundo e se posicionar sobre ele.

Segundo Marx e Engels, a sociedade capitalista possui algumas características, que são fundamentais para o entendimento de seu funcionamento; uma delas seria a inversão. A inversão seria a distorção da realidade e está associada à ideologia, que causa uma ilusão aparente que não representa a realidade. Consoante Engels e Marx, a ideologia gera uma distorção da própria realidade, essa ideia é ilustrada pelos autores como no interior de uma máquina fotográfica. Esse entendimento desvenda a manutenção da estrutura da sociedade capitalista, posto que princípios são criados e transmitidos como se fossem verdadeiros, para toda uma sociedade.

Para Karl Marx (1818-1883), a ideologia da classe economicamente dominante será a que influenciará a sociedade, posto que oculta a realidade vivida e aliena a classe a ela subordinada para manter a sua dominação. A fim de ilustrar sua teoria Marx faz uma comparação com um edifício, em que a base seria econômica, a qual ele denominou de infraestrutura e os andares seriam as instâncias político-jurídicas e ideológicas nomeadas de superestrutura. É nessa esteira que Althusser fundamenta a ideia de aparelhos ideológicos, baseando-se no edifício social pensado por Marx.

Assim sendo, na época de predomínio da nobreza dominava a ideologia aristocrática, e na época do domínio da burguesia capitalista, a ideologia dominante era a burguesa. Como resultado do domínio econômico da burguesia, e ajudando a consolidá-lo, surgiram novas formas de se pensar o Estado, a família, o trabalho, a

liberdade, a democracia, a ciência, a técnica, a história etc. Marx, e muitos de seus seguidores, defendiam que o discurso burguês era ideológico, apenas aparentemente verdadeiro, mas que de fato ocultava a real exploração e os reais interesses dos grupos dominantes. Nesse sentido, o conceito marxista de ideologia tende a vê-la como forma de ocultamento da realidade, como algo que permite a exploração de classe e facilita a alienação das classes exploradas (SILVA; SILVA, 2009, p. 205).

Dessa forma, a AD baseou-se inicialmente no estruturalismo, buscando elementos do marxismo, pois Pêcheux buscou em Althusser o entendimento sobre as interferências da ideologia na sociedade. É inegável que a Análise do Discurso, portanto, sofreu contribuições de estudos sobre a teoria marxista, o que propiciou a compreensão e investigação do discurso, considerando os elementos históricos e sociais.

Althusser levanta a necessidade de se considerar que a infraestrutura determina a superestrutura (materialismo histórico), ou seja, que a base econômica é que determina o funcionamento das instâncias político-jurídicas e ideológicas de uma sociedade. A ideologia parte da superestrutura do edifício, portanto, só pode ser concebida como uma reprodução do modo de produção uma vez que é por ele determinada. Ao mesmo tempo, por uma “ação de retorno” da superestrutura sobre a infraestrutura, a ideologia acaba por perpetuar a base econômica que a sustenta (MUSSALIM, 2001, p. 116).

Não apenas a teoria marxista teve sua influência na origem da Análise do Discurso, bem como a teoria freudiana retomada por Lacan. Jacques Marie Émile Lacan (1901- 1981), psicanalista francês, estudou medicina, escolhendo a psiquiatria para se especializar, aplicou-se a estudar Freud e formulou sua própria corrente psicanalítica. Ao estudar o inconsciente, descoberto por Freud, vincula ao mesmo a linguagem. E, para isso, recorre à Linguística de Saussure. Por meio de Lacan, a questão dos sujeitos também influi na concepção da Análise do Discurso, visto que os sujeitos carregam o inconsciente em seu discurso, para ele o inconsciente se manifesta na fala.

Para poder trazer à tona seu material, Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente (MUSSALIM, 2001, p. 119).

A materialidade da linguagem é um pressuposto considerado por Pêcheux, no qual busca na teoria saussuriana, a concepção de língua. Saussure, seguindo a linha estruturalista, considerava a língua como fato social, construída socialmente e carregada de valores estabelecidos por convenções sociais. Para ele, o indivíduo não exercia nenhuma autoridade em relação à língua, pois sendo fato social, apenas se reproduzia o que já era estabelecido em

sociedade. Para Saussure a língua possui uma especificidade social, pelo fato de que haverá interação plena entre as pessoas, pelo mútuo entendimento da língua. Visto que, para o discurso ser compreendido, faz-se necessário uma escolha, associação e ordenamento de palavras (construção de enunciados), em que ao serem emitidas se farão compreendidas. Pêcheux busca nos estudos de Saussure, sobre a língua, subsídios para fundamentar seu pensamento.

Pêcheux também transporta de Marx, mediante Althusser, a ideia de ideologia, bem como o pensamento freudiano sobre o inconsciente pelos estudos de Lacan. Como sustenta Rosa; Mesquita; Carvalho (2011, p. 266) “resumindo, podemos dizer que Pêcheux (re)tomando e (res)significando as noções de ideologia e inconsciente na língua, reproduz um campo teórico outro na construção de pressupostos que passam a servir de suporte para uma teoria do discurso”. Dessa forma, a Análise do Discurso tem como objeto de estudo o discurso, este por sua vez transporta consigo a língua, o sujeito e a história. Pêcheux amparou-se, para a fundamentação da Análise do Discurso, nos estudos dos pensadores aqui citados, transitando por diversas áreas, como se pode perceber, pela influência dos trabalhos de Althusser, Lacan e Saussure, dentre outros específicos a cada momento histórico da Análise do Discurso.

Neste capítulo, nosso enfoque é avaliar as condições, em que apareceu a Análise do Discurso de linha francesa. Por essa razão, a contextualização do período em que a AD despontou se faz importante para a devida compreensão de sua constituição, bem como a compreensão do pensamento da época que influenciou sua formação. Nessa esteira, é importante expor as fases de evolução da Análise do Discurso que se divide em três momentos distintos, conforme veremos a seguir.

1.2 Primeiro Momento (1969 a 1975)

O filósofo francês Michel Pêcheux foi influenciado pelo pensamento de Althusser quanto à concepção de ideologia⁶. Neste primeiro momento, como vimos, a França passava por um período de mudanças com pensamentos que transitavam no campo político, econômico, social e cultural. Portanto, o objeto de análise para Pêcheux, à época, foram os escritos políticos. O filósofo francês utilizava-se de recursos matemáticos automatizados que determinavam a quantidade de vezes que enunciados eram sempre repetidos. Com os dados

⁶ Para Althusser a ideologia era um sistema de representações que se impõem aos homens de forma inconsciente.

concluídos era possível analisar as ideologias, o contexto histórico-social e os sujeitos, sendo que as relações traçadas pelo entrelaçamento desses aspectos indicariam peculiaridades desses discursos.

Para Pêcheux, os sujeitos são previamente determinados para produzirem discursos, que foram produzidos por outro sujeito-gerador. Na AD o sujeito seria aquele que ocupa um lugar social e seu discurso é resultante desse lugar histórico. Esse conceito de sujeito para a Análise do Discurso teve influência do pensamento de Lacan, conforme já exposto. Destarte confirma Mussalim (2001, p. 122), “o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso”. Dessa forma, o sujeito enuncia por meio do discurso, ideologias inconscientes derivadas de determinado lugar ocupado por ele. Essa era a tese de Althusser, como assegura Pêcheux ([1975] 1988, p. 134) “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”.

Os discursos funcionariam como uma máquina articulada, que seguiria sequências discursivas, tendo como finalidade assujeitar sujeitos. Essa concepção de maquinaria discursiva teve embasamento nas ideias de Althusser, sobre os aparelhos ideológicos do Estado e podem ser verificadas na obra de Pêcheux, *Analyse automatique du discours*⁷, de 1969.

Para Pêcheux, é como se houvesse uma “máquina discursiva”, um dispositivo capaz de determinar, sempre numa relação com a história, as possibilidades discursivas dos sujeitos inseridos em determinadas formações sociais, conceito originário da obra de Althusser (1970/1974), que designa, em um determinado momento histórico, um estado de relações, de alianças, antagonismo ou dominação entre as classes sociais de uma sociedade (MUSSALIM, 2001, p. 118).

Para que se tenha a produção de um discurso é necessário que haja as condições para sua produção e a AD, nesta primeira fase, utilizava métodos para descobrir ou determinar a estrutura geradora desse processo discursivo. Para isso, escolhia-se o *corpus*⁸ fechado, para se analisar as sequências discursivas conforme a linguística, após esse estudo é que se fazia a análise discursiva para demonstrar as condições em que foi produzido o discurso, isto é a estrutura geradora do processo discursivo. Como alega Mussalim (2001, p. 130), “cada processo discursivo é gerado por uma máquina discursiva”. Dessa forma, considerava-se que um processo discursivo não era igual ao outro, pois decorriam de diferentes máquinas discursivas.

⁷ Ver PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod, 1969.

⁸ É um conjunto de dados linguísticos coletados criteriosamente para tornarem-se objeto de pesquisa linguística.

Nessa primeira fase da Análise do Discurso, é possível verificar a relação entre o pensamento de Althusser e Pêcheux, no que tange ao marxismo e ao estruturalismo. O estruturalismo influenciado pela linguística tornou-se uma corrente de pensamento, na qual considera que os elementos culturais devam ser compreendidos, por meio da sua conexão com uma ordem maior de uma estrutura superior. Logo, o estruturalismo compreende que a realidade social é decorrente de um conjunto de relações, esse pensamento é trabalhado na Análise do Discurso via Althusser.

1.3 Segundo Momento (1975 a 1980)

A partir da considerada “primeira época” da Análise do Discurso, várias publicações foram feitas sobre o assunto. Desse modo, foi necessário que houvesse uma maior análise e reformulações acerca da temática. Ainda, havia uma resistência sobre a questão da relação entre a linguística e a Análise do Discurso, que para alguns não existia. O marco dessa fase é a obra escrita por Pêcheux, denominada *Les vérités de la palice*, a perspectiva de Michel Pêcheux era de reformular algumas questões relacionadas à Análise do Discurso e que não foram de todo esclarecidas em um primeiro momento.

Nesta segunda fase, a AD é aclamada como um conhecimento permeado por outras áreas de conhecimento fundamentais para sua completa constituição. Entre essas áreas de conhecimento destaca-se: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso. Além, da teoria da subjetividade (Psicanálise), que também associada a essas áreas de conhecimento contribuíram para a formação da AD. Nesse momento, utiliza-se a ideia tratada por Foucault sobre formação discursiva. É importante salientar que Pêcheux já havia utilizado esse termo, formação discursiva⁹, sobre o qual tratamos na primeira fase da AD. Nessa segunda fase, ocorre uma transformação conceitual proposta pelo filósofo Michel Foucault.

Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, que desde cedo teve uma formação intelectual intensa, em virtude de pertencer a uma classe média alta (a mãe era pianista e o pai médico), renunciou a continuar a tradição familiar em medicina, estudando Filosofia e Psicologia. Além disso, foi professor universitário destacando-se o período de 1966 a 1968, em que lecionou na Tunísia, na Universidade de Túnis e, a partir de 1970, foi admitido no *Collège de France*. Seus estudos centram-se nas problemáticas do sujeito e se desenvolvem, também, no âmbito das relações de poder, conhecimento *versus* poder e como essas relações

⁹ Pêcheux já havia utilizado a terminologia “formação discursiva” no texto: “Lexis e Metalexis: les problèmes des déterminants”, de 1968, ou seja, lançado anteriormente ao livro de Foucault, Arqueologia do Saber, de 1969.

se dão com o intuito de controlar a sociedade por meio das instituições. Ativista político foi filiado ao Partido Comunista Francês e participou ativamente do Movimento de Maio de 68.

Em 1969, Foucault publica *Arqueologia do Saber*, em que utiliza a arqueologia como procedimento, em que, também, aprofunda-se na questão das formações discursivas. A arqueologia apresentada por Foucault examina as regularidades dos enunciados¹⁰, em determinado momento histórico. Para ele seria importante pensar porque em alguns momentos históricos específicos determinados enunciados foram produzidos em detrimento de outros, uma vez que o discurso é ação e acontece na interação social, sendo que o sujeito é produzido no momento dessa interação porque é quando o outro o reconhece.

Para Foucault, para descrever um enunciado seria necessário definir as condições de sua existência. Para se efetuar uma análise enunciativa, não se deve interpretar o que foi dito, mas aprofundar na questão histórica de como se deu a sua formação discursiva, como foi possível a sua permanência e utilização. Como afirma Foucault ([1969] 2008, p. 125), “ora, por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível”. À vista disso, deve-se ter um olhar que penetre na dimensão vertical de produção desse enunciado e não uma visão simplista e/ou superficial que suponha o seu reconhecimento. O discurso foi definido por Foucault ([1969] 2008, p. 122): “como o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Dessa forma, investigar as formações discursivas e os enunciados é essencial para se analisar o discurso.

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de pertencerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 124).

O procedimento arqueológico proposto por Foucault buscava aprofundar na constituição dos discursos, considerando o espaço histórico social, o fator que ocasiona o aparecimento de um objeto. No entanto, para análise da formação desse objeto deveria se pensar nas instâncias que influenciam seu surgimento, constituição e transformação. Para isso era necessário investigar as diferentes modalidades enunciativas, como aparecem, sucedem e coexistem. Dessa maneira, com base nas regularidades discursivas, Foucault examina as

¹⁰ É o produto da enunciação que por sua vez é o lugar ideológico de onde os sujeitos falam.

formações discursivas. A ideia de formação discursiva pode ser entendida, conforme afirma Foucault:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 43).

Na segunda fase da Análise do Discurso, o foco estudado não é o mesmo da primeira, em que não se considerava os elementos externos, dado que a formação discursiva era considerada homogênea. Agora, o objeto a ser analisado seria as relações entre as máquinas discursivas, decorrentes de uma formação discursiva antagônica. Para esse entendimento, é necessário observar os denominados sistemas de dispersão assim definidos por Foucault:

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou ainda, em lugar de reconstituir cadeias de interferência (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer quadros de diferenças (como fazem os linguistas), descreveria sistemas de dispersão (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 42).

Foucault busca na observação dos sistemas de dispersão suas regularidades, posto que foi esse o método arqueológico por ele adotado. Essas regularidades não são homogêneas, não podem ser analisadas isoladamente, uma vez que determinam as formações discursivas. Esse entendimento dado por Foucault para formações discursivas foi utilizado por Pêcheux, que ajusta essa concepção às ideias de Althusser, como assevera Mussalim (2001, p. 138) “a noção de formação discursiva é acolhida por Pêcheux, mas reconfigurada no quadro teórico do marxismo, passando a constituir a tríade formação social, formação ideológica e formação discursiva”.

Assim uma formação discursiva (doravante FD) não pode ser concebida como homogênea ou como um espaço estrutural fechado, visto que, pelo fato de suas condições de produção serem contraditórias, ela se constitui como um espaço constantemente invadido por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas. Neste sentido, o espaço de uma FD é atravessado pelo “pré-construído”, ou seja, por discursos que vieram de outro lugar (de uma construção anterior e exterior) e que são incorporadas por ela numa relação de confronto ou aliança. Uma FD, portanto, é constituída por um sistema de paráfrases, já que é um espaço em que enunciados são retomados e reformulados sempre “num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade” (MUSSALIM, 2001, p. 139).

Esse período, como afirma Mazzola (2010, p. 31), “é marcado por duas incorporações, a do conceito de aparelhos ideológico de estado, de Althusser e da releitura da noção de formação discursiva, de Foucault, mas no interior das lutas de classe”. Quanto à metodologia utilizada na segunda fase, ocorreram poucas mudanças em relação à primeira fase, como reitera Mussalim (2001, p. 139), “o deslocamento efetivo que se dá com relação à AD-1 diz respeito especialmente ao objeto de análise: discursos menos “estabilizados”, por serem produzidos a partir de condições de produção menos homogêneas”. No entanto, na terceira fase da AD, haverá o rompimento com a ideia de maquinaria discursiva como veremos a seguir.

1.4 Terceiro Momento (1980...)

O terceiro momento da Análise do Discurso é marcado pela ruptura de alguns paradigmas até então defendidos, como o da noção de formação discursiva. Nesse período, percebe-se que, mesmo na existência de discursos divergentes, estes estão interligados, pois são decorrentes de outros discursos. Desse modo, a formação discursiva deixa de ser vista com unicidade para a AD, por causa da influência de outras formações discursivas externas. Esse pensamento foi na fase anterior elaborado, no entanto, a noção de sujeito permaneceu na segunda fase, sendo que na terceira fase é dominante a noção de interdiscurso.

Na AD-3, por sua vez, adota-se a perspectiva segundo a qual uma FD está sempre dominada pelo interdiscurso, a ponto de Pêcheux afirmar que a formação discursiva só pode produzir o assujeitamento ideológico, isto é, só pode levar um sujeito a ocupar uma posição no interior das relações de classes sem se dar conta de que é levado a isso, na medida em que ela está de fato dominada pelo interdiscurso, conceito que é entendido pelo autor como sendo o conjunto estruturado das formações discursivas ou, ainda, como um todo complexo com dominante (MUSSALIM, 2001, p. 140).

Identificam-se nesse momento as contribuições de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), filósofo russo e pesquisador da linguagem humana, que escreveu sobre a heterogeneidade dos discursos. As ideias de Bakhtin, a respeito de gêneros discursivos, ajudaram a compreender que o mesmo é variado. Inicia-se um período de reformulação de conceitos que foram desconstruídos nesta fase da AD. Em 1983, é lançado o livro: *O discurso: estrutura ou acontecimento*, por Pêcheux, nele é possível verificar essa preocupação do autor com a questão de reformulação da Análise do Discurso.

O Discurso: estrutura ou acontecimento (1983), Pêcheux resgata outras materialidades da linguagem e as toma também como objetos passíveis de análise, como as falas do cotidiano e as imagens, por exemplo. Com isso, a Análise do Discurso aproxima-se de uma semiologia, cuja finalidade é possibilitar a AD pensar o não-verbal (MAZZOLA, 2010, p. 32).

As reformulações feitas na terceira fase da AD foram essenciais para que ocorresse o prosseguimento de seus estudos, mesmo após a morte de Michel Pêcheux. Analisar o discurso em sua heterogeneidade considerando o enviesar de outros discursos, como o "Outro" (inconsciente) e os acontecimentos históricos. A cada fase da AD percebe-se formulações e reformulações teóricas, o que provocou constantes modificações. A terceira fase da AD pode ser sintetizada, como aduz Fernandes:

Na AD3, a noção de maquinaria discursiva estrutural é levada ao limite e estabelece-se o primado teórico do outro sobre si mesmo; a ideia de homogeneidade atribuída à noção de condições de produção do discurso é definitivamente abandonada; a ideia de estabilidade é banida em função do reconhecimento da desestabilização das garantias sócio-históricas; há o reconhecimento da não neutralidade da sintaxe; a noção de enunciação passa a ser abordada e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro (FERNANDES, 2007, p. 83).

O contexto sócio-histórico da França, na década de 1980, era diferente da década de 1960, época quando surge a disciplina. Em 1981, a esquerda volta ao poder nesse país, com a eleição de François Mitterrand¹¹. Para alguns era a emancipação francesa relembrando maio de 68, Mitterrand iniciou seu governo fazendo reformas sociais, econômicas permanecendo no governo como presidente francês de 1981 a 1995. Em 1983, com a morte de Michel Pêcheux, fundador da Análise do Discurso, a AD francesa volta-se, quase que exclusivamente, para análises discursivas puramente textuais (frases e textos) ocorrendo um afastamento do histórico e do ideológico. Dessa forma, a AD francesa volta-se aos estudos textuais, no entanto, no Brasil, é que prevalecerá a AD histórica, conforme proposta por Pêcheux.

Com o desaparecimento de seu principal pensador, em 1983, houve um natural esvaziamento do grupo de pesquisa, liderado por ele, a tal ponto que, hoje, na França, não se ouve mais falar em Pêcheux. Seu nome, suas obras, suas inquietantes reflexões foram deixados de lado, até mesmo por aqueles que se dizem 'analistas de discurso' na França. A morte do pai foi consumada. Apesar disso, ainda hoje se ouve falar muito o nome de Pêcheux. Onde? Aqui entre nós, na América Latina, mas sobretudo no Brasil (FERREIRA, 2003, p. 41-42).

¹¹ Foi eleito presidente de 1981-1988 e reeleito de 1988-1995 tendo duas presidências consecutivas.

No Brasil, a Análise do Discurso teve seu início na década de 1980, anos depois do surgimento na França. É importante observar, que a eclosão da Análise do Discurso, na década de 1960, deu-se em momento que na França o cenário era de revoltas com uma estrutura estabelecida sobre um viés político, com bases marxistas e de debates ideológicos. No entanto, o Brasil, no mesmo período passava por uma ditadura o que impossibilitava a propagação da Análise do Discurso, que não poderia ser difundida à época no Brasil. Dessa forma, somente na década de 80, com uma abertura política no país que foi possível a consolidação da AD no Brasil. Sua consolidação foi primeiramente vinculada à Universidade Estadual de Campinas, na pessoa da Profa. Eni Orlandi, que notabilizou a AD na academia.

Ao contrário, no Brasil, a minha produção teórica, em relação a essa forma de conhecimento, encontrou eco institucional e acadêmico na construção de um passo em nossa tradição de reflexão sobre a linguagem. Na França, eu diria, que entre o “nome” (AD) e a “coisa” institucional há um lapso separando um momento e outro: o da sua fundação e o de sua institucionalização acadêmica. No Brasil isso se dá já nos anos de 70/80 e sem lapso, consistentemente, conjugando-se produção e condições institucionais. Em Campinas, a Análise do Discurso se institucionalizou pelo seu ensino enquanto disciplina - como parte dos currículos de graduação e de pós-graduação, do Instituto da Linguagem, especificamente do Departamento de Linguística, o que é aliás a sua marca - ela se representou em programas de pós-graduação e em organismos de pesquisa o que garantiu sua estabilidade institucional e de produção que se implantou fortemente no Brasil todo. Na França, foi uma iniciativa que ficou a cargo de pesquisadores do CNRS, alocados em diferentes universidades, mas sem constituir uma disciplina institucionalizada nas universidades (ensino) até bem pouco tempo (ORLANDI, 2003, p. 15-16).

A Análise do Discurso avançou, desenvolveu-se e amadureceu proporcionando uma diversidade de materiais e possibilidades de estudos por diversas outras ciências, ampliando sua aplicabilidade. Constitui-se na Linguística, mas permeia a História e recorre à Psicanálise por ser uma disciplina que se articula com diferentes campos do saber. Dessa forma, a Análise do Discurso abre uma possibilidade de objetos a serem analisados no âmbito discursivo. O discurso é o objeto de estudo da AD e como declara Orlandi (1999, p. 15) “o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Assim sendo, na AD, o objeto não é inerte, posto que seja produto de sujeitos sociais.

Na observação dos homens e suas falas torna-se necessário procedimentos, para que se verifiquem os sentidos produzidos pelos discursos. Como assegura Fernandes (2007, p. 60) “só é possível se falar em metodologia envolvendo elementos teóricos, a partir de alguns conceitos próprios à Análise do Discurso”. Assim sendo, passaremos a explicitar alguns conceitos utilizados pela teoria e que servirão para entendimento e compreensão das análises

que serão realizadas no capítulo 4. Conforme mencionado, a Análise do Discurso avalia as produções de sentido de um discurso. Nessa esteira, entende-se por sentido o que é produzido na interlocução entre sujeitos, considerando as condições sociais para sua produção. Como assevera Orlandi (1999, p. 20), “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Sendo assim, entende-se por sujeito o indivíduo interpelado por ideologias e por circunstâncias históricas que inconscientemente produz aquilo que por ele é enunciado. Como afirma Fernandes (2007, p. 19) “enunciação é a posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer”. Desse modo, o discurso é propiciado pelas condições sócio-históricas e ideológicas, podemos então afirmar que essas circunstâncias possibilitam a produção discursiva. Do mesmo modo, assegura Mussalim (2001, p. 160) que “o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo”. A ideologia é materializada no discurso, no qual é formado por várias vozes do passado que ressurgem no presente.

À vista disso, a posição ocupada, ou melhor, o lugar ocupado pelo sujeito manifesta a sua formação ideológica que é refletida em seu discurso. Na formação de um discurso, ocorre a ingerência de outros discursos e ideologias, ou seja, elementos externos que atuam na formação desse discurso e a isso se denomina Interdiscurso. Como reitera Fernandes (2007, p. 46): “a presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva” a isso se denomina Interdiscurso. Dessa forma, a formação discursiva é instituída por heterogeneidades tais como diferentes momentos históricos, sociais e ideológicos que podem gerar novos sentidos.

Consequentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 1999, p. 42-43).

Vale realçar que não é nossa pretensão aqui esgotar o assunto sobre a Análise do Discurso. Pontuamos neste primeiro capítulo, o que consideramos basilar para a compreensão

das análises apresentadas, bem como do propósito da pesquisa. Isto posto, recapitulamos que a Análise do Discurso (AD) tem como seu objeto de estudo o discurso e que este contém em si ideologias marcadas por momentos históricos distintos. Em sociedade, deparamo-nos com diversos discursos, uma vez que o discurso é ação e só acontece na interação social. Nessa interação, o sujeito é produzido, nesse convívio mútuo, na inter-relação que proporciona a sua constituição.

Os indivíduos são afetados por diversos discursos, os quais são formados de acordo com o contexto social, momento histórico vivido e ideologia vigente. As palavras carregadas de significados chegam à sociedade, já constituídas de sentidos, desse modo, os indivíduos são afetados por discursos, os quais estão no inconsciente ou em uma memória coletiva. A AD busca nos discursos não a interpretação de seu conteúdo ou a busca do que está oculto, mas a análise histórica, a dimensão do que se produz com essa linguagem, a forma apresentada desse discurso, a utilização de determinadas palavras e não de outras, razão pela qual, as palavras estão carregadas de ideologias que marcam a posição ocupada pelos sujeitos que as enunciam.

Os sujeitos pronunciam discursos, interpelado por ideologias, afetado pelo inconsciente que se manifesta pela linguagem. A AD deu importância ao sujeito, ao analisar seu discurso e as condições de sua produção, o que não era feito pelo estruturalismo em seu formalismo, que excluía os fatores externos. Ao trazer o sujeito, a luz de seu estudo, à Análise do Discurso agregou-se a outras áreas de conhecimento a fim de trazer conceitos já formulados e utilizados por outros campos do saber, para seu campo de investigação. À vista disso, outras teorias concedem à AD os meios necessários, para que ela produza suas análises, no entanto, a Análise do Discurso como ciência se utiliza de métodos próprios.

O quadro teórico-epistemológico da AD, como se viu, é complexo e mantém uma relação tensa entre as noções que o integram. A cada atividade de análise se põe em questão a natureza de certos conceitos e se redefinem seus limites. Isto não impede que a Análise do Discurso se singularize enquanto forma de conhecimento sobre a linguagem e se distinga das demais áreas por seu aparato teórico, seu método de análise e sua práxis. Sendo assim, ela vai construir seu objeto teórico e estabelecer seus procedimentos analíticos na interface com as demais áreas vizinhas (FERREIRA, 2003, p. 41).

Ao considerar o sujeito como resultante de condições heterogêneas, de relações históricas e sociais, definidas pelo tempo, espaço e lugar determinado, a Análise do Discurso trabalha com a ideia de sujeito assujeitado. Como afirma Ferreira (2003, p. 43), “assujeitar-se é condição indispensável para ser sujeito. Ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à

condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos.” A AD trabalha com essa compreensão de sujeito considerando as formações discursivas para efetuar sua análise. Isto posto, considera-se que todo discurso repousa sobre o já dito. E, como assegura Foucault ([1969] 2008, p. 28), “este já dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um ‘jamais dito’.

Essa noção discursiva desperta para a função de continuidade de um discurso, questionando em que esfera ele foi constituído, quais acontecimentos o esculpiram e lhe deram condições de existência, o que garantiu a sua aceitação, a que regra obedeceu, enfim, os discursos produzem “verdades” de determinado momento histórico. A questão é que também somos produto desses discursos e, por vezes, repetimos e/ou transformamos e reforçamo-los. Como declara Foucault ([1969] 2008, p. 31), “o que se dizia no que estava dito?” O sistema discursivo é complexo e não se esgota em um arranjo fechado, homogêneo e estável. À vista disso, verifica-se o quão profundo se torna uma análise discursiva que foi ilustrada pela metáfora da rede.

Uma rede, e pensemos uma rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixa escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável (FERREIRA, 2003, p. 44).

Assim sendo, para o propósito do presente trabalho relevante se faz a análise dos discursos do sujeito professor de Geografia, ou seja, analisar as formações discursivas nas quais integram o sujeito enunciativo. Conforme exposto, o sujeito ocupa um lugar sócio-histórico-ideológico e essa compreensão é indispensável para o entendimento do que é enunciado. À vista disso, pretende-se verificar as concepções de integração presentes nos discursos dos professores, se de fato ocorre integração no Ensino Médio Integrado dos Institutos dos *Campi* escolhidos e quais as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Os sentidos das palavras são determinados pelas posições ideológicas, pela conjuntura histórica social, por isso é imprescindível entender a conjuntura histórica de determinado período e suas ideologias.

O sujeito é precedido pelo discurso que, como asseguram Alves e Pizzi (2014, p. 83), “nele podemos encontrar mecanismos de subjetivação e as táticas das relações de poder que

excluem outras possibilidades discursivas, seja interditando, rejeitando ou separando o verdadeiro do falso, ou fazendo tudo isso de uma só vez [...]”. Nessa simultaneidade discursiva não podemos deixar de apreciar a questão da Identidade. A Identidade está intimamente relacionada com a diferença, utilizando-se da explicação de Silva (2007, p. 74), “a identidade é simplesmente aquilo que se é [...] a diferença é aquilo que o outro é [...]”. Identidade e diferença são necessárias, uma a outra, para existirem e ambas são produzidas no discurso.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2007, p. 81).

Destarte, o discurso produz identidades, como também diferenças, normatiza, exclui, devido as suas características diversas. Essa superfície instável faz com que a identidade também seja inconstante, posto que seja algo construído e determinado pela vinculação sócio-ideológica. Como reitera Silva (2007, p. 79), “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. Compreendemos que o discurso, metaforicamente ilustrado como rede, requer uma observação atenta do não-todo, do não-sistêmico e do não-representável. Perceber a representação da ordem social e a que classe social ela reproduz, os valores ideológicos e em que época corresponde determinada formação discursiva.

Dessa forma, feitas essas considerações, e como ressaltado da impossibilidade de se exaurir sobre o tema AD, avançaremos para o estudo referente à dualidade do ensino no Brasil no capítulo seguinte. O dualismo é alusivo a um ensino que valoriza determinadas disciplinas a um público elitizado, com o objetivo de alçá-los a um nível superior e, de outro lado, um ensino que objetiva capacitar mão de obra para o mercado de trabalho. Será feita uma retrospectiva do contexto sócio-histórico da formação da sociedade brasileira, cuja construção está entrelaçada à educação, com o intuito de demonstrar como as características de nossa sociedade refletem diretamente no ensino brasileiro e nos discursos que envolvem a educação.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. [...] Não há saber neutro. Todo saber é político.

Machado (2016, p. 27).

No capítulo anterior, foi apresentada a Análise do Discurso, sua história, seus principais representantes e cada período de mudanças dessa área de conhecimento. Conhecer um pouco da Análise do Discurso será fundamental, para compreender o propósito da pesquisa. Será investigado se de fato ocorre a integração no ensino médio com as disciplinas propedêuticas e técnicas. Isso se dará verificando o que é recorrente nos discursos dos professores.

Neste capítulo, serão explicitados alguns períodos da história brasileira com o intuito de poder apontar, na formação de nossa sociedade, lacunas e problemas que possuem herança histórica. No decorrer da análise, de cada fase política e econômica será possível compreender que a dicotomia do ensino brasileiro não é algo recente, mas provém de um passado histórico de exploração e dominação.

2.1 A Formação da Sociedade Brasileira

O Brasil é um país conhecido por suas belezas e riquezas naturais, por sua extensão territorial, população miscigenada e acolhedora. O maior país da América do Sul é observado por todos os outros países do globo, pois desperta o interesse por sua biodiversidade e recursos tanto hídricos, como minerais e vegetais. Tantos atributos fizeram do Brasil um país a ser explorado. Desde a chegada dos colonizadores, a percepção não foi outra senão a de abundantes riquezas e terra farta. Aqui ficaram não para se desenvolverem e criar vínculos, mas com objetivo único de *exploração*. Todavia, para atingirem seus propósitos, foi necessário dominar os nativos indígenas que aqui já habitavam.

Para conquistar a terra, foi preciso o extermínio dos indígenas. Como afirma Galeano (2012, p. 53): “os portugueses não encontraram aqui civilizações indígenas de alto nível de desenvolvimento e organização, senão tribos selvagens e dispersas”. Isso favoreceu o extermínio da população indígena brasileira. Segundo Carvalho (2004, p. 20), “havia na época da descoberta cerca de 4 milhões de índios, em 1923 restavam menos que 1 milhão”.

Muito sangue banhou essas terras tupiniquins, mas, era apenas o começo da exploração. A partir de então, foi lançado o alicerce da sociedade brasileira. Conforme Freire (1983, p. 68), os colonizadores tinham “a intenção preponderante de exploração.” A exploração propiciou a desigualdade econômica e social. Havia duas classes sociais antagônicas: a dos exploradores e a dos explorados. Logo, apareceram os grandes latifúndios, o que ampliou a distância social.

A posse da terra sempre teve relação íntima com o poder. Após a chegada dos portugueses em terras brasileiras, levou-se cerca de trinta anos para que a ocupação do território realmente ocorresse. Era necessária a intensa ocupação do extenso território e, para isso, D. João III, promoveu as Capitânicas Hereditárias. As Cartas de Doações promoveram a formação das grandes propriedades de terras.

A esse dado deve-se adicionar a circunstância de que os cultivos que foram estimulados na Colônia não se voltavam primariamente para a empresa de povoamento da terra, mas buscavam, ao contrário, o máximo aproveitamento econômico da lavoura, notadamente a partir de cultivos para exportação (tabaco e cana-de-açúcar). Para esse tipo de projeto agrário, o modelo de ocupação não era o do pequeno agricultor familiar que se fixasse na terra, mas, ao contrário, o do grande senhor de terras que dispusesse de braços suficientes para explorar a monocultura exportadora. Daí o recurso à escravidão ameríndia e negra e a “flexibilização” do modelo sesmeiro original, em terras brasileiras. (MIRANDA, 2011, p. 157).

Devido à extensão territorial brasileira, ocorriam outras atividades econômicas em seu interior, destacando-se a pecuária. As atividades econômicas no interior do país acarretaram o isolamento de parte da população dos principais acontecimentos que ocorriam na nação. A notícia da independência do Brasil chegou ao interior, conforme menciona Carvalho (2004, p. 28), “nas capitais provinciais mais distantes, a notícia só chegou três meses depois; no interior do país demorou ainda mais.”

Sendo assim, com grandes extensões de terras, os latifúndios cresciam, bem como a desigualdade e a escravidão. Como aponta Carvalho (2004), “o fator mais negativo para a cidadania foi a escravidão” e, em nosso país, ela durou cerca de trezentos anos, permeou todos os ciclos econômicos brasileiros até o início do ciclo do café.

Mesmo depois da independência do Brasil, a escravidão prosseguiu de forma contínua. A sociedade brasileira foi fundamentada em uma base escravocrata. A escravidão foi tão intensa em nosso país que se tornou algo “natural”. Todos tinham escravos. Conta-se que até os escravos libertos adquiriam escravos, os quais eram destinados ao trabalho pesado, árduo; também serviam como moeda de troca e eram submetidos a condições hostis. A esse respeito podemos verificar:

Calcula-se que até 1822 tenham sido introduzidos na colônia cerca de 3 milhões de escravos. Na época da independência, numa população de cerca de 5 milhões, incluindo uns 800 mil índios, havia mais de 1 milhão de escravos. Embora concentrados nas áreas de grande agricultura exportadora e de mineração, havia escravos em todas as atividades, inclusive urbanas. Nas cidades eles exerciam várias tarefas dentro das casas e na rua. [...] Na rua, trabalhavam para os senhores ou eram por eles alugados. Em muitos casos, eram a única fonte de renda de viúvas, Trabalhavam de carregadores, vendedores, artesãos, barbeiros, prostitutas. Alguns eram alugados para mendigar. (CARVALHO, 2004, p. 46)

A escravidão estava arraigada na sociedade brasileira. Em uma estrutura escravocrata tão rígida que penetrava todos os grupos, órgãos e categorias, não havia espaço suficiente para experiências democráticas. Ao contrário, como afirma Freire (1983, p.66), temos uma “inexperiência democrática”. Não nos foi possível, em uma sociedade explorada e sucessivamente exploradora, uma formação de condições que permitisse uma participação popular.

Tínhamos, até então, em nossa formação, a exploração dos portugueses, a submissão e escravidão dos indígenas, como dos negros considerados como propriedade de seus senhores, que tinham sobre eles total autoridade. A miscigenação ocorreu nessas condições. Carvalho (2004, p. 20) reconhece que “havia duas necessidades em miscigenar: uma individual e outra política”.

É preciso observar que, nestas circunstâncias, não havia condições para ações democráticas, muito menos para a educação. Desta feita, reconhece Carvalho (2004, p. 21) que “entre escravos e senhores, existia uma população legalmente livre, mas a que faltavam quase todas as condições para o exercício dos direitos civis, sobretudo a educação”.

A maior parte da população brasileira era analfabeta. Não era necessário preocupar-se com educação¹², se o objetivo era exploração. Não houve essa responsabilidade em educar a

¹² Baseado na concepção de Freire de uma educação para responsabilidade social e política, que possibilite ao homem uma discussão crítica sobre a sua problemática. Considera-se também que essa não preocupação se dá por “boa parte” (não significa totalidade) da Elite de então.

população, na ocupação do território, durante o povoamento e nem mesmo após a independência.

Outro aspecto da administração colonial portuguesa que dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos era o descaso pela educação primária. De início, ela estava nas mãos dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos em 1759, o governo dela se encarregou, mas de maneira completamente inadequada. Não há dados sobre a alfabetização ao final do período colonial. Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época (CARVALHO, 2004, p. 22).

Se compararmos o Brasil com outros países que tiveram uma colonização também de exploração, como a espanhola, veremos que não foi permitida em nosso país a criação de universidades. No Brasil, isso foi permitido apenas com a chegada da corte portuguesa. Já na América espanhola, isso foi concedido anteriormente. Temos, então, a base da sociedade brasileira formada por analfabetos. Mesmo aqueles de classes mais abastadas e que ocupavam cargos de destaque era possível serem analfabetos.

Os brasileiros que quisessem, e pudessem seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Entre 1772 e 1822, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Comparados com os 150 mil da colônia espanhola, o número é ridículo (CARVALHO, 2004, p. 23).

Além de todas essas características da sociedade brasileira até aqui apresentadas, ainda temos que destacar a falta de poder público. Não havia a garantia de direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, havia total ausência dos direitos civis. A lei de terras foi instituída em 1850, até lá não havia uma regra para aquisição das terras no Brasil.

Como Carvalho (2004, p. 21) enfatiza, “o poder do governo terminava na porteira das grandes fazendas”. Assim, a população brasileira sentia-se “amparada” sob o poderio dos grandes proprietários de terras e a eles obedeciam, trabalhavam e tornavam-se cada vez mais submissos. Conforme afirma Freire (1983, p. 69), “nessas condições se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas e também do mutismo”.

Em uma sociedade muda e paternalista, havia poucos e abafados movimentos populares. A própria independência brasileira foi resultado de negociações em conjunto com pressões inglesas. Uma independência comprada. Segundo Freire (1983, p. 69), “a dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas”. Onde falta diálogo, tudo é imposto.

Nesse sentido, Freire (1983, p. 71) assevera que “não há povo”, quando se refere à sociedade brasileira, bem como também Carvalho (2004, p. 23) que “não havia república no Brasil, não havia sociedade política, isto é, não havia cidadãos.” Mesmo após 1822, os direitos políticos foram evidenciados em detrimento dos direitos civis. A escravidão não foi atingida e permaneceu. Em relação à educação, manteve-se o tratamento de descrédito. Afinal, quem tinha condições poderia estudar na Europa e os que não tinham condições dedicavam-se ao trabalho, geralmente braçal e isso era suficiente para sua sobrevivência.

Logo, em 1824, tínhamos a primeira Constituição Brasileira que foi outorgada e representava o Império. Os direitos políticos estavam regulamentados pela Constituição, dentre eles quem poderia votar e ser votado. Tudo ocorria sob controle do imperador. É relevante observar que, até então, a lei não excluía dos analfabetos o direito ao voto. O que evidencia que a prática do voto não torna a pessoa cidadã. Verifica-se também que não havia, nem mesmo para a época, o interesse político em se alfabetizar a população.

Os brasileiros tornados cidadãos pela Constituição eram as mesmas pessoas que tinham vivido os três séculos de colonização nas condições que já foram descritas. Mais de 85% eram analfabetos, incapazes de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará de justiça, uma postura municipal. Entre os analfabetos incluíram-se muitos dos grandes proprietários rurais. Mais de 90% da população vivia em áreas rurais, sob controle ou a influência dos grandes proprietários. Nas cidades, muitos votantes eram funcionários públicos controlados pelo governo (CARVALHO, 2004, p. 32).

Não havia a formação de uma sociedade democrática, não ocorria a formação de cidadãos participativos de fato, não existia patriotismo, muito menos educação democrática. O voto era controlado, muitos dos cidadãos não sabiam o que esse direito significava e o exerciam sob cabresto, por favorecimento, outros o vendiam, pois percebiam a oportunidade de lucrarem. Verdadeiramente, a sociedade que se formava era de total desigualdade. Até este momento a escravidão ainda existia. Em 1881, os analfabetos foram proibidos de votarem, o que significou um maior controle das elites dirigentes sobre o país e a diminuição da participação popular, visto que a maior parte da população era analfabeta.

Essas considerações históricas são importantes, para entendermos de onde emana a dualidade do ensino no Brasil. Em uma sociedade com uma aguda desigualdade social, a educação foi pensada considerando uma lógica econômica. O que torna o foco do ensino diferente, assim como as oportunidades de uma educação igualitária. O poder sempre esteve nas mãos de uma minoria privilegiada que governou durante muito tempo, conseguindo

manter benefícios para as elites e nenhuma política de investimento na educação que concedesse o direito ao conhecimento e à aprendizagem de forma democrática.

Em 1891, após a Proclamação da República ocorrida em 1889, tivemos uma Constituição Democrática Republicana, porém poucas mudanças aconteceram. O poder político era mantido pela política do café com leite, os analfabetos permaneciam excluídos de votarem, isso significava, em concordância com Carvalho (2004), “o retardamento da incorporação dessa parcela da população à vida política do país”. Sem falarmos que a libertação dos escravos ocorreu um ano antes da Proclamação da República.

A abolição dos escravos ocorreu em 1888, um ano antes da Proclamação da República, o que colocou o Brasil como o último país a libertar seus escravos. A libertação ocorreu em sua grande parte apenas no papel. A maioria dos escravos analfabetos não tinha para onde ir, não possuía terras, e no final, muitos continuaram na mesma situação, com a única diferença de que pela lei eram libertos.

O fato de o Brasil ter tido um período tão prolongado de escravidão, além de outros problemas como o analfabetismo, contribuiu para formar uma população excluída, renegada e sujeita a trabalhos não valorados. Cooperou para que o Brasil estivesse a passos distantes de outros países, nos quais os negros já frequentavam universidades. Infelizmente, certifica Carvalho (2004, p. 52) que “até hoje essa população, os negros, ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, os menores salários, os piores índices de ascensão social”.

Um país que oprimiu a sua população negra por cerca de 300 anos há de se questionar como negros livres poderiam mesmo com o corpo livre desencerrar o espírito? Como essa sociedade, com todo esse contexto, poderia exercer a democracia? Percebe-se, desse modo, que não havia estrutura para formação de uma sociedade igualitária e não havia preocupação em relação a isso, ao contrário percebe-se uma inclinação de conservação das estruturas sociais existentes.

Sabemos que, atualmente, a população negra tem alcançado posições de destaque em nossa sociedade, porém não se pode negar que a um preço muito alto. Muitos ainda sofrem com injustiças e com o racismo. Não é indolor carregar um passado de dificuldades. Já para muitos a miséria e a falta de oportunidades ainda são uma constante.

Somente quando analisamos nosso passado histórico é que compreendemos várias realidades presentes na sociedade brasileira. Em nosso contexto, observamos que, enquanto em outros países havia uma evolução, no sentido de direitos políticos e civis, no Brasil havia

o retrocesso. Ao passo que países europeus ampliavam a vivência política, no Brasil essa experiência era ora traumática ora restrita.

Nossa sociedade cresceu sob autoridade dos grandes proprietários e dos governantes que permaneciam ou se revezavam no poder. Uma população submissa e analfabeta, na qual não havia diálogo, resultando em uma sociedade fechada. Os direitos políticos eram escassos e os direitos civis e sociais praticamente inexistentes.

Em 1881, um biólogo francês que ensinava no Rio de Janeiro, Louis Couty, publicou um livro intitulado *A escravidão no Brasil*, em que fazia uma afirmação radical: “O Brasil não tem povo.” Dos 12 milhões de habitantes existentes à época, ele separava, em um extremo, 2 milhões e meio de índios e escravos, que classificava como excluídos da sociedade política. Noutro extremo, colocava 200 mil proprietários e profissionais liberais que constituíam a classe dirigente. No meio ficavam 6 milhões que, segundo ele, “nascem, vegetam e morrem sem ter servido ao país”. (CARVALHO, 2004, p. 65).

Uma mudança começa a acontecer com a chegada dos imigrantes europeus que vieram trabalhar nas lavouras de café, mas que ocuparam também o espaço das fábricas em São Paulo. Politizados, os operários europeus trouxeram com eles a influência do anarquismo e do socialismo. É interessante destacar que alguns negros, quando libertos, tentaram empregar-se nas indústrias, porém muitos não obtiveram êxito, pela questão da mão de obra vinda da Europa.

O movimento operário foi crucial para que se falasse em direitos sociais, que até então não eram mencionados no Brasil. O que é compreensível, pois em um país em que não havia garantia nem mesmo dos direitos civis, o que se dirá dos direitos sociais. A Constituição que vigorava era a de 1891, ela vigorou até 1930, quando assumiu Getúlio Vargas.

A Constituição republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824. Predominava então um liberalismo ortodoxo, já superado em outros países. Não cabia ao Estado promover a assistência social. A Constituição republicana proibia ao governo federal interferir na regulamentação do trabalho. Tal interferência era considerada violação da liberdade profissional. (CARVALHO, 2004, p. 62).

Reforçando, a Constituição de 1891 desobrigou o Estado de prover educação primária. Em 1800, porém, inicia-se o uso do modelo de aprendizagem dos ofícios manufactureiros. Esse ofício era destinado às camadas pobres da população brasileira, ou seja, às baixas categorias sociais.

Segundo os dados do Ministério da Educação (2009, p. 2), em 1889, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de 54 mil trabalhadores, com

uma população total de 14 milhões de habitantes. Em 1906, no Rio de Janeiro, Nilo Peçanha inicia o ensino técnico, porém, já havia desde a fundação do ensino técnico a sua associação à classe trabalhadora que, diga-se de passagem, era fundamentalmente formada pelos escravos, os excluídos e os analfabetos. Consoante Carvalho (2004, p. 65), “os dados do censo de 1920 indicavam que no Brasil havia 30 milhões de habitantes, em que apenas 24% sabiam ler e escrever”.

Naturalmente, associou-se a destinação do ensino técnico unicamente às camadas mais baixas da população. Isso acarretou o preconceito para com o ensino profissional, que se percebe até os dias atuais. Há de se pensar que anteriormente, na Europa, com as modificações ocorridas na sociedade, já existia uma nítida distinção entre o ensino para formação de dirigentes daquele destinado aos trabalhadores. No Brasil, não foi diferente. Como afirma Ciavatta (2008, p. 4), “o dualismo das classes sociais, do acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social ao longo de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual”. Desde então, a dualidade se fez presente nos alicerces da educação brasileira.

A educação profissional no Brasil tem sua organização definida de 1930 a 1940. A conjuntura brasileira pode ser resumida da seguinte maneira, como bem aponta Bercito:

Entre 1930 e 1945 o Brasil esteve sob o governo de Getúlio Dornelles Vargas. Conduzido ao poder em outubro de 1930 por um movimento autoproclamado revolucionário, esse gaúcho de São Borja manteve-se na presidência até 1934 em caráter provisório. Nesse ano foi proclamada a Constituição e legalizada sua permanência no poder. A tendência crescente de autoritarismo político sentida ao longo desse período concretizou-se em novembro de 1937. Iniciava-se o Estado Novo, fase ditatorial de seu governo, que se prolongou até 1945 (BERCITO, 1990, p. 3).

No governo de Vargas, ocorreram muitas mudanças no país, para o presente trabalho a ênfase será dada no impulso industrial e na regulamentação do trabalho. É por esse motivo que se considera as décadas de 1930 e 1940 como marcos da educação profissional. Um ano após a queda de Vargas, em 1945, o Decreto nº 9.403 outorgou à Confederação Nacional da Indústria (CNI) a atribuição de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, o SESI. A partir de então, após o decreto, passa-se à criação do que conhecemos hoje como Sistema S.

Constata-se que o panorama político e econômico do país exigia uma classe de trabalhadores preparados para suprir as necessidades da indústria, bem como contribuir para a manutenção do governo vigente. A educação profissional estava a serviço de interesses políticos e econômicos, não era entendida como uma garantia aos direitos sociais.

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao status de operário e de conformismo à ordem social. Cabia à instituição de ensino profissional o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 53).

Verifica-se que não era objetivo da educação profissional desenvolver uma capacidade crítica ou possibilitar a autonomia. O homem não era visto em sua onilateralidade¹³ o que fazia com que sua formação fosse apenas focada na parte técnica. Nesse sentido, assevera Frigotto (1983, p. 40), “a questão que está em jogo não é a valorização do trabalho e do trabalhador, mas a preservação e a formação de uma força de trabalho adaptada aos interesses da produção”.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o ensino técnico limitava-se ao trabalho, o ensino propedêutico tinha como finalidade a preparação de seus educandos para alçar o ensino superior. Esse dualismo entre o ensino geral e o ensino profissional ficou mais evidente na década de 1940. Nesse sentido, esclarece Ciavatta (2005, p. 4), “o dualismo é evidenciado a partir de 1940 quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas. Separação entre os que devem ter ensino secundário e a formação propedêutica”.

A questão crucial do ensino técnico no Brasil é que ele, em um primeiro momento, destinou-se apenas a solucionar os problemas das indústrias. Bastava ensinar a “apertar o parafuso”, a solucionar situações problemas com a máquina e nada além da própria máquina. Na década de 1980, começa a se desenvolver um novo tipo de pensamento, tenta-se, por parte de alguns grupos sociais, remover a dicotomia existente no ensino e nas questões sociais. Contudo, modificar séculos de dominação e superar a visão de separação entre trabalho braçal e trabalho intelectual não ocorreria do dia para a noite.

Por mais que verificassem políticas com o propósito de diminuir essa dicotomia, o trabalhador ainda era visto como ser inferior, que deveria se sujeitar à “superioridade” do proprietário, enfim, à dominação do capital. Essa cultura de dominação, de se subjugar, perpetuou até os dias atuais. É importante observar que nos países desenvolvidos também ocorriam as diferenças sociais, porém a distinção é que essas diferenças foram minimizadas com a conquista dos direitos sociais. Nessa lógica, explica Carvalho, citando o exemplo da Inglaterra:

¹³ Refere-se ao pensamento marxista que sustenta a ideia de que o homem deve ser visto na sua integralidade, de forma completa, considerando a sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais (Carvalho, 2004, p. 11).

Desse modo, pode-se perceber a diferença com a realidade brasileira. Se voltarmos nosso olhar para o passado, verificamos que no Brasil não ocorreu o desenvolvimento dos direitos civis primeiramente¹⁴. Ao contrário, os direitos civis foram conquistados com muita luta e, porque não dizer, com o sangue de alguns. Os direitos políticos foram permitidos, eles não resultaram em virtude do exercício dos direitos civis¹⁵. E, segundo Carvalho (2004, p. 12), “entre nós o social precedeu os outros”, ou seja, no Brasil os direitos sociais antecederam os direitos civis e políticos.

Diante disso, pode-se perguntar: se no Brasil os direitos sociais precederam aos demais e se a educação é um direito social, então por que temos uma dualidade no ensino brasileiro? E tantos problemas sociais? A resposta pode ser pensada da seguinte forma, os direitos sociais não se limitam à educação. São considerados direitos sociais o direito ao trabalho, à saúde, a um salário digno, à aposentadoria e, também dentre eles, à educação. Sendo que a política paternalista adotada não modificava a estrutura desigual, ao contrário, contribuía para sua manutenção maquiando os reais problemas sociais.

Se observarmos, a política paternalista perdurou por muito tempo em nosso país. Por detrás da suposta “proteção” (moradia e alimento), a população se rendia ao domínio dos grandes proprietários e poderosos. O trabalho era escravo e por décadas assim permaneceu. Não se investia em educação e o analfabetismo era enorme. A educação era para poucos, somente para quem pudesse pagar. Quando se inicia o pensamento de educação popular no Brasil, ela já havia ocorrido em outros países e aqui era destinada a ensinar um ofício aos desfavorecidos.

Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, inclusive na Inglaterra, por uma razão ou outra a educação popular foi introduzida. Foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (CARVALHO, 2004, p. 11).

¹⁴ Primeiramente em comparação com outros países como a Inglaterra, em que os direitos civis antecederam aos direitos políticos e sociais. O que significa que primeiro foi garantido vida digna em sociedade, e a partir de então, os outros direitos foram adquiridos.

¹⁵ Os direitos civis garantem as liberdades individuais, ou seja, a vida em sociedade. Já os direitos políticos asseguram a participação da sociedade no governo e os sociais garantem a participação nos bens coletivos.

No Brasil, a lógica econômica prevaleceu quando se pensou no ensino profissional. Isso fez com que o foco fosse a preparação para o mercado de trabalho e não a promoção do conhecimento, permitindo que o mesmo alcançasse todas as camadas da população de forma igualitária. A dualidade no ensino é histórica, portanto, algo difícil de desarraigar da estrutura da sociedade brasileira.

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Pode-se concluir que a educação está intimamente ligada à cidadania e às questões sociais. Esse pensamento foi estudado na década de 1970 por filósofos e sociólogos europeus que diziam que a origem social influenciaria na trajetória escolar e, desse modo, a escola refletia a divisão das classes sociais. Destacam-se os sociólogos Baudelot e Establet que formularam a teoria da escola dualista.

A função real da escola não é em absoluto fazer desabrochar harmonicamente o indivíduo ou desenvolver suas aptidões pessoais; este é um sonho abstrato dos psicólogos. Ao contrário, o papel da escola é produzir contingentes de mão de obra mais ou menos qualificada para o mercado de trabalho. É a estrutura do mercado de trabalho que pressiona a escola com toda sua força, a ponto de imprimir sobre ela sua marca (BAUDELLOT; ESTABLET apud GADOTTI, 1999, p. 198).

Certo é que a escola reflete as contradições existentes na sociedade e a educação, por sua vez, não é neutra, ela reproduz a política de sua época. No Brasil, o ensino técnico foi uma forma de minimizar os problemas sociais e de fornecer uma mão de obra qualificada para as indústrias, que necessitavam de um contingente de pessoas preparadas para operacionalizar suas máquinas. No entanto, ao passo que nas escolas para elites o ensino era desenvolvido em sua integralidade, desenvolveu-se uma compartimentação entre aqueles que serviriam para ser uma mão de obra barata e aqueles que seriam os patrões. Uma verdadeira distinção entre uma educação para os ricos e uma educação para os pobres.

2.2 O Desenvolvimento da Ciência Geográfica

O espaço terrestre é palco de acontecimentos que direta ou indiretamente afetam a vida do homem. Pode-se dizer que esse espaço modifica-se, transforma-se, movimenta-se e organiza-se em consonância com as relações humanas. Todos os fenômenos naturais e não naturais acontecem neste cenário, que durante anos foi objeto de especulações e estudos.

Na Antiguidade Clássica, os gregos já discutiam a forma da Terra, preocupavam-se com a descrição da natureza, dos lugares, bem com os relatos de viagens. Muito do que ocorreu na antiguidade identifica-se com a denominada Ciência Geográfica. Moreira (1985, p. 15) declara que a “Geografia é um saber tão antigo quanto a própria história dos homens”.

Entretanto, até o século XVIII, a Geografia não era sistematizada, situação que se modificou com o avanço da produção capitalista. O domínio das relações capitalistas exigia um maior conhecimento da real extensão planetária, uma vez que se iniciava o período das grandes navegações. A expansão marítima proporcionou um maior desenvolvimento comercial que, por sua vez, conduziu à necessidade do aperfeiçoamento das técnicas cartográficas. Para descobrir novos lugares era imprescindível o domínio dos mapas e de sua confecção. Assim, a Geografia foi estruturada devido a fatores e condições que favoreceram a sua sistematização.

Era necessário haver a possibilidade de representação dos fenômenos observados, e da localização dos territórios. Assim, a representação gráfica, de modo padronizado e preciso, era um requisito da reflexão geográfica; era também uma necessidade posta pela expansão do comércio. O aparecimento de uma economia global, que articulava distintas e longínquas partes da Terra, demandava mapas e cartas mais precisas (MORAES, 1995, p. 36).

A estrutura científica dada a Geografia foi elaborada pelos alemães, isso porque ao final do século XVIII, início do século XIX, havia uma problemática de organização espacial, surgida, como sustenta Moreira (1985, p. 25), “sob a instauração dos passos decisivos da unificação alemã e que necessitava ser resolvida na Alemanha”. Essa questão levou ao desenvolvimento da ciência geográfica. Os primeiros a contribuir com a cientificidade da Geografia foram Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, que experienciaram a ascendência do capitalismo alemão.

Humboldt trouxe à Geografia um realce naturalista, por ter uma formação na Botânica e na Geologia. O autor prussiano, ao longo de suas viagens, compreendia o mundo como uma unidade cósmica e entendia que a Geografia era parte desse cosmos. Suas principais obras refletem esse entendimento, sendo elas: Quadros da Natureza e Cosmos. Como assegura Moraes (1995, p. 47), para Humboldt o objeto de estudo da Geografia seria a “contemplação

da universalidade das coisas, de tudo que coexiste no espaço concernente a substâncias e forças, da simultaneidade dos seres materiais que coexistem na Terra”.

Karl Ritter nasceu em 1779, dez anos depois de Humboldt e ambos faleceram no mesmo ano, em 1859. Ritter, ao contrário de seu antecessor, possuía uma preocupação metodológica, o que é nítido em sua obra: *Geografia Comparada*. A Geografia com Ritter obtém uma configuração acadêmica e por possuir uma formação em História e Filosofia a sua inclinação é para a antropologia, o que assegura à Geografia uma visão humanística. Portanto, declara Moraes (1995, p. 49), “a proposta de Ritter é antropocêntrica regional (o homem é o sujeito da natureza), regional (aponta para o estudo de individualidades), valorizando a relação homem-natureza”.

O contexto histórico da Alemanha foi essencial para o desenvolvimento da ciência geográfica, pois instigou a discussão de temas que são o cerne dos estudos geográficos, como espaço, território, região, natureza e o homem. A realidade existente, no início do século XIX, na Alemanha, é que possibilitou o desenvolvimento do pensamento geográfico.

A falta da constituição de um Estado Nacional, a extrema diversidade entre vários membros da “Confederação Germânica”, a ausência de relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro de organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, todos estes aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância especial, para a classes dominantes da Alemanha, no início do século XIX (MORAES, 1995, p. 46).

Esses aspectos são primordiais para compreensão do surgimento da Geografia como ciência, sua sistematização, seus principais pensadores, as discussões sobre o seu principal objeto de estudo e os diferentes métodos adotados para a fundamentação da Geografia como ciência. Tanto Humboldt como Ritter contribuíram para formar o substrato do pensamento geográfico, todos os demais estudos nesta ciência partiram direta ou indiretamente do que foi estruturado por estes autores.

Contudo, com o desenvolvimento das relações capitalista na Alemanha e com a sua unificação em 1871, após a guerra franco-prussiana ocorrida em 1870, a Geografia também passa por transformações, pois agora unificada servirá ao expansionismo do Estado alemão. Como assegura Moreira (1985, p. 29), “a Geografia passa na Alemanha por grande transformação [...] muda para melhor servir, e, agora, a um senhor ainda mais poderoso que os que anteriormente servira: o capital”.

Nessas circunstâncias, Friedrich Ratzel (1844-1904) produz uma Geografia com uma ideologia imperialista. Baseando-se nas ideias de Herbert Spencer (1820-1903), sustentará

que as leis que dominam na natureza são as mesmas que comandam a sociedade. Essa concepção naturalista coloca a sociedade como um organismo. Dessa forma, diz Moreira (1985, p. 30), “tanto para Spencer como para Ratzel as leis da história humana são as mesmas que regem as espécies vegetais e animais”.

Em sua obra *Antropogeografia*, de 1822, Ratzel confirma a ideia de que as condições naturais influenciam a humanidade e, utilizando-se desse raciocínio, estabelece a relação entre Estado e o espaço. Para ele, o progresso de um país seria proporcional aos recursos disponíveis, legitimando assim a indispensabilidade do aumento territorial.

Para Ratzel, o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade. A perda de território seria a maior prova de decadência de uma sociedade. Por outro lado, o progresso implicaria a necessidade de aumentar o território, logo de conquistar novas áreas (MORAES, 1995, p. 56).

Essa questão territorial apontada por Ratzel contribuiu para a criação da Geopolítica. Entende-se por Geopolítica as estratégias pelas quais o Estado utiliza para controlar seu território. Destaca-se Johan Rudolf Kjellen (1864-1922), cientista político sueco, o qual inventou o termo Geopolítica e empenhou-se no estudo dos territórios e em sua dominação.

Embora muito se associe as ideias de determinismo geográfico a Ratzel, convém esclarecer que o determinismo geográfico foi um pensamento elaborado não por Ratzel, mas por seus discípulos, que levaram ao extremo os estudos sobre a influência das condições naturais sobre o meio. Para essa escola determinista, as condições naturais como clima e relevo determinariam as condições econômicas, religiosas e até aspectos comportamentais de um povo de determinado país. Exemplificado por Moraes:

As teses deterministas, apesar do seu simplismo, foram bastante divulgadas, e aparecem com frequência no ideário do pensamento conservador. Basta pensar nas interpretações da história brasileira, que lançam mão de teorias como a “indolência do homem tropical”, ou o subdesenvolvimento, como fruto da tropicalidade” (e a inevitável comparação com o desenvolvimento dos EUA, também colônia, mas em clima temperado). Enfim, o determinismo incorre na mais completa naturalização da História humana (MORAES, 1995, p. 58).

Tanto Humboldt quanto Ritter e Ratzel tiveram sua importância para estruturar a Geografia como ciência. Entre formulações que muitas vezes se contrapunham e apresentando diferenciações em relação ao estudo do objeto geográfico e ao método aplicado, a principal contribuição foi elaborar um pensamento sistematizado que expandisse seus estudos. Com

Ratzel, a Geografia toma outros contornos, pois possibilitou a discussão de novas questões no cenário geográfico.

Devido à expansão do pensamento geográfico alemão e como resposta ao pensamento de Ratzel, dentre outros fatores, surge a Geografia Francesa. O Contexto histórico da França se diferenciava da Alemanha. Pode-se citar, por exemplo, a Revolução que marcou não apenas a França e os franceses, mas também a todo mundo. A burguesia instaurou um governo próprio segundo seus ideais e proporcionou que o capitalismo na França fosse completamente fixado e desenvolvido.

A Revolução Francesa foi liderada pela burguesia que estava em ascensão, o que permitiu que seus ideais fossem apreendidos a toda sociedade. Segundo afirma Moraes (1995, p. 62) nesse processo, “o pensamento burguês gerou propostas progressistas, instituindo uma tradição liberal no país”. Os acontecimentos que precederam a Revolução Francesa descrevem o cenário em que vivia o país, dificuldades econômicas que levaram a uma grave crise, fome e miséria, as quais assolaram a França.

O desemprego crescente e movidos pelos ideais que inspiraram a Independência dos Estados Unidos, em 1776, inicia-se na França uma série de acontecimentos que desencadeariam para sua revolução. A burguesia consegue chegar ao poder e luta para nele permanecer enquanto os trabalhadores ainda aspiravam por direitos políticos e sociais. Nesse sentido, declara Paul Singer:

Nessa primeira etapa da Revolução, a burguesia conquistou o que almejava, em detrimento dos camponeses e trabalhadores, cuja ação direta tinha criado as condições para que o Terceiro Estado pudesse desafiar o poder absoluto do rei e impor a ele e à nobreza uma monarquia constitucional (SINGER, 2008, p. 212).

Com a derrota francesa na Guerra Franco-Prussiana foi estabelecida a Terceira República Francesa. Nesse contexto, a Geografia na França é enaltecida, pois a derrota na guerra para os alemães expôs a necessidade de se investir na ciência geográfica.

Foi nesse período que a Geografia se desenvolveu com o apoio deliberado do Estado francês. Esta disciplina foi colocada em todas as séries do ensino básico, na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia. Todos esses fatos demonstram o intuito do Estado no sentido de desenvolver esses estudos. Tal interesse advém de consequências da própria guerra (MORAES, 1995, p. 64).

A Geografia na França prospera com o firme propósito de se contrapor ao pensamento geográfico desenvolvido na Alemanha. Moreira (1985, p. 34) atesta que a Geografia alemã

será um espelho de Geografia para a França. Nessa perspectiva de expansão e debate da Geografia, é pela escola francesa que emerge o pensamento de Paul Vidal de La Blache. A princípio o ideal do pensamento francês era desconstruir as ideias do pensamento geográfico construído pela escola alemã.

Vidal de La Blache (1845-1918) elaborou oficialmente o pensamento geográfico na França, com a teoria do possibilismo, fundando assim a escola francesa de Geografia. Baseando-se no pensamento de Ratzel e com a finalidade de rebatê-lo, La Blache confere ao homem a possibilidade de dominar o seu meio não sendo passivo às imposições do espaço, por isso a denominação possibilismo ao seu pensamento. Como reitera Moraes (1995, p. 68), “na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana, daí o nome de Possibilismo”.

Outras ideias de Ratzel foram também criticadas por La Blache, como a referente às questões políticas estarem presentes em seu discurso. No discurso de Ratzel era possível perceber o ideal do expansionismo alemão, o que foi duramente criticado por La Blache. Além disso, reprovou a proposição ratzeliana acerca da relação do homem com o meio, que resultaria na determinação das questões naturais sobre a história dos povos. De acordo com Moraes (1995, p. 66), a mais importante contribuição de La Blache para o pensamento geográfico residiu em “defender o componente criativo na ação humana”. O homem sofre a influência do meio, porém atua sobre ele.

Embora La Blache tenha criticado Ratzel a respeito de seu discurso, que serviria ao imperialismo alemão, a Geografia da escola francesa apesar de pregar neutralidade científica estava, também, a serviço do imperialismo francês. Lembremos que o contexto histórico francês forçava a isso, uma forma de reaver territórios perdidos pela Guerra Franco-Prussiana. A respeito de Ratzel e La Blache, assegura Moraes:

Ambos veicularam, através do discurso científico, o interesse das classes dominantes de seus respectivos países. Por terem sido diferenciadas as vias de desenvolvimento capitalista, na Alemanha e na França (logo, as próprias classes dominantes), foram diferentes as formas e os conteúdos desses discursos. A proposta de Ratzel exprimia o autoritarismo, que permeava a sociedade alemã; o agente social privilegiado, em sua análise, era o Estado, tal como na realidade que este autor vivenciava. A proposta de Vidal manifestava um tom mais liberal, consoante com a evolução francesa, e sua análise homem abstrato do liberalismo (MORAES, 1995, p. 65).

A escola francesa terá a predominância de seu pensamento até o século XX. Nesse espaço tempo, vários acontecimentos marcaram e modificaram a história. De julho de 1914 até novembro de 1918, ocorreu a Primeira Guerra Mundial. Em setembro de 1939 até o

mesmo mês de 1945, sucedeu a Segunda Guerra Mundial. No cenário das duas guerras mundiais, a geopolítica terá um lugar de destaque. Alega Moreira (1985, p. 41), “será na Alemanha nazista onde a geopolítica institucionalizar-se-á como política oficial do Estado e disciplina Escolar, onde seu teórico maior é o geógrafo Karl Haushofer, carteira nº 3 do Partido Nazista”.

As duas grandes guerras modificaram as relações mundiais e econômicas. Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa, berço da Geografia, estava destruída. Começava assim uma nova fase da ciência geográfica. Com a Guerra do Vietnã, que ocorreu de 1955 a 1975, a Geografia das escolas europeias não correspondia mais às novas exigências do novo ordenamento mundial. Assim, no contexto do imperialismo americano, nasceu a escola anglo-saxônica.

A escola anglo-saxônica originou-se nos Estados Unidos, na década de 1960, e traz uma Geografia quantitativa e teórica diferente da fundada na Europa. A Geografia descritiva que até então vigorava, depara-se com uma Geografia que buscava na matemática a sua fundamentação, como também na revolução tecnológica. Nesse período, tentou-se dar à Geografia o cientificismo que até então a mesma não possuía. Contudo, não havia um consenso entre objeto a ser estudado e quanto ao método a ser utilizado.

O mundo passava por várias transformações políticas e econômicas podendo-se citar: a Guerra do Vietnã, os protestos na França em maio de 1968, o contexto da Guerra Fria. Tornam-se essenciais as discussões a respeito das questões sociais. Foi diante desse novo panorama mundial, que se fez necessário uma Geografia mais crítica e que considerasse o homem um ser social, influenciado pelas questões econômicas e políticas e não apenas uma Geografia que se preocupava com os assuntos relativos à ordem da natureza.

O lugar já não se explicava em si mesmo; os centros de decisão das atividades ali desenvolvidas localizavam-se, muitas vezes, a milhares de quilômetros. O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas. Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia, que articulava todo o planeta. Isto defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise. Estas não davam mais conta nem da descrição e representação dos fenômenos da superfície terrestre (MORAES, 1995. p.95).

Desse modo, a Geografia Crítica surgiu a partir de um rompimento com a Geografia tradicional. Definindo-se como crítica, porque colocava a Geografia na qualidade de uma ciência capaz de possibilitar uma transformação da realidade social. Repudiando o discurso “neutro” característico da Geografia Tradicional e preconizava uma Geografia ativa, capaz de

romper com a lógica do capital. O precursor da Geografia Crítica foi Yves Lacoste com o livro: *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*, publicado em 1976.

Lacoste, em seu livro, critica a Geografia, explicitando o saber geográfico por estratégico, imbuído de ideologias militares, sendo utilizado como instrumento de poder. Também ressaltou e afirmou que a Geografia se mostrava “burra”, porém objetivava com isso diminuir e simplificar a importância de se pensar o espaço. Assim, a função estrategista e de dominação da Geografia era encoberta, a fim de que continuasse a existir a lógica de dominação, entre dominadores e dominados.

Duas são as formas de Geografia que existem hoje, na interpretação de Lacoste: aquela dos pesquisadores universitários e dos professores, das teses e monografias, das lições de sala de aula e dos livros didáticos e também na “turística” dos meios de comunicação de massas e das enciclopédias (o Autor não homogeneiza todas essas variadas modalidades de “geografia”, mas apenas as coloca num mesmo lado dessa sua percepção binária); e aquela outra, a fundamental, praticada pelos estados-maiores, pelas grandes empresas capitalistas, pelos aparelhos de Estados. Esta última é a mais antiga, tendo surgido desde o advento dos primeiros mapas, que seriam provavelmente coevos da organização societária com o poder político instituído enquanto Estado. E a “geografia dos professores” é a mais recente, do século XIX, tendo sido engendrada especialmente para servir como discurso ideológico de mistificação do espaço, de “cortina de fumaça” para escamotear a importância estratégica de saber pensar o espaço e nele se organizar (VESENTINI, 1988, p.8).

A Geografia crítica se propõe a estabelecer uma prática que não se separa da teoria, ou seja, como sustenta Moraes (1995, p. 117), “passa a se considerar que não basta pensar o mundo, mas possibilitar a sua transformação”. Suscita na elaboração do pensamento geográfico um caráter político pensando o homem e considerando as contradições existentes na ocupação do espaço e nas relações existentes de poder.

Um expoente da Geografia Crítica foi o geógrafo Milton Santos, em sua proposta coloca o espaço como objeto de estudo da Geografia. Na obra *Por uma Geografia Nova*, publicada em 1978, o autor procura apontar para a problemática social ressaltando o espaço como uma estrutura social. Milton Santos afirmava que a ciência geográfica era viúva do espaço, por tê-lo deixado de lado na elaboração de seu pensamento.

Deveríamos até nos perguntar se sua ausência quase generalizada do elenco dos instrumentos de interpretação espacial não é uma das razões que explicam a atraso que tomou a teoria geográfica e sua incapacidade para constituir-se sobre bases ao mesmo tempo mais concretas e epistemologicamente mais coerentes. As noções de modo de produção e de formação social, mas sobretudo esta última não foi adequadamente explorada pelos que estudam o espaço humano (SANTOS, 2004, p. 244).

Nesse caminho, Milton Santos coloca o espaço como uma produção social, no qual apresenta “rugosidades”, que segundo ele seriam as formas duráveis que são criadas pela agregação de fatores econômicos e sociais e que se manifestam no espaço geográfico. Assim, referindo-se ao pensamento de Milton Santos, confirma Moraes (1995, p. 124), “toda atividade produtiva dos homens implica numa ação sobre a superfície terrestre, numa criação de novas formas, de tal modo que ‘produzir é produzir espaço’”.

Contudo, Santos indica outro criador de formas, talvez o de maior importância, uma vez que é possuidor de maior poder, que é o Estado, sendo ele o que estabelece a ordem espacial. Posto isto, ressalta que o geógrafo deva ter por análise o Estado, porque dele é que provém as decisões que definem as áreas privilegiadas, que seleciona o destino dos investimentos e de implementos. As contradições dos lugares e o que os tornam antagônicos poderá ser compreendido na análise do Estado como um agente modificador.

A Geografia Crítica trouxe esse viés de luta à ciência geográfica, permitindo a ela a denúncia frente às injustiças sociais, a possibilidade de uma expansão de um conhecimento que pode propiciar ao homem uma compreensão e entendimento do seu próprio espaço tornando-o um cidadão crítico consciente da sua realidade social. Entretanto, a Geografia Crítica quanto ao método utiliza-se de uma multiplicidade de autores, pelo qual fundamenta suas ideias.

Entretanto, estes objetivos unitários objetivaram-se através de fundamentos metodológicos diversificados. Daí, advém uma grande diversidade metodológica, no âmbito da Geografia Crítica. Esta apresenta um mosaico de orientações metodológicas, bastante variado: estruturalista, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc. Aqui a unidade se esvanece, mantendo-se, como único traço comum, o discurso crítico (MORAES, 1995, p. 126).

2.3 A Geografia no Brasil

Conforme mencionado inicialmente, a Geografia na Alemanha e na França nasceram de interesses expansionistas, aliado às estratégias de guerras e objetivos nacionalistas. A Geografia chega ao Brasil como uma disciplina escolar que já constava nos currículos escolares das escolas europeias. Para entender, o início da Geografia no Brasil é preciso saber sobre a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro em 1837.

O Imperial Collegio Dom Pedro II foi criado pelo Decreto 2, dezembro de 1837, em que o então encarregado interinamente dos assuntos do Império, o Ministro e Secretário de Estado dos negócios da justiça Bernardo Pereira de Vasconcelos, converte o Seminário de São

Joaquim, no colégio cujo nome foi dado em homenagem ao Imperador. Em seu art. 3º, o decreto estabelecia a Geografia como disciplina a ser ministrada, juntamente com outras disciplinas tal qual a língua latina, francesa, inglesa, história, geometria, física, dentre outras.

O Colégio D. Pedro II inspirou-se nos padrões dos liceus¹⁶ franceses e, por esse motivo, foi o precursor a introduzir o estudo da Geografia em sua grade curricular, visto que a Geografia já era ensinada nas escolas daquele país. Embora não fosse a instituição de ensino mais antiga no Brasil, o Colégio D. Pedro foi o marco inicial de ser o primeiro a instaurar o estudo da Geografia no ensino secundário. Do mesmo modo, os educandários franceses, os concursos jurídicos criados pela Lei de 11 de agosto de 1827, também influenciaram na escolha da Geografia para integrar a grade curricular do Colégio D. Pedro II.

Para a matrícula nos cursos de ciências jurídicas e sociais, os quais se localizavam um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda, era necessário apresentar a aprovação em algumas disciplinas sendo elas: Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia e Geometria. Em novembro de 1831, um decreto aprovou um novo estatuto para admissão nos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, neste incorporou-se dentre outras disciplinas a Geografia.

Desse modo, com a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837, já havia uma necessidade do ensino da ciência geográfica, pois a mesma seria um pré-requisito para admissão em cursos superiores. Contudo, a Geografia ensinada era descritiva e exigia-se a memorização, o conteúdo contemplava a representação e estrutura da Terra, baseando-se em uma Geografia Física. Ressalta-se que o modelo de ensino de Geografia seguido era o francês, que valoriza os estudos regionais, a descrição e é profundamente positivista.

O ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca dos aspectos físicos e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém quase todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na Geografia Geral a grande questão, o empenho quase absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na Geografia Particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar (BARBOSA, 1946, p. 306).

No fim do século XIX, Rui Barbosa faz uma série de críticas ao ensino de Geografia. Alega Barbosa (1946, p. 307) que o ensino de Geografia era inútil e embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não fazia senão

¹⁶ Locais onde se ministravam aulas para o ensino secundário.

oprimir, cansar e estupidificar a infância em vez de esclarecê-la e educá-la. Há de ressaltar que a Geografia no Brasil não foi pensada para a própria realidade brasileira, ela foi importada segundo os moldes franceses como modelo a ser aplicado.

Esta é uma característica marcante da Geografia no Brasil, ela não se desenvolveu primeiramente de forma acadêmica, o que lhe concederia um caráter científico, para depois chegar ao ensino escolar. No Brasil, a Geografia veio primeiramente para o ambiente escolar, para depois se tornar acadêmica. Assim, torna-se importante refletir de que modo se ensinava Geografia, quem era esse professor que não foi preparado anteriormente e qual o material utilizado, visto que não havia ainda muitas pesquisas e debates sobre Geografia no Brasil.

Podemos vislumbrar o que acontecia na época, analisando a carreira de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que lecionou Geografia no Colégio D. Pedro II. Filho de pai brasileiro, mas nascido na França em 1884, Delgado de Carvalho foi professor de Geografia, com formação em instituições da Europa, concluiu seu curso de Direito na Universidade de Lausanne, ciências políticas em Paris e realizou também estudos em diplomacia. Sua formação europeia e os estudos nos colégios franceses lhe permitiram atuar como professor de Geografia, já que a influência francesa nesta disciplina foi intensa. Não se pode negar a importante contribuição de Delgado de Carvalho para a estruturação da Geografia no Brasil com obras produzidas e publicadas, sua colaboração na formação de professores de Geografia e na estruturação do Conselho Nacional de Geografia.

Os primeiros cursos superiores de Geografia foram pensados, justamente para preparar profissionais que lecionassem a disciplina. Eles datam a partir da década de 1930, especificamente com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Todavia, conforme mencionado, a Geografia como disciplina escolar data de 1837 com a criação do Colégio D. Pedro II. Conclui-se, portanto que cerca de aproximadamente cem anos foi lecionada uma matéria importada, sem uma pesquisa acadêmica própria e sem formação de professores.

Algumas mudanças relativas ao ensino de Geografia no Brasil começam a ocorrer na década de 1930. Isso ocorreu devido a algumas críticas, alusivas ao ensino de Geografia. O país passava por mudanças, como a crise de 1929, o Golpe Militar, alternâncias políticas e uma política populista que durou até 1964. Diante de todas essas transformações, a Geografia é empregada, do mesmo modo que foi utilizada em muitos países, para defender ideais políticos. No Brasil, isso não foi diferente e o Estado a coloca como instrumento para atender ao seu domínio político e ideológico.

Durante a política populista a Geografia serviu para enaltecer o Brasil, sendo um país em crescimento, onde era necessário criar patriotas que contribuiriam para a construção de uma identidade nacional. Carvalho (2004, p. 88) declara que o nacionalismo, incentivado pelo Estado Novo, foi o principal instrumento de promoção de uma solidariedade nacional acima das lealdades estaduais. Assim, em um momento nacionalista o ensino de Geografia era vantajoso. Nesse período, conforme mencionado, temos a Geografia inclusa no currículo do Colégio Dom Pedro II, que servia de modelo para outras escolas brasileiras.

Por esse motivo, a década de 1930 é o momento em que havia necessidade de professores de Geografia. Ainda, em 1929, é criado o Curso Livre Superior e, posteriormente, ocorre a criação de faculdades de Geografia em algumas capitais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, dentre outras. Detalhe importante era que os professores que ensinavam nessas faculdades vinham do continente europeu especificamente, no caso da Geografia, da França. A década também marca a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que teve sua instituição por decreto em 1934, mesmo ano da criação da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB).

Ainda, nesse período, observa-se que mudanças educacionais aconteciam, uma vez que era necessário difundir ideais nacionalistas e o amor à pátria por meio de uma formação educacional. Grande atenção se dava à juventude e, principalmente, à sua instrução. Um exemplo é o Decreto 2.072, de 08 de março de 1940, que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases e, para ministrá-la, organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira.

Art. 1º A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei.

Art. 2º A educação cívica visará a formação da consciência patriótica. Deverá ser criado, no espírito das crianças e dos jovens, o sentimento de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria, e de que dever de cada um consagrar-se ao seu serviço com maior esforço e dedicação.

Parágrafo único. É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar, a consciência das responsabilidades do soldado e o conhecimento elementar dos assuntos militares, e bem assim dar às mulheres o aprendizado das matérias que, como a enfermagem, as habilitem a cooperar, quando necessário, na defesa nacional (BRASIL, 1940, p. 1).

Ainda, nesse viés, ocorria também uma exaltação ao trabalho, isso acontecia com o objetivo de alcançar os trabalhadores, pois seriam os mesmos que promoveriam a alavancada econômica do país. É possível verificar esse discurso nas letras das músicas da época, como no samba “Eu Trabalhei”, de Roberto Roberti e Jorge Faraj.

Eu hoje tenho tudo, tudo que um homem quer
 Tenho dinheiro, automóvel e uma mulher
 Mas para chegar até o ponto que cheguei
 Eu trabalhei, Trabalhei, Trabalhei,
 Eu hoje sou feliz
 E posso aconselhar
 Quem faz o que eu já fiz
 Só pode melhorar
 E quem diz que o trabalho
 Não dá camisa a ninguém
 Não tem razão. Não tem. Não tem
 (<https://www.vagalume.com.br/marchinhas-de-carnaval/eu-trabalhei.html>> Acesso em: 20 set. 2017).

É possível verificar que a política governamental investia no processo de industrialização, pois a atividade cafeeira, após 1929, encontrava-se em dificuldades e era necessário diversificar a economia do país. Havia um investimento maciço, na implantação de indústrias, portos, ferrovias e hidrelétricas; tudo que impulsionasse o processo de industrialização. Como alega Bercito (1990, p. 10), havia a necessidade de se criar um regime de “colaboração Nacional”, em que todos os setores deveriam participar. Assim sendo, a educação não ficou de fora dessa colaboração nacional.

Na área da educação também houve tentativas de reforma. A influência maior veio dos Estados Unidos, sobretudo do filósofo John Dewey. As propostas dos defensores da Escola Nova, entre os quais se salientavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, tinham um lado de pura adaptação do ensino ao mundo industrial, que se tornava cada vez mais dominador. O Ensino deveria ser cada vez mais técnico e menos acadêmico (CARVALHO, 2004, p. 92).

Cabe ressaltar que, em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a Lei 4.024/61 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela havia um capítulo específico sobre o ensino técnico, pois já havia a necessidade de uma formação especializada para atuar nas indústrias. Em vista disso, a educação passa a servir como uma produção de mão de obra especializada, apta a ser absorvida pelo setor industrial. Aumenta-se a disponibilidade dos cursos técnicos, permitindo a abrangência do ensino técnico médio, tanto na área industrial, quanto na agrícola e comercial.

Logo, haveria o golpe de 64, em que iniciaria uma fase de forte repressão. Durante o período de governos militares, a Geografia continuou a servir como ferramenta ideológica. Aliás, durante esse período essa função ficou bastante evidenciada. Segundo Cassab (2009, p. 9), “o ensino da Geografia adéqua-se à nova política educacional que agora se volta para a segurança e o desenvolvimento”. A revolução teórico-quantitativa que ocorreu, em 1950,

influenciou a ciência geográfica que resultou em um ensino baseado em dados numéricos e gráficos característicos evidenciados nos livros didáticos da época.

O período de 1968 a 1974 foi um momento de grande repressão no Brasil, em que leis e documentos foram criados, pois havia a necessidade de controle e ao mesmo tempo de incentivo ao crescimento econômico. O momento político e econômico permitiu uma alavancada dos cursos técnicos, porém questionava-se qual a importância da Geografia como disciplina escolar, visto que pelo contexto da época, ela poderia ser uma ameaça aos intentos governamentais.

Mas essa situação se altera a partir da década de 1970 quando então o governo militar passa a considerar que a Geografia nada acrescentava aos seus objetivos educacionais. Ao contrário, passa a ser vista como uma disciplina perigosa na medida em que podia contribuir para a formação de pensamentos críticos e alunos contestadores (CASSAB, 2009, p.10).

Diante disso, em 11 de agosto de 1971 é fixada a Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus. O artigo 4º da LBD/71 deixava claro que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em todo território brasileiro. Caberia ao Conselho Federal de Educação determinar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

O Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971, determinou o currículo de núcleo comum. Esse documento trata de importantes assuntos educacionais, pois teve como objetivo escolher as matérias que comporiam o núcleo comum, justificando essas escolhas, além de indicar quais os seus objetos e a sua amplitude. Referente à Geografia, o documento evidencia alguns importantes aspectos. No que tange às três linhas de matérias, quando se fala do ensino de 2º grau, indica-se: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e a Geografia apresenta um asterisco, ao qual no rodapé lê-se a seguinte observação: acréscimo de plenário.

Ao final do documento é relatado o voto em separado, no qual se justifica o porquê a Geografia deveria ser inserida, juntamente com as outras disciplinas, compondo o núcleo comum. Percebe-se claramente que ela não seria incluída no núcleo comum curricular da LBD/71. Esse fato indica que essa disciplina era destituída de relevância na visão educacional brasileira e foi incorporada uma vez que foi justificada a sua importância. Talvez o argumento mais contundente tenha sido o de “aldeia global” já que o conteúdo geográfico propiciava a aproximação entre os países. Como o Brasil estava em fase de crescimento, a alegação foi convincente.

Não nos parece que deva ser excluída do núcleo comum do ensino de 2º grau, a Geografia, pelas razões que passamos a expor: O homem necessita compreender o Universo e, especialmente, a posição que nele ocupa. A própria atitude do educando em relação à vida depende da compreensão do meio geográfico em que se situa. Sem a Geografia, dificilmente se compreende o fenômeno histórico. Sem ela, não se aprende bem o valor da ecologia na adaptação do homem ao meio. Sem a Geografia humana, ficam sem alicerces os estudos sociológicos. A Geografia ocupa, pois, posição primacial. Não aquela Geografia de nomenclatura, mas a Geografia que Vidal de la Blache e tantos outros elevaram à posição de ciências que objetiva a compreensão de como fatos diversos físicos, biológicos, demográficos, econômicos e sociais se expressam em combinações distintas e complexas e põem em evidência a importância das condições geográficas sobre o ser humano. Com efeito na inter-relação constante do homem com o meio geográfico em que vive como agentes e como resultante é essencial que cada indivíduo esteja apto a compreendê-lo e a sobrepujá-lo conscientemente, o que é impossível sem o conhecimento da Geografia. Igualmente dentro desta perspectiva de “aldeia global” em que se transformou o mundo contemporâneo, pela difusão dos meios de comunicação em massa, é imperativo que este sentido de aproximação das distâncias entre os países, continentes e povos seja compreendido em suas verdadeiras dimensões e significado, o que somente poderá ser alcançado através do sentido da ciência geográfica (BRASIL, 1971, p. 30).

Para esse fim, o Conselho Federal de Educação pela Resolução nº 08 de 1971 (que foi anexada ao Parecer 853/71) declarou que os currículos deveriam compor obrigatoriamente as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Os conteúdos específicos das matérias foram determinados pela mesma resolução, que assim definiu que na matéria de Comunicação e Expressão se estudaria a Língua Portuguesa, em Estudos Sociais seriam contempladas as disciplinas de Geografia, História e a Organização Social e Política do Brasil e em Ciências estudaria Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

No mesmo período, ocorreu uma significativa expansão industrial, o que destacou a educação profissional no Brasil. O ensino profissional já acontecia no país, mas com a presença de grandes empresas era necessária a capacitação de mão de obra para execução de tarefas específicas e operação de equipamentos industriais. Nesse sentido:

A ideia predominante na escola fordista, na escola que predominou dos anos de 1920 até pelo menos a década de 70, era a de que “aprendia” a trabalhar, ou se “aprendia” uma profissão na escola (daí os cursos “profissionalizantes” terem sido enaltecidos nessa época), ou então a escola tinha algum defeito (VESENTINI, 2009, p. 39).

Assim, verifica-se a tendência à valorização dos cursos profissionalizantes destinados, principalmente, para as parcelas mais carentes da população. O crescimento rápido teve um preço amargo, conforme aponta Carvalho (2004, p. 168), “o crescimento beneficiou de maneira muito desigual os vários setores da população. A consequência foi que, ao final, as

desigualdades tinham crescido ao invés de diminuir”, porém essa realidade foi evidenciada apenas posteriormente.

As transformações sociais, econômicas e políticas demonstravam que o país caminhava para uma mudança significativa. Ocorreu uma maior procura de empregos nas cidades, devido ao êxodo rural, o que acelerou o processo de urbanização. Com essas mudanças os padrões de empregos também foram alterados. A maior contratação passou a ser no setor industrial (secundário) e no setor de serviços (terciário).

A partir de 1974, sob o governo do general Geisel, liberal conservador, o Brasil começa a ter uma abertura com a diminuição de restrições impostas. Economicamente, o Brasil enfrentara a crise do petróleo, que afetou todo o mundo, um ano antes do governo Geisel. Como o contexto anterior era o do “milagre econômico”, já se avistava um período de crise econômica. Assim, o período de 1974 a 1980 foram anos de muitas mudanças, o começo de uma abertura política, de crise econômica e uma nova fase para o ensino de Geografia, que não ficou imune a todas essas transformações.

Durante a década de 1980, já havia um debate sobre o ensino de Geografia, as discussões acadêmicas, os encontros de professores promovidos pela AGB e toda a conjuntura do país propiciou o nascimento de uma Geografia mais crítica e menos tradicional. Com o livro de Yves Lacoste, *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*, despertou-se no Brasil um maior ímpeto por mudanças, principalmente no ensino de Geografia.

Desta forma, o questionamento das teses tradicionais, efetuado pela Geografia Crítica, é muito mais profundo. Incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos em jogo, e aponta para propostas de renovação, que implicam uma ruptura com a Geografia Tradicional, e, mais que isso, na construção de um conhecimento que lhe seja antagônico, de um discurso que a combata, de teorias que se contraponham às tradicionais (MORAES, 1995, p. 115).

A Geografia passa a assumir um papel ativo nas discussões políticas, promovendo um engajamento social e preocupando-se com um ensino crítico. Considerar de forma relevante a formação do homem como agente transformador de sua própria realidade, ciente de seus direitos e deveres. Nesse viés, alguns autores buscam nos conceitos marxistas a sustentação para a Geografia Crítica, como é o caso das obras de Pierre George. Essa passagem da Geografia tradicional para uma Geografia mais crítica suscitou mudanças no ensino e nas obras didáticas.

O cenário brasileiro, na década de 1980 foi propício para transformações na ciência geográfica, pois foi o começo de uma caminhada democrática no país. O movimento das

“Diretas Já”, em 1984, foi determinante para indicar o início das mudanças, embora tenha sido rejeitada a Emenda Constitucional que pedia o voto direto. Um ano depois, Tancredo de Almeida Neves¹⁷ foi eleito Presidente do Brasil pelo Colégio Eleitoral. Em 1988, foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte a Constituição da República Federativa do Brasil, considerada a mais democrática de todas as Constituições.

Nesse momento, a Geografia se abre a novas possibilidades e debates, o ensino tradicional da Geografia é questionado e uma forma de abordagem mais crítica é vislumbrada. A prática de ensino começa a realmente ser repensada, isso se evidencia nos vários encontros¹⁸ e congressos que aconteceram com essa temática, demonstrando assim a preocupação. Em 1996, foi decretada a Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No século XX, a Geografia inaugura no contexto mundial um período de grandes transformações tecnológicas, reviravoltas políticas, econômicas e sociais. Tantas alterações geraram impactos no mercado de trabalho, na educação e inevitavelmente na ciência geográfica, culminando, na contemporaneidade, em demandas muito diversas daquelas às quais se convencionou chamar de “tradicionais”. A Geografia trilhou seu caminho, firmando-se uma ciência social que, diante das novas exigências, pode se posicionar como aliada na formação de cidadãos críticos.

Adentramos o século XXI, portanto, vivenciando um mundo subordinado ao uso cada vez maior da informática, da robótica, da nanotecnologia e das telecomunicações, cujas informações são transmitidas freneticamente. Santos (2001, p. 20) sustenta que a globalização caracteriza a recente fase capitalista que “evidencia a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, o conhecimento do planeta e a mais valia globalizada, esses fatores contribuem para explicar a arquitetura da globalização.”

Para esta nova realidade não basta mais que os trabalhadores saibam ler e escrever, ou que sejam operadores especializados. A velocidade das transformações impressas exigiu do trabalhador qualificação cada vez maior. O fundamental agora é a formação da pessoa. Esses são os profissionais que alcançarão melhores posições no mercado de trabalho.

¹⁷ Foi eleito Presidente do Brasil, em 15 de janeiro de 1985, pelo voto indireto de um colégio eleitoral, porém, adoeceu gravemente vindo a falecer antes de sua posse.

¹⁸ Nesse período pode-se citar como encontros que trataram sobre o Ensino de Geografia: 1980 - Mesa Redonda da AGB realizada no Rio de Janeiro, 1982 - Encontro em Porto Alegre, 1984 - Encontro em São Paulo, 1986 - Lançamento da Revista Terra Livre, 1987 - 1º Encontro Fala Professor que aconteceu em Brasília, dentre outros.

CAPÍTULO 3

O ENSINO E SUA FORMAÇÃO INTEGRAL

[...] Com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa.

Deleuze (2013, p. 225)

No capítulo anterior, procurou-se contextualizar a formação da sociedade brasileira, suas contradições e como a educação foi estruturada de forma dualista. Ressaltou-se também o desenvolvimento da Ciência Geográfica e da Geografia Escolar, na estrutura política brasileira. Neste momento, é importante compreender o que é um ensino integrado e de que modo ocorre a sua integralização.

3.1 A Visão Dualista do Ensino Brasileiro

Ao voltar o olhar para o passado histórico brasileiro observamos que as mudanças políticas e governamentais influenciaram na estruturação da educação em nosso país. A cada alternância de poder ocorriam modificações, por Leis ou Decretos, que alteravam os currículos e as políticas educacionais. Evidenciou-se, então, que a educação era dualista, pois se diferenciavam de acordo com a classe social, sendo que aos trabalhadores e aos seus filhos era destinada uma educação voltada ao mercado de trabalho. Por esse motivo, o ensino profissional, até os dias atuais, é muitas vezes discriminado.

Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2005, p. 880).

No entanto, podemos perceber que nossa educação, nada mais é que o reflexo de um país contraditório. A dualidade não está refletida apenas na educação, mas em diferentes áreas realçando várias outras desigualdades existentes em nossa sociedade. Essas disparidades são estruturais e sempre presentes na realidade brasileira. Assegura Frigotto que:

A imensa desigualdade educacional ganha compreensão neste contexto como expressão da forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização

conservação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, de democracia restrita e de processos de revolução passiva e de transformismo (FRIGOTTO, 2012, p. 11).

Portanto, a dualidade do ensino discutido nessa pesquisa deve ser entendida como um dualismo proveniente de uma sociedade fundamentada em uma estrutura desigual, no qual setores modernos se alimentam de setores atrasados, conforme afirma Frigotto (2005, p. 10), “os setores denominados atrasados, improdutivo e informal se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial”.

No Brasil, a década de 1940 foi um período em que várias leis orgânicas foram decretadas. É possível entender tal acontecimento analisando o contexto político da época. A fase, em que o Brasil investiu intensamente no crescimento industrial foi denominada “Marcha Acelerada”¹⁹. Esse período também apresenta os efeitos das medidas trabalhistas adotadas anteriormente, em 1930, e que foram consagradas na Constituição Federal de 1934.

Na área trabalhista, foi criado em 1931 o Departamento Nacional do Trabalho. Em 1932, foi decretada a jornada de oito horas no comércio e na indústria. Nesse mesmo ano, foi regulamentado o trabalho feminino, proibindo-se o trabalho noturno para mulheres e estabelecendo-se salário igual para homens e mulheres. O trabalho de menores só foi efetivamente regulado em 1932, apesar da existência de legislação anterior a 1930. No mesmo ano de 1932 foi criada a carteira de trabalho, documento de identidade do trabalhador, muito importante como prova nas disputas judiciais com os patrões. [...] Entre 1933 e 1934, o direito de férias foi regulamentado de maneira efetiva para comerciários, bancários e industriários. A Constituição de 1934 consagrou a competência do governo para regular as relações de trabalho, confirmou a jornada de oito horas e determinou a criação de um salário mínimo capaz de atender às necessidades da vida de um trabalhador chefe de família. O salário mínimo foi adotado em 1940. A Constituição criou também a Justiça do Trabalho, que entrou em pleno funcionamento em 1941. Em 1943, veio a Consolidação das Leis do Trabalho, uma codificação de todas as leis trabalhistas e sindicais do período. A CLT teve impacto profundo e prolongado nas relações entre patrões, empregados e Estado (CARVALHO, 2004, p. 112).

É possível compreender que concomitante a todas essas mudanças e conquistas na área trabalhista, também ocorreram mudanças na educação nacional. O momento era de crescimento industrial, as indústrias necessitavam de trabalhadores qualificados e que suprissem as deficiências, de alguns setores industriais. Desse modo, o investimento no ensino técnico foi necessário ao período. No contexto mundial ocorria a Segunda Guerra, o que também propiciou mudanças referentes ao ensino técnico no Brasil, confirmado nas palavras de Romanelli (2014, p. 159):

¹⁹ Terminologia utilizada por José Murilo de Carvalho para indicar o período brasileiro de 1930 a 1964.

A guerra estava funcionando como um mecanismo de contenção da exportação de mão de obra dos países europeus para o Brasil. Até essa altura, não existira uma política adequada de formação de recursos humanos para a indústria, porque esta se vinha provendo de mão de obra especializada, mediante importação de técnico. O período guerra estava dificultando essa importação, do mesmo modo que dificultava a importação de produtos industrializados (ROMANELLI, 2014, p. 159).

Diante disso, o ano de 1942 teve numerosas Leis Orgânicas referentes ao ensino técnico, as quais evidenciavam a visão dualista entre o ensino secundário e o ensino técnico. Em 30 de janeiro de 1942, o então Presidente Getúlio Vargas, usando de suas atribuições, decretou a Lei 4.073/42, que estabelecia as bases para o ensino industrial que se destinava à preparação profissional dos trabalhadores da indústria dentre outros. Posteriormente, no dia 09 de abril do mesmo ano, promulgou-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei nº 4.244/42), evidenciando a nítida distinção entre os dois tipos de educação ofertados. A Lei 4.073/42 destinava-se à preparação de mão de obra para a indústria com o ensino de ofícios e técnicas necessárias a atuação profissional.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

- 1 - aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana,
- 2 - aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra;
- 3 - aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

- 1 - formar profissionais aptos ao exercício de ofício e técnicas nas atividades industriais;
- 2 - dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade;
- 3 - aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados;
- 4 - divulgar conhecimentos de atualidades técnicas (BRASIL, 1942, p.1).

A Lei 4.244/42, decretada apenas três meses depois da Lei 4.073/42, denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, trazia em sua redação de forma clara, a finalidade da preparação geral do indivíduo promovendo uma base sólida para elevação de seus estudos. Essa educação destinada aos privilegiados possibilitaria o ingresso em qualquer curso do ensino superior. A Lei do Ensino Industrial assegurava também, após a conclusão do curso técnico, a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Cabe ressaltar que o objetivo do ensino industrial não era promover a ascensão educacional dos trabalhadores e mesmo tendo previsão legal de ingresso ao ensino superior, não havia uma preparação para isso, como nos cursos de Ensino Secundário.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão do ministro Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Justamente, com esta, havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal. Se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; MATTOS, 2012, p. 32).

Em 28 de dezembro de 1943, o governo decretou a Lei 6.141/43, a Lei Orgânica do Ensino Comercial. E, posteriormente, em 20 de agosto de 1946, publica a Lei 9.613 denominada Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Desse modo, o governo nos anos 1940 definiu nas três áreas econômicas, indústria, comércio e agricultura as finalidades do ensino técnico. No ensino comercial, eram ofertados os cursos de comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. No curso técnico agrícola, foram oferecidos o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

A Lei 4.073/42 a Lei Orgânica do Ensino Industrial estabelecia que o ensino industrial fosse ministrado em dois ciclos. O primeiro ciclo englobava o ensino industrial básico, o ensino de mestria, ensino artesanal e aprendizagem. O segundo ciclo do ensino industrial compreendia o ensino técnico e o ensino pedagógico. Os cursos industriais eram destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício exigia a mais longa formação profissional. Os de mestria tinham a finalidade de dar aos diplomados em curso industrial, a formação profissional para função de mestre. Os artesanais diferenciavam-se pelo ensino, com duração reduzida, de um ofício. E os de aprendizagem apresentavam um ensino de ofício metódico, de período variável e horário reduzido.

Apesar dessa legalização e organização quanto ao ensino técnico verificava-se, ainda, como afirma Romanelli (2014, p. 159), “uma falta de flexibilidade, entre o ensino profissional e o secundário, o que traçava o destino do aluno no ato do seu ingresso na 1ª série do ciclo básico”. Isso significa que não havia possibilidade de aproveitamento de matérias de um curso para outro e a falta de oportunidade de adentrar no curso superior. Com a lei 4.244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) ficou evidente a preparação de alguns para o ensino superior, legitimando uma educação classista, como reitera Romanelli:

Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente

voltado para a formação das “individualidades condutoras” (ROMANELLI, 2014, p. 162).

A quebra da bolsa de Nova York, em 1929, afetou o Brasil financeiramente, o que caracterizou a década de 1930 como de crise econômica para o país, junto ao fato de que de 1939 a 1945 o mundo vivenciou a Segunda Guerra Mundial, o que acarretou na transformação da industrialização Brasileira. Nesse contexto, a indústria exigia uma demanda de mão de obra preparada, para poder manter a política adotada, de substituições de importações. O governo então no dia 22 de janeiro de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Essa lei foi resultado de um acordo do governo com a Confederação Nacional das Indústrias.

É importante refletir sobre a organização do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, porque ele demonstrava muito bem a política educacional da época. Conforme mencionado, foi feito um acordo entre o governo e a confederação de indústrias, porém o governo continuou a oferecer o ensino profissionalizante. A exigência econômica fez com que diversos outros decretos regulamentassem esse acordo. Assim, tivemos ainda na década de 1940, o Decreto-lei 4.481/42, importante porque ele estipulava que seriam dois os tipos de ensino, o estabelecido junto às empresas e o sistema oficial de ensino. Esse decreto também dispunha que a empresa tinha obrigação de contratação dos aprendizes, bem como de ser prioridade o ensino do ofício aos filhos dos empregados e órfãos.

Na sequência dos decretos, cita-se a Lei 4.436/42 que ampliou o Serviço Nacional dos Industriários; a Lei 4.984/42 que organizou a aprendizagem dos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios; Essa lei determinou em seu artigo primeiro que as empresas, com mais de cem empregados, deveria, a partir de 1943, manter, por conta de seu próprio orçamento, uma escola ou um sistema de escolas de aprendizagem. O artigo ainda justificava que essas escolas se destinavam à formação profissional de seus aprendizes e ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores. Após essa lei, em 1946, ainda ocorreu pelo Decreto 8.621/46 a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

Verifica-se que o governo repassou parte da obrigatoriedade do ensino profissionalizante às indústrias e a elas vinculou não apenas o ensino, mas também a manutenção e obrigatoriedade de garantir a empregabilidade dessa mão de obra qualificada. Dessa forma percebe-se que o que geriu essa formação especial de mão de obra foi o setor econômico e não o educacional. Havia uma preocupação mercantil e não uma proposta de

disseminar uma educação básica bem fundamentada a todas as classes sociais. Isso é preponderante para entendermos a dualidade em que se estruturou o ensino brasileiro.

A Lei 4.024/61 conhecida como Lei de Diretrizes e Bases tentou dar paridade entre o ensino secundário e o ensino técnico. Conforme alegam Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2012, p.32), “primeiramente a equivalência entre o ensino técnico e secundário foi estabelecida nos anos de 1950, com Leis de equivalência (Lei n. 1.076/50; Lei n.1.821/53; Lei n. 3.552/59)”. É importante salientar que, na década de 1950, o então Presidente eleito Getúlio Vargas governou o país até sua morte, em 1954. Com a morte de Vargas, foram realizadas eleições, sendo eleito Juscelino Kubitschek. Durante os anos de 1950, o Brasil retoma a industrialização e a política adotada em modernizar o país. Empresas como Petrobrás e Eletrobrás foram criadas no governo Vargas e indústrias automobilísticas se instalaram no país durante o governo JK.

3.2 As Diretrizes e Bases para Educação no Brasil

Todo esse percurso político e econômico refletiu diretamente na educação. A Lei n. 4.024/61, denominada Lei de Diretrizes e Bases -1961 (LDB) tratava em seu texto a respeito da educação nacional, educação secundária, bem como a educação técnica, uma modificação considerável. A LDB/61 ainda demonstra outra mudança em relação ao ensino técnico, que é a inclusão do ensino de matérias propedêuticas ao curso técnico. Além disso, aos menores empregados das indústrias, a lei assegurava o ensino de ofício e técnicas de trabalho. Conforme o art. 51, as empresas industriais e comerciais eram obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1961, p. 8).

Há de se pensar se tal lei não perpetuava um ciclo limitativo, em que o filho de um trabalhador com ensino técnico, também fosse técnico restringindo assim outras possibilidades. É importante ressaltar que não há em si nenhum problema na proposta, no que tange às profissões técnicas, o que se questiona é se tal sistema não seria determinante, por não oferecer igualmente outras possibilidades, como que as disponibilizadas aos menores que não trabalhavam nas indústrias e que estudavam em um ensino secundário.

Durante esse período de industrialização e logo com a fase denominada de “milagre econômico” (1968 a 1973), o que demandava era o crescimento econômico e a produção industrial. Tal fato impulsionou o ensino profissionalizante pela grande demanda por mão de obra especializada. A Lei n. 5.524, de cinco de novembro de 1968, regimentou sobre o

exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. Essa medida expressa um interesse estratégico na formação profissional que efetiva uma ampliação de mercado e contribui com o desenvolvimento econômico.

Mas já a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 32).

Verifica-se que a questão educacional durante alguns anos foi direcionada por interesses econômicos, políticos e não educacionais. Como a essência de toda essa problemática, há de se questionar o motivo do ensino não poder ser igualitário, para todas as classes sociais, com uma base educacional sólida, em que fosse disseminada uma educação equitativa a todos. Verifica-se nos anos seguintes, um período de dura ditadura militar, no qual a situação continuava a mesma referente ao ensino. Embora a LDB/61 tentasse dar paridade ao ensino técnico e secundário sabemos que na prática isso não ocorreu. Prova disso foi a Lei 5.692/71, a segunda Lei de Diretrizes e Bases, assinada no auge de um dos governos militares mais austeros com o Presidente Médici.

A LDB/71 trouxe em seu texto, diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, que retrata bem os interesses ideológicos e econômicos da época. A Lei 5.692/71 eliminou o chamado exame de admissão que antes existia na passagem do primário para o ginásial. Essa medida trouxe mais igualdade de acesso ao ensino ginásial, o que antes não existia, visto que muitos abandonavam os estudos nessa fase. Outra mudança importante foi referente à estrutura do ensino que passou a ser de 1º grau e 2º grau. O 1º grau, com duração de oito anos, para formação dos 7 aos 14 anos e representou a junção do primário com o ginásial. O 2º grau visava à formação com habilitação profissional de grau médio, com duração que poderia variar de 3 a 4 anos (ROMANELLI, 2014).

Para alguns, a Lei 5.692/71 trouxe as mudanças esperadas inclusive com a eliminação da dualidade do ensino propedêutico e do ensino profissional, pois ocorreu uma única escola de 1º e 2º graus, sendo a formação profissional obrigatória. Nesse sentido, sustenta Romanelli (2014, p. 248) que a referida lei eliminou os agentes responsáveis pela seletividade:

No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus - o primeiro grau com vistas, além da educação

geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio (ROMANELLI, 2014, p. 248).

Todavia, a reforma universitária que ocorreu em 28 de novembro de 1968 fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como a sua articulação com a escola média. Diante de todas as mudanças estruturais, da sociedade brasileira, conjuntamente com a crescente necessidade de formação profissional, a expansão dos cursos técnicos, juntamente com as necessidades da produção capitalista fizeram com que ocorresse uma reforma no ensino superior. Reforma esta que levou a mudanças na LDB/71. Nesse sentido, afirma:

Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isso, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

A influência da Lei 5.524/68 (Reforma Ensino Superior), na Lei 5.692/71 resultou em um discurso de escola única e no fim da dualidade. A Lei n. 5.540/68 normatizava o Ensino Superior e a sua articulação com a escola média atendendo a interesses específicos e dominantes da época, que seria uma formação profissional rápida para atuação nas empresas. As condições de acesso ao ensino superior, embora com um aspecto alterado, efetivamente continuavam as mesmas. A dualidade social decisivamente direcionaria determinadas pessoas para a profissionalização em nível médio. No Art. 5, da referida lei 5.692/71 conhecida como LDB/71 encontra-se:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para

atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL, 1971, p. 2).

Verifica-se que no decorrer da leitura da Lei 5.692/71 que ela apresenta aspectos contraditórios, assim como é notório que a lei favorecia aos empresários, uma vez que enfatizava e privilegiava a formação profissional e as necessidades de mercado. Adiante, a lei também autorizava, em seu Art. 76, a antecipação dos estudos, que seria iniciação e habilitação para o trabalho. Essa previsão legal poderia ser aplicada, caso as condições individuais, inclinações e idade do aluno possibilitassem esse avanço. Dessa forma, constata-se uma permanência da dualidade educacional, posto que devido às condições diversas e sociais, o aluno poderia se adequar e não cursar por completo a parte geral e avançar para a profissional. A LDB/71 retrata o período dominante do “milagre brasileiro” que serviria para manter o ensino como reserva de poder.

Poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino. Não obstante, a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 33).

Havia um interesse de formação de técnicos, porém havia uma exigência cada vez maior de qualificação profissional, a maioria dos profissionais que terminavam um ensino técnico tinham dificuldades de ascender ao ensino superior, pois não havia um preparo no ensino técnico para esse progresso educacional, como existia nas escolas de ensino propedêutico. Contudo, mesmo assim o ensino superior representava uma garantia de uma maior qualificação para um mercado cada vez mais exigente. Entretanto, ocorria uma pressão de uma parcela da sociedade elitizada que não enxergava com bons olhos essa procura pelo ensino superior, até porque esse era o grande diferencial educacional que trazia um *status* para aqueles que o alcançava.

Desse modo, embora fosse necessário exterminar a existência dessa dualidade do ensino, de certo modo ela era necessária para a manutenção do modelo econômico adotado pelo país. Assim, as políticas educacionais escolhidas, como as leis emitidas, embora progredissem em alguns aspectos, preservavam a mesma estrutura, que na prática levaria à manutenção de privilégios e facilidade de acesso a determinadas classes sociais, ao ensino

superior, em detrimento de outras. Como afirma Ramos (2017, p. 27), “a real função da Lei nº 5.692/71²⁰ era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior”.

Outra intenção do governo era de certo modo deslocar a procura pelo ensino superior para o ensino profissional, porém, conforme mencionado, as exigências do mercado forçavam uma qualificação cada vez maior do profissional, fato esse que inviabilizava as políticas praticadas pelo governo. Esse fato ainda é verificado no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, onde ocorre a procura do ensino devido, a sua qualidade e pela quantidade de aprovações nos cursos de formação superior, resultado alcançado pelos egressos de diversos cursos técnicos. Esse fato era também observado, na década de 1970, conforme reitera Romanelli:

Tanto isso é verdade, que não tem ocorrido o esperado desvio de demanda. Todo egresso da escola profissional de nível médio continua sendo candidato ao ensino superior ainda quando ingresse na força de trabalho. Conforme o ramo de ensino superior para o qual ele pretenda encaminhar-se, pode dar-se até que ele acabe procurando a escola técnica de nível médio porque, sobretudo quando oficial, ela é de bom nível e instrumentaliza melhor o estudante para obter êxito no vestibular. Isso também revela uma distorção nas funções desse ramo de ensino (ROMANELLI, 2014, p. 264).

Passados vinte e cinco anos da segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71), especificamente no dia 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidas as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96. A nova LDB/96, sancionada e decretada no governo Fernando Henrique Cardoso fixou a composição da educação escolar em educação básica e educação superior. A educação básica composta por educação infantil, ensino fundamental com duração mínima de oito anos e o ensino médio com duração mínima de três anos.

Em relação ao ensino profissional, a nova LDB/96 tratou do tema em um capítulo específico com apenas 04 artigos. No entanto, não é verificado pelo texto de lei alguma mudança significativa referente ao ensino profissional. Pelo contrário, é possível, comparando os artigos da referida lei, encontrar ainda a dualidade entre ensino médio e ensino profissional. No Art. 35, inciso III, coloca-se como uma das finalidades do ensino médio o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Contudo, essa mesma finalidade não é encontrada nos poucos artigos que regem o ensino profissional.

²⁰ A obrigatoriedade da educação profissional no 2º grau foi revogada pela Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982.

No Capítulo III, da Lei 9.394/96, referente à educação profissional, em seu Art. 39 indica-se que a educação profissional conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Pode-se assim observar que o propósito desse ensino seria potencializar os dons para a produção. A nova lei legitimou esse sentido do ensino profissional de desenvolver aptidões para o trabalho para produzir mais e melhor, enquanto o ensino médio objetivaria o preparo para a cidadania, para a autonomia intelectual, para formação ética e pensamento crítico.

A nova Lei n. 13.415/17 altera a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa modificação ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio, que teve início com uma Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. A recente modificação do Ensino Médio provocou muitas críticas, principalmente pela redução da carga horária para formação em Ciências Humanas. No caso específico da Educação Profissional, ocorreu um passo atrás, uma vez que a nova lei separou o currículo em itinerários formativos e, assim, colocou a Formação Técnica e Profissional em separado da Educação Básica, como se observa no Art. 4º da referida lei.

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I- linguagens e suas tecnologias;
- II- matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV- ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do *caput* (BRASIL, 2017, p. 4-5).

A Nova Reforma do Ensino Médio preconiza que os currículos deverão considerar a formação integral do aluno, porém, analisando o dispositivo legal, verificam-se contradições, visto que o currículo foi fragmentado, valorizando algumas disciplinas em detrimento de outras. Além disso, a dualidade tratada neste trabalho ficou evidente na Lei 13.415/17, posto que na realidade a Reforma atingirá a grande maioria de estudantes que estão nas redes públicas de ensino. Essas modificações, no Ensino Médio, remetem a outras mudanças que

ocorreram no passado e legitimaram essa dualidade entre o ensino que visa a integralidade para alguns, em detrimento de um ensino limitado para outros, reforçando uma educação determinada pela condição social e não uma educação para todos.

Na realidade, percebe-se uma crise entre o modelo de educação ofertado pelo governo. Compreende-se que as políticas educacionais consideram as mudanças que ocorrem no mundo, as novas tecnologias e as exigências que demandam o mercado de trabalho. As imposições de organismos internacionais também são outro fator que influenciam em muitas das decisões na esfera educacional, principalmente em países em desenvolvimento. A estrutura produtiva de países, inclusive do Brasil, são alvo de especulações e observações de investidores que podem injetar novos investimentos ou retirá-los.

Desse modo, a formação profissional é sempre um fator a se considerar, pois quanto mais capacitado for o profissional melhor será sua atuação no mercado de trabalho, ou seja, em um mundo cada vez mais globalizado e com modernas tecnologias exige-se uma força de trabalho com melhor formação profissional. Como assegura Barone (1998, p. 2), “a formação no e para o trabalho não pode prescindir dos sistemas de educação formal”. Portanto, antes de se fornecer uma formação profissional deve-se fundamentar a educação formal para todos. Educar com a finalidade primeira de desenvolver uma autonomia intelectual no educando e não para produzir apenas uma mão de obra para o mercado de trabalho.

Verifica-se que a formação profissional em países desenvolvidos possui uma característica em comum que é uma educação básica consistente. Barone (1998, p. 14) reitera que “a formação profissional não substitui a educação geral”. No caso brasileiro, vemos que a educação profissional foi destinada a preencher as lacunas deixadas pela falta de uma educação geral, para todos. Independentemente da classe social ocupada, a educação deve ser assegurada a todas as pessoas, uma educação geral que possibilite uma formação integrada. Entendemos por formação integrada aquela que forma o homem no todo, que seja completa, integrando-o como cidadão à sociedade.

Desse modo, destacam-se as discrepâncias e desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, visto que as medidas tomadas para minorar essas diferenças não conseguiram diminuir as desigualdades existentes. Um ensino dual, determinado pela classe social ocupada, ainda é característico em nossa sociedade. Quando nos referimos ao ensino profissional, percebemos que a preocupação é econômica cujos objetivos não valorizam a formação humana, a criticidade, a criatividade e a autonomia. Percebemos, assim, que as questões educacionais e sociais estão correlacionadas. Logo, a melhoria educacional está intrinsecamente vinculada à melhoria das condições sociais.

3.3 O Desafio de um Ensino Integrado

Um ano após a LDB/96, foi deliberado o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou o Art. 36, § 2º, como também os Artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 (LDB/96). Nele, apresentou-se como objetivos da educação profissional a atualização e qualificação dos trabalhadores em qualquer nível de escolaridade. Também definiu os níveis de educação profissional, sendo eles: o básico, técnico e tecnológico, conforme exposto no Art. 3º do referido Decreto:

Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

O Decreto 2.208/97 separou a formação profissional da educação geral, além de ter facilitado a inserção nos cursos de qualificação profissional independente da escolaridade. Esse fato deixa claro a falta de perspectiva de um desenvolvimento integral na formação profissional. Não havia uma estruturação da educação profissional, um percurso organizado, que possibilitasse a formação completa, íntegra do ser humano, como já exposto. Na realidade, conforme afirmam Ferreira e Garcia (2012, p. 152), “o Decreto n. 2.208/97, ao regulamentar a educação profissional, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio”.

Com as mudanças ocasionadas pelo Decreto 2.208/97, surgiram discussões e críticas quanto ao formato apresentado à educação profissional, já que a dualidade entre ensino profissionalizante e ensino básico evidenciava uma discriminação social. Somente em 2004, com o novo Decreto 5.154, que revogava o Decreto 2.208/97, é que ficou autorizada a oferta da educação profissional com o ensino médio. Essa medida reestabelecia a possibilidade de um ensino integrado e integral, em uma perspectiva omnilateral.

A revogação do Decreto 2.208/97 suscitou uma possibilidade de uma formação integrada, pelo Decreto 5.154/2004 em seu Art. 4, § 1º, que dispunha a esse respeito, bem como organizava as formas que essa articulação aconteceria. Observa-se que a política

educacional ainda prevê uma diferenciação para aqueles que se encaminham na direção da educação profissional como uma progressão após o ensino médio.

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

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

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A possibilidade de um ensino que sistematizasse o ensino médio com o ensino técnico seria a perspectiva de uma integração. É importante salientar que, quando falamos em integração, partimos da ideia do trabalho como princípio educativo, diferente do ponto de vista a ele dado, até então, decorrente de uma visão que parte do capital que se caracteriza pelo aspecto mercadológico e economicista. Aqui pensaremos no trabalho como elemento essencial para o processo educativo e formação da identidade humana.

Ao longo dos anos experimentamos avanços no modo de produção, uma tarefa executada no passado não é realizada da mesma forma séculos depois, visto que as formas de produção modificam-se conforme os homens encontram formas mais eficientes de produção. Dessa forma, a existência do homem é modificada pelo trabalho. É pelo trabalho que o homem se adapta à natureza, se insere em sociedade e que define sua identidade. Como declara Saviani (2003, p. 133), “o modo como o ser humano trabalha, muda as formas pelas quais os homens existem”.

Dessa forma, o ensino médio desempenha um papel preponderante nesta relação entre o trabalho e sociedade e suas relações. Isso porque é neste momento do processo escolar que o indivíduo possui condições de compreender o processo de trabalho e as questões a ele relacionadas, como por exemplo, a transformação da natureza pelo uso das técnicas, o conhecimento utilizado pela indústria, as relações de trabalho em sociedade, todas essas questões, dentre outras, são suscetíveis de discussões e aprofundamento no ensino médio. Contudo, justamente neste período é que as contradições tornam-se mais evidentes no que tange ao ensino dual.

Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo convertendo-se em potência material. O Conhecimento se converte em força produtiva e,

portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capital atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003, p. 137).

Isto posto, verifica-se que o sistema capitalista tende a se apoderar do conhecimento. Esse processo ocorre porque a produção depende de conhecimento e os donos dos meios de produção, que geralmente também são os donos da propriedade privada (fábricas, indústrias, empresas), dominam o processo produtivo. A compreensão do todo pertence a quem domina as partes, na totalidade desse processo. O trabalhador não possui a noção do todo, mas apenas da parte que lhe cabe desempenhar. No entanto, o trabalhador também necessita de determinado conhecimento, para executar a parte que lhe cabe, no entanto, lhe é ofertado apenas o conhecimento dessa parte e não de sua totalidade.

Assim sendo, nessa perspectiva capitalista da divisão do trabalho é que o ensino foi se fundamentando. Partindo da ideia de fragmentação do trabalho é que se entende a dualidade do ensino. Assim assevera Saviani (2003, p. 138): “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”. Quando falamos em um Ensino Médio Integrado, é na perspectiva de superação dessa fragmentação, desse ensino dualista em que se perpetua a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Contudo, superar essa dicotomia e a dualidade carregada pelo ensino não é tarefa fácil. É um movimento que exige revisitar e desconstruir certezas, práticas e pensamentos para construção em conjunto, de um ensino que seja integral, politécnico²¹, na perspectiva de articular o teórico com o prático, capacitar esse aprendiz, para que o mesmo consiga enxergar a aplicabilidade do conhecimento de que dispõe. Isso tudo requer uma transformação profunda nos fundamentos da educação brasileira. Não é uma reforma superficial, ou a importação de modelos aplicados em outros países, mas a construção do nosso próprio modelo, que seja o reflexo das próprias necessidades educacionais.

A transformação exige coragem, já que a finalidade é capacitar a todos com um ensino que propicie um aprofundamento de princípios que o torne mais participativo em sociedade cômico de seu papel como cidadão, trabalhador e que possua condições de compreender a organização da sociedade moderna. Para tanto, deve-se romper com a

²¹ A utilização do termo parte-se da concepção Marxiana que objetiva o trabalho como princípio educativo. O uso do termo Politécnica não desconsidera outra nomenclatura, como a utilizada por Manacorda de “educação tecnológica”, no entanto, não iremos adentrar em questões terminológicas, consideramos apenas que conceitualmente ambas as expressões se referem ao mesmo assunto.

formação simplista, cuja lógica é a de se ensinar apenas o básico para o trabalhador, uma vez que a empresa é que determina o específico, conforme a sua necessidade de mão de obra. Interromper esse ciclo de formação, em que o aprendiz não tem a visão de totalidade, mas apenas de uma parte específica.

Quando analisamos as transformações ocorridas na sociedade moderna, observamos que cada vez é maior a exigência, no mercado de trabalho, de um profissional que desempenhe diversas tarefas, que possua dinamismo, criatividade, senso crítico e uma qualificação constante. No entanto, com as transformações ocorrendo de forma célere, os sistemas educacionais, partindo de uma concepção neoliberal, procuram uma formação profissional rápida específica para o mercado de trabalho, que assegure empregabilidade e tenha um custo reduzido. Assim sendo, muitas vezes essa formação profissional não desenvolverá aptidões essenciais requeridas no atual contexto global.

Romper com a dualidade estrutural, em que as condições econômicas são determinantes para definir o acesso e a permanência no sistema educacional, não será solucionada ou minimizada de maneira simples. Como apontado, são diversos fatores que levaram a essa dualidade educacional. As tentativas de solver esse dualismo também fracassaram, pois legitimavam ainda mais as diferenças sociais e econômicas de acesso à educação. Também seria simplista depositar toda responsabilidade, por uma solução, no sistema escolar. Kuenzer (1989, p. 23) afirma que “é ingenuidade, portanto, pensar ser possível, nas atuais condições, a superação da dualidade estrutural a partir da escola, posto que ela possui suas raízes na divisão social e técnica do trabalho”.

Nessa esteira, acredita-se que a própria realidade e as imposições inerentes do sistema econômico adotado pressionam para mudanças. Conforme reitera Kuenzer (1989, p. 23), “é o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamentava na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais”. Dessa forma, um novo olhar sobre o trabalho se faz necessário a partir da escola, que o admita tal qual o princípio educativo. Assim, a divisão entre trabalho manual e intelectual já não mais proporciona ou contribui para as exigências da realidade vivida, que requer um indivíduo crítico com capacidade de compreender a própria realidade e as questões mundiais, que tenha um amplo conhecimento tanto do técnico, quanto de outras disciplinas essenciais, a história, geografia, sociologia, enfim diversos conteúdos. É importante refletir que todo trabalho tem seu aspecto intelectual.

Desse modo, tanto o ensino profissional não deve ser restrito à técnica, do mesmo modo, que o ensino geral não deve ser limitado a conteúdos academicistas. São dois extremos

que estão distantes de uma formação politécnica. Percebe-se então que as mudanças estão muito além da prática dos professores, ou da escola, as mudanças são estruturais e, de acordo com Kuenzer (1989, p. 24), “o problema é político e não meramente metodológico”. Sendo assim, compreender que tipo de sociedade está em formação, quais valores e com qual independência é fundamental. É premente refletir a respeito de qual formação social queremos para nosso país.

Daí a questão ser política e não metodológica, por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas “formas de fazer”, e portanto submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa (KUENZER, 1989, p. 24).

Quando pensamos em que tipo de sociedade queremos para nosso país ou em que tipo de homem queremos formar, esbarramo-nos em situações que vão além dos conteúdos escolares. Em um mundo globalizado, em que as mudanças são cada vez maiores, as exigências educacionais são cada vez mais requisitadas. Exige-se uma formação que evidencie uma capacidade crítica e polivalente para se adequar a diversas situações e inovações. Desse modo, as mudanças econômicas e políticas determinam o tipo de profissional que será valorizado ou não pelo mercado de trabalho, o que define o que será ensinado nas escolas. Certamente, questões de cunho político são definidoras do modelo educacional adotado no país.

À vista disso, um ensino em que ainda seja possível distinguir, entre as matérias propedêuticas e as técnicas, já não é mais adequado diante do que se requer no mundo global. Conforme Bauman (2005, p. 57), “estamos agora passando de uma fase “sólida” da modernidade para uma fase “fluída”.” Segundo o próprio autor, essa fluidez não permite previsões ou certezas, visto que as estruturas não são fixas e tudo pode mudar em questão de segundos, á vista disso, defendemos um ensino em sua integralidade. Quando nos referimos a integral não é referente à escolarização que ocupa todo o dia do educando, mas integral no sentido de integralidade do educando como ser humano, considerando suas aptidões e as diversas áreas de conhecimento e integrado porque não faz separação entre matérias propedêuticas e técnicas.

Se o mundo global exige uma formação ampla, não é mais viável uma educação que restrinja o ser a alguns ensinamentos ou o exclua de outros. Não se pode pensar em uma educação que promova o desenvolvimento do ser e, conseqüentemente, da sociedade, se ela,

ainda atrelada às questões econômicas, determina que tipo de educação será oferecida. Nesse sistema global, as diferenças e as desigualdades tornam-se mais evidentes e, assim, o sistema já é severo por si mesmo, entretanto a educação pode possibilitar um caminho que diminua as desigualdades sociais, amenizando as atrocidades do modelo econômico adotado.

Conforme pontua Santos (2001, p. 174), “a globalização atual não é irreversível”. Seguindo a ideia de Santos, quanto a globalização, acreditamos que a educação pode ser a ferramenta para que mudanças significativas aconteçam e modifiquem a realidade descrita por Vesentini (2009, p. 47) “[...] técnicos de nível médio, muitos dos quais já estão sendo rapidamente substituídos por robôs.” Essa realidade é perfeitamente explicada por Bauman (2005, p. 46) “pessoas rejeitadas - pessoas não mais necessárias ao perfeito funcionamento do ciclo econômico e, portanto, de acomodação impossível numa estrutura social compatível com a economia capitalista.” Desse modo, o sistema exclui as que não mais são cruciais para o desenvolvimento e funcionamento do modelo capitalista.

O mercado de trabalho tem suas exigências e a escola deve considerar as questões do trabalho, porém não se limitar a essas exigências. O trabalho contribuiu para a formação identitária das pessoas, por esse motivo a escola deve ter um olhar atento para essas questões e, acima de tudo, não se limitar à estrutura de classes para o cumprimento de sua função educacional. As transformações no modo de produção do processo de trabalho exigem cada vez mais uma formação ampla e que vá além do conhecimento específico de algum serviço. Em um mundo em que as mudanças ocorrem cada vez mais rápidas, é necessário um profissional com capacidade de adaptações, de atualização e competências para pensar criticamente todas essas transformações.

3.4 O Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada nos cursos técnicos integrados ao ensino médio de diversos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. A investigação, dentre diversos *campi* do Instituto Federal restringiu-se ao *Campus* Uberaba, *Campus* Uberaba Parque Tecnológico, *Campus* Uberlândia, *Campus* Uberlândia Centro, *Campus* Paracatu e *Campus* Patos de Minas. Os motivos que determinaram as escolhas desses *campi* serão apresentados no capítulo subsequente do presente estudo. Sendo assim, é relevante compreender a respeito da formação dos institutos no Brasil, visto que são histórias significativas para compreensão da importância dos Institutos Federais para o ensino na sociedade brasileira.

É importante voltar na história e analisar que, em 23 de setembro de 1909, o Presidente Nilo Peçanha institucionalizou o Ensino Federal pelo Decreto nº 7.566, que instituiu, para cada capital brasileira, a criação de uma Escola de Aprendizes Artífices, que seria designada ao ensino gratuito profissional e mantida pelo Governo Federal por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. É interessante observar que esse decreto afirmava:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, p. 1).

Constata-se pela redação do decreto que o governo brasileiro parecia se preocupar em destinar o Ensino Federal à classe proletária, aos desfavorecidos financeiramente, a quem supostamente não teria outra opção a não ser aprender uma profissão. Lembrando que aos abastados a educação era outra, que não se restringia ao ensino de uma profissão simplesmente. Percebe-se, também, que o Ministério responsável pelo ensino era o da Agricultura, Indústria e Comércio, legitimando a finalidade para o qual o Ensino Federal fora criado, a de um ensino destinado apenas à formação profissional, dedicando-se a suprir as necessidades da agricultura, da indústria e do comércio. Pode-se perceber que, no Brasil, o ensino relacionado à educação profissional sempre foi pensado para as camadas mais pobres da população. Conforme reitera Moura:

[...] as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, a criação da Escola de Belas Artes com o objetivo de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro, para ter pessoal capacitado para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de Estado; [...] em 1854, a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, através do Juizado de Órfãos (MOURA, 2007, p. 06).

Em 10 de novembro de 1937, o então Presidente Getúlio Vargas outorgou a Constituição de 1937, conhecida como “Polaca”, especificamente em seu art. 129, verificava-se claramente o pensamento e o discurso da época, que destinava o ensino profissional às classes menos favorecidas e, ainda, imputava aos sindicatos e à indústria o dever de ensinar

aos filhos dos operários um ofício. Nesse momento, estabelecia às classes menos favorecidas o destino de permanecerem nela e de exercerem até às próximas gerações o mesmo ofício exercido por seus antepassados.

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público” (BRASIL, 1937, p. 33).

A Lei n. 378 de 1937 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices, em Liceus Industriais, os quais foram substituídos, pelo Decreto n. 4.127/42, pelas Escolas Industriais e Técnicas. As Escolas Industriais e Técnicas permitiram que os alunos formados no nível técnico pudessem adentrar no nível superior de ensino, visto que a formação profissional tornou-se equivalente ao secundário, possibilitando uma ascensão na formação profissional.

No governo de Juscelino Kubitschek, ocorreu uma abertura da economia brasileira, conforme o Plano de Metas do governo, cujo lema era 50 anos de progresso em 5 anos de realizações. Com esse bordão, o governo consolidou a indústria automobilística, o que fez com que várias indústrias e fábricas necessitassem de mão de obra qualificada. À vista disso, em 1959, o governo brasileiro transformou as Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais.

Agora, as Escolas Técnicas Federais, como autarquias, dispunham de autonomia e liberdade de coordenação, podendo oferecer novos cursos técnicos e, assim, aumentar a demanda. É importante frisar que, considerando todo este contexto, era necessário um preparo maior dos trabalhadores, além de formar novos empregados especializados, a fim de suprir as necessidades industriais e sustentar os planos governamentais.

Essa nova realidade evidencia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1971, a LDB n. 5.692/71, que possibilitou a modificação curricular, conforme o seu Art. 5º, § 1º e § 2º, o qual determinava que no ensino de segundo grau predominasse a parte de formação especial, visando à iniciação e habilitação profissional em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (BRASIL, 1971). Em 1978, três Escolas Técnicas Federais, sendo as de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), consoante a Lei nº 6.545/78, o que impulsionou o ensino técnico.

A Lei 8.948/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1994). A lei possibilitou a expansão e modificação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs.

A partir de então, decretos, leis e programas foram criados regulando, supervisionando e avaliando a Educação Profissional, favorecendo a expansão da rede federal. Todo avanço e crescimento do ensino técnico levou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, a tratar em um capítulo distinto, sobre a Educação Profissional. Em seu texto, declara no capítulo III:

Art. 39. 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.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. 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.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, aberta à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, p. 8).

Relevante se faz conhecer a criação do Instituto Federal do Triângulo Mineiro realçando a história do *Campus* Uberaba, por ser a sede da gestão dos recursos e planejamento do IFTM. A história do IFTM, em Uberaba, inicia-se com o Padre Agostinho Zago que, em 1953, criou um curso direcionado para a formação das jovens uberabenses. O curso foi denominado Curso Prático de Economia Doméstica Rural, em um prédio ofertado pelo Padre Zago. Os Centros de Economia Doméstica estavam subordinados à Direção do Ensino Agrícola que atestaram sua manutenção pela Portaria nº 267 de 15 de março de 1955. Também, em 1955, o Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica passa a designar-se Escola de Magistério de Economia Rural e Doméstica “Licurgo Leite”. A Escola de Economia Rural e Doméstica (ESERD), em 1959, por questões econômicas passou a localizar-se junto ao Parque Fernando Costa, uma vez que a escola tinha vínculo com a

agropecuária também poderia ocupar um espaço cedido pela União, o que seria fundamental para continuação de seu funcionamento.

A ESERD, de 1954 a 1962, passou a oferecer os Cursos de Magistério e de Extensão em Economia Rural Doméstica. Para o Curso de Magistério, nível de 2º ciclo, com um currículo de dois anos com função teórico e prática visava oportunizar a formação feminina, com a fixação de conhecimentos que pudessem modificar comportamentos rotineiros na vida familiar com os conhecimentos adquiridos na formação. A egressa do curso, com Diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica poderia se tornar uma orientadora nos Cursos de Extensão e professora habilitada a lecionar disciplinas relacionadas ao ensino nas Escolas Primárias Rurais e nas Escolas de Ensino Agrícola (FERREIRA, 2012, p. 163).

Pelo Decreto Lei nº 52.666, de 11 de outubro de 1963, passa a designar Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite”. Como alega Ferreira (2012, p. 176), “para se ajustar às normas de ensino traçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/61, a Escola Doméstica Rural passou a oferecer os cursos Ginásial e Colegial de Economia Doméstica Rural”. Somente a partir de 1967, a instituição vincula-se ao Ministério da Educação e Cultura pelo Decreto Lei nº 60.731/67 e, em 4 de setembro de 1979, o então Presidente da República João Figueiredo assina o Decreto nº 83.935, assim o Colégio de Economia Doméstica Rural “Licurgo Leite” passa a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU)²².

Art. 1º. Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento, conforme relação anexa.

Parágrafo único. É facultada a manutenção do nome de personalidade com a qual já se identifique oficialmente a escola, como complemento à denominação estabelecida por este Decreto.

Art. 2º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1979, p. 1).

A Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI) requisitou a fundação de um curso de Agropecuária que estivesse localizado na zona rural. Nesse sentido, nasce o projeto da Escola-Fazenda a ser acrescida ao Colégio de Economia Doméstica Rural, agora Escola Federal de Uberaba.

²² A Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, em seu Art. 2º decretava que se a sede da universidade ou da escola técnica federal for em uma cidade que não a capital do Estado, será qualificada de federal e terá a denominação da respectiva cidade (BRASIL, 1965).

O sistema Escola-Fazenda foi implementado nas Escolas Agrotécnicas numa visão sistêmica de encaminhar o estudante para sua auto sustentação. Preconizado pela COAGRI, a educação pelo trabalho era incorporada às práticas pedagógicas e se desenvolvia em todas as escolas agrotécnicas da rede federal, não importava sua localização, com a intenção de colocar em prática a integração entre tecnologia, os métodos tradicionais de ensino, o trabalho e a produção, com vistas a incentivar a atuação e o retorno dos alunos às comunidades de origem. Nesse sistema, integrava-se a realidade do internato e a convivência cooperativa (FERREIRA, 2012, p.179).

A construção da Escola-Fazenda ocorreu ao fim do mandato do então Prefeito de Uberaba, Dr. Silvério Cartafina, que juntamente com o coordenador educacional Padre Eddie Bernardes doaram 472 hectares de terras. Desse modo, inicia-se a denominada Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), em parceria com outras instituições técnicas como Epamig, Emater, Sindicato Rural, Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), Copervale, dentre outras. A escola fazenda foi construída em 1982, a partir de então a Escola Agrotécnica de Uberaba (EAFU) passa a ter unidade situada na Zona Rural.

Em Uberlândia, desde 1954, havia um planejamento para criação de uma Escola Superior de Agronomia, inspirada na já existente Escola de Agronomia de Piracicaba, mas a autorização concedida, pelo então Ministro da Agricultura João Cleofas, do governo de Getúlio Vargas foi para criação de um curso técnico. Assim, em 21 de outubro de 1957 foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. A nomenclatura se modificou no decorrer dos tempos, sendo, em 1964, Colégio Agrícola de Uberlândia e, em 1979, alterou para Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Assim sendo, a criação da Escola Agrotécnica de Uberlândia foi anterior à criação da Escola Agrotécnica de Uberaba.

A Escola Agrotécnica de Uberaba passou por transformações, em 1993, sendo decretada como Autarquia Federal, pela Lei nº 8.731/93. Os Centros Federais de Educação Tecnológica tiveram seu decreto pela Lei 8.948/94, sancionada pelo então Presidente Itamar Franco:

Art. 3º - As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, e pela Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 4º - As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994, p. 1-2)

Em 2002, quando passa a ser Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica - CEFET, começa a oferecer mais possibilidade de cursos à comunidade, como o curso superior

em Tecnologia. Em 2008, a Lei n. 11.892 constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) foi criado em 2008, porém desde 2007 já havia sido apresentada uma proposta para sua formação (projeto preparado pelo CEFET Uberaba e EAF Uberlândia).

Com a publicação da Portaria nº 4, em 6 de janeiro de 2009, o Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições, determinou a relação dos *campi* que passariam a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº11.892/08. Pela Portaria nº 4– 07/01/09, ficou assim determinado, pelo seu artigo XVII, que o Instituto Federal do Triângulo Mineiro seria composto pelos *Campi* de Uberaba, Uberlândia, Ituiutaba e Paracatu (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, conforme a Portaria nº 1.366, incorporou-se ao IFTM, o *Campus* Avançado Patrocínio e o *Campus* Avançado Uberlândia (BRASIL, 2010), os quais passaram a denominarem-se de *Campus* Patrocínio e *Campus* Uberlândia Centro, de acordo com a Portaria/MEC n. 331, de 23 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

No decorrer dos anos seguintes, os *Campi* de outras cidades foram se inserindo à estrutura organizacional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM. Sendo assim, o IFTM, até o ano de 2016, já contava com a seguinte composição: *Campus* Uberaba; *Campus* Ituiutaba; *Campus* Paracatu; *Campus* Patos de Minas; *Campus* Patrocínio; *Campus* Uberlândia; *Campus* Uberlândia Centro. Possui ainda dois *Campi* avançados, sendo eles o *Campus* de Campina Verde e o *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico.

Atualmente, o IFTM ainda conta com polos da Educação a Distância - EAD (E-TEC/UAB), em diversos municípios de Minas Gerais e Goiás. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro tem como princípio oferecer uma educação de qualidade, no cumprimento de sua função social. O IFTM oferece uma Educação Profissional e Tecnológica que objetiva o desenvolvimento tecnológico, científico, social e cultural.

Em conformidade com o Art. 2.º, § 3.º, da Lei n.º 11.892/08, é garantido ao IFTM:

[...] autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Portanto, o IFTM possui independência para criar e ofertar seus cursos. Para isso, o instituto, segundo sua filosofia, afirma não desconsiderar a realidade local, as demandas e as necessidades da sociedade onde está inserido. Em virtude da pesquisa centralizaremos as informações aos *Campi* de Uberaba, Uberaba Parque tecnológico, Uberlândia, Uberlândia Centro, Paracatu e Patos de Minas.

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, *Campus* Uberaba, oferece os cursos técnicos em Administração (integrado ao ensino médio e concomitante), Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Química Concomitante; superior de Bacharelado em Zootecnia; Engenharia Agrônômica; Licenciaturas em Química e em Ciências Biológicas e de Tecnologia em Alimentos; pós-graduações *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica Aplicada à Gestão de Programas e Projetos de Aprendizagem, Gestão Ambiental e Saneamento Ambiental; pós-graduações *stricto sensu* em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Educação Profissional e Tecnológica e Produção Vegetal, todos na modalidade profissional.

Figura 1 - IFTM *Campus* Uberaba Parque Tecnológico – Unidade II



Fonte: IFTM, 2018

Figura 2 - IFTM *Campus* Uberaba

Fonte: IFTM, 2018

O IFTM *Campus* Uberlândia, conforme mencionado, ofertava a princípio apenas o curso Técnico em Agropecuária, no decorrer dos anos passou a oferecer demais cursos técnicos, bem como cursos superiores e Pós-graduações. O Técnico Integrado ao Ensino Médio oferta os cursos de Meio Ambiente, Manutenção e Suporte em Informática, Agropecuária e Alimentos. O Técnico Concomitante ao Ensino Médio oferece os cursos de Agropecuária e Aquicultura. Em nível superior, o *Campus* possibilita a formação em Tecnologia em Alimentos e Engenharia Agrônômica e, na Pós-Graduação Lato Sensu presencial, os cursos de Controle de Qualidade em Processos Alimentícios.

O *Campus* Uberlândia Centro foi instituído após a incorporação do Centro de Excelência em Serviços de Uberlândia, ao *Campus* Uberlândia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro com a intenção de ofertar cursos de tecnologia na área de serviços. Pela Portaria nº 330, de 24 de abril de 2013, o *Campus* Avançado de Uberlândia IFTM passa a ser *Campus* Uberlândia Centro oferecendo os cursos de Técnico concomitante ao Ensino Médio, com o curso de Redes de Computadores e o Técnico Integrado ao Ensino Médio, com os cursos de Administração e Computação Gráfica. A graduação presencial oferece os cursos de Licenciatura em Computação, Logística, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Sistemas para Internet. O *Campus* ainda oferece Pós-Graduação: Especialização Lato Sensu Presencial em Análise e Desenvolvimento de

Sistemas Aplicados à Gestão Empresarial, Gestão de Negócios, Tecnologia, Linguagens e Mídia em Educação.

Figura 3 - IFTM *Campus* Uberlândia



Fonte: IFTM, 2018

Figura 4 - IFTM *Campus* Uberlândia Centro



Fonte: IFTM, 2018

O *Campus* Paracatu, antes Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), do CEFET Uberaba, integrou-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que criou os Institutos no Brasil. O *Campus* Paracatu foi pioneiro, juntamente com o *Campus* Ituiutaba, CEFET Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia na incorporação e formação do IFTM. O *Campus* Paracatu acolhe as microrregiões de Paracatu e Unaí, além de um polo em João Pinheiro. O *Campus* iniciou suas atividades ofertando inicialmente os cursos técnicos de nível médio em Informática e Eletrônica, depois técnico em Administração, Manutenção e Suporte em Informática. Posteriormente, iniciou a oferta de Cursos Superiores em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Engenharia Elétrica e Matemática.

Figura 5 - IFTM *Campus* Paracatu



Fonte: IFTM, 2018

O *Campus* Patos de Minas foi idealizado juntamente com a sociedade e autoridades locais para atender às necessidades da cidade e região. Em 2011, foi apresentada a proposta de instalação do *Campus*, em Audiência Pública, com a aprovação da sociedade, lideranças locais e da Associação Comercial e Industrial de Patos de Minas. Em 2013, pela Portaria nº 330 do Ministério da Educação, autorizavam-se as atividades do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Patos de Minas. Em 02 de setembro de 2013, ocorreu a aula inaugural com os Cursos Técnicos em Eletrônica e Logística de Nível Médio na forma concomitante. Dessa forma, instituem-se os Cursos Técnicos presencial de Nível Médio

Integrado de Eletrotécnica e Logística, do mesmo modo que o Técnico Concomitante ao Ensino Médio presencial de Eletrotécnica, Logística e Mineração. Na modalidade a distância, foram criados os Cursos Técnicos de Nível Médio em Administração, Informática para Internet e Segurança do Trabalho.

Figura 6 - IFTM *Campus* Patos de Minas



Fonte: IFTM, 2018

Após verificar o contexto político da criação de Decretos e Leis, que influenciaram o ensino e que determinaram o rumo da política educacional de nosso país, passaremos para o quarto e último capítulo da dissertação. O quarto capítulo, de análises das entrevistas realizadas, permitirá uma maior reflexão a respeito da integração no Ensino Médio Integrado. Além disso, buscaremos contemplar as materialidades constitutivas dos discursos do sujeito-professor de Geografia, analisando as concepções de integração que permeiam esse discurso.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

[...] *As coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas.*

Foucault (2008, p.124).

4.1 Aspectos Metodológicos

De acordo com a proposta do trabalho, de analisar entre outros aspectos as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, a partir de sua experiência como docente é que este capítulo apresentará especificamente as análises das entrevistas realizadas. Para atingir os propósitos da pesquisa, foram entrevistados oito professores efetivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), de diversos *Campi* sendo eles: *Campus Uberaba*, *Campus Uberaba Parque Tecnológico* e *Campus Uberlândia*, *Campus Uberlândia Centro*, *Campus Patos de Minas* e *Campus Paracatu*. Quanto à metodologia utilizada, recorreu-se à técnica de entrevistas, em que algumas perguntas previamente formuladas foram respondidas oralmente pelos entrevistados.

A escolha pela técnica de entrevista deve-se ao fato de ser um dispositivo enunciativo, que possibilita recolher uma informação emitida pelo entrevistado, que em nossa pesquisa seria o sujeito-professor de Geografia. Uma vez que a finalidade da pesquisa era verificar por meio da posição ocupada que assume o sujeito professor, o que é recorrente em seu discurso e se de fato ocorre a integração das disciplinas propedêuticas, no caso a Geografia, com as demais disciplinas Técnicas no Ensino Médio Integrado recorreu-se à técnica de entrevistas. Como declaram Rocha, Daher e Sant'Anna (2004, p. 13), “só se entrevista quem já ‘sabe’ algo a respeito de determinado tópico”. Dessa forma, as entrevistas ocorreram preliminarmente deixando claro o objetivo geral da pesquisa como o da própria entrevista. Oportuno se faz destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, o qual em parecer consubstanciado aprovou a proposta para realização das entrevistas com os professores do Instituto²³.

²³Parecer número 2.454.137

Elaborou-se um questionário de perguntas²⁴ que serviu de roteiro a fim de orientar as entrevistas, no entanto, em algumas entrevistas devido a uma maior interação e explanação do entrevistado, surgiam novas inserções no diálogo, nada que modificasse o foco ou o objetivo da entrevista. Após uma consulta da relação dos Professores de Geografia dos *Campi* a serem investigados, enviou-se uma Carta Convite, via e-mail, para participação na pesquisa. A escolha dos entrevistados ocorreu de acordo com o retorno e a disponibilidade dos mesmos, posto que alguns não responderam ao e-mail e outros não tiveram interesse em participar. É relevante ressaltar que tivemos dificuldades em obter resposta de alguns professores via e-mail e, desse modo, entramos em contato por telefone.

Dessa forma, algumas entrevistas foram realizadas por *Whatsapp* devido à distância e à disponibilidade de tempo tanto dos Professores quanto da pesquisadora. Com agendamento prévio de data e horário, entrevistados e pesquisadora por meio do recurso de áudio do *Whatsapp* realizaram as entrevistas. Entretanto, os Professores dos *Campi* Uberaba e Uberaba Parque Tecnológico foram entrevistados pessoalmente em virtude de residirem na mesma cidade da pesquisadora. Em ambos os casos, o primeiro contato foi feito da mesma forma, por e-mail, com agendamento do dia e horário que melhor atendessem aos Professores. No caso dos entrevistados da cidade de Uberaba, as entrevistas aconteceram no *campus* em que lecionam os docentes.

Houve o esclarecimento sobre a pesquisa em todos os aspectos solicitados pelos entrevistados, todos tiveram liberdade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação dos entrevistados foi voluntária e a renúncia daqueles que se recusaram a participar não acarretou em qualquer penalidade ou perda de benefícios na instituição. A participação no estudo não gerou custos para os Professores, como também não houve nenhuma compensação financeira adicional, pois a participação ocorreu de forma gratuita e espontânea. Todos os entrevistados foram informados que seus dados pessoais são confidenciais, mesmo após a publicação dos resultados. Dessa forma, os entrevistados serão identificados por números para diferenciação dos discursos.

Como sugestionam Rocha, Daher e Sant'Anna (2004, p. 13), o dispositivo de entrevistas possui três momentos principais: o de preparação do roteiro, a realização das entrevistas e o momento que segue à entrevista. Até o momento, apresentamos como foram realizados primeiramente os dois momentos principais e agora entraremos no último

²⁴ O questionário está disponível na seção Apêndices.

momento, que foram selecionados os enunciados para análise. Para os propósitos do trabalho, foram feitos recortes²⁵ das entrevistas, conforme os objetivos da pesquisa, esses recortes correspondem aos eixos das questões relacionadas ao tema investigado. As questões foram estruturadas em quatro eixos sendo eles: concepção de ensino de Geografia; concepção de integração; uso de tecnologias / NTIC e espaços educacionais.

De acordo com o que até aqui dissertamos, compreendemos que precisamos considerar a história, as ideologias e o social, uma vez que eles integram o discurso. Todos esses elementos foram apreciados na análise dos discursos dos professores, como também o entendimento de que o discurso não é fixo, em virtude de sofrer transformações decorrentes, das condições sócio-históricas e ideológicas. Como sustenta Fernandes (2007, p. 13), “as escolhas lexicais e seu uso revelam a presença de ideologias que se opõem, revelando igualmente a presença de diferentes discursos, que, por sua vez, expressam a posição de grupos de sujeitos acerca de um mesmo tema”.

Para os propósitos do trabalho, as análises obedecerão à ordem apresentada dos eixos das questões utilizadas nas entrevistas, associadas aos objetivos da pesquisa, uma vez que foram os mesmos que orientaram a elaboração das perguntas. Dessa forma, os recortes foram feitos seguindo essa correlação, com o foco nos objetivos da pesquisa. As noções de Análise do Discurso apresentadas no primeiro capítulo do trabalho serão essenciais para o entendimento das reflexões aqui apresentadas, como aduz Fernandes (2007, p. 62) “na AD não se pensa teoria sem pensar metodologia.” Isto posto, apresentaremos o conceito de recorte, visto que entendemos o mesmo essencial para compreensão da pesquisa e metodologia utilizada.

Trata-se da seleção de fragmentos do *corpus* para a análise; ou seja, quando o analista escolhe seu objeto de análise, ele precisa ainda selecionar pequenas partes, escolhidas por relações semânticas, tendo em vista os objetivos do estudo. [...] Entretanto, para proceder à análise, esses recortes devem ser considerados na inter-relação como todo que constitui o *corpus* (FERNANDES, 2007, p. 61).

É importante esclarecer a respeito da posição sujeito enunciado, ambos os conceitos já definidos no primeiro capítulo. A Análise do Discurso investiga no enunciado as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. Em nosso caso, a posição do Sujeito-Professor de Geografia, o que é por ele enunciado e a relação estabelecida com o que se enuncia constituindo a sua formação discursiva. Procuramos verificar as regularidades que dominam

²⁵ Recorte é a escolha de um fragmento do discurso que será analisado.

os discursos do sujeito-professor de Geografia do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Como assegura Mussalim (2001, p. 134), “não é pelo recurso a uma subjetividade psicológica ou a um sujeito transcendental que o regime das enunciações de um discurso é definido, mas pelo sistema de relações por meio do qual todas as modalidades de enunciação encontram-se ligadas”.

4.2 Análises das Entrevistas

Na perspectiva de que os discursos são motivados por questões históricas, sociais e ideológicas, consideramos o contexto histórico educacional brasileiro para pensar na formação do dualismo social e educacional. Nessa esteira, a concepção que se tem do ensino de Geografia é essencial para o entendimento e apontamento de uma prática mais crítica e aberta para a possibilidade de uma maior integração com outros conteúdos, inclusive da área técnica. Lembramos que o condutor utilizado para investigação da existência de integralização das disciplinas propedêuticas com o ensino técnico foi o ensino da Geografia. Desse modo, a maioria dos entrevistados, quando abordados sobre qual o viés da Geografia ensinada no Instituto, apontaram para o ensino de uma Geografia Crítica, ao invés do ensino de uma Geografia Tradicional.

Mais crítica, principalmente, eu trabalho só com as segundas e terceiras séries que é o processo de globalização, então você entra no processo do capitalismo bem na essência, porque é trabalhado, por exemplo, no curso de Agropecuária, isso é trabalhado em História, Administração (História trabalha) então o que venho fazendo na segunda série, trabalho só a evolução do capitalismo, é um capítulo só, para chegar até o processo de globalização. No processo de globalização o que a gente tem que analisar? A criticidade (ENTREVISTADO nº 03).

[...] eu tentei trazer uma Geografia muito parecida com o que eu havia aprendido lá na UFMG, que era uma Geografia mais crítica, mais pensada, pensar o lugar, pensar o momento político que a gente tá, a ocupação territorial do espaço, como é que isso se tem dado ao longo do tempo (ENTREVISTADO nº 06).

Olá! Então, sobre a Geografia aqui ministrada no nosso Instituto Campus XXXX, ela sim se refere numa concepção mais da Geografia Crítica, porque a proposta que nós damos aula aqui é fazer uma reflexão crítica permanente sobre a histórica desse sujeito, no caso, nossos educandos, principalmente fazendo uma reflexão das categorias geográficas, o conteúdo geográfico a partir da realidade de cada aluno, no caso dos nossos educandos (ENTREVISTADO nº 07).

É importante ressaltar que alguns professores pontuaram que nem todo conteúdo é possível de se trabalhar de uma forma crítica, porque está atrelado ainda a questões tradicionais. Essa observação é importante em virtude de considerarmos o contexto histórico

de como a Geografia foi desenvolvida no Brasil, o que já foi apontado em capítulo específico. Bem como compreender que a realidade enfrentada por cada professor em sala de aula é distinta, o que impede que determinado conteúdo seja ensinado sempre da mesma maneira. Ademais, uma realidade recorrente na educação brasileira, em algumas escolas, é a redução da carga horária da disciplina de Geografia. No caso dos Institutos a redução é dupla, no número de aulas e em sua duração, sendo duas aulas semanais de 40 minutos cada.

Na realidade, nós temos nosso currículo ele foi montado ainda no sistema tradicional. Nós temos aqui, como professores é uma liberdade para podermos trabalhar. Claro que essa liberdade é baseada no currículo que nós temos, a gente precisa segui-lo, mas a gente consegue de certa forma de tá trabalhando a Geografia de uma forma mais crítica. O grande problema que nós temos aqui são os alunos que chegam pra gente, alunos de diversas escolas, de diversos lugares, cuja base não existe. De uma maneira geral não existe, né! Tem relatos de alunos, por exemplo, que quando chegam aqui dizem: Nossa essa é a primeira vez que estou vendo Geografia! Porque eles passaram todos os anos, principalmente no ensino fundamental copiando livro, ou sem professor (ENTREVISTADO nº 01).

Mas é difícil fugir de certas coisas principalmente quando alguns conceitos são essenciais para que possa compreender, sei lá, o mundo que vivemos. A Geografia Física que talvez seja mais próxima da tradicional eu tenho buscado trabalhar bem, de uma maneira de discussão mesmo de se pensar sobre o assunto, relacionar isso com o cotidiano dos alunos evitando essa perspectiva tão tradicional (ENTREVISTADO nº 05).

A questão quanto à Geografia, a gente hoje tenta ter uma vertente mais crítica né, mas lembrando que é importante aquela questão, alguns métodos, alguns aspectos que ainda estão muito ligados à Geografia tradicional a associação de conceitos e algumas outras relações. Então, a gente tenta levar por esse lado mais crítico, mas, de uma forma geral, a Geografia ainda tá muito vinculada a algumas formas tradicionais. E, muitas vezes, o próprio tempo que você tem pra fazer também né? Hoje, pelos cursos serem integrados, eles acabam tendo a hora mínima exigida de Geografia. Então, às vezes você não tem tanto esse tempo pra trabalhar de uma forma mais diversificada, possibilitando nessa formação mais crítica (ENTREVISTADO nº 08).

Inserido nesse viés sobre o ensino da Geografia e a estrutura educacional brasileira, percebe-se uma tendência dos professores de pensar a articulação entre as disciplinas apenas com outras disciplinas propedêuticas e raramente com outras disciplinas técnicas. Embora o Ensino Médio Integrado nos remeta à ideia de que as disciplinas estão em uma tessitura que favoreça essa integração, verificamos alguns fatores que dificultam uma maior integração, os quais serão aqui apontados conforme o desenvolver do assunto. No entanto, quando percebemos uma dificuldade de articulação entre as próprias disciplinas propedêuticas, vislumbramos que não ocorre uma conexão com as demais disciplinas técnicas.

Sempre minhas aulas são planejadas, vamos dizer solitariamente, como nós temos uma grande experiência na área de curso técnico, porque eu também sou Técnico em

xxxxxx formado há 30 anos, então nós temos uma vivência boa do que é, do que se busca com esse profissional, mas nós não temos, eu não tive oportunidade, neste semestre, de desenvolver alguma coisa integrada à outra disciplina ou com outros professores e também na experiência que eu tive no primeiro ano, também não tive essa oportunidade (ENTREVISTADO nº 04).

Sobre a articulação da Geografia com as outras disciplinas eu digo que infelizmente ainda não. Alguns conteúdos tenho tentado conversar com outros professores, para trabalharmos em conjunto, porque acaba repetindo como por exemplo: Revolução Industrial. É trabalhado na História, na Geografia, nós temos o curso técnico integrado em Administração, os modelos desenvolvidos durante a Revolução Industrial, os processos produtivos são trabalhados também nas disciplinas técnicas, da área técnica, então assim, infelizmente ainda não temos essa articulação há uma tentativa de se fazer isso, nós temos uma disciplina de oficinas que eu e os professores da Filosofia, Sociologia, História, às áreas de ciências humanas, a gente tem reuniões ou aulas com um grupo de alunos, a gente tem escolhido temas, mas mesmo assim, acaba que na prática quando a gente vai executar mesmo as oficinas acaba ficando um pouco ainda divididos. Por isso acredito que precisamos evoluir bastante nisso, ainda não temos essa, mas no próximo ano já existe uma conversa, um acordo entre eu e os demais professores de sentar e tentar trabalhar em uma perspectiva mais conjunta (ENTREVISTADO nº 05).

Olha no momento, apenas com Sociologia e outra, a Sociologia especificamente na, do segundo ano, tá. Ano passado, como mudou o professor de Biologia, deu pra trabalhar uma relação com o conteúdo de Biologia em função do conteúdo do primeiro ano ser mais Geografia física, aí a gente trabalhou, assim com uma conexão, bem na perspectiva do conteúdo de vegetação e solos. No momento, a disciplina com conteúdo de maior articulação é a Sociologia (ENTREVISTADO nº 07).

Um fator recorrente apresentado como dificultador da articulação dos conteúdos pelos professores é relativo à escassez de tempo disponível para discussões e harmonização dos conteúdos. Esse tempo seria tanto o disponibilizado de 40 minutos para duas aulas semanais de Geografia, quanto o dos próprios professores do Instituto, devido terem acúmulo de aulas e de funções. Foram apresentados como fatores que dificultam a articulação entre os conteúdos das disciplinas propedêuticas e das técnicas, bem como que prejudicam uma maior troca de experiência e informações com outros professores, a quantidade de aulas e o período menor de duração delas, agregado ao fator de sobrecarga de tarefas e funções exercidas pelos professores. Em relação às disciplinas técnicas, ainda foi apresentada a questão de desconhecer os conteúdos ministrados por elas e a falta de contato, encontro com os seus professores.

[...] o que acontece aqui na escola, por exemplo, eu, além de carga horária minha de docente eu tenho outras atribuições, hoje eu sou xxxxxxxx, [...] a xxxxxx do campus, ou seja, toda entrada de aluno no campus, passa pelo meu crivo, para poder organizar o processo aquela coisa toda. Outras comissões que nós trabalhamos aqui também, sempre há exigência de outras comissões isso às vezes faz, com que, por exemplo, eu não consiga sentar com outros professores de maneira mais efetiva, por exemplo, tem um professor de história, que são disciplinas que poderiam trabalhar

mais perto, esses dois professores de história, por exemplo, um está acabando o doutorado e o outro acabando o mestrado e também ficam sem tempo, porque tem horário especial de estudante. Professores da disciplina, por exemplo, da disciplina técnica, professor de solos, Geografia poderia trabalhar com solos, mas o que acontece esse professor também, às vezes choca horário de trabalho, às vezes estamos ao mesmo tempo em sala de aula e esse professor também atende os cursos superiores e o mestrado, então muitas vezes, a gente não consegue sentar efetivamente para fazer essa reunião. Fica muito assim, eu trabalho a minha parte e ele trabalha a dele. Às vezes eu entro na sala [...]é [...] eu sei que o professor que ele já deu aquilo para os alunos: Gente! Vocês já viram isso? Já. Então, vamos ver isso agora pela visão da Geografia, porque é diferente, né, a visão que tem o professor de solos, porque para o professor de solos na agropecuária o plantio, aquela coisa toda, pra gente da Geografia, a gente pensa além dessa questão do plantio, a conservação, o que isso vai impactar para as vidas futuras dentre outras coisas. Tem essa diferença, então eu preciso sentar realmente, mas a gente não consegue (ENTREVISTADO nº 01).

Então, e aqui a carga horária em função de ser um curso integrado a carga horária é um pouco reduzida, as nossas aulas são de 40 minutos e não de 50 minutos. Então, são aulas de 40 minutos e a Geografia tem duas aulas por semana. É uma carga horária, que eu senti essa diferença aqui, que até parece uma redução mínima, mas que eu senti que você corre muito mais pra tentar, porque o conteúdo que eu tenho que trabalhar com eles é o mesmo. Então, assim acaba que corre muito mais, se esgota muito mais para trabalhar isso nesse tempo. [...] Assim, no princípio quando eu entrei, porque têm dois anos que eu estou dando aula aqui, no princípio eu não enxergava, eu não enxergo tanto essa integração. Pra te falar assim, que essa integração existe que a gente consegue realmente trabalhar de forma integrada, médio e técnico eu não enxergo isso. Eu acho assim, aqui nós temos, até a integração dos professores mesmo, os professores da técnica são mais entre eles mesmos, e os da básica que a gente fala que é o comum eles se integram muito mais, então acaba assim que existe um pouco dessa divisão eu sinto muito isso, entre nós professores e principalmente com relação ao conteúdo pra conseguir colocar isso de forma integrada, eu acho muito difícil (ENTREVISTA nº 02).

[...] o Integrado a gente teria que trabalhar de forma conjunta. Agora junta aqui pra você ver! É muito difícil, são professores, a ideia do futuro aqui seria que cada professor trabalhasse num perfil de um curso, né, então, por exemplo, Geografia teria que ter três, que são Alimentos, o curso de Administração e o de Agropecuária. Mas nós somos só dois tá, e aí como que faz? né! Então é assim uma visão meio que distanciada (ENTREVISTA nº 03).

Mesmo com as dificuldades apontadas, averiguamos que o ensino de Geografia parece cumprir com seu papel, no que se refere à sua contribuição para formação ética e política dos alunos. Essa preocupação foi usual no discurso dos professores que, independente da atuação profissional que os alunos terão, se dedicam para a formação de cidadãos críticos, capazes de entender a própria realidade e compreenderem o mundo em que vivem. Desse modo, em suas aulas tentam sempre que possível discutir assuntos da atualidade, os quais permitem reflexões e discussões críticas sobre os problemas enfrentados no cotidiano, no Brasil e no mundo.

É os meninos acham muito curioso eu trabalhar parte de deslizamento de terra, por exemplo, mostrando o papel social de como que essas pessoas foram excluídas socialmente para aquelas áreas. As pessoas não compram áreas de risco porque elas querem. Então, elas têm toda uma função social em função disso. E, eu sempre tento

mostrar pra eles que se eles reconhecerem o papel deles nesse espaço e os direitos e os deveres que eles têm é eles vão se localizar melhor dentro de qualquer profissão que eles estejam. Mesmo que seja dentro de uma fábrica, ele vai reconhecer os seus direitos trabalhistas ali dentro ele não vai deixar com que o outro faça de gato e sapato dele por achar que aquilo ali é normal. Então, eu falo que a Geografia é muito importante pro aluno se situar enquanto pessoa, enquanto cidadão em qualquer meio que ele está (ENTREVISTADO nº 06).

Entra a questão do empoderamento. De possibilitar ao aluno um conhecimento mais crítico pra que ele tenha essa capacidade de análise, de entendimento, de pensar de uma outra forma. Então, quando se trabalha nesse viés, tendo essa preocupação que o aluno seja capaz de interpretar dados, de fazer uma leitura diferenciada, de ter um conhecimento de aspectos passados e atuais, a combinação de tudo isso é uma ferramenta, mas, aí também entra um desafio, hoje em dia, considerando que a todo momento o aluno recebe um turbilhão de informações, seja das redes sociais, seja das mídias. Então, a Geografia é um pontinho aí diante de tudo isso, mas só obtém resultados quando a gente consegue fazer um trabalho, de fato, mais concreto e mais coerente aí, que senão a gente acaba passando mais despercebido que tudo (ENTREVISTADO nº 08).

No que tange à concepção de integração entre as disciplinas básicas, no caso a Geografia, com as demais disciplinas técnicas, observa-se que os professores possuem a compreensão de que essa associação deveria ocorrer, por se tratar de um ensino integrado, no entanto, **concordantemente reconhecem que essa integração não se realiza**. O desconforto em relação a essa compreensão, de que a prática deveria integralizar é explicitada pelos professores. Quando questionados da existência de momentos de discussões coletivas para elaboração de estratégias acadêmicas que propiciem a integração, é regular a manifestação de que essas situações inexistem.

Importante se faz observar que a ideia de integrar se associa rapidamente àquelas disciplinas afins, como no caso a Geografia, que transita em áreas comuns com outras disciplinas como, por exemplo, História, Biologia, Sociologia, Matemática, entre outras; prontamente se estabelece uma relação com essas disciplinas próximas. Entretanto, nota-se certa dificuldade em se estabelecer essa mesma conexão com as disciplinas técnicas. Aparentemente, cria-se um distanciamento entre as disciplinas propedêuticas e técnicas. À vista disso, sucede que os professores de forma individual, informalmente e eventualmente tentam essa integração com algumas disciplinas do técnico.

Infelizmente não! Nunca houve. Até as disciplinas básicas a gente tenta fazer projetos pela facilidade mesmo de inter-relacionar a gente tenta com as disciplinas mais próximas. Então, uma tendência que a gente tem interdisciplinar é [...] eu estou fazendo um projeto que trabalha as festas das nações, as diferentes nações, então eu consigo trabalhar com a professora de Inglês, de Espanhol, História, Sociologia, acaba que as interdisciplinaridades que acontecem é muito entre as disciplinas dos núcleos comuns. E não entre uma e outra. E nunca houve nada de assim, pelo menos no tempo que estou aqui, de um trabalho de integração de disciplina técnica e as básicas (ENTREVISTADO Nº 02).

Não. Não tive ainda não tive nenhum momento dedicado especificamente a isso! Nós temos, assim mais informalmente conversas entre professores mesmo que a gente talvez perceba uma maior afinidade do que tá sendo trabalhado né, nas disciplinas e aí nos pares a gente faz algumas conversas e tal, mas assim não foi efetivado em um planejamento ou uma estratégia para fazer isso (ENTREVISTADO nº 05).

Tem a preocupação, mas na prática nada não. Assim, nada que eu falo é aquela coisa [...] bota uma regrinha ali no começo do ano, alguma coisa ou outra, mas assim que começa o andamento do ano letivo, cada um pro seu lado mesmo, muito pouco prático. Então, o que a gente observa é isso. Tem essa preocupação. Sempre tem o discurso que tem que ser integrado. Na verdade, o curso integrado ao ensino médio e não o Ensino Médio Integrado ao curso pelo que eu entendo. Mas, muito pouco feito na prática. Às vezes a gente tenta dar um viés, associar alguma coisa, por exemplo, as teorias econômicas no curso de administração, coisas assim gerais mesmo, a questão das fontes de energia com o curso de Eletrônica tem o viés, a globalização na informática, mas isso na prática acaba todo mundo envolvido com uma série de atividades e muito pouco na prática (ENTREVISTADO nº 08).

Apesar da presente preocupação com a integração, pelo menos por alguns professores individualmente, poucos momentos são destinados para essa discussão conjunta entre os mesmos, um motivo apresentado seria a falta de tempo, o choque de horário, até mesmo a questão colocada anteriormente pelo entrevistado nº 02 “os professores da técnica são mais entre eles mesmos e os da básica, que a gente fala que é o comum, eles se integram muito mais”. Essa ausência do encontro que possibilitaria a junção de ideias também é indicada como um obstáculo para uma integração, bem como a falta de conhecimento da grade curricular das disciplinas técnicas.

Então, deveria ter mais desse tempo, né! É o que às vezes nós não conseguimos aqui é integrar de maneira mais efetiva é porque todos os professores atendem geralmente todos os cursos. E aí chocam horários, chocam horários e aí você não consegue reunir um grupo efetivo para poder trabalhar (ENTREVISTADO nº 01).

Então, eu também não sei o que o professor trabalha, se eu tivesse mais conhecimento da parte técnica, às vezes eu conseguiria até integrar mais, mas eu não tenho esse conhecimento (ENTREVISTADO nº 02).

Um momento significativo em que se aponta a questão da integração e que foi frisado por alguns entrevistados são as reuniões pedagógicas. No entanto, é interessante observar a apreciação feita desses momentos pelos professores em relação à concepção de integração. Coloca-se em pauta a questão da integração, mas não se percebe um aprofundamento nessa discussão, uma procura por formas de viabilizar uma melhor articulação entre os professores e as disciplinas técnicas. Evidencia-se um reconhecimento da problemática e também um desconhecimento do que seria essa integração, confunde-se a interdisciplinaridade com integração, chega-se até a pensar na integração como uma forma de redução de carga horária

dos alunos. Ressaltando que a integração apontada nessa pesquisa é pautada na concepção de trabalho como princípio educativo essencial na formação omnilateral.

Bom, todo ano, todo semestre, nós temos reuniões pedagógicas envolvendo todos os professores, no mínimo no início de cada semestre, onde se tem oportunidade de fazer discussões nessa linha. Só que são reuniões gerais envolvendo todos os professores e de temas como: avaliação, recuperação, até mesmo estratégia de ensino, mas no meu entendimento são reuniões muito genéricas envolvendo todo o grupo de professores e talvez não dá oportunidade, de fazer essa discussão mais próxima né, com os colegas, às vezes de determinado ano, determinado curso. Também temos às reuniões com os professores por curso, mas a meu ver apesar de existir esse espaço, nós ainda não conseguimos romper aquela distância entre as disciplinas (ENTREVISTADO nº 04).

As reuniões pedagógicas são mensais aqui e obrigatórias. Então, nesse momento, a gente tá levando algumas práticas. Então, quase toda reunião, os coordenadores trazem algum professor que tá com alguma prática integrada, alguma coisa como exemplo. Então, de livre e espontânea vontade, alguém se candidata e vai falar de alguma prática que tem feito aqui, que tem tentado, pensado. Então, a gente tá tentando criar esse hábito maior, né! Porque a correria do dia a dia vai atropelando a gente (ENTREVISTADO nº 06).

[...] inclusive na reunião inicial pedagógica foi montada até uma própria comissão pra trabalhar essa questão da interdisciplinaridade entre as disciplinas do conteúdo básico e a técnica. Aí, portanto assim, inicialmente começou a haver essa preocupação, mas não há execução até mesmo pra ver essa relação de conceito de interdisciplinaridade e também voltou uma discussão sobre a questão de carga horária dos próprios estudantes, porque há um excesso de carga horária pra ver se haveria possibilidade de uma integração de conteúdos das disciplinas básicas e técnicas. Então, assim, houve um princípio assim de conversa, mas nada que está sendo executado no momento, então são apenas estudos, estudos mesmo, que tão ocorrendo por essa comissão (ENTREVISTADO nº 07).

Uma tentativa apontada para tentar integrar o ensino do instituto foi a criação do Projeto Integrador. No tocante a esse assunto, o entrevistado nº 04 relatou, partindo de sua experiência com essa disciplina, em que constatou a dificuldade de se integrar disciplinas técnicas com as propedêuticas na prática. O fato de reconhecer os problemas, apontar os obstáculos é um passo importante para que mudanças possam acontecer, promovendo maiores discussões e reflexões nessa perspectiva de efetivamente ter um ensino integrado. É oportuno considerar que integrar é uma prática complexa, mesmo entre as disciplinas propedêuticas, outra questão importante é que, mesmo na vivência que todos possuem como discentes, provavelmente não foi experimentada essa realidade de integração, assim romper com uma estrutura de ensino fragmentária é uma tarefa laboriosa e complexa.

A tendência de se reproduzir o tipo de ensino que recebemos é muito comum na prática docente. Nos cursos de licenciatura muito se fala sobre interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, entretanto, na realidade escolar e de sala de aula não é o que acontece: os professores trabalham de forma individualizada, seguem normas que são a eles impostas e

que muitas vezes dificultam, desmotivam e impedem qualquer articulação entre as disciplinas. As normas impostas podem ser o próprio currículo, o livro didático adotado, em muitas escolas existe a obrigatoriedade do cumprimento de todo conteúdo do livro ou apostila no decorrer do ano, diminuição de aulas de determinado conteúdo, o sistema de avaliação, em síntese, o próprio sistema educacional, embora preconize uma prática, não oferece condições para sua efetivação.

Faz três anos que foi criada uma disciplina que se chama Projeto Integrador, existe em todos os cursos técnicos, e eu acompanho mais próximo o curso de Meio Ambiente e já coordenei essa disciplina há um ano, e agora em 2018 vou coordenar essa disciplina em outra turma. E aí, a gente percebe na prática a dificuldade que é, mesmo tendo uma disciplina, um espaço para desenvolver esse trabalho integrado, vem a dificuldade cultural nossa, da nossa própria formação, das nossas limitações, da nossa falta de experiência em trabalhar de forma integrada e a gente esbarra naquelas gavetinhas das disciplinas, que a maior parte dos professores foi formado, tiveram formação dessa forma, e agora tem dificuldade de romper com isso, evidentemente, que certamente que tem experiências na minha escola e outros professores que fazem trabalho integrado né, e aí que eu reconheço a minha limitação, a minha dificuldade. Então, nessa disciplina Projeto Integrador, é o espaço natural para se desenvolver esse trabalho integrado. Mas, a minha experiência mostra a dificuldade que nós temos, principalmente quando dizem integrar disciplinas de conteúdo específico comum do Ensino Médio com as disciplinas profissionais. Quando são as disciplinas e os conteúdos da formação técnica, fica mais fácil em função da afinidade dos professores e assim tem sido a minha experiência (ENTREVISTADO nº 04).

Constata-se uma tendência de integrar as disciplinas técnicas com outras técnicas e propedêuticas com propedêuticas e uma dificuldade de realizar uma articulação entre técnicas e propedêuticas. Apesar disso, como aponta o entrevistado nº 06, ações voluntárias dos próprios professores, para discutir sobre integração já começam a ocorrer, o que indica uma preocupação com a prática executada e a consciência da importância de se integrar os conteúdos do Ensino Médio Integrado.

Como, agora, a gente tá passando por essa revisão do Ensino Médio pra passar pelo MEC, na qual a gente não concorda, a gente acha que ela tem muitos furos. Ela foi colocada de uma forma sem pensar com as bases. A gente tá, desde o ano passado, com o grupo de estudos. A gente começou no ano passado esse ano a gente retomou isso, que a gente tá estudando essa questão da integração mesmo, porque os Institutos Federais são muito recentes na história do Brasil. A gente tem os antigos CEFETs, mas a história, enquanto Instituto, enquanto essa coisa integrada e não só técnica como era antes, ela é recente. A gente ainda tá montando a nossa identidade enquanto rede Federal. E aí, a gente tem visto essa necessidade, principalmente agora, por um repensar em um novo Ensino Médio. Então, a gente tá fazendo um grupo de estudos, claro que não tem uma adesão de todo mundo porque aí ela é voluntária. Ele envolve pessoas da direção, coordenador de ensino, pesquisa e extensão, os professores, mas, por enquanto, ele tá de uma forma bem voluntária, né, a adesão. Mas tem um grupo muito grande de professores. Nós somos em 35 professores. Eu acho, que em média, uns 22 já tão aderindo a essa discussão pra

gente entender mais o ponto de vista histórico e filosófico mesmo. [...] A gente não consegue discutir tanto, entretanto a gente tá tentando fazer com a frequência a cada duas, três semanas uma reunião desse grupo. Ainda não tá tão regular esse ano, mas para discutir essa questão da integração numa esfera mais ampla e depois vir com casos pontuais que aí são apontados normalmente nessa reunião pedagógica. (ENTREVISTADO nº 06).

Apesar de em alguns *Campi* acontecer essas discussões sobre a integração, mesmo que ocasionalmente, em outros essa situação ainda não ocorre. Quando investigados sobre a existência de grupos de discussões, a maior parte dos entrevistados respondeu que não existem no *campus* em que atuam grupos interdisciplinares. Nem mesmo momentos exclusivos para conversar sobre integração, experiências, práticas de outros *campi* e/ou de professores, o que poderia despertar para alguma prática ou apontar para iniciativas que deram resultados e, assim, suscitar ideias para que a integração ocorra. Esses momentos abrangeriam todos os professores, incluindo os das áreas técnicas, posto que um registro constante no discurso dos entrevistados é a falta de contato com os professores, principalmente da área técnica.

Uhm, vou te dar um exemplo daqui. Por exemplo, o curso de Administração ele tem, nós temos dois cursos, o técnico integrado e o técnico concomitante. O Concomitante é noturno e o integrado ele funciona manhã e tarde. E os professores das disciplinas técnicas eles só trabalham no curso técnico, mais fácil reunir, mais fácil discutir, mais fácil deliberar ações. Curso de agropecuária nós temos aqui o superior em Zootecnia e o superior em Engenharia Agrônômica. As referências do nosso curso de Agropecuária não é o curso de agropecuária, a referência é o curso superior. E agora temos o mestrado. Então, o que acontece, muitas vezes, esse pessoal está envolvido com pesquisa no superior e tudo e às vezes a complementação deles é o curso técnico e de certa forma, alguns professores que estão lá no superior eles não querem trabalhar no curso técnico. Alimentos começou agora nós temos um superior em alimentos, um mestrado em alimentos, ainda não sei te falar como que vai ser essa integração porque estamos começando agora. De repente essa integração vai ser melhor. Não sei! Mas, isso dificulta muito você organizar essa integração (ENTREVISTADO nº 01).

[...] Eu acho assim, aqui nós temos, até a integração dos professores mesmo, os professores da técnica são mais entre eles mesmos [...] (ENTREVISTADO nº 02).

Eu vejo isso em algumas áreas, por exemplo, os primeiros conselhos que a gente tem, geralmente eu vejo uma força de vontade pra fazer isso fenomenal, tá. Mas depois eu não sei se funciona, eu sei que comigo é assim, se precisou de ajuda, eu te ajudo tá. Por quê? Porque você conseguir coordenar um grupo de três professores trabalhando juntos é muito difícil, por quê? Porque o professor do Ensino Médio dificilmente ele está só com o Ensino Médio, dificilmente. Então ele sai do Médio, ele tá na pós, ele sai do médio ele tá na graduação, então, por exemplo, eu dou médio e Pós, então é raro você pegar um professor que ele tenha somente o Ensino Médio, as reuniões não são fáceis e assim eu acho que tem que focar. [...] Tem tentativas e boa vontade, por que quem coordena, eu sei de professores, de um médio e dois professores do técnico, mas eu não sei te dizer quais são as disciplinas não, tá (ENTREVISTADO nº 03).

Constata-se uma **falta de tempo reservado para momentos de discussões conjuntas sobre integração**, o que pode ocasionar práticas isoladas e solitárias de alguns poucos professores, que trabalham de forma individualizada temas que deduzem ser trabalhados pelas disciplinas técnicas como relatado pelo entrevistado nº 01, “Fica muito assim, eu trabalho a minha parte e ele trabalha a dele. Às vezes eu entro na sala [...] é [...] eu sei que o professor que ele já deu aquilo para os alunos: Gente! Vocês já viram isso? Já.” A informação vem pelos alunos, porque não existe a comunicação entre os professores. O professor do técnico, como exposto, muitas vezes trabalha no superior, na pós-graduação, está ligado à pesquisa e não possui essa atenção ou preocupação com a integração no Ensino Médio Integrado. Esse distanciamento dos professores da área técnica dificulta a integração entre os próprios professores.

Então, eu vejo aí essa dificuldade dessa integração de forma mais efetiva. Talvez, isso se resolveria, se eu tivesse somente disciplinas técnicas, com professores técnicos que trabalhassem somente no ensino médio. Eu Geografia vou dar aula só em alimentos e administração. Outro professor só vai dar aula [...] porque de repente você, não se fidelizar seria uma palavra adequada, mas de repente se você conseguisse fidelizar a um curso e trabalhar para esse curso, você sentaria e conseguiria direcionar isso com uma maior facilidade (ENTREVISTADO nº 01).

Essas questões apontadas reportam ao que foi anteriormente apresentado com relação à pouca quantidade de professores para atender diversas turmas e cargos na instituição. Essa escassez de tempo, somada ao acúmulo de tarefas desempenhadas no *campus* geram o afastamento das questões cruciais relacionadas ao ensino. Ademais, aprofundam o abismo entre teoria e prática; promovem o individualismo, em razão da quantidade de funções ou afazeres em que o objetivo torna-se o cumprimento da obrigação particular sem o pensamento coletivo. As questões principais do ensino tornam-se secundárias e as secundárias, que por vezes até podem ser assuntos burocráticos se colocam como principais. A inversão da prioridade se naturaliza e não causa estranheza, o que resulta em práticas individualistas. Trabalhar sozinho é mais fácil, afinal, lidar com o coletivo é trabalhoso, requer dedicação, paciência, disponibilidade de tempo, debate, entre outros atributos.

A questão é tão profunda que, em geral, quando indagados se sentiam alguma diferença, considerando as experiências anteriores ao instituto, de se lecionar no Ensino Médio Regular para o Ensino Médio Integral, a posição dos entrevistados é que não percebem nenhuma diferença. Observa-se que os apontamentos foram das dificuldades dos educandos que permanecem em tempo integral, mas não no tocante à prática docente. Vale refletir: Questiona-se se a prática docente, no Ensino Médio Integrado, não deveria ser distinta, por se

tratar de um ensino diferenciado em sua proposta integral. Compreendendo que o integral considerado neste trabalho é relativo ao ensino e não ao tempo de permanência do aluno na instituição.

Não, não sinto. Porque a gente não tá conseguindo integrar isso de maneira efetiva. Então estamos observando agora fazendo uma reformulação de PPC, no qual a uma tendência de trabalhar a partir do ano que vem de trabalharmos com projetos. E aí o projeto a gente vai tentar integrar todas as disciplinas. É uma tentativa, infelizmente na educação a gente trabalha com erros e acertos e você vai direcionando a cada ano. Aquilo que você errou opa! Vamos repensar o que fazer e aquilo que acertou vamos dar continuidade. A partir do momento que aquilo, de repente se esgota e você tem que continuar a fazer novamente. Então, a gente trabalha dessa forma (ENTREVISTADO nº 01).

Então, eu...sobre essa diferença nos cursos regulares e integral, eu não trabalhei no ensino médio antes do IFTM, eu trabalhava com o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, mas assim, durante as aulas de Geografia especificamente, eu imagino que não tenha tanta diferença (ENTREVISTADO nº 05).

Não porque o Integrado ele praticamente voltou a pouco tempo né, se a gente analisar, então é assim, é Integrado, depois ele passa não é integrado mais, duas matrículas né, depois volta a ser uma matrícula só, então é Médio Integrado, então quer dizer, se você, seu eu for na moda do governo, então eu tenho que mudar constantemente (ENTREVISTADO nº 03).

No entanto, quando apontado pelos professores, os obstáculos enfrentados pelos educandos que estudam em tempo integral, eles sentem que isso reflete na dinâmica das aulas, no cansaço dos aprendizes, na falta de tempo para que eles possam realizar trabalhos de pesquisa em casa. Esses fatores interferem também no planejamento das aulas.

Então, eu sinto assim o peso da carga horária dos alunos. A carga horária é muito mais puxada. Com isso, isso afeta o andamento da aula, aula?! Acaba que sim. Dependendo do horário como eles estudam o dia todo, dependendo do horário que eu dou aula, eu sinto, eles mais cansados. Então, o que eu sinto mais é no andamento, isso atrapalha o andamento da aula? Atrapalha. Porque às vezes eles estão cansados, não conseguem acompanhar. Eles ficam o dia todo, então se você pega uma aula no final da tarde, você tem uma turma mais agitada. É claro que se a gente pensar: Ah! Mas, em escola que tem só tem Ensino Médio você também vai pegar. Mais acaba que em meio período, você passa mais trabalhos, eles têm mais tempo de fazer. Então, assim subtende-se que você irá fazer um trabalho mais elaborado, aqui a gente tem essa dificuldade de até passar trabalho dependendo ele não tem tempo. E tem hora que você fica assim com dó mesmo, porque ele não tem tempo de fazer o trabalho. É uma carga horária muito pesada em que eu sinto esse reflexo um pouco em sala de aula (ENTREVISTADO nº 02).

[...] então, há uma limitação um pouco maior, tanto pelo tempo disponibilizado pelos alunos para a disciplina, não há aquele rendimento em casa como você espera de leitura, de realização de trabalhos, de formação de outras propostas, quanto pela própria orientação que a gente recebe de forma hierárquica dos núcleos de apoio que, como o nome diz, deveria dar apoio, mas que quer impor algumas pedagogias. Então, às vezes, a gente fica um pouco limitado tanto pelos órgãos de apoio quanto pelo próprio aluno que tem essas limitações (ENTREVISTADO nº 08).

Para os propósitos desta pesquisa, os entrevistados foram indagados sobre a preparação das aulas, especificamente se havia uma preocupação de pensar as disciplinas técnicas no planejamento de suas aulas. Esse cuidado indicaria as concepções de integração que permeiam o ensino, além de favorecer uma articulação entre o ensino da Geografia e demais disciplinas técnicas. Um fator mencionado que facilitaria porventura a conexão dos conteúdos seria o conhecimento curricular das disciplinas técnicas, isso parte de uma premissa fundamental: como posso trabalhar de forma articulada com o que desconheço? Se desconhecer o que é ensinado por determinada disciplina técnica, como vou integrar a minha prática docente? Essa questão foi indicada pelo entrevistado nº 02 de forma bastante objetiva.

Eu confesso que muito pouco. Assim, na preparação eu acho que a gente até deveria fazer bem mais essa integração até porque isso começa de nós, né?! Na verdade somos peças fundamentais nessa integração e eu acho que às vezes nessa preparação é muito pouco que eu penso. Eu penso, às vezes, em algumas disciplinas que me dá o despertar assim: Nossa isso daqui dá pra fazer, quando eu trabalhei a parte de Geoprocessamento e sensoriamento remoto eu consegui assim na minha aula mesmo, sem conhecer muito, porque às vezes são disciplinas tão específicas, que a gente também não tem o conhecimento. Então, eu também não sei o que o professor trabalha, se eu tivesse mais conhecimento da parte técnica, às vezes eu conseguiria até integrar mais, mas eu não tenho esse conhecimento. Eu sei que o professor dá modelagem, mas eu não sei nem mesmo o que os meninos aprendem lá, talvez uma proposta poderia até disponibilizar as ementas, ter uma obrigação sei lá de leitura, de ler as ementas dos colegas, não sei se isso já é uma obrigação que a gente tem que fazer, mas eu não faço isso, não fico olhando as ementas de todos. Mas, assim se a gente tivesse mais conhecimento sobre as outras disciplinas seria mais fácil a gente conseguir fazer essa integração no planejamento da aula. Eu acabo que fiz isso muito pouco, durante o planejamento de aulas, algumas disciplinas como eu disse consegui a parte de Geoprocessamento e sensoriamento remoto, eu consegui interligar e muito em especial com o curso de Computação Gráfica. É o que eu na Geografia tenho mais facilidade de fazer integração, porque é a parte de imagem de satélite consegue relacionar muito bem e nessa disciplina de modelagem eles conseguiram trabalhar muitos assuntos a parte de relevo, muitos assuntos eu consegui assim citar, olha vocês não estão fazendo modelagem? Então, eu consegui fazer isso em sala de maneira bem simples. Mas, com os outros cursos como eletrônica e manutenção em suporte em informática eu já tenho mais dificuldade, eu acho assim são muitos específicos e eu não consigo ainda trabalhar muito essa integração (ENTREVISTADO nº 02).

Como eu relatei para você, eu não tive nenhuma experiência, agora com o segundo ano de integração, então eu não tenho nenhuma experiência para dizer, a não ser relacionar o conteúdo que está trabalhando, por exemplo, transporte, fontes de energia, quando nós trabalhamos, indústria, nós estamos o tempo todo relacionando, com o dia a dia do aluno, na casa dele, na escola, no município, na região, no Brasil. Mas, a coisa é restrita à sala de aula, não houve experiência com outras disciplinas (ENTREVISTADO nº 04)

Não. Geralmente não é pensado. E só a Geografia em si mesmo. Veja! Como eu disse, que tem algumas aulas... hoje eu consegui levar Eletrônica pra ver painéis solares, fazer uma parceria com o pessoal da Eletrônica mas, geralmente, as aulas são voltadas pensando somente na Geografia mesmo. Até porque geralmente a gente tem um sistema de prova meio fechado, principalmente as trimestrais, que é a

mesma prova que é realizada por todos os cursos. Geralmente, não tem essa preocupação de elaborar uma aula específica para aquele curso não. (ENTREVISTADO nº 08).

Essa preparação da aula pensando em uma aplicação direta com a disciplina técnica ocorre na prática por alguns professores, mas de forma particular, que tentam pensar nessa inter-relação. No entanto, percebe-se que essa aplicação depende da área do curso técnico, existe uma facilidade de se pensar a articulação da Geografia com determinados cursos técnicos, enquanto para outros se encontra dificuldade.

Mas sempre assim tá, na Agropecuária que está mais relacionada e agora o curso de Administração né, dá pra focar alguma coisa de comércio tá, de exportação, importação e dá pra trabalhar alguma coisa teórica e jogar na prática assim pra eles verem que funciona, isso dá pra fazer (ENTREVISTADO nº 03).

Olha especificamente da área técnica, talvez da administração, talvez. Não com certeza! Porque lá o curso Técnico de Administração e Computação Gráfica, então acaba que alguns conteúdos da Administração para Geografia eles são bem interessantes, então eu, por exemplo, o ano passado trabalhei logística com os alunos da administração. Então, eu fiz um planejamento prévio do que eles já tinham estudado, pra que eu não repetisse os conteúdos e aí a partir desse levantamento do que eles tinham trabalhado na disciplina de logística específica da administração, eu só complementei algumas coisas dos conteúdos mais específicos da Geografia. O outro curso é Computação Gráfica eles trabalham mais com modelos, elaboração de modelos, ainda não me preocupei, assim não consegui ainda perceber alguma coisa que possa fazer o link sabe?! Com certeza tem sempre tem. Mas, ainda não é uma coisa que está clara para mim (ENTREVISTADO nº 05).

Eu só consigo fazer para o curso Técnico de Administração, geralmente, que é a disciplina deles que é de Economia que é do Segundo Ano (ENTREVISTADO nº 07).

É necessária uma *práxis* geográfica que se preocupe com a qualidade e com a aprendizagem do aluno, pois a consciência social será desenvolvida no progresso da aprendizagem, que contribui com a formação pessoal modificando a visão de mundo e dilatando a capacidade de análise. Dessa forma, a Geografia utiliza como método de ensino os denominados Trabalhos de Campo, que propiciam ao educando a observação do que foi teoricamente estudado em sala de aula. É um recurso que facilita a aprendizagem, em virtude de analisar a realidade, estimular a curiosidade e a observação. E ainda possibilita uma visão crítica da realidade e do conhecimento alcançado em sala de aula que, em campo, poderá ser mais bem percebido e questionado.

Em relação às práticas de Trabalho de Campo desenvolvidas no Instituto, observou-se alguns pontos interessantes. Primeiramente, constata-se que a maioria dos *Campi* pesquisados possui um espaço privilegiado o que favorece a prática de aulas de campo, no próprio *campus*

de atuação do Professor de Geografia. Esse diferencial de se ter um espaço natural de aprendizagem possibilita práticas docentes diversas e diferenciadas. Outro aspecto positivo é que a maior parte dos entrevistados diz utilizar desse espaço do *campus* para realização de suas aulas práticas de campo. Entretanto, a visita a outros lugares e a diferentes paisagens se faz necessário para ampliar a capacidade de observação e aprendizagem, além de ser um momento excepcional de conexão entre a Geografia e as disciplinas técnicas.

No entanto, os professores do instituto enfrentam algumas dificuldades, uma delas relacionada com a burocracia para conseguir realizar atividades de campo fora do *campus*, essa burocracia desmotiva alguns professores a realizarem esse tipo de aula. Outra dificuldade é decorrente do corte de verbas que os Institutos Federais sofreram, impossibilitando viagens de aulas técnicas com os educandos e outra questão levantada pelos entrevistados é referente à reduzida carga horária da disciplina de Geografia, o que compromete a organização de mais aulas de campo.

Sim. É apesar de uma dificuldade burocrática que existe aqui dentro, eu brinco que quando eu trabalhava em escolas particulares a gente tinha uma facilidade muito maior aqui tem uma burocracia muito grande, para poder fazer visita, trabalho de campo. Assim, eu sempre consegui, eu falo que na Geografia isso é ... acho que a gente tem isso em si na formação, eu sempre fazia muito trabalho de campo e pela importância daquilo, então assim nossa! pela formação eu falo pros alunos que eu tenho necessidade de fazer no mínimo uma visita técnica, que eu chamo um trabalho de campo com eles, por ano em cada turma. Então eu sempre faço, eu geralmente jogo para o segundo trimestre, então geralmente no final do segundo semestre ou início do segundo semestre eu sempre faço uma atividade de campo com eles relacionada com o conteúdo que eu estou trabalhando naquele momento. Então sempre faço uma visita (ENTREVISTADO nº 02).

A frequência é menor sobre as visitas técnicas, relacionado com o conteúdo da área técnica porque elas são raras mesmo, assim são bem menos do que a gente gostaria. Nesse ano, agora no final do ano, eu fui para São Paulo com alguns alunos, do curso de administração, aí nós fomos visitamos uma fábrica, a gente visitou a cidade de São Paulo, alguns lugares tipo Av. Paulista, visitamos o comércio popular e tal! Fomos na fábrica da Natura, então foi bem interessante, assim a gente pode trabalhar vários conteúdos. Mas, eu ainda não acho que foi eficiente, a visita teria que ter um pós visita pra comentar, mas como foi muito no final do ano, a gente não teve essa oportunidade. Outra visita que a gente fez foi com os alunos do primeiro ano, isso foi do terceiro ano a de São Paulo, foi com os alunos do primeiro ano nós fomos no DMAE, aqui em XXXX, ixi agora esqueci o nome da disciplina, com a Professora X, que ela fala desses processos né, aí a gente conseguiu trabalhar toda a questão da água, no meio urbano quanto como o DMAE operacionaliza os processos de tratamento e distribuição de água, isso assim durante um ano né, fizemos duas visitas, poderia ser muito mais, acredito que seria interessante principalmente na administração, agora da Computação Gráfica estou pensando o que a gente poderia fazer como visita técnica, até o momento não me veio nenhuma ideia (ENTREVISTADO nº 05).

Aqui eu ainda não consegui fazer aula de campo mesmo. Assim, só aqui mesmo, dentro da área do Instituto que a gente tem uma área aqui, bem grande e de cerrado. Aí é a única coisa que a gente tem conseguido, porque as verbas são muito restritas. Então, já tem mais de um ano que a gente não consegue uma visita técnica pra ir pra

fora. As poucas, que aconteceram antes, eram mais vinculadas à área bem técnica, como visita a portos e outras questões e aí acabava que a gente não levava os alunos do integrado. Então, a gente tá tentando, esse ano, fazer essas visitas. Por esse um campo em implantação, a gente tem esse fator limitante, que o dinheiro todo vai voltar para assistência ou pra melhorias do campus. Sabe, a gente não tem essa possibilidade aqui ainda não, mas a gente sonha, a gente projeta, a gente olha, por exemplo, aqui a gente tá muito próximo da Serra da Canastra, né! Então, assim, muito próximo relativo está a uns 250 Km mais ou menos. Então, a gente tem vontade de levar os alunos lá. No ano passado a gente chegou a fazer um orçamento, mas aí no final não saiu. Esse ano a gente tá tentando de novo. Vamos ver, mas não tem tanta possibilidade assim não (ENTREVISTADO n° 06).

A única aula externa mesmo que é realizada é associada ao conteúdo de solos. Eu consigo fazer algumas atividades práticas no entorno do Campus. De 2015 pra cá, teve um corte tremendo de verbas. Então, além do Instituto não tá com muita verba pra viagens maiores, tem-se também a dificuldade de serem muitas turmas na mesma série que inviabiliza um pouco e a questão também da burocracia. A gente tá com um processo burocrático são pelo menos 50 passos pra se realizar conseguir verba pra uma viagem externa. Então, isso acaba desanimando muito todo o processo e, assim, sem a certeza de conseguir. Então, o que a gente tem feito mais mesmo é aula interna e alguma vez ou outra também, a gente sai pra visitar uma usina solar que a gente tem aqui do Café XXX. Algumas placas solares mostrando um pouco aí deste tipo de conteúdo (ENTREVISTADO n° 08).

Quanto à possibilidade de conexão nos trabalhos de campo entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas, o Entrevistado n° 02 afirmou:

[...] Mas a gente visitou usina hidroelétrica de Nova Ponte. Então, estávamos trabalhando fontes de energia, aí vamos conhecer os processos. E aí que eu acho que a gente pode até voltar em uma pergunta que você fez que, eu falei que a gente, às vezes a gente não inter-relaciona eu levei a turma de eletrônica e lá eu enxerguei o tanto de relação que têm, porque foi um engenheiro elétrico que recebeu e eu falava pros meninos: Olha! Vamos bem além do conteúdo geográfico. Eu trabalho fontes de energia, geração de energia elétrica a partir das hidroelétricas e lá eu falei: Vocês aproveitem aqui pra o conhecimento que vocês tem na área de eletrônica para perguntar como é que funciona, como que são os equipamentos, os nomes dos equipamentos coisa que eu mesma desconheço e nem saberia ali explicar para eles. Mas, talvez aí acaba que tenha essa integração de forma indireta que a gente tá trabalhando o trabalho de campo, um trabalho extra classe e que acaba que tem essa integração que às vezes a gente nem percebe que houve. O que poderia ser mais aproveitado nessa integração seria o professor da área técnica me acompanhar, mas nem sempre isso acontecesse. Eu proponho as visitas técnicas e tenho feito sozinha. Nem núcleo comum, nem disciplina técnica, me acompanham. Então, se o professor da área técnica me acompanhasse poderia enriquecer, trabalhar aproveitar aquilo. Então, eu não sei muito, mas eles que aproveitam, eu falo, vocês perguntam a pessoa porque tem curiosidade. Porque eu não tenho conhecimento disso pra poder explicar alguma coisa sobre (ENTREVISTADO n° 02).

A perspectiva apresentada pelo professor é essencial para pensarmos que essa integração entre as disciplinas básicas e técnicas poderiam acontecer de forma mais precisa, articulando conhecimentos que são comuns às disciplinas e que teriam um maior aproveitamento se houvesse uma comunicação maior entre os professores e as práticas por eles propostas. Verifica-se que a inserção de outras áreas de conhecimento ocorre, mas de

forma inapropriada que impossibilita uma maior interação entre conhecimentos, educandos e professores. Uma visita técnica que poderia ser amplamente utilizada por diversos professores do técnico como de outras disciplinas básicas, em diversos conteúdos, foi utilizada por apenas um professor.

Em relação à utilização de tecnologias na prática docente, foi regular a afirmação de que são utilizadas tecnologias nas aulas de Geografia. A forma mais indicada foi o uso de Data Show, com aulas em PowerPoint. Um entrevistado citou o uso de lousa interativa. Google Earth é bastante utilizado pela possibilidade de uso de mapas e visão do satélite. Um entrevistado realiza aula com GPS com os alunos. Nessa esteira, os professores foram questionados quanto às aulas em laboratório e informática e/ou outros laboratórios como de solos, na existência dos mesmos. Os entrevistados expressaram que utilizam laboratórios quando possível, diante da necessidade e da chance de serem utilizados, uma vez que os mesmos são utilizados pelas disciplinas técnicas a maior parte do tempo. Outro importante aspecto é a inexistência nos *Campi* pesquisados de um laboratório de ciências humanas, o que poderia facilitar a integração do ensino, entre diversas disciplinas, incluindo as técnicas.

Então eu utilizo muito pouco. Até pela limitação que temos de laboratório, geralmente as turmas estão em aula no laboratório não é sempre muito fácil é difícil arrumar o laboratório, mas eu tento e claro que depende muito da disciplina porque a aula é muito curta a gente tem muito conteúdo pra trabalhar em uma aula de um período muito curto, então não dá também pra você ficar trabalhando em laboratório. Então, geralmente, depende muito do conteúdo em específico, que eu veja que seja muito necessário, de cartografia, de sensoriamento remoto essa parte é muito necessário, uma aula que seja na sala de informática. Mas, assim não é algo que eu use tanto que eu gostaria. Acaba que o laboratório fica sendo daquela disciplina, porque aí eu posso usar quando o professor não está dando aula daquela disciplina porque acaba que o laboratório é dele. Da área técnica! A gente nem é muito considerado, não é um laboratório a ser utilizado pelo Instituto é um laboratório de informática da disciplina técnica. Pelo menos eu enxergo assim, posso até tá errada no meu entendimento, mas eu sempre [pensa] a gente pode? Pode. Mas, a gente tem que agendar e nem sempre cai conforme o andamento da minha aula. (ENTREVISTADO nº 02).

Em relação às tecnologias a gente tem a estrutura de Datashow nas salas de aula e os laboratórios. Entre os docentes alguns com mais facilidade outros com mais dificuldades, mas todos utilizam em algum momento, ou o Datashow ou os alunos no laboratório de informática e tudo mais. Particularmente eu uso muito o compartilhamento no Google nos formulários, aliás, formulários não, mas o Google Docs, o online, mas não é frequente é de duas a três vezes no trimestre assim, não nas demais aulas é mais o uso dos computadores mesmo em sala de aula com Datashow. Outra coisa que uso no primeiro ano em relação a cartografia eu gosto de usar o Google Earth sempre no primeiro existem aulas dedicadas a cartografia com o uso do Google Earth (ENTREVISTADO nº 05).

Com relação à tecnologia, tem sim o uso de laboratório de informática. Tem acesso. É muito raro de conflitar as minhas aulas com as aulas de informática propriamente dito. Então, a gente tem acesso sim. Eu costumo levar os alunos, às vezes, para fazer

alguma pesquisa. Quanto eu tô trabalhando com eles as imagens de satélite, eu gosto de levar para poder mostrar... mostrar o Google Earth, que aí já dá uma ajuda pra eles visualizarem. E, no cotidiano da sala de aula, a gente tem possibilidade de usar o data show, o PC interativo, vídeo. Costumo trazer, sempre, um filme durante... dois ou três filmes no máximo. Não dá muito tempo. São só duas aulas de Geografia durante o ano pra a partir daí trazer as discussões. Ou então pequenos videozinhos pra didaticamente mostrar, por exemplo, quando você fala da questão de formação de vulcão, movimentação de placa tectônica. Eu gosto de pegar algumas animações assim. Algumas outras temáticas vão mais mesmo, no quadro negro e pronto (ENTREVISTADO nº 06).

Então, utilizo sim. Assim, bem, bastante mesmo. No caso, seria que todas as aulas têm o data show e também uma lousa, que acaba reproduzindo ela como fosse uma lousa interativa e como ela tem áudio que dá pra colocar USB, a partir dela utilizo também, complemento muito as minhas aulas com documentário tá, e, no entanto, as aulas de Geografia não são realizadas em laboratório. Aqui, no Campus, não há laboratório específico para as aulas de Geografia. É até uma reivindicação dos professores tentar criar até um laboratório de humanidades, das Ciências Humanas como um todo, porque o Campus está em processo de ampliação, que 60% dele estava interdito e agora ele vai ser liberado, esse ano, aí estamos nessa perspectiva (ENTREVISTADO nº 07).

Apesar da maior parte dos professores utilizar de algum recurso tecnológico em suas aulas, alguns impasses foram apresentados em relação ao uso da tecnologia na prática docente. Uma dificuldade apresentada seria a dificuldade de alguns professores devido à falta de conhecimento e/ou prática com a utilização de ferramentas tecnológicas em suas aulas. Um entrevistado declarou preferir não utilizar recursos tecnológicos, por preferir as aulas aproveitando o espaço físico do *campus*, que seria o laboratório ideal, segundo ele. Outro ponto destacado é que em alguns *Campi* os laboratórios são bastante utilizados pelas disciplinas técnicas, principalmente os de informática, o que impossibilita, às vezes, a sua utilização por outras disciplinas – no caso propedêuticas. Alguns *Campi* também não possuem laboratórios para serem utilizados, como laboratório de solos, biologia e informática, o que impede o desenvolvimento de algumas aulas práticas.

O que a gente consegue utilizar voltado, seria, nós temos algumas máquinas que têm sistemas instalados e a gente consegue usar, no mais assim, eu também sou (pausa), a minha entrada no mundo tecnológico também foi muito tardia. Eu não consegui ainda me habituar muito a isso, então, talvez eu precisasse fazer alguma coisa, alguns cursos para poder me adequar mais, eu não consigo utilizar muito não (ENTREVISTADO nº 01).

Confesso que eu tenho certa dificuldade com o uso da tecnologia, no caso, de Geografia eu uso muito o livro didático, considerando, que eu acho que o material, o livro que nós utilizamos, que nós adotamos é um livro muito bom, riquíssimo em ilustrações, mapas, gráficos, tabelas. Então, considero um material muito bom e rico, paralelo a isso, utilizo Data show, eventualmente, e a pesquisa nos sites na internet, porque nós temos o laboratório de informática, que nos possibilita isso. Muitas vezes, o próprio aluno utilizando o aparelho de celular, ele tem acesso ao Wi-Fi e a gente provoca algumas pesquisas ele utiliza essa ferramenta. A biblioteca é boa, tem um acervo razoável é também munida com computadores para pesquisa. No caso,

nosso da escola como todo Campus XXXXX, somos privilegiados por ser em uma fazenda, isso considerado o curso de Agropecuária e o curso de Meio Ambiente para mim o melhor laboratório que tem é a própria fazenda com o que ela nos oferece. Os cursos d'água, as áreas de preservação permanente, a reserva legal, as criações, os cultivos, então, na parte técnica o melhor laboratório que nós podemos ter é a própria fazenda. No caso, da Geografia também, porque nesse caso do espaço rural, nós temos inserido nele e a grande maioria dos alunos, moram na área urbana, então nesse aspecto não há o que reclamar, nós estamos em um ambiente riquíssimo para o ensino, tanto de Geografia como de disciplinas técnicas (ENTREVISTADO nº 04).

Por outro prisma, o entrevistado nº 03 relatou que, por vezes, o uso em excesso de tecnologias pode afadigar os educandos. Considerando a realidade dos discentes de tempo integral, pode acontecer do uso demasiado pelos professores de diferentes disciplinas, de aulas em PowerPoint, fato que pode tornar a aula monótona e cansativa para discentes que possuem uma carga horária extensa de aulas. O que deveria se tornar prazeroso e interessante converte-se em uma aula enfadonha devido ao mau uso²⁶ ou a utilização em excesso.

A tecnologia é uma coisa muito complicada, primeiro porque você tem as TICS e você hoje tem uma tecnologia, assim nova, que ela tenta competir com o celular do nosso aluno, tá, e o nosso aluno pelo o que eu sinto, ele está esgotado desse tipo de aula, eu percebo então, por exemplo, têm turmas, eu já tive duas, três turmas de terceira série que quando eu entro na sala de aula eles me perguntam, nem me conhecem, eles olham pra mim e falam: "Professora você não usa PowerPoint, não né, pelo amor de Deus, não usa não" De vez, em raramente eu vou usar, então, o que eu descobri que o quadro é a melhor ferramenta que a gente tem e a fala, porque dá pra você discutir. [...] Hoje praticamente pouquíssimos professores dão prática toda semana, é mais sala de aula, por isso que eu to te falando, o que eles usam PowerPoint. Tem turma que tem mais de vinte disciplinas, se já pensou se todos nós entrarmos na sala de aula com PowerPoint, então sabe, eles pedem pra não ter e quando tá muito maçante eles pedem pra ter "Professora você podia montar uma aula de PowerPoint" "Tá bom meninos, na aula que vem." Eles mesmos pedem (ENTREVISTADO nº 03).

Em relação ao espaço educacional, a maioria dos *Campi* possui uma área muito ampla, em alguns casos são fazendas com muita área verde, com vasta vegetação, o que possibilita muitas atividades práticas com os discentes. Esse amplo espaço foi elogiado pela maioria dos professores entrevistados. No entanto, algumas ressalvas foram feitas com o intuito de uma expectativa de melhorias, o que poderia influenciar diretamente na qualidade do ensino propiciando uma maior integração. Os professores compartilham a ideia de que poderia ser oferecido um maior número de laboratórios, pois, no caso da Geografia, não há um laboratório específico para sua utilização, embora fosse possível a utilização de alguns já existentes, conforme apontado anteriormente, a utilização é maior pelos cursos técnicos o que

²⁶ O mal uso seria no sentido de alguns professores colocarem um excesso de textos em slides, o que deixa a leitura cansativa, além do uso incorreto de fonte e cores que não possibilitam uma perfeita visualização.

limita a utilização por outras disciplinas. A falta de insumos para os laboratórios atuais, também foi apontada.

Ah, bom! Eu diria que não né?! Eu falo que pra Geografia a gente.. ah! eu tinha vontade de, acho que por trabalhar tanto na Geografia Física eu sinto falta de um laboratório de solos, eu sinto muita falta eu acho que a gente fica muito no ensino muito comum, no ensino muito da sala de aula e talvez se tivesse laboratório eu não digo nem de levar todos os alunos, para o laboratório, mas eu acho que poderia estimular nos alunos o desenvolvimento da pesquisa, eu assim você tem uma ou outra pesquisa na nossa área de Geografia ou outro aluno que quer interessar e quando interessa igual esse que a gente vai fazer a coleta de solos, aí a gente vai fazer eu tenho que ir lá no *Campus XXXX*, busco os equipamentos no *Campus XXXX*, volto, vou com o aluno no córrego, por exemplo, pego amostra de água, solo, aí as amostras eu armazeno aqui pelo menos até acumular um tanto de amostra aí tem que ir e o aluno reservar o laboratório lá no *Campus XXXX*, que não esteja sendo usado, com uma data específica para que a gente consiga fazer as análises solicitar tudo que a gente vai precisar solventes e todo material que vai precisar então assim acaba tornando o trabalho um pouco maior e não tendo aqui o aluno também não enxerga a possibilidade de fazer. Porque esse que vai lá ainda aprende, mas os outros talvez não enxerguem a possibilidade de fazer esse trabalho. Então, eu acho assim, que a estrutura falta laboratório na nossa área específica acaba ficando a desejar para pesquisa, talvez até mais do que para ensino²⁷ (ENTREVISTADO n° 02).

Oportuno se faz ressaltar que cada *campus* possui uma realidade própria, em relação à sua infraestrutura, alguns com construções mais recentes, outros que estão em reforma, como o *Campus* de Paracatu, que teve problemas estruturais e parte dele foi interditada. Em geral, os professores consideram que o espaço educacional bom, mas que algumas salas poderiam ter mais espaço, a biblioteca ser ampliada, com um acervo maior de livros, ter mais locais próprios para elaboração de trabalhos com mesas grandes e salas próprias para projeções de filmes. Alguns *Campi* não possuem auditório e/ou quadra coberta, sendo esses itens apontados. Essas observações foram feitas com o intuito de indicar melhorias como meio de fomentar um ensino de excelência.

A gente tá com nossos espaços assim, precisando ser melhorados. Uma pintura, instalações, circulação de ar precisava tá melhorando. É laboratórios a gente sente falta de insumos para os laboratórios. A gente tem uma técnica de laboratório, mas às vezes falta o insumo para você trabalhar no laboratório. Eu acredito que precisaria investir mais nessa questão, melhorando a qualidade principalmente, para o aluno. O aluno quando ele está um lugar mais iluminado, um lugar melhor com uma circulação de ar melhor, até melhor alimentado vamos pensar assim ele aprende mais (ENTREVISTADO n° 01).

Eu considero boa. A nossa sala é boa, a infraestrutura, os laboratórios de informática são muito bons. A questão é que como temos cursos relacionados como, por exemplo, Computação Gráfica em redes cuja base técnica é principalmente o computador então eu acho que poderíamos ter um pouco mais de salas com computadores. Eu acho que seria legal. Agora a infraestrutura para Geografia em si

²⁷ No *campus* do Entrevistado n° 02 não há laboratório de solos, razão do deslocamento até outro *campus* que possui o laboratório.

ela é boa o suficiente para as outras disciplinas acredito que precise melhorar mas para Geografia é bom (ENTREVISTADO nº 05).

Olha! Então, são boas tá, com algumas questões, por exemplo, sala de aula é ótima tá, com ar condicionado, bem arejado, móveis novos né, em termos de até mesmo de infraestrutura para área de lazer. O Campus ele é novo, então, tem projeto urbanístico pra ter mais áreas de lazer, mas, atualmente, atende os alunos. A Biblioteca ainda é um pouco fraca, sobretudo em termos de... mais livros teóricos para Geografia, mas no modo geral até mesmo com outras realidades de escola pública, muito boa (ENTREVISTADO nº 07).

Diante de algumas perguntas, ficou manifesto no discurso do sujeito-professor de Geografia, de alguns dos *Campi* investigados, a temática referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Observa-se que embora o objetivo principal do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal não seja a preparação para o ENEM, verificou-se que nos últimos exames o Instituto Federal obteve destaque pelos resultados obtidos de seus educandos e em decorrência da qualidade do ensino ofertada. É incontestável que os resultados positivos atingidos, em um exame nacional, ocasionam uma motivação em todos os profissionais que, de algum modo, cooperaram para esses resultados. No entanto, quando de alguma maneira torna-se esse o foco ou o objetivo, a perspectiva de um ensino integrado é deixado de lado, posto que existem instituições de ensino que possuem como finalidade exclusiva a preparação para o ENEM e isso se reflete na dinâmica das aulas, já que o propósito é outro.

É importante ressaltar que a consequência natural de um ensino de qualidade é que seus discentes obtenham destaque em diversas áreas de atuação. O ENEM é apenas reflexo desse ensino que potencializa o aprendizado. Entretanto, a pretensão do Ensino Médio Integrado não é objetivar a preparação para o ENEM, isso deve ser apenas o resultado, os frutos colhidos de um trabalho bem efetuado. Essa questão pode levar à procura pelo Instituto por razões outras que não de um ensino integrado, em sua concepção omnilateral, comprometendo o objetivo do Ensino Médio Integrado. Além disso, o foco das disciplinas será oposto ao de articular as disciplinas técnicas com as propedêuticas. Romper com um sistema de ensino que supervaloriza o ensino superior e, conseqüentemente, classifica o conhecimento, desagregando e elegendo disciplinas de maior importância em detrimento de outras, não será uma tarefa fácil.

Esse formato de preparação para exames vestibulares e exames nacionais restringe o educando a apenas obter a aprovação em determinado exame e não considera o educando em sua totalidade. Reproduzir esse tipo de ensino não coaduna com a proposta do Ensino Médio Integrado. É inegável que os educandos podem e devem alcançar escalas cada vez maiores no

nível educacional, a questão é que o Ensino Médio Integrado não deve limitá-lo exclusivamente para o técnico e tampouco para o superior. O diferencial do ensino integrado é levar o conhecimento de forma equilibrada, a fim de desenvolver capacidades para o trabalho intelectual da mesma forma, desenvolver habilidades para a formação de trabalhadores, em um aspecto omnilateral.

É [pausa] acredito, eu, que tende a mudar a partir desse ano, quer dizer a gente tem uma crise financeira muito grande no país, apesar de nosso objetivo não ser o ENEM. Não é nosso objetivo, o objetivo é escola técnica. Porém, os números que alcançamos no ENEM faz com que a nossa escola esteja hoje entre as seis, sete escolas de XXXX em relação ao nosso ensino médio, em relação às disciplinas propedêuticas (ENTREVISTADO n° 01).

[...] A gente tem o simulado, em que era só as disciplinas de núcleo comum. Esse ano, a gente conseguiu integrar, eu até tenho bastante dificuldade com isso, mas consegui se integrar no simulado as disciplinas técnicas, que são hoje integradas no simulado e que não eram. Até que o simulado era uma preparação para o ENEM e vestibular. [...] uma preocupação com o núcleo comum chamadas disciplinas básicas, muito por causa do vestibular e ENEM. A maioria eu sinto, eu acho que posso falar a maioria eles querem fazer vestibular, fazer o ENEM, eles querem ter um curso superior. Eles não querem ficar somente com o curso técnico a maioria. Claro, que um ou outro a gente vê que quer o curso técnico que quer trabalhar, mas a maioria quer o ensino superior (ENTREVISTADO n° 02).

[...] eu tô dizendo 90% ou mais estão aqui na escola em busca do Ensino Médio. Porque o Ensino médio daqui é de qualidade, tem bons resultados no ENEM. E eles, a maioria vai procurar fazer um curso superior, pode, não sei dizer se a maioria vai procurar curso superior na área do Curso Técnico. Pode ser que sim, mas que irão exercer a profissão de técnico eu acho que é a minoria (ENTREVISTADO n° 04).

[...] É... às vezes a gente tem algumas ferramentas que dificultam esse processo de a gente ter um aluno mais crítico que é justamente... é atender a demanda do ENEM, né? Muitas vezes você tem que, é... ater a determinados conteúdos em função de cumprir tabela para o ENEM, porque a gente sabe que esses conteúdos vão cair e às vezes não dá para aprofundar em determinadas discussões. Então, essa questão do ENEM né, não tem como a gente fugir porque a gente pensa aqui que a gente forma o nosso aluno, para ele ser o que ele quiser. Se ele quiser, ele, primeiro, ele ter uma boa formação como pessoa. Depois, ele começar, eu vou começar a usar o meu curso técnico e vou ser um técnico na área, na área de logística ou na área de eletrotécnica. E, no terceiro momento, que a gente fala que tá tudo junto, na verdade, é a questão do Enem, que muitos querem fazer um curso superior, né! (ENTREVISTADO n° 06).

Para diversos educandos a possibilidade de ingressar em um curso superior virá pelo trabalho. Nem todos poderão continuar seus estudos sem trabalhar, essa condição é o diferencial no Ensino Médio Integrado, posto que se deva ofertar o ensino profissional, que garanta a entrada no mundo do trabalho e ao mesmo tempo possibilitar o acesso ao nível superior de ensino. Se o foco for somente ao mercado de trabalho, o ensino será limitador, restringindo o educando unicamente ao mercado de trabalho, cerceando o seu aprendizado e dificultando uma continuidade. Entretanto, se ocorrer o inverso e o alvo for limitado apenas a

uma preparação para o vestibular ou ENEM, esse ensino também o restringe, impedindo de uma preparação para o trabalho, condição que poderá garantir seu ingresso à universidade. Nesse caminho, reitera Kuenzer a respeito da relação escola e trabalho.

Neste sentido um dos grandes entraves para o avanço na construção histórica desta concepção é o fato de que os estudos realizados, em sua maioria, partem sempre do interior da escola de 2º grau tomada em si mesma, sem que se considere como ponto de partida a relação entre escola e trabalho, que é a raiz da questão. Enquanto não se ultrapassar esta perspectiva, passando-se a desenvolver as análises da perspectiva externa à escola, ou seja, a partir das relações sociais de produção, dificilmente serão encontradas as soluções para o impasse que hoje caracteriza o ensino de 2º grau: como superar, ao mesmo tempo, o academicismo rançoso e o profissionalismo estreito (KUENZER, 1989, p. 22).

Nesse sentido, a falta de entendimento do que é um Ensino Médio Integrado e o que vem a ser integração, bem como o conhecimento de alguns aspectos fundamentais como da trajetória histórica que marca o ensino profissional no Brasil e o que ele carrega consigo, no aspecto dualista de ensino, além das políticas educacionais a esse respeito, enfim, são conhecimentos fundamentais para uma mudança de postura. Como precisamente colocado pelo entrevistado nº 02, “na verdade somos peças fundamentais nessa integração [...]”. É inquestionável a importância do professor nesse processo de integração, componente fundamental, facilitador e mediador de todo esse processo. Outro entrevistado levantou questão importante relacionada ao perfil dos professores tanto das disciplinas técnicas quanto das disciplinas propedêuticas que interfere na concepção de integração.

[...] antigamente até que tinha essa interligação, eu acho que a tendência é voltar, porque esse grupo que tá aqui, é um grupo novo, o outro era um grupo mais maduro, então já estava trabalhando mais anos é de muita prática, então mudou muito o perfil do professorado da escola. Hoje ele é mais catedrático né, do que praticamente um professor de campo, muito mais, então hoje eu percebo que ele é muito mais pesquisa do que ensino, o que é uma pena, ele pode fazer os dois e muito bem com os próprios alunos, então quando eu vejo algum professor, assim que tá assim meio perdido novato na escola aí dou algumas sugestões [...]“nossa faz isso, a ideia é essa, essa, essa, olha boa ideia”, sabe às vezes funciona, imposição é que não funciona tá. Então, assim são bons de trabalho sabe?! Eu percebo que eles têm vontade de aprender, tudo eu acho que é aprendizagem, é o tempo, então alguma coisa vai mudar (ENTREVISTADO nº 03).

O aprendizado é contínuo, um processo incessante não sabemos tudo, nem temos soluções mágicas, os professores não podem ser responsabilizados pela não integração, porque estão inseridos em um sistema educacional que, embora preconize a integração, não dispõe de condições plenas para que a mesma aconteça na prática. O processo é lento, árduo, conjunto, com nuances, no entanto possível. Dedicar-se ao preparo desse professor que

exercerá a docência, em um modelo de ensino diferenciado é primordial. Principalmente, se o mesmo não tiver uma experiência anterior de sala de aula, o que vem sendo comum em estudantes que terminam a graduação ou licenciatura, ingressam no mestrado, unem ao doutorado e logo se integram ao instituto sem ter uma prática docente, uma experiência anterior em sala de aula.

Análogo à situação descrita, encontra-se o professor que possui sua experiência anterior no Ensino Superior e que por vezes terá que lecionar no Ensino Médio Integrado, ou sua prática é em um Ensino Médio preparatório para vestibular. Essas experiências anteriores não estão atreladas ao diferencial de uma escola de Ensino Médio Integrado, que deveria se preocupar com essa questão de preparação desse novo professor que, ao chegar ao Instituto, se depara com uma nova realidade. Esse cuidado para com os Professores é essencial, principalmente para que a integração possa ocorrer na prática. O acolhimento e as diferenças de um modelo de ensino para outro é sentida pelos professores.

[...] acho que seria importante seja curso, minicurso, que nos desperte cada vez mais para essa integração porque apesar de ser um curso técnico integrado igual o ensino médio, esse integrado eu vejo muito curso integrado, porque você vai fazer o médio e o técnico e não o médio integrado ao técnico a integração não existe na essência, né?! É um curso médio e técnico você terá a oportunidade de sair com as duas coisas e não com as duas coisas muito integradas. Então, acho que grande parte da responsabilidade é muito nossa como docente, talvez por inexperiência, por tá iniciando, por não ter essa preparação eu acho que é muito importante. Isso eu trabalhei em uma escola X, na cidade Y e eu falo assim precisa ter uma preparação para saber fazer aula, porque lá as aulas precisam ter fundamentação nos princípios bíblicos referenciar tudo na Geografia, com princípios bíblicos então a gente precisava fazer cursos e a escola lhe dava esse respaldo porque senão você não consegue fazer, aqui é o mesmo sentido porque se te preparar muito você vai ter. Vai ser fácil não vai [...] Não! Mas, assim, acho que te desperta ao planejar uma aula, um conteúdo a tentar te despertar com alguma coisa, às vezes aqui a gente não tem muito essa preocupação (ENTREVISTADO nº 02).

Então, há uma facilidade, há uma diferença maior de ensino. Aqui no Instituto, onde eu tô agora, até por seu um Campus de uma cidade com uma cabeça mais agrária, onde muitos pedagogos têm a vivência somente das particulares de escolas da região, então, há uma limitação um pouco maior [...] quanto pela própria orientação que a gente recebe de forma hierárquica dos núcleos de apoio que, como o nome diz, deveria dar apoio, mas que quer impor algumas pedagogias. Então, às vezes, a gente fica um pouco limitado tanto pelos órgãos de apoio [...] (ENTREVISTADO nº 08).

Para os propósitos deste texto, vamos lembrar que o ensino em nosso país foi marcado pelo dualismo estrutural, que sustentava um ensino distinto e determinado pela classe social. Um ensino para aqueles que ocupariam posições de direção na sociedade, então teriam um ensino intelectualizado, com uma abrangência de conteúdos que possibilitasse uma visão ampla de mundo e conhecimentos culturais diversos e, do outro lado, um ensino para aqueles

que ocupariam uma vaga nas indústrias, nas fábricas, no mercado de trabalho, a esses um ensino profissional. Observa-se uma dualidade no ensino, uma fragmentação da educação e uma perspectiva de mercado comandando a educação do país. A cada momento histórico a sociedade passa por mudanças nas políticas educacionais, mas os princípios da dualidade permaneceram de uma forma tácita ou explícita.

No ano de 2017, foi sancionada, pelo então presidente da República Michel Temer, a polêmica reforma do Ensino Médio. A controvérsia dessa reforma se deve ao fato de ter sido gerada a partir de uma Medida Provisória n. 748/2016²⁸, sem um debate pelos professores e profissionais da educação. Além disso, o texto original trazia a exclusão de algumas disciplinas – o que seria um retrocesso na educação do país. Enfim, hoje a nova lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, traz em seu texto uma flexibilidade, sendo que os estudantes poderão escolher as áreas que desejam adentrar em seus estudos. Nesse ponto, podemos enxergar a continuidade da visão dualista, visto que dentre as áreas de escolha estão linguagens, matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional. **O estudante que optar pelo ensino técnico deixará de estudar outras disciplinas, já que o núcleo obrigatório será apenas Português e Matemática.**

Dessa forma, verificamos que o Ensino no Instituto é diferenciado pelo acesso a diversas disciplinas, pelas possibilidades de intercâmbios, de cursos de línguas, além do Inglês e de momentos culturais oferecidos. Para alavancar esse jovem, não se pode limitar ou segmentar o ensino em sala de aula a uma visão dual e fragmentária. Por isso a integração se torna tão importante na formação desses jovens, para que o transcurso dessa dualidade seja rompido. É possível ocorrer uma maior integração, a qual não será como estalar dos dedos, ou com um passe de mágica. É necessário um esforço conjunto, um entrosamento de todos com um objetivo comum, talvez um começo árduo e trabalhoso, mas praticável. Finalizamos com um exemplo positivo de que essa prática é realizável.

Na minha disciplina agora especificamente fazer uma integração de trabalho de conteúdo, eu confesso que até mês passado eu nunca fiz nada e não conseguia fazer uma integração com alguma disciplina técnica. Mas, eu falo que até o mês passado porque hoje eu já tenho algo a acrescentar, porque foi até uma aluna mestranda e por isso que é bom ouvir os mestrandos porque também nos ajudam muito a melhorar a nossa didática. Então, a mestranda X que também é geógrafa e está fazendo uma pesquisa para o trabalho dela, aí eu topei contribuir com a pesquisa dela e aí ela vai trabalhar na minha sala de aula junto comigo. E a proposta que ela trouxe é muito interessante porque ela acabou unindo eu e um professor da área técnica, que são os professores Y e Z eles trabalham principalmente, no caso, com o curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, ela propôs de trabalhar, esses professores

²⁸ Converteu-se na Lei 13.415, de 2017.

trabalham a disciplina de modelagem, não sei ao certo o nome da disciplina, é modelagens e cenários. Então, os alunos precisam criar aprender, porque a disciplina é aprender a criar, fazer modelagem e criar diferentes cenários de jogos dentro da computação gráfica e aí ela me convidou pra conversar e a gente já teve algumas reuniões conversando com esses professores de que esses cenários fossem criados aproveitando conhecimentos geográficos. Então, assim, nós estamos pensando em criar jogos de tal país, com o clima sendo caracterizado, o relevo sendo caracterizado. Então, de tal região brasileira a gente vai fazer o que predomina qual precipitação, então a gente colocar chuva no cenário. Então, assim a gente vai tentar, e eu vou trabalhar conteúdos geográficos, junto com a disciplina técnica. Então ele vai ensinar a criar de acordo com a forma de relevo específica uma chapada ele vai ensinar os meninos a criar a chapada criando a escarpa, o topo, o plano, então vai ser de acordo com as definições da Geografia. Eu confesso que foi até o momento a primeira vez que eu consegui fazer uma integração de alguma coisa. Isso agora que a gente tá começando o projeto, a proposta é pra que seja implantado agora esse segundo semestre e o primeiro do ano que vem. Então, assim a primeira ideia de integração que eu consegui enxergar, sabe, porque até então... eu acho assim que ainda é muito ensino médio e ensino técnico e não ensino médio técnico integrado (ENTREVISTADO nº 02).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tencionou analisar, entre outros aspectos, as concepções de integração que permeiam os discursos do sujeito-professor de Geografia, a partir de suas experiências como docentes, fundamentando-se na Análise do Discurso de linha francesa. Como ponto de partida, direcionamos o trabalho para um histórico sobre a concepção da Análise do Discurso, apresentando seu fundador e alguns autores basilares para o seu estudo. De forma introdutória, foram expostos alguns conceitos básicos a essa área de conhecimento e que ajudariam a compreender como foram feitas as análises das entrevistas do sujeito-professor de Geografia, partindo do objeto analisado: o discurso. Considerando a complexidade desse campo do saber, o trabalho não teve como finalidade aprofundar em um estudo aprimorado da Análise do Discurso, mas indicar os fundamentos nos quais a pesquisa buscou-se pautar.

Para continuidade da pesquisa, dedicou-se um capítulo para a análise histórica da Educação no Brasil, caracterizando a formação da sociedade brasileira, a dicotomia existente no ensino e a dualidade educacional de uma educação pautada pelas condições econômicas e nível social. A razão desse capítulo parte da compreensão de que os aspectos históricos evidenciam os discursos da época, apreendidos em determinado contexto social e que deixam evidentes as ideologias dominantes daquele período. Esses aspectos são fundamentais para o entendimento e a reflexão a respeito da formação da sociedade brasileira e como as representações sociais são reproduzidas na construção da educação brasileira, indicando um dualismo entre o ensino para os ricos e outro para os pobres.

Dando continuidade à pesquisa, em capítulo posterior, considerou-se a questão da integração investigando-se leis e decretos que, no decorrer dos tempos, determinaram os rumos da política educacional do país. Ocupamo-nos em proporcionar uma análise da trajetória educacional em que as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) foram criadas, em momentos históricos distintos (Lei 4.024/61; Lei 5.692/71; Lei 9.394/96 e Lei 13.415/2017) e com intuítos diversos. Mesmo apregoando o fim da dualidade educacional, pode-se verificar que a mesma não foi superada em nenhuma das leis criadas. Pelo contrário, embora houvesse mudanças significativas no ensino, a raiz do problema sempre foi preservada: a dualidade estrutural. A formação dos Institutos Federais trouxe a expectativa de um ensino que auxiliasse na radicação de um ensino politécnico e possibilitasse o avanço de um Ensino Médio Integrado dentro dessa perspectiva.

O último capítulo do trabalho foi dedicado às análises das entrevistas realizadas com 08 (oito) professores, de 06 (seis) *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Triângulo Mineiro, sendo eles: *Campus Uberaba*, *Campus Uberaba Parque Tecnológico*, *Campus Uberlândia*, *Campus Uberlândia Centro*, *Campus Patos de Minas* e *Campus Paracatu*. As análises foram realizadas seguindo eixos que conduziram as entrevistas, consistindo nas concepções de ensino de Geografia, concepção de integração, o uso de tecnologias e espaços educacionais. A partir das análises dos discursos do sujeito-professor de Geografia, chegamos a algumas interpretações que serão sistematizadas, a partir das questões propostas como objetivos específicos desta pesquisa.

Para se proceder às análises dos discursos do sujeito-professor de Geografia, foi indispensável uma reflexão sobre o processo histórico brasileiro e a formação do dualismo social e educacional, posto que, pautado na Análise do Discurso, considera-se o sócio-histórico para se compreender o que é enunciado. O indivíduo é interpelado em sujeito pelo discurso que traz em si ideologias, uma vez que esse sujeito ocupa um lugar social e é desse lugar que enuncia. À vista disso o entendimento do sócio-histórico é fundamental para compreender o que é enunciado e sua formação discursiva. Nas análises do sujeito-professor enunciativo, procurou-se esse entendimento, como afirma Marques (2010, p. 27), “o sujeito em AD se inscreve enunciativamente em dado lugar discursivo, pois ao enunciar, manifesta-se inscrito em determinada formação discursiva”.

Dessa forma, entender a estrutura educacional dualista entre uma formação propedêutica e uma formação profissional em que o ensino brasileiro foi moldado é essencial para o entendimento das análises que foram realizadas. Ao examinar o discurso do sujeito-professor de Geografia do Ensino Médio Integrado, procurou-se verificar a superação entre instrução geral e profissional. Entretanto, ainda percebe-se um afastamento entre disciplinas técnicas e propedêuticas decorrente dessa segmentação histórica entre especialização e academicismo. Romper com essa dualidade seria uma possibilidade de implantação da politecnicidade²⁹. Por educação politécnica, entendemos como aquela que tenciona a formação integral do homem, que desenvolva de forma conjunta suas capacidades intelectuais e manuais.

No que investigamos sobre a articulação entre o ensino de Geografia com as demais disciplinas técnicas, atestamos que inexiste de forma geral uma inter-relação. Ainda que os professores tenham a compreensão de que, em sua prática no Ensino Médio Integrado, a integração deveria acontecer. No entanto, foi recorrente mencionar as dificuldades para que

²⁹ Quanto a divergência do uso dos termos entre o Professor Demerval Saviani que utiliza politecnicidade e o Professor Paolo Nosella que defende o termo politécnica, essa discordância é por questões dentre outras semânticas. Nesse trabalho, seguimos a linha de pensamento que ambos os termos compreendem a ideia de formação integrada que nos interessa.

essa integração aconteça. Dentre vários fatores indicados, como impedimentos para um ensino integrado, observa-se, dentre eles, o despreparo e a falta de subsídios para que ocorra essa integração por parte dos professores. A ação prática que decorra do entendimento da necessidade de integração não existe e, por vezes, os professores estão solitários na preparação e execução de suas aulas. Há dificuldades em se pensar na articulação entre as disciplinas técnicas com as propedêuticas, como no caso específico investigado, a Geografia com as demais disciplinas técnicas.

Refletindo sobre o critério de escolha, da disciplina Geografia, para investigar a questão da integração partiu-se do princípio de que a Geografia é uma disciplina que se comunica com diversos outros campos do saber, o que poderia ser um facilitador para a prática de uma integração com as disciplinas técnicas. Todavia, os professores desta disciplina apresentaram dificuldades em pensar nessa integração. Esse ponto nos permite refletir na mesma dificuldade enfrentada pelos professores de outras disciplinas de conteúdos propedêuticos. Até mesmo o entrevistado que possuía formação técnica e também em Geografia, leciona conteúdos tanto das disciplinas técnicas como Geografia e, pela sua experiência, foi categórico em afirmar da dificuldade em se fazer um trabalho integrado. Essa dificuldade advém inclusive da falta de entrosamento entre os professores do técnico com os professores das disciplinas propedêuticas.

No tocante à utilização pelos professores das novas tecnologias nos ambientes de ensino-aprendizagem, no contexto educacional, constatou-se que são utilizadas em aula as tecnologias possíveis e disponíveis. Ocorre a utilização de imagens de satélites, GPS, Google Earth, quadro interativo e aulas em PowerPoint sempre que o conteúdo ofereça essa alternativa. Quanto ao uso de laboratórios, constatou-se o uso moderado, devido à ausência ou escassez dos mesmos, em virtude de serem poucos para atender diversos cursos e de seu uso constante pelas disciplinas técnicas. No entanto, em geral, verifica-se que a maioria dos professores consegue utilizar a tecnologia em sua prática docente, sendo poucos os que admitiram ter dificuldade em sua utilização em sala de aula.

Nessa esteira de democratização do saber é que este trabalho buscou pesquisar sobre a integração do ensino profissional técnico com o Ensino Médio Integrado em um princípio politécnico. O princípio politécnico a que nos referimos está estreitamente relacionado à educação omnilateral que considera o ser humano em sua integralidade não apenas no científico e/ ou para o trabalho, como também no físico, político, moral e cultural. A proposta é de um ensino que supere o dualismo social, que atinge a educação tornando-a dualista, com objetivos distintos de uma educação com princípios politécnicos. À vista disso, o Ensino

Médio Integrado apresenta condições para suplantarmos essa dualidade estrutural. Não obstante, verificamos que na prática docente existem entraves, os quais dificultam a prática de um ensino integral e incorporem o princípio educativo do trabalho ao conteúdo propedêutico.

O Ensino Médio Integrado deve ir para além de apenas articular os conteúdos, devem possibilitar ao educando uma visão global, ampla, de todo processo de produção e não apenas de uma parte. Além de propiciar a formação de um cidadão crítico, deve capacitá-lo a interpretar e refletir sobre a realidade que o cerca e sobre a constituição da sociedade como um todo complexo. O olhar do educador é na formação integral do ser e não em partes fragmentárias. É nessa perspectiva que se deve caminhar, na construção de um processo formativo integral. O princípio politécnico não pode ser esquecido ou desconhecido para concretização desse processo educativo. Dessa forma, a preparação dos professores, as discussões sobre o tema que conduzem a reflexões são essenciais para efetuar uma prática integradora. Infelizmente não identificamos no discurso do sujeito-professor os princípios de uma formação politécnica em sua prática educativa.

A concepção de Ensino Médio Integrado verificado nas entrevistas é às vezes inexistente, equivocada, confusa ou ambígua. Por vezes o discurso do sujeito-professor relacionava o ensino integral como análogo ao ensino de tempo integral, ora apontava a integração como interdisciplinaridade realizada com disciplinas afins, ou já revela de imediato que a integração inexistia em sua prática. Em nenhuma das entrevistas foi colocada a concepção de integração, de acordo com os teóricos da área apontados nesta pesquisa. Entretanto, em apenas um caso específico verificamos a criação voluntária, pelos professores do *campus*, de um grupo de estudo específico para estudar e discutir sobre ensino integrado. Esperamos que ações semelhantes a essas possam repercutir e atingir todos os *Campi* do Instituto, para que se compreenda o ensino integral em seu aspecto omnilateral e princípios politécnicos e provoquem mudanças práticas.

A concepção de integração foi pensada por uma pedagogia socialista, que pensava uma educação em uma sociedade com objetivos diversos da sociedade na qual estamos inseridos. É oportuno fazer referência à entrevista de Allan Kenji³⁰, que estuda a atuação de grupos empresariais na educação e sua vinculação ao capital financeiro, concedida a André Antunes. A conversa foi sobre o crescimento da Kroton, a maior empresa de educação do mundo. Evidenciou-se a direção dos investimentos que a empresa fará para a educação básica,

³⁰ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em entrevista concedida a André Antunes - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz em 27/04/2018.

uma vez que já domina o mercado privado de educação superior no país. Em entrevista, Keiji lança a hipótese de que os grupos que controlam a educação no país têm por mercado as escolas de educação básica públicas. Segundo ele, isso muda a estratégia da educação básica, o que corresponde com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) feita recentemente pelo governo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é que conduz os currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino das Unidades Federativas, essa base comum, determina as competências e habilidades que se espera dos educandos. Para Allan Kenji, instituiu-se que o conhecimento já não é mais um requisito escolar e foi substituído pelas competências, isso leva à possibilidade de se ofertar diferentes escolas de acordo com as classes econômicas. A Reforma no Ensino Médio, com a BNCC e o interesse de capitais internacionais, todos esses pontos convergem para a formação da força de trabalho reforçando a dualidade estrutural do ensino no Brasil. Dessa forma, Keiji afirma que a tendência seria pensar que se está acabando com a educação, mas na realidade está adequando-a conforme os interesses econômicos.

O que a CNI está demandando em termos educacionais hoje pra formação da força de trabalho? Saber ler e escrever e saber que se eu solto um objeto ele cai no chão. O tipo de educação básica que eles estão dispostos a ofertar, seja na educação básica ou superior, e na infantil também, é perfeitamente alinhada a um projeto de país subordinado (Keiji, 2018, p. 12).

Dessa forma, evidencia-se uma política educacional apoiada em parâmetros econômicos, subserviente ao capital estrangeiro e que reproduz um ensino dual comprometido com as necessidades do mercado. Acreditar em uma educação politécnica possível, em um sistema econômico e político contrário a ela, envolve de forma crucial o papel do professor. Não estamos alienados, tem-se ciência de que forças atuarão de forma contrária a um ensino integral, uma vez que a educação politécnica orienta-se em sentido oposto à lógica econômica vigente. Diante disso, torna-se imprescindível um trabalho conjunto entre professores com uma equipe de apoio cônica do que é ensino integral e o que ele simboliza. O ensino integrado representa a possibilidade de mudança de uma educação estanque, para uma educação de qualidade possível a todos e que promova uma sociedade mais justa.

Como já mencionado, o Ensino Médio Integrado é a alternativa para muitos, de inserção ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo de continuidade aos estudos. Para esses, o trabalho será uma intervenção efetiva em sociedade, no qual a formação intelectual que obteve também proporcionará a compreensão de todo o sistema político e econômico no qual está inserido. Como alega Ciavatta (2014, p. 191), “há de ser levar em conta a relação

dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários”. Se desejamos uma transformação, essa se inicia em nossa prática educacional, com o intento de uma formação integral, que proporcione a todos condições iguais de acesso ao saber.

Desejamos que esse trabalho produza o ponto de partida para um maior debate sobre educação integral, tomando o trabalho como princípio educativo para uma formação que considere a formação humana em sua concepção omnilateral. Consideramos que o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro pode colaborar com uma prática docente inerente aos princípios da politecnia, para uma educação que não reproduza apenas uma profissionalização restringida à especialização e nem uma educação básica restrita ao academicismo. Acreditamos que o Instituto poderá promover seminários e congressos entre os *Campi*, com tema focado na integração, viabilizar o debate, propiciar a reflexão, permitir o intercâmbio de experiências e socialização de práticas de integração entre os docentes. Buscar caminhos e maneiras de tornar possível a integração. Posto que, ao possibilitar uma educação integral de qualidade, oportuniza a melhoria das condições de vida da sociedade gerando também mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis P. [1967]. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Julia Mayra D; PIZZI, Laura Cristina V. Análise do Discurso em Foucault e o Papel dos enunciados: Pesquisar Subjetividades nas Escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan-jun. 2014.

ANTUNES, André. **Kroton Educacional**: Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. 24 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.epšjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional**: O velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. Boletim Técnico do SENAC. A Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago.2010.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Decreto-lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 2.072, de 08 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 08 mar. 1940. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 out. 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 9 abr. 1942. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 08 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19403.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 83.935, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 1979. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

_____. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 5.524, de 05 de novembro de 1968. Dispõe sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5524.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jun. 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 30 mai. 2017.

_____. Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 nov. 1993.

_____. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 1994.

_____. Lei n. 9.384, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2011.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer n. 853, de 12 de dezembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documenta n° 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 4, de 06 de janeiro de 2009**. Estabelecer a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sec1.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Set.2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.366, de 6 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Seção 1, p. 7-8.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 331, de 23 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2013. Seção 1, p. 14-15.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BARBOSA, Ruy. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: BARBOSA, Ruy. **Obras completas de Ruy Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BARONE, Rosa Elisa. M. **Formação Profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir de experiência internacional**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 24 (1): 13-25. jan/abr. 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Nos tempos de Getúlio: da Revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. Coord. Maria Helena Simões e Marly Rodrigues. São Paulo: Atual, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASSAB, Clarice. **Geografia Científica e Geografia Escolar: O Diálogo necessário**. In: 12 Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009, Montevideu. Anais do 12 Encontro de Geógrafos da América Latina, 2009. p. 1-15.

CIAVATTA, M. A. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, v. 3, n.3, p. 1-20, 2005.

_____. O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan./abr.2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

FARAJ, Jorge; ROBERTI, Roberto. In: SILVA, Orlandi. **Nº Álbum 34712**. Imprensa [S.l.]: Victor, 1940. Lado A. Lançamento: 1941. Gênero musical: Samba.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso reflexões introdutórias**. 2. ed. São Paulo: Claraluz, 2007.

_____. **Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault**. 2011. Disponível em: <<http://www.foucault.ileel.ufu.br/ledif/publicacoes/discurso-e-producao-de-subjetividade-em-michel-foucault>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

FERREIRA, Elisa B; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina L. O Quadro da Análise do Discurso no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM**. Santa Maria, n.27, p.39-46, dez. 2003.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de Economia Rural Doméstica: Ensino Secundário Profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. 2012. 294f. Tese (Doutorado) - Faculdade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia.

_____. O Sistema Escolar Fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG. VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais: 10 anos - **Balances e Perspectivas da Pesquisa em História e Educação em Minas Gerais**. Anais. Viçosa, 2011.

FOUCAULT, Michel. [1969]. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Microfísica do poder. In: MACHADO, Roberto. (Org). **Por uma genealogia do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. p. 07-54.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. **Fazendo pelas Mãos a Cabeça do Trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional**. IN: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo; nº 47, p.38-45, novembro de 1983.

_____; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A Gênese do Decreto nº5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GALEANO, Eduardo. **As Veias abertas da América Latina**. Trad. Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Canais. Cidades - O Brasil município por município**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/uberaba/panorama>>. Acesso em: 26 mai.2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIANGULO MINEIRO - IFTM. **Galeria de Imagens**. Disponível em: < <http://www.iftm.edu.br/>>. Acesso em 01jun.2018.

KENJI, Alan. Kroton Educacional: em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. ANTUNES, André. **Portal EPSJV/Fiocruz** [online], 27 abr. 2018. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca>>. Acesso em: 06 maio 2018.

KUENZER, Acácia Z. **O Trabalho como Princípio Educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 68, p. 21-28, 1989.

LIBÂNIO, Carlos José. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p13-28, 2012.

MARQUES, Welisson. **Mensalão e Crise Política**: a constituição do sujeito nas inscrições enunciativas da Revista Veja ao significarem o Partido dos Trabalhadores. 2010.148f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística – ILEEL, Uberlândia – Minas gerais.

MATOS, Olgaria. C. F. **Paris 1968**: As barrigadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MAZZOLA, Renan Belmonte. **Análise do discurso e ciberespaço**: Heterotopias Contemporâneas. 2010.135f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara - São Paulo.

MIRANDA, Newton Rodrigues. Breve histórico da questão das terras devolutas no Brasil e dos instrumentos legais de posse sobre esses bens. **Revista da CAAP**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p.153-176, 2011.

MORAES, A. C. R. **Geografia Pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1995.

MOREIRA, R. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v.23, n.2, p.4-30, 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v.2, p. 113-165, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso - I SEAD, 2003. **Anais do SEAD**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2003. p. 1-17.

PÊCHEUX, Michel. [1975] **Semântica do Discurso** - uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcineli Orlandi et al. Campinas: Edunicamp, 1988.

_____. **Analyse automatique du discours**, Paris, Dunod, 1969.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A Queiroz, 1991.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**: em um volume. In: Tânia Franco Carvalhal (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria del Carmen; SAN'T ANNA, Vera L. A. Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Revista Polifonia**, Cuiabá - MT, v.8, n.08, 2004.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. In: ARAUJO, Adilson César et al. (Org). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSA, Ismael Ferreira *et al.* (Re)ler e (res)significar Pêcheux em relação a Althusser. **Alfa**, São Paulo, v.55, n.1, p. 249-269, semestral, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Por uma Geografia Nova** - Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **O Choque Teórico da Politecnia**. Trabalho Educação e Saúde. 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr.2007.

SILVA; Kalina V; SILVA, Maciel H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p.73-102.

SINGER, Paul. A Cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-263.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 Paris: O testemunho de um estudante. **Tempo Social Revista Sociologia USP**, São Paulo, 10(2), p. 63-100, Out. 1998.

VESENTINI, José William. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre - AGB**, São Paulo, n. 11-12, p. 209-223, 1996.

_____. Apresentação. In: LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

A - CONCEPÇÃO DE ENSINO DE GEOGRAFIA

01 - A Geografia ensinada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFMT se enquadraria em uma concepção de Geografia Tradicional ou Crítica?

02 - O conteúdo de Geografia é ministrado em articulação com outros conteúdos? Especifique a didática aplicada.

03 - Existe diferença entre lecionar no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Integrado? Já possuía alguma experiência no ensino técnico?

04 - Você executa aulas de campo com os alunos? Como ocorrem? Qual a frequência?

05 - De que forma a Geografia contribui e prepara para formação ética e política dos alunos em sua atuação profissional?

B - CONCEPÇÃO DE INTEGRAÇÃO

06 - Ocorre momentos de discussões coletivas para elaboração de estratégias acadêmicas que propiciem a integração entre os conteúdos de disciplinas básicas (Geografia) com outras disciplinas técnicas?

07 - Como ocorre na instituição a articulação entre Professor e Aluno?

08 - Existem grupos de interdisciplinaridade que facilitam a integração de conteúdos propedêuticos com os conteúdos técnicos?

09 - Você pensa em outras disciplinas, principalmente as técnicas na preparação de sua aula?

C - USO DE TECNOLOGIAS E NTIC

10 - Você utiliza algum tipo de tecnologia na prática docente? Como e Qual?

11 - É comum aulas de Geografia em laboratório de informática?

12 - São oferecidos cursos para os docentes na área tecnológica?

D - ESPAÇOS EDUCACIONAIS

13 - Como você classifica as instalações oferecidas para o ensino de Geografia (laboratórios, biblioteca, espaços de lazer, etc.)?

14 - Que mudanças são necessárias? Adaptações? Espaços de Aprendizagem?

APÊNDICE B

CARTA CONVITE

Prezado(a) Professor (a),

Meu nome é Joceli, sou aluna regular matriculada no curso de Mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba/MG, orientada pelo Prof. Dr. Welisson Marques. Gostaria de contar com a sua colaboração para participar de uma entrevista, cujo objetivo é coletar dados para a Dissertação de Mestrado intitulada: Discursos do Sujeito Professor de Geografia do Ensino Médio Interado IFTM como Expressão da Dualidade do Sistema Educacional Brasileiro.

Caso possa participar da pesquisa entraremos em contato para previamente marcamos a entrevista, que poderá acontecer em data e horário que melhor lhe atender. As entrevistas, em virtude da distância podem ser realizadas por whatsapp. Em caso de dúvida estaremos à disposição podendo manter contato via telefone (34) 99208-9111 e/ou e-mail: joceliproberto@gmail.com.

Agradeço desde já pela sua participação e se assim for o seu desejo, após o término do trabalho posso enviar-lhe o resultado desta pesquisa. Para esclarecimentos, segue anexo o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Confidencialidade para a pesquisa.

Mui atentamente,

Joceli P. Roberto

APÊNDICE C

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberaba.

Pesquisadora: Joceli Pereira Roberto

Endereço: Rua 8, nº 20 Condomínio Portal Beija Flor. Morado Du Park

Fone: (34) 99208 9111

E-mail: joceliproberto@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIUBE

Endereço: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro Universitário – Uberaba/MG – CEP 38.055-500

Fone: (34)3319-8811 e-mail: cep@uniube.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Concepções de Integração nos discursos do Sujeito-Professor de Geografia do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTM, sob a responsabilidade da pesquisadora Joceli Pereira Roberto, aluna regular do Curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do IFTM – Campus Uberaba e orientador Prof. Dr. Welisson Marques.

Neste estudo pretendemos verificar pelo discurso do sujeito-professor de Geografia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de vários campi, se a dualidade existente entre o ensino de matérias propedêuticas e as matérias técnicas persiste o que impossibilita um ensino integral. A análise do Discurso também se aplica para averiguar como ocorre a integralização do ensino de geografia com as outras disciplinas técnicas. A pesquisa qualitativa se fundamenta na concepção dual de que o ensino de Geografia não é articulado com as demais disciplinas técnicas.

O motivo que nos leva a estudar o assunto citado acima é por acreditar na educação como ferramenta emancipadora dos indivíduos. Durante séculos o ensino brasileiro foi marcado pela dicotomia de um ensino que valorizava determinadas disciplinas, que eram voltadas para as classes mais abastadas, com o objetivo de alçá-los a um nível superior. De outro lado, havia um ensino voltado aos menos favorecidos objetivando capacitar mão de obra, para o mercado de trabalho. Partindo-se do princípio de que a nossa sociedade ainda carrega consigo um ranço em relação ao ensino médio técnico e que ainda possa existir uma dicotomia entre ensino médio regular e o ensino profissional, é que a presente pesquisa se faz oportuna.

Sua participação ocorrerá por meio de entrevistas, que serão previamente agendadas, em momento, condição e local adequados que melhor lhe atender, não acarretando nenhum incômodo. Haverá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, tendo liberdade para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Deixa-se claro que sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios na instituição. A participação no estudo não acarretará em custos para você, como também não haverá nenhuma compensação financeira adicional, pois a participação ocorre de forma gratuita.

As entrevistas serão gravadas para posterior análise e transcrição. Será mantido o sigilo dos áudios bem como da identificação dos entrevistados. A pesquisadora irá tratar a sua

identidade nos padrões profissionais de sigilo, seu nome, imagem, ou voz não aparecerão e você será identificado por um código, evitando assim o risco da perda de confidencialidade. Como benefícios, não haverá vantagens diretas a você, mas o estudo poderá trazer o benefício para a instituição, alunos e professores futuramente, na medida em que poderá minimizar a dicotomia do Ensino Médio Integrado, colaborando para um ensino menos dual e mais integralizado, a fim de eliminar os pré-conceitos a respeito do ensino técnico.

Os dados permanecerão confidenciais, mesmo após a publicação dos resultados. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas referentes ao estudo, o que contribuirá de forma direta para a investigação do problema. Não se verifica nenhum dano físico ou moral resultante das entrevistas. Os dados serão armazenados em local seguro, de acesso exclusivo da pesquisadora e serão destruídos após 05 (cinco) anos.

A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade no mais rigoroso sigilo, para tanto segue anexo o Termo de Confidencialidade.

Eu, _____ RG _____, confirmo que fui devidamente esclarecido(a) sobre os objetivos e motivos desta pesquisa, de maneira clara e detalhada. Declaro que concordo em participar gratuitamente desse estudo, de forma autônoma, consciente e de livre e espontânea vontade e que em nenhum momento eu me senti forçado(a) a fazê-lo. E ainda, aceito participar do estudo especificado acima, com as garantias concordadas e especificadas a saber:

- ✚ receber esclarecimento a qualquer dúvida relacionada com a pesquisa;
- ✚ liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalização;
- ✚ segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial dos dados;
- ✚ receber as informações sobre os resultados do estudo, quando solicitado por mim;
- ✚ os dados coletados poderão ser utilizados para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o meu anonimato.

Declaro que recebi uma cópia digitalizada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes da responder as perguntas.

..... de de 2018.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D

ENTREVISTA nº 01

PESQUISADORA: Então é isso, gostaria de lhe agradecer e se precisar de alguma outra entrevista você se importa?

ENTREVISTADO nº 01: Não, não tranquilo.

PESQUISADORA: Então tá! Por exemplo, a Geografia, ensinada aqui no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFMT, você acha que ela, pela sua experiência docente, ela é uma Geografia que se enquadra mais nos moldes tradicionais ou uma Geografia que se trabalha de uma forma mais crítica?

ENTREVISTADO nº 01: Na realidade, nós temos nosso currículo, ele foi montado ainda no sistema tradicional. Nós temos aqui, como professores, é uma liberdade para podermos trabalhar. Claro que essa liberdade é baseada no currículo que nós temos, a gente precisa segui-lo, mas a gente consegue de certa forma de tá trabalhando a Geografia de uma forma mais crítica. O grande problema que nós temos aqui são os alunos que chegam pra gente, alunos de diversas escolas, de diversos lugares, cuja base não existe. De uma maneira geral não existe. Tem relatos de alunos, por exemplo, que quando chegam aqui dizem: Nossa essa é a primeira vez que estou vendo Geografia! Porque eles passaram todos os anos, principalmente no ensino fundamental, copiando livro ou sem professor. Geralmente de escolas Públicas. Hoje nós temos uma média de 92% de alunos que entram de escolas públicas. Mesmo sabendo que em nosso processo seletivo 50% são reservados para os alunos de escola pública e os outros 50%, nós chamamos de ampla concorrência, que se escrevem alunos de escolas particulares e escolas públicas também, mas o nosso grande acesso é de alunos de escola pública. É [pausa] acredito, eu, que tende a mudar a partir desse ano, quer dizer a gente tem uma crise financeira muito grande no país, apesar de nosso objetivo não ser o ENEM. Não é nosso objetivo, o objetivo é escola técnica. Porém, os números que alcançamos no ENEM faz com que a nossa escola esteja hoje entre as seis, sete escolas de Uberaba em relação ao nosso ensino médio, em relação às disciplinas propedêuticas.

PESQUISADORA: No caso, no ensino médio, aqui do IFTM, é usado o livro Didático?

ENTREVISTADO nº 01: Livro didático, nós recebemos esse livro através do Programa Nacional do Livro Didático e a gente distribuiu isso aos alunos, então a gente tem todos esses livros que são distribuídos gratuitamente aos alunos.

PESQUISADORA: E aí o Professor segue o livro, mas como você falou, ele tem liberdade de trabalhar outros assuntos ou não?

ENTREVISTADO nº 01: Exatamente. Ele tem essa liberdade, ele usa uma sequência de livros aí cada professor ele tem uma liberdade de escolher o seu livro, entre aquelas opções dadas, a cada três anos, nós escolhemos. Esse ano, a gente vai escolher para o ano que vem. Então, a gente tá fazendo essa escolha, mas temos a liberdade sim, é claro, seguindo o currículo tudo. A gente trabalha também acrescentando outras coisas porque o livro didático, ele nunca é completo.

PESQUISADORA: Então, não é necessariamente a mesma coleção para todos os anos do ensino médio, pode modificar? Por exemplo, em um ano do Ensino Médio, ser um livro e no outro de outro autor?

ENTREVISTADO nº 01: Não, não, não. Quando nós fazemos a escolha, a gente monta os grupos de escolha, então, no caso, aqui na escola, nós somos em dois professores de Geografia. Então, em consenso, nós escolhemos aquela obra que nós achamos melhor para os três anos.

PESQUISADORA: Certo, aí é uma escolha conjunta. E como é ministrado esse conteúdo de Geografia? Você falou que a escolha do material é feita conjunto. E nessa ministração do conteúdo, você faz a articulação com outros conteúdos? Vocês conseguem fazer essa articulação?

ENTREVISTADO nº 01: Ah, nós tentamos fazer isso. O que acontece aqui na escola, por exemplo, eu, além de carga horária minha de docente, eu tenho outras atribuições. Hoje eu sou xxxxxxxx, [...] a xxxxxx do campus, ou seja, toda entrada de aluno no campus passa pelo meu crivo para poder organizar o processo, aquela coisa toda. Outras comissões que nós trabalhamos aqui também, sempre há exigência de outras comissões, isso às vezes faz com

que, por exemplo, eu não consiga sentar com outros professores de maneira mais efetiva, por exemplo, tem um professor de história, que são disciplinas que poderiam trabalhar mais perto, esses dois professores de história, por exemplo, um está acabando o doutorado e o outro acabando o mestrado e também ficam sem tempo porque tem horário especial de estudante. Professores da disciplina, por exemplo, da disciplina técnica, professor de solos, Geografia poderia trabalhar com solos, mas o que acontece esse professor também, às vezes choca horário de trabalho, às vezes estamos ao mesmo tempo em sala de aula e esse professor também atende os cursos superiores e o mestrado, então, muitas vezes, a gente não consegue sentar efetivamente pra fazer essa reunião. Fica muito assim, eu trabalho a minha parte e ele trabalha a dele. Às vezes eu entro na sala [...] é [...] eu sei que o professor que ele já deu aquilo para os alunos: Gente! Vocês já viram isso? Já. Então, vamos ver isso agora pela visão da Geografia porque é diferente, né, a visão que tem o professor de solos, porque para o professor de solos na agropecuária, o plantio, aquela coisa toda, pra gente da Geografia, a gente pensa além dessa questão do plantio, a conservação, o que isso vai impactar para as vidas futuras dentre outras coisas. Tem essa diferença, então eu preciso sentar realmente, mas a gente não consegue.

PESQUISADORA: Aqui você ensina no Médio Integrado? Mas, você possui experiência em ensino regular, sem ser Médio Integrado?

ENTREVISTADO nº 01: Sim, sim.

PESQUISADORA: Você sente alguma diferença?

ENTREVISTADO nº 01: Não, não sinto. Porque a gente não tá conseguindo integrar isso de maneira efetiva. Então, a gente, estamos observando agora, fazendo uma reformulação de PPC, no qual há uma tendência de trabalhar a partir do ano que vem, de trabalharmos com projetos. E aí o projeto a gente vai tentar integrar todas as disciplinas. É uma tentativa, infelizmente na educação a gente trabalha com erros e acertos e você vai direcionando a cada ano. Aquilo que você errou opa! Vamos repensar o que fazer e aquilo que acertou vamos dar continuidade. A partir do momento que aquilo, de repente se esgota e você tem que continuar a fazer novamente. Então, a gente trabalha dessa forma.

PESQUISADORA: A grade curricular é a mesma, por exemplo, mesmo no Ensino Médio Integrado ela é única, mas as disciplinas são todas separadas?

ENTREVISTADO nº 01: Exatamente, exatamente. Você tem uma, um... vamos pensar assim, você tem uma grade para o primeiro, segundo e terceiro ano, só que as disciplinas são todas separadas. A gente briga muito a questão da compartimentação, é tudo compartimentado.

PESQUISADORA: E quantas aulas de Geografia?

ENTREVISTADO nº 01: São duas, de quarenta minutos no 1º, 2º e 3º ano.

PESQUISADORA: E aula de campo tem como executar? Como ocorrem? Qual a frequência?

ENTREVISTADO nº 01: Então, pensa em duas aulas semanas de 40 minutos por semana. Então, assim, você fica muito apertado, porque há uma obrigatoriedade de nós darmos pelo menos duas provas trimestrais. É você tem uma serie de feriados, você tem uma serie de atividades, que às vezes acontecem que foi planejada há quinze dias e que pegam sua aula, você de repente tinha planejado uma prova para aquele dia e aí você tem que aplicar em outra semana, mas, sempre que possível, a gente consegue sair sim com os alunos, fazer uma viagem, uma visita técnica ou alguma coisa, ou ajuda acompanhando uma visita técnica de outros professores, no qual você consegue falar um pouquinho da Geografia nesse ínterim das viagens.

PESQUISADORA: Às vezes acontecem mais visitas técnicas que podem ser aproveitadas?

ENTREVISTADO nº 01: Exatamente.

PESQUISADORA: Na sua disciplina, de forma prática, você percebe que a Geografia contribui e prepara para formação ética e política dos alunos em sua atuação profissional?

ENTREVISTADO nº 01: A gente observa que cada [...] se todos os professores em sua disciplina agissem de forma mais crítica, comentando sobre questões políticas, econômicas, entre outras coisas, a gente teria uma formação melhor desses alunos, né?! O que a gente vê na realidade e essa não é uma realidade apenas aqui do Instituto, mas como já trabalhei

também em outras escolas, somente os professores [...] é [...] da área de humanas, então, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, que trabalham um pouco mais essa criticidade, tá! É [...] eu não vejo nos alunos, quando eu estou conversando com eles uma resposta de outros docentes fazendo isto. Então, a Geografia, sim! Contribui né! Mas, não precisava ser só ela. Não pode ser só ela também. Tem que ser todas. Essa criticidade, ela precisa, precisa trazer isso para o aluno, se possível desde lá do prezinho, sabe, pra ele poder aprender a criticar, aprender a exigir, porque às vezes o aluno chega aqui, e eu falo: Gente, vocês têm direito a uma aula de boa qualidade. Eles dizem: Mas, professor, a escola é pública. Mas eu falo: Gente! Vocês pagam por isso, os pais de vocês pagam por isso... e pagam caro! Então, a escola de vocês de aqui é mais cara pro pai de vocês do que uma escola particular para uma pessoa rica. Então, vocês têm que exigir, exige que o professor chegue no horário, pergunte tudo. Mas, o que a gente vê o que venho percebendo nos alunos eles são tão chateados, tão desmotivados com que está acontecendo lá fora, que eles chegam aqui e falam nossa é isso mesmo, aí você fica... meu Deus! São esses meninos que vão estar à frente do nosso país?! O que vai virar isso?!

PESQUISADORA: Então como é que chega esse aluno? Ele chega para um Ensino Médio Integrado, mas ele sabe o que é esse Ensino Médio Integrado?

ENTREVISTADO nº 01: Não, ele assusta inicialmente. Ele não tá acostumado com isso. Ele chega aqui, na hora que ele sabe que tem que ficar o dia inteiro aqui [...] é [...] falo gente! É uma nova vida. Agora vocês vão ficar mais tempo aqui, que na casa de vocês. A maior parte que vocês ficam na casa de vocês é dormindo, vocês chegam lá cansados. Nosso aluno sai daqui, por exemplo, vinte pras cinco, ele vai chegar na casa dele, muitas vezes, sete horas da noite. Nós temos alunos de zona rural que eles saem de lá cinco horas da manhã pra vir pra cá. Então, tudo isso é impactante, talvez nosso objetivo seria muito de pegar e cuidar muito bem desse aluno da zona rural, que talvez ele seja nosso técnico agrícola que nós queremos que saia daqui, falando do curso técnico em agropecuária, mas o que a gente percebe em sala, por exemplo, infelizmente, é que em cada dez alunos que entram em nosso curso técnico, na realidade, eles querem fazer um curso superior. Porque eles ainda não veem uma perspectiva boa de mercado, em nível salarial para a formação técnica, ou às vezes a gente fala pra eles, olha aqui em Uberaba tá saturado, mas se você for para outro lugar, Mato Grosso, for desbravar outros lugares, a compensação monetária é maior do que aqui. Então, depende muito do que você for fazer e do que você quer ser.

PESQUISADORA: Você sente entre eles algum preconceito em relação ao querer de repente ser um técnico e escolher fazer um curso superior?

ENTREVISTADO nº 01: O que eu vejo, muitas vezes, deslumbrados por uma questão histórica que nós temos no país, né, que aquelas pessoas que hoje possuem melhores salários são aquelas que possuem curso superior. Então, muitas vezes, como eu te disse, os nossos alunos, a grande maioria são alunos de escola pública, são alunos mais carentes, então, eles têm uma realidade familiar às vezes sofrida, muitas das vezes, ele vai ser aquele filho, talvez o parente daquela família que vai ter oportunidade de fazer um curso superior. Então, a mudança que ele tem, que ele vai ter, ele acha, assim, a mudança que eu acho que vou ter será fazendo um curso superior. Então, motiva ele e ele muitas vezes não vê qual que seria talvez essa amplitude que ele poderia ter como técnico. Como técnico.

PESQUISADORA: Você acha que isso também é influência da família? A família enxerga que seria melhor o curso superior?

ENTREVISTADO nº 01: Piamente. Acredito fielmente nisso! É tanto, tanto e aí a gente vê conversando com os professores que dão aula no curso superior, os melhores alunos que têm no curso superior foram aqueles alunos que foram técnicos nossos aqui e formaram técnico. Porque eles já sabem os conteúdos, já sabem o manuseio, então, eles é [...] eles despontam lá no curso superior.

PESQUISADORA: Acho que você já comentou um pouquinho, mas esses momentos de discussões coletivas existem esses momentos, por exemplo, de discussões coletivas, de elaboração de estratégias propiciem essa integração entre os conteúdos?

ENTREVISTADO nº 01: Então, deveria ter mais desse tempo, né! É o que às vezes nós não conseguimos aqui é integrar de maneira mais efetiva é porque todos os professores atendem geralmente todos os cursos. E aí chocam horários, chocam horários e aí você não consegue reunir um grupo efetivo para poder trabalhar.

PESQUISADORA: E essa articulação entre Professor e Aluno, você sente que acontece?

ENTREVISTADO nº 01: Eu acho que poderia ser melhor. Acontece sim, mas eu acho que poderia ser melhor. Ela, ela [...] eu acho que nós ainda não conseguimos é [...] talvez pela nossa formação, você fez Geografia, você sabe disso, talvez pela nossa formação, a gente ainda não conseguiu ainda é libertar daquela ideia de separação entre aluno e professor. Né?! A gente precisava fazer essa integração melhor também entre nós, professor e o aluno. E aí eu percebo o seguinte quanto mais próximo você está do aluno, mais você consegue dar abertura para conversar com o aluno, mais ele se aproxima de você, mais ele se interessa pelo seu conteúdo e você tem um retorno melhor dele.

PESQUISADORA: Em relação aos grupos de interdisciplinaridade, existe algum? Entre conteúdos propedêuticos e os conteúdos técnicos?

ENTREVISTADO nº 01: Uhm! Vou te dar um exemplo daqui. Por exemplo, o curso de Administração ele tem, nós temos dois cursos, o técnico integrado e o técnico concomitante. O concomitante é noturno e o integrado ele funciona manhã e tarde. E os professores das disciplinas técnicas eles só trabalham no curso técnico, mais fácil reunir, mais fácil discutir, mais fácil deliberar ações. Curso de agropecuária nós temos aqui o superior em Zootecnia e o superior em Engenharia Agrônômica. As referências do nosso curso de Agropecuária não é o curso de agropecuária, a referência é o curso superior. E agora temos o mestrado. Então, o que acontece, muitas vezes, esse pessoal está envolvido com pesquisa no superior e tudo e às vezes a complementação deles é o curso técnico e, de certa forma, alguns professores que estão lá no superior eles não querem trabalhar no curso técnico. Alimentos começou agora, nós temos um superior em alimentos, um mestrado em alimentos, ainda não sei te falar como que vai ser essa integração porque estamos começando agora. De repente essa integração vai ser melhor. Não sei! Mas, isso dificulta muito você organizar essa integração.

PESQUISADORA: Geralmente, o professor do Ensino Médio Integrado, o professor técnico ele dá aula no ensino superior?

ENTREVISTADO nº 01: Dá aula no ensino superior.

PESQUISADORA: Hoje a realidade dos que estão no ensino técnico é que dão aula no ensino superior?

ENTREVISTADO nº 01: Na sua grande maioria. Então, eu vejo aí essa dificuldade dessa integração de forma mais efetiva. Talvez, isso se resolveria, se eu tivesse somente disciplinas técnicas com professores técnicos que trabalhassem somente no ensino médio. Eu, Geografia, vou dar aula só em alimentos e administração. Outro professor só vai dar aula [...] porque de repente você não se fidelizar seria uma palavra adequada, mas de repente se você conseguisse fidelizar a um curso e trabalhar para esse curso, você sentaria e conseguiria direcionar isso com uma maior facilidade.

PESQUISADORA: De que forma você vê na sua prática docente como Professor de Geografia, como você acha que poderia favorecer em sua prática essa integração?

ENTREVISTADO nº 01: Então, aquilo que te falei um pouco mais atrás, uma articulação seria feita de maneira satisfatória através de projetos. Porque aí o projeto você consegue sentar e articular e aí você vai desenvolvendo e vai levantando que vai dando certo e dando errado nessa conversa com os colegas que estão participando do projeto.

PESQUISADORA: Você utiliza algum tipo de tecnologia nas suas aulas?

ENTREVISTADO nº 01: O que a gente consegue utilizar voltado, seria, nós temos algumas máquinas que têm sistemas instalados e a gente consegue usar, no mais assim, eu também sou (pausa) a minha entrada no mundo tecnológico também foi muito tardia. Eu não consegui ainda me habituar muito a isso, então, talvez eu precisasse fazer alguma coisa, alguns cursos para poder me adequar mais, eu não consigo utilizar muito não.

PESQUISADORA: É oferecido aos professores algum curso para atualização tecnológica?

ENTREVISTADO nº 01: Sim, sim. Mas, não necessariamente tecnológica. São oferecidos vários cursos. Mas, às vezes a gente peca um pouco, porque não precisa esperar a escola oferecer não, a gente precisa procurar também. E aí é aquilo que eu te falei, é o tempo, o que você faz e como está fazendo no momento. Se você está à frente de muitas coisas, seu tempo vai ficando cada vez menor. E na hora que você chega em casa, a família de cobra né?! Filho quer atenção, esposa quer atenção, o que eu percebo é um seguinte quando você tem uma ascensão de carreira muito grande, sua questão familiar está na linha contrária.

PESQUISADORA: Como você classifica as instalações oferecidas para o ensino de Geografia (laboratórios, biblioteca, espaços de lazer etc.)? No caso, eles são favoráveis para prática docente e o ensino de Geografia?

ENTREVISTADO nº 01: A gente tá com nossos espaços assim, precisando ser melhorados. Uma pintura, instalações, circulação de ar precisava tá melhorando. É laboratórios a gente sente falta de insumos para os laboratórios. A gente tem uma técnica de laboratório, mas às vezes falta o insumo para você trabalhar no laboratório. Eu acredito que precisaria investir mais nessa questão, melhorando mais a qualidade, principalmente, para o aluno. O aluno quando ele está um lugar mais iluminado, um lugar melhor, com uma circulação de ar melhor, até melhor alimentado, vamos pensar assim, ele aprende mais.

PESQUISADORA: Quantos alunos por sala? As salas comportam esses alunos?

ENTREVISTADO nº 01: Uma média geral de trinta alunos. Uma média de trinta alunos, as salas comportam bem.

PESQUISADORA: Quantas turmas têm no Campus?

ENTREVISTADO nº 01: São 14 turmas do Ensino Médio.

PESQUISADORA: São esses dois professores de Geografia para quatorze turmas?

ENTREVISTADO nº 01: Exatamente. Dois professores de Geografia para quatorze turmas com duas aulinhas de quarenta minutos.

PESQUISADORA: É isso. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ENTREVISTADO nº 01: Não, acho que o que poderia dizer é isso mesmo. Eu brinco que gostaria de ter três aulas para poder ter uma aula de campo, aquela coisa toda, mas ao mesmo tempo não comporta porque a gente tem outras disciplinas para serem vistas. Como o objetivo nosso é o técnico e não o ENEM, mas e aí dentro disso que nós temos, a gente dá o melhor possível caso queiram fazer um vestibular, caso queiram fazer o ENEM eles tenham pelo menos subsídio para poderem prestar.

PESQUISADORA: No caso, as disciplinas técnicas, elas têm uma carga horária maior do que as outras disciplinas?

ENTREVISTADO nº 01: Não, não. Nós temos 2700 horas, temos cursos com 3800 horas. As disciplinas técnicas têm a menor carga horária, do que a base nacional. A base nacional tem uma carga maior, as disciplinas técnicas normalmente têm 50%. Se a gente pensar em 2700 horas, 1300 horas ou 1200 horas de técnica. Seria 2/3 para base nacional e 1/3 para parte técnica.

PESQUISADORA: Vocês têm alguma informação de quando esse aluno termina o Ensino Técnico, quantos vão para o superior e quantos exercem a profissão técnica?

ENTREVISTADO nº 01: Nós temos uma área aqui, a área de egressos, que eles têm melhor essas informações. Acho que eles têm esses dados. Eles tentam fazer contato pra ver onde esse egresso está, o que ele está fazendo. Mas as notícias que nós temos da grande maioria é que estão no ensino superior. Alguns ficam aqui, procuram a Instituição para fazer cursos ligados à área de agronomia, agropecuária, outros, tô dizendo assim porque nosso curso de administração agora que vai liberar um terceiro ano. E o nosso curso de alimentos agora que começou o primeiro ano então eu não tenho a informação melhor pra te passar. Mas, na agropecuária, que a formação já é mais antiga, nós temos alunos que saem daqui e estão fazendo zootecnia, tão fazendo agronomia, mas, por exemplo, a gente tem aluno que está fazendo direito, a gente tem aluno que tá fazendo educação física, deu uma diversificada. Ele veio aqui não para fazer curso técnico, mas para fazer o curso médio.

APÊNDICE E

ENTREVISTA nº 02

PESQUISADORA: Conforme já mencionado, o trabalho trata da integração que acontece entre o ensino específico da Geografia com as disciplinas técnicas. Você já tinha alguma experiência com o Ensino Técnico ou não?

ENTREVISTADO nº 02: Não, nenhuma. A primeira experiência foi aqui mesmo.

PESQUISADORA: E aqui você dá aula em quais cursos?

ENTREVISTADO nº 02: Aqui eu dou aula no Curso Integrado Técnico em Eletrônica, Técnico em Computação Gráfica e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

PESQUISADORA: Você sentiu alguma diferença? Por que você já havia lecionado antes, por exemplo, no ensino fundamental sem ser integrado? Você sentiu alguma diferença?

ENTREVISTADO nº 02: Então, eu sinto assim o peso da carga horária dos alunos. A carga horária é muito mais puxada. Com isso, isso afeta o andamento da aula, aula?! Acaba que sim. Dependendo do horário como eles estudam o dia todo, dependendo do horário que eu dou aula, eu sinto eles mais cansados. Então, o que eu sinto mais é no andamento. Isso atrapalha o andamento da aula? Atrapalha. Porque às vezes eles estão cansados, não conseguem acompanhar. Eles ficam o dia todo, então se você pega uma aula no final da tarde, você tem uma turma mais agitada. É claro que se a gente pensar: Ah! Mas, em escola que tem só Ensino Médio você também vai pegar. Mas acaba que em meio período, você passa mais trabalhos, eles têm mais tempo de fazer. Então, assim, subtende-se que você irá fazer um trabalho mais elaborado, aqui a gente tem essa dificuldade de até passar trabalho dependendo ele não tem tempo. E tem hora que você fica assim com dó mesmo, porque ele não tem tempo de fazer o trabalho. É uma carga horária muito pesada em que eu sinto esse reflexo um pouco em sala de aula.

PESQUISADORA: Quantas aulas de Geografia?

ENTREVISTADO nº 02: Então, e aqui a carga horária em função de ser um curso integrado, a carga horária é um pouco reduzida, as nossas aulas são de 40 minutos e não de 50 minutos. Então, são aulas de 40 minutos e a Geografia tem duas aulas por semana. É uma carga horária, que eu senti essa diferença aqui, que até parece uma redução mínima, mas que eu senti que você corre muito mais pra tentar, porque o conteúdo que eu tenho que trabalhar com eles é o mesmo. Então, assim, acaba que corre muito mais, se esgota muito mais para trabalhar isso nesse tempo.

PESQUISADORA: Bom, então, diante disso você consegue fazer alguma integração com algum outro professor da área técnica? Por exemplo, você consegue fazer uma integração de algum conteúdo da Geografia, com algum outro conteúdo específico da área técnica?

ENTREVISTADO nº 02: Então, com isso eu já tenho algumas coisas pra te falar. Assim, no princípio quando eu entrei, porque têm dois anos que eu estou dando aula aqui, no princípio eu não enxergava, eu não enxergo tanto essa integração. Pra te falar assim, que essa integração existe, que a gente consegue realmente trabalhar de forma integrada, médio e técnico, eu não enxergo isso. Eu acho assim, aqui nós temos, até a integração dos professores mesmo, os professores da técnica são mais entre eles mesmos, e os da básica que a gente fala que é o comum eles se integram muito mais. Então acaba assim que existe um pouco dessa divisão. Eu sinto muito isso, entre nós professores e principalmente com relação ao conteúdo pra conseguir colocar isso de forma integrada, eu acho muito difícil. E até as nossas próprias avaliações, agora que a gente conseguiu, porque até o ano passado as nossas avaliações não eram integradas. A gente tem o simulado, em que era só as disciplinas de núcleo comum. Esse ano, a gente conseguiu integrar, eu até tenho bastante dificuldade com isso, mas conseguiu se integrar no simulado as disciplinas técnicas, que são hoje integradas no simulado e que não eram. Até que o simulado era uma preparação para o ENEM e vestibular. Então, a gente às vezes questionava muito porque as disciplinas técnicas não vão ser cobradas, mas assim acabou que foi uma opção em tentar fazer essa integração. Então [...] é uma integração que nós temos de forma de avaliação essas duas áreas. Mas, assim [...] eu não enxergo muito essa integração. Na minha disciplina, agora especificadamente, fazer uma integração de trabalho de conteúdo, eu confesso que até mês passado eu nunca fiz nada e não conseguia fazer uma integração com alguma disciplina técnica. Mas, eu falo que até o mês passado porque hoje eu já tenho algo a acrescentar, porque foi até uma aluna mestranda e por isso que é bom ouvir os mestrandos porque também nos ajudam muito a melhorar a nossa didática. Então, a mestranda

X que também é geógrafa e está fazendo uma pesquisa para o trabalho dela, aí eu topei contribuir com a pesquisa dela e aí ela vai trabalhar na minha sala de aula junto comigo. E a proposta que ela trouxe é muito interessante porque ela acabou unindo eu e um professor da área técnica, que são os professores Y e Z. Eles trabalham principalmente, no caso, com o curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, ela propôs de trabalhar, esses professores trabalham a disciplina de modelagem, não sei ao certo o nome da disciplina, é modelagens e cenários. Então, os alunos precisam criar, aprender, porque a disciplina é aprender a criar, fazer modelagem e criar diferentes cenários de jogos dentro da computação gráfica e aí ela me convidou pra conversar e a gente já teve algumas reuniões conversando com esses professores de que esses cenários fossem criados aproveitando conhecimentos geográficos. Então, assim, nós estamos pensando em criar jogos de tal país, com o clima sendo caracterizado, o relevo sendo caracterizado. Então, de tal região brasileira a gente vai fazer o que predomina qual precipitação, então a gente coloca chuva no cenário. Então, assim a gente vai tentar, e eu vou trabalhar conteúdos geográficos junto com a disciplina técnica. Então ele vai ensinar a criar de acordo com a forma de relevo específica uma chapada, ele vai ensinar os meninos a criar a chapada criando a escarpa, o topo, o plano, então vai ser de acordo com as definições da Geografia. Eu confesso que foi até o momento a primeira vez que eu consegui fazer uma integração de alguma coisa. Isso agora que a gente tá começando o projeto, a proposta é pra que seja implantado agora esse segundo semestre e o primeiro do ano que vem. Então, assim a primeira ideia de integração que eu consegui enxergar, sabe, porque até então... eu acho assim que ainda é muito ensino médio e ensino técnico e não ensino médio técnico integrado.

PESQUISADORA: Você, na preparação da sua aula, você leva isso em consideração que precisa ter uma integração? Existe em algum momento uma preocupação com essa integração?

ENTREVISTADO nº 02: Eu confesso que muito pouco. Assim, na preparação eu acho que a gente até deveria fazer bem mais essa integração até porque isso começa de nós, né?! Na verdade somos peças fundamentais nessa integração e eu acho que às vezes nessa preparação é muito pouco que eu penso. Eu penso, às vezes, em algumas disciplinas que me dá o despertar assim: Nossa isso daqui dá pra fazer, quando eu trabalhei a parte de geoprocessamento e sensoriamento remoto eu consegui assim na minha aula mesmo, sem conhecer muito, porque às vezes são disciplinas tão específicas, que a gente também não tem o conhecimento. Então, eu também não sei o que o professor trabalha. Se eu tivesse mais

conhecimento da parte técnica, às vezes eu conseguiria até integrar mais, mas eu não tenho esse conhecimento. Eu sei que o professor dá modelagem, mas eu não sei nem mesmo o que os meninos aprendem lá, talvez uma proposta poderia até disponibilizar as ementas, ter uma obrigação sei lá de leitura, de ler as ementas dos colegas, não sei se isso já é uma obrigação que a gente tem que fazer, mas eu não faço isso, não fico olhando as ementas de todos. Mas, assim se a gente tivesse mais conhecimento sobre as outras disciplinas seria mais fácil a gente conseguir fazer essa integração no planejamento da aula. Eu acabo que fiz isso muito pouco durante o planejamento de aulas, algumas disciplinas como eu disse consegui a parte de geoprocessamento e sensoriamento remoto. Eu consegui interligar e muito em especial com o curso de Computação Gráfica. É o que eu, na Geografia, tenho mais facilidade de fazer integração porque é a parte de imagem de satélite. Consegui relacionar muito bem e nessa disciplina de modelagem eles conseguiram trabalhar muitos assuntos a parte de relevo, muitos assuntos eu consegui assim citar, olha vocês não estão fazendo modelagem? Então, eu consegui fazer isso em sala de maneira bem simples. Mas, com os outros cursos como eletrônica e manutenção em suporte em informática, eu já tenho mais dificuldade, eu acho assim são muitos específicos e eu não consigo ainda trabalhar muito essa integração.

PESQUISADORA: Você executa alguma aula de campo com os alunos?

ENTREVISTADO n° 02: Sim. Apesar de uma dificuldade burocrática que existe aqui dentro, eu brinco que quando eu trabalhava em escolas particulares a gente tinha uma facilidade muito maior, aqui tem uma burocracia muito grande, para poder fazer visita, trabalho de campo. Assim, eu sempre consegui, eu falo que na Geografia isso... acho que a gente tem isso em si na formação, eu sempre fazia muito trabalho de campo e pela importância daquilo, então assim, nossa, pela formação eu falo pros alunos que eu tenho necessidade de fazer no mínimo uma visita técnica, que eu chamo um trabalho de campo com eles por ano em cada turma. Então eu sempre faço, eu geralmente jogo para o segundo trimestre, então geralmente no final do segundo semestre ou início do segundo semestre eu sempre faço uma atividade de campo com eles relacionada com o conteúdo que eu estou trabalhando naquele momento. Então sempre faço uma visita.

PESQUISADORA: De que forma você vê a Geografia contribuindo para preparar o aluno na formação ética e política dos alunos em sua atuação profissional?

ENTREVISTADO n° 02: Eu digo que talvez o conteúdo propriamente dito nem tanto, lógico que quando eu trabalho uma Geografia Política, a gente acaba discutindo um viés mais nesse sentido, mas eu falo que é a própria ética nossa que contribui, talvez nem tanto pensando o conteúdo da disciplina, porque o conteúdo claro ele vai ampliar, ele vai conhecer mais as diferentes formas de governo que existem. Você está ampliando a mente dele pra optar, pra saber dar opinião sobre as diferentes coisas. Mas, eu falo que nem tanto o conteúdo, claro que o conteúdo é importante, é conhecimento, mas eu acho que é muito mais o nosso comportamento, a ética do seu trabalho. Eu acho que isso influencia na ética profissional, é isso que ele leva. Se eu falo e não cumpro, se eu não estou fazendo algo ético, então sabe algumas coisas tão pequenas e que temos que ter tanto cuidado com isso, porque às vezes são coisas pequenas que você faz em sala de aula que você deve ter mais cuidado do que com conteúdo, pensando no sentido ético. A postura que você tem que vai levar, nesse sentido ético. Eu acho que essa postura é fundamental.

PESQUISADORA: Você sente da parte dos alunos alguma preferência? Por exemplo, eles estão fazendo um curso Técnico em Eletrônica, por exemplo, você vê nesses alunos que uma grande parte vai exercer essa profissão técnica?

ENTREVISTADO n° 02: Vamos falar primeiro da preferência. Eu sinto que as disciplinas técnicas são muito práticas. Então, assim é extremamente natural o aluno ter uma tendência e claro é uma novidade para ele né? A Geografia, Português e a Matemática ele está vendo desde muito tempo. A novidade são as disciplinas técnicas. As disciplinas técnicas são muito práticas, só usam o computador, aulas mais dinâmicas. Uma tendência, a preferência é muito clara. Eles gostam muito das disciplinas técnicas. Agora já respondendo pensando na atuação, eu vejo muitos alunos [...] voltando a preferência, embora muitos alunos prefiram as disciplinas técnicas, eles têm uma preocupação com o núcleo comum chamadas disciplinas básicas, muito por causa do vestibular e ENEM. A maioria, eu sinto, eu acho que posso falar a maioria, eles querem fazer vestibular, fazer o ENEM, eles querem ter um curso superior. Eles não querem ficar somente com o curso técnico, a maioria. Claro, que um ou outro a gente sente que quer o curso técnico, que quer trabalhar, mas a maioria quer o ensino superior. Então, às vezes, por mais que eles gostem mais das disciplinas técnicas eles num abandonam, assim, eles estão sempre ali vinculados nas básicas em função disso, eles querem também aprender porque eles vão precisar daquilo para o vestibular. Agora, deles continuarem a carreira, eles são muito novos, estão perdidos, principalmente primeiro ano entram muito no

curso, eles veem muito pro Instituto eu sinto que, pela qualidade dos professores, das aulas, pela referência, pela aprovação. Então, os pais querem que eles estudem aqui e no caso do nosso campus eles têm três cursos para escolher e tudo na área tecnológica, informática, computação gráfica, então os pais querem que eles estejam aqui em um desses três. Eu sinto que é muito isso, eles não têm uma [...] tanto é que o que a gente conversa muito com os alunos, muitos querem fazer Medicina, Odonto, então Direito, Geografia temos alunos fazendo Geografia e querem fazer Geografia. Então, assim você vê que assim pra muitos, e eu coloco que são muitos, não é a carreira que pretendem seguir, mas pensam que é uma oportunidade. Com certeza é porque eles estão se preparando para o curso superior e é uma oportunidade a mais com o curso técnico que está aprendendo.

PESQUISADORA. Ocorre aqui nesse campus algum momento de discussões coletivas para elaboração de estratégias para propiciar essa integração entre os conteúdos de disciplinas propedêuticas com outras disciplinas técnicas?

ENTREVISTADO nº 02: Infelizmente não! Nunca houve. Até as disciplinas básicas a gente tenta fazer projetos pela facilidade mesmo de inter-relacionar, a gente tenta com as disciplinas mais próximas. Então, uma tendência que a gente tem interdisciplinar é [...] eu estou fazendo um projeto que trabalha as festas das nações, as diferentes nações, então eu consigo trabalhar com a professora de Inglês, de Espanhol, História, Sociologia, acaba que as interdisciplinaridades que acontecem é muito entre as disciplinas dos núcleos comuns. E não entre uma e outra. E nunca houve nada de assim, pelo menos no tempo que estou aqui, de um trabalho de integração de disciplina técnica e as básicas.

PESQUISADORA: E no caso de Professor e aluno? Ocorre essa articulação Professor e Aluno? De conversa? De vocês ouvirem os alunos? De os alunos terem liberdade de conversar com os professores?

ENTREVISTADO nº 02: Eu acredito que sim, isso depende muito do professor, da abertura que ele dá. Comigo sim, eu sempre me coloco muito aberta para ouvir, ouço muito eles e aprendo muito a dar aula com eles a cada dia. Eles reclamam de uma coisa que não gostou, que a gente também percebe que não teve proveito, na seguinte você muda, então assim eu tento sempre [...] às vezes a gente nem ouça muito, mas a gente percebe né?! Que às vezes uma aula que você prepara para os primeiros anos, você não pode dar. Você tem que trabalhar

aquela aula, para cada um dos primeiros, porque cada um dos primeiros tem as suas particularidades e você começa a perceber isso, talvez eles não te falarem, mas você começa a perceber que tem que mudar alguma coisa porque senão aquela turma não vai, enquanto a outra está indo.

PESQUISADORA: Você colocou sobre os projetos, que eles geralmente ocorrem entre as disciplinas que já são afins. Existe algum grupo interdisciplinar do instituto, por exemplo, de professores, alunos, professores do técnico?

ENTREVISTADO nº 02: Pensando em um grupo assim eu desconheço. Pode até existir, mas eu desconheço. Eu acho que não. Só se existir um trabalho que está sendo realizado e não souber, mas eu acho que não. Um trabalho assim não! O que pode tá acontecendo assim são essas propostas que vão surgindo porque a gente tá começando a tentar fazer essa integração. Mas, assim um grupo grande que envolve técnicos não.

PESQUISADORA: E no caso das tecnologias, você já até citou um exemplo. Qual tecnologia você utiliza assim na sua prática? Um exemplo de alguma tecnologia que você utiliza na sua aula? Na prática em sua aula prática?

ENTREVISTADO nº 02: Nas aulas práticas, deixa eu pensar uma aula, nas aulas práticas eu já usei muitos programas mesmo pra trabalhar a parte de cartografia, cartografia temática. Apresentar programas como Spring, programas de mapeamento. Então, já utilizei assim usando essa tecnologia, já deu aula usando GPS. Eu trago GPS para aprender a manusear, marcar ponto, no mínimo estabelecer rota e o restante de trabalho prático que eu faço, às vezes não é nem usando equipamento em si, mas a gente visitou usina hidroelétrica de Nova Ponte. Então, estávamos trabalhando fontes de energia, aí vamos conhecer os processos. E aí que eu acho que a gente pode até voltar em uma pergunta que você fez que, eu falei que a gente, às vezes a gente não inter-relaciona, eu levei a turma de eletrônica e lá eu enxerguei o tanto de relação que têm, porque foi um engenheiro elétrico que recebeu e eu falava pros meninos: Olha! vamos bem além do conteúdo geográfico. Eu trabalho fontes de energia, geração de energia elétrica a partir das hidroelétricas e lá eu falei: Vocês aproveitem aqui pra o conhecimento que vocês têm na área de eletrônica para perguntar como é que funciona, como que são os equipamentos, os nomes dos equipamentos, coisa que eu mesma desconheço e nem saberia ali explicar para eles. Mas, talvez aí acaba que tenha essa integração de forma

indireta que a gente tá trabalhando o trabalho de campo, um trabalho extra classe e que acaba que tem essa integração que às vezes a gente nem percebe que houve. O que poderia ser mais aproveitado nessa integração seria o professor da área técnica me acompanhar, mas nem sempre isso acontece. Eu proponho as visitas técnicas e tenho feito sozinha. Nem núcleo comum, nem disciplina técnica, me acompanham. Então, se o professor da área de eletrônica me acompanhasse poderia enriquecer, trabalhar, aproveitar aquilo. Então, eu não sei muito, mas eles que aproveitam, eu falo, vocês perguntam a pessoa porque tem curiosidade. Porque eu não tenho conhecimento disso pra poder explicar alguma coisa sobre.

PESQUISADORA: É comum vocês usarem os laboratórios? Porque você falou que no caso da Cartografia, então você utiliza os laboratórios.

ENTREVISTADO nº 02: Então, eu utilizo muito pouco. Até pela limitação que temos de laboratório, geralmente as turmas estão em aula no laboratório. Não é sempre muito fácil, é difícil arrumar o laboratório, mas eu tento e claro que depende muito da disciplina porque a aula é muito curta a gente tem muito conteúdo pra trabalhar em uma aula de um período muito curto, então não dá também pra você ficar trabalhando em laboratório. Então, geralmente, depende muito do conteúdo em específico, que eu veja que seja muito necessário, de cartografia, de sensoriamento remoto, essa parte é muito necessário, uma aula que seja na sala de informática. Mas, assim não é algo que eu use tanto quanto eu gostaria.

PESQUISADORA: Quantos laboratórios têm aqui no campus?

ENTREVISTADO nº 02: Eu acredito que tenha quatro laboratórios.

PESQUISADORA: Mas como existem disciplinas técnicas, eles utilizam mais os laboratórios?

ENTREVISTADO nº 02: Acaba que o laboratório fica sendo daquela disciplina, porque aí eu posso usar quando o professor não está dando aula daquela disciplina porque acaba que o laboratório é dele. Da área técnica! A gente nem é muito considerado, não é um laboratório a ser utilizado pelo Instituto, é um laboratório de informática da disciplina técnica. Pelo menos eu enxergo assim, posso até tá errada no meu entendimento, mas eu sempre [...] a gente pode? Pode. Mas, a gente tem que agendar e nem sempre cai conforme o andamento da minha aula.

PESQUISADORA: São oferecidos cursos para os docentes na área tecnológica?

ENTREVISTADO nº 02: Então, teve uma proposta de curso, que eu não me escrevi, foi sugerido que todos que entraram agora, inicialmente, se inscrevessem nesse curso. Tem um curso que está acontecendo, senão me engano presencialmente algumas vezes, curso de um ano, um curso que está trabalhando justamente isso, a parte tecnológica e também de integração. Acontece aqui em Uberaba, aqui nesse campus. A proposta é do IFTM. Não sei se é especificadamente do nosso campus, mas acredito que não seja só do nosso campus, o curso só acontece aqui nessa unidade, mas esse curso foi oferecido pelo IFTM. É até 360 horas, é um curso de especialização, assim que fala da parte tecnológica de entender melhor sobre os Institutos Federais Tecnológicos. Muito bom o curso. Eu não participei, mas acaba que tem muitos professores aqui e eu sempre leio alguma coisa. Tô sabendo do que está acontecendo e como acontece aqui, aí vêm os professores de várias cidades de todos os campi do IFTM. Então, tem professor de Patos, de Patrocínio. Estão sempre aqui e os encontros presenciais são assim não sei se uma vez no mês, mas são sempre aqui, então teve essa proposta essa oferta.

PESQUISADORA: Como você classifica as instalações oferecidas para o ensino de Geografia (laboratórios, biblioteca, espaços de lazer etc.)?

ENTREVISTADO nº 02: Ah, bom! Eu diria que não né?! Eu falo que pra Geografia a gente, ah, eu tinha vontade de, acho que por trabalhar tanto na Geografia física, eu sinto falta de um laboratório de solos, eu sinto muita falta, eu acho que a gente fica muito no ensino muito comum, no ensino muito da sala de aula e talvez se tivesse laboratório, eu não digo nem de levar todos os alunos para o laboratório, mas eu acho que poderia estimular nos alunos o desenvolvimento da pesquisa, eu assim você tem uma ou outra pesquisa na nossa área de Geografia ou outro aluno que quer interessar e quando interessa igual esse que a gente vai fazer a coleta de solos, aí a gente vai fazer, eu tenho que ir lá no campus Uberaba, busco os equipamentos no Campus Uberaba, volto, vou com o aluno no córrego por exemplo, pego amostra de água, solo, aí as amostras eu armazeno aqui pelo menos até acumular um tanto de amostra. Aí tem que ir e o aluno reservar o laboratório lá no Campus Uberaba, que não esteja sendo usado, com uma data específica para que a gente consiga fazer as análises, solicitar tudo que a gente vai precisar, solventes e todo material que vai precisar, então assim acaba tornando o trabalho um pouco maior e não tendo aqui o aluno também não enxerga a possibilidade de fazer. Porque esse que vai lá ainda aprende, mas os outros talvez não

enxerguem a possibilidade de fazer esse trabalho. Então, eu acho assim, que a estrutura falta laboratório na nossa área específica. Acaba ficando a desejar pra pesquisa, talvez até mais do que para ensino. Porque o ensino acaba que a gente não tem tempo, acaba que a gente teria que ter uma aula para laboratório para aproveitar, isso com duas aulas de 40 minutos, também não sei se para ensino mesmo se tivesse uma estrutura iria adiantar de muita coisa, sabe? porque o tempo é muito curto.

PESQUISADORA: Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Uma sugestão que você acha que poderia ser sugerida para que houvesse uma maior integração, algo mais prático?

ENTREVISTADO nº 02: Eu acho que hoje a gente leva tudo tão correndo e que talvez a gente não para pra pensar, para refletir mesmo até no planejamento da nossa aula sobre essa integração. Então eu acho que deveria às vezes acontecer mais momentos, que nos lembrasse, que nos estimulasse a ter essa integração. Porque às vezes, vai passando o tempo, tempo e a gente fica despercebido com isso. Às vezes se preocupa tanto com a própria disciplina, cada professor fica preocupado com a disciplina dele e que cada um preocupa com a sua nota e tudo tão corrido porque são muitas disciplinas, vai levando que não se preocupa, não percebe essa integração. E às vezes conteúdos que dá para você fazer essa integração a gente não faz né, e vai perceber isso às vezes depois. Então, talvez um trabalho pra que a gente [...] acho que seria importante, seja curso, minicurso, que nos desperte cada vez mais para essa integração porque apesar de ser um curso técnico integrado igual o ensino médio, esse integrado eu vejo muito curso, integrado porque você vai fazer o médio e o técnico e não o médio integrado ao técnico, a integração não existe na essência, né?! É um curso médio e técnico, você terá a oportunidade de sair com as duas coisas e não com as duas coisas muito integradas. Então, acho que grande parte da responsabilidade é muito nossa como docente, talvez por inexperiência, por tá iniciando, por não ter essa preparação, eu acho que é muito importante. Isso eu trabalhei em uma escola X, na cidade Y e eu falo assim precisa ter uma preparação para saber fazer aula, porque lá as aulas precisam ter fundamentação nos princípios bíblicos, referenciar tudo na Geografia com princípios bíblicos, então a gente precisava fazer cursos e a escola lhe dava esse respaldo porque senão você não consegue fazer, aqui é o mesmo sentido porque se te preparar muito você vai ter. Vai ser fácil? Não vai porque lá eu falo, eu trabalhei seis anos e eu falo, ah eu consegui integrar tudo com a Bíblia e tudo, Não! Mas, assim, acho que te desperta ao planejar uma aula, um conteúdo a tentar te despertar com alguma coisa, que às vezes aqui a gente não tem muito essa preocupação.

Ligamos novamente o gravador para registrar uma informação importante que havia sido relatado em off na entrevista. Achamos interessante registrar essa informação.

ENTREVISTADO nº 02: Antigamente eram as disciplinas básicas pela manhã e as técnicas à tarde, então foi uma proposta que é integrado, precisa integrar isso, no entendimento aí simplório pensou assim vamos integrar isso, vamos misturar as disciplinas. Então, hoje é misturado, a gente tem de manhã técnico e básico e à tarde técnico e básico. Isso ainda é muito questionado aqui, muito discutido, porque a intenção foi integrar, mas isso é misturar ao longo do turno manhã e tarde. Então isso, entendeu que elas estavam integradas o que às vezes é até difícil porque às vezes o aluno sai da disciplina técnica e entra na sua sala. Eu falo assim eu não estava aqui quando era manhã e tarde, manhã a básica e tarde as técnicas, mas eu penso assim, às vezes era até mais tranquilo porque ele fica aqui na sala, é o ambiente que a gente fica, ele vai aquela disciplina. Agora ele sai do laboratório extremamente agitado com a disciplina, aí ele entra na sala, aí até que ele [...] fora o deslocamento, o tempo de deslocamento, isso tem que ser considerado, o tempo de deslocamento, aí ele chega na sala bem mais desiludido, aí pra você poder [...] mas esse foi o entendimento que era integrado essa mistura das disciplinas que era uma forma de integração. Talvez, os professores vão se encontrar mais (risos). Penso que a integração seja de conteúdos (risos).

APÊNDICE F

ENTREVISTA Nº 03

PESQUISADORA: O trabalho é sobre os discursos dos professores, não só aqui do Instituto, como também de outros Campi. O intuito é verificar se existe uma integração do Ensino Técnico realmente com o médio. A gente baseou na questão da dualidade do ensino, que é recorrente na história do nosso país e aí como o ensino é integrado, a gente quer perceber se realmente existe essa integração das matérias que são propedêuticas com as matérias do Ensino Técnico, como que isso é trabalhado. Então eu gostaria que você respondesse sobre Geografia ensinada aqui no Instituto. Se ela se enquadra numa percepção de uma Geografia tradicional ou uma Geografia mais crítica?

ENTREVISTADO nº 03: Mais crítica, principalmente, eu trabalho só com as segundas e terceiras séries que é o processo de globalização, então você entra no processo do capitalismo bem na essência porque é trabalhado, por exemplo, no curso de Agropecuária, isso é trabalhado em História, Administração (História trabalha). Então, o que venho fazendo na segunda série, trabalho só a evolução do capitalismo, é um capítulo só para chegar até o processo de globalização. No processo de globalização o que a gente tem que analisar? A criticidade. Porque você trabalha também a questão do pós-guerra e a Guerra Fria, o que aconteceu, porque alguns países se destacaram, porque que a gente foi industrializado. Aí entra na disciplina do terceiro ano, que a gente pega a industrialização brasileira em quatro governos, no início, dois ou três capítulos que vai trabalhar os governos que implantaram o processo industrial no nosso país. Então, pra isso, a gente tem que ter o quê?! Crítica. Crítica de um momento tá, do que foi introduzido, por que que a nossa economia não alavancou em alguns governos em outros alavancou, mas o que aconteceu por trás? Vem o processo da evolução da globalização, então é assim uma característica que o aluno tem uma visão. E eu sempre falo pra eles, Geografia segunda e terceira série é você ler, eles não gostam de ler, então o que eu sugiro a eles que eles vejam todo dia, todo dia, abre a internet, olha lá o que tá escrito antes de entrar no email, uma coisa assim, então pega a notícia que tá mais fresquinha, dá uma lidinha, pode ser sobre vulcanismo, maremoto, mais tem que ler. Mas eles não leem tá, não adianta, não tem o hábito, e eles sofrem quando eles têm que ler.

PESQUISADORA: E você percebe que de alguma forma a Geografia ela é trabalhada com as outras disciplinas técnicas?

ENTREVISTADO nº 03: O que eu faço com os meninos é assim, eu dou o meu conteúdo, aí infelizmente o quê que acontece, se adota livro, não sei como que vai fazer agora, porque na nova grade curricular na Agropecuária, por exemplo, não tem Geografia na primeira série, só segunda e terceira, não sei o que vai acontecer tá.

PESQUISADORA: São duas aulas semanais de Geografia?

ENTREVISTADO nº 03: Semanais, já cortaram duas por quê? Porque o MEC quer que a gente decida o perfil é técnico ou o perfil é médio, mas não dá para entrelaçar os dois? O que é que eu te falei? Então o aluno que não consegue emprego, porque a escola técnica ela foi criada justamente pra quê? Pra angariar mão de obra qualificada dentro de um processo de globalização. E aí o que vai ocorrer? Nem todo aluno nosso consegue emprego, então ele vai partir para uma Universidade. Então, o quê que a gente faz? a gente tenta fazer com que o aluno se adeque ao Ensino Médio de uma forma que ele valorize muito mais o técnico. Eu pelo menos tento fazer isso. Então, por exemplo, se um dos professores está trabalhando com silvicultura, por exemplo, que é Florestamento, o quê que a gente faz? É, o que eu tento explicar pros meninos, inclusive quando eles têm dúvidas é voltar na disciplina da primeira série, que vê a parte física do planeta e explicar pra eles a questão do clima, a questão que a quantidade de água, porque que uma vegetação pode e a outra não deveria, não é que não pode, mas que não deveria ser implantada em grande escala, quer dizer, então eu tento alternar isso. Mas eles não têm muita curiosidade não tá, não têm, a gente já tentou aqui na escola, já trabalhei de todas as formas tá. Nós já tivemos o curso integrado, funcionava bem, por quê? Porque o professor de Matemática, por exemplo, dava a escala, eu reforçava na Geografia tá, aí vinha o de desenho e topografia, que antigamente as disciplinas eram juntas, ele trabalhava. Então, a gente tinha três disciplinas trabalhando e focando no mesmo tema.

PESQUISADORA: E esses alunos, eles, você percebe algum interesse deles irem para a área técnica ou não? Eles fazem o técnico, mas eles almejam o Superior.

ENTREVISTADO nº 03: Eu tenho já na escola desde a Agrotécnica, 32 anos tá, então aqui 26 anos. O perfil de onde eu trabalhava é que é o nordeste de Minas é um perfil técnico. O aluno

de lá, a oportunidade que ele tem é o técnico. Mas também a partir do momento que se cria a oportunidade do aluno fazer uma Universidade, que não era pra todo mundo tá, que não era todo mundo que podia pagar uma UNIUBE principalmente aqui em Uberaba. Então, o técnico, ele era muito valorizado tá. Hoje eu percebo o seguinte, os meninos amam a parte técnica, pelo menos da Agropecuária. Eu fiquei até decepcionada com o curso de Administração, que eu brinquei com eles a semana passada, falei assim “Gente que vai fazer o superior de Administração?” Eles viraram até a cara. Eu falei “Por que vocês não?”, e eles “Não professora, nós não vamos fazer Administração não“, “Mas vocês não gostaram do Técnico?”, “A gente gostou, mas a gente não quer não”. Sabe, eu não achei um para fazer o superior, num tava todo mundo na sala né, mas eu não achei nenhum aluno. A Agropecuária é assim, “Gente quem vai continuar carreira, quem vai fazer superior?”, todos levantam o dedo, e assim 60% ou é Agronomia ou é Zootecnia. O predileto deles é Zootecnia tá. Então eles têm o perfil para o superior mais de Zootecnia. Mas depois eu fico admirada, porque eu encontro quase todos eles na Agronomia. E são os nossos melhores alunos dos cursos superiores. E isso são os professores do superior que às vezes trabalham no médio, eles dão depoimento pra gente. Que eles se destacam tá. Tem dificuldade? Muita, porque é muito cálculo. O nosso aluno não tem um médio forte, 100%, mas ainda é um dos médios melhores que a gente tem na cidade.

PESQUISADORA: E existe uma diferença em lecionar no Ensino Médio Regular e no Ensino Médio Integrado? Percebe alguma diferença?

ENTREVISTADO nº 03: Não. Porque o Integrado ele praticamente voltou a pouco tempo né, se a gente analisar, então é assim, é Integrado, depois ele passa, não é integrado mais, duas matrículas né, depois volta a ser uma matrícula só, então é Médio Integrado, então quer dizer, se você, seu eu for na moda do governo, então eu tenho que mudar constantemente. A Geografia ela não muda, ela só evolui, por exemplo, a física ela se mantém, então eu posso trabalhar profundamente em alguns conteúdos na primeira série em Agropecuária, outra visão nos meninos da Administração e agora Alimentos né. Segunda série, praticamente você tem que trabalhar igual em todas as outras turmas, por quê? Porque em todos os cursos nossos tem uma visão, que tem que ser lançada para o processo de globalização. Eu vejo assim, então tem diferença, teria que ser sim tá. O Integrado a gente teria que trabalhar de forma conjunta. Agora junta aqui pra você ver! É muito difícil, são professores, a ideia do futuro aqui seria que cada professor trabalhasse num perfil de um curso, né, então, por exemplo, Geografia

teria que ter três, que são Alimentos, o curso de Administração e o de Agropecuária. Mas nós somos só dois tá, e aí como que faz né, então é assim uma visão meio que distanciada e o conteúdo que a gente tem do MEC é um conteúdo integrado, que eu até costumo falar que a gente não pode fugir da realidade porque é técnico, porque se o nosso aluno não arruma emprego lá fora, ele vai trabalhar de quê? Então tem que ter o médio, ele tem que ter algo a mais, trabalhar com o técnico, mas ele tem que ter o algo a mais. A gente já trabalhou assim, e dava muito certo viu, mas assim tem anos, porque vai e volta, acho que já foi e voltou desde que estou na escola umas três vezes.

PESQUISADORA: E a senhora proporciona aula de campo com os alunos? É possível?

ENTREVISTADO nº 03: Esse ano eu não fiz uma aula de campo com eles tá, nenhuma de campo. Mas eu vou pra campo com eles tá, inclusive eu tenho alunos, ex-alunos né que trabalham até na reitoria que eles brincam comigo assim que eu não posso deixar de fazer o que fazia antigamente. Então, por exemplo, quando a gente vai trabalhar a bacia hidrográfica, nós vamos pra campo, qual é o campo, nossa escola, o nosso vizinho aqui. Só que aconteceu alguns incidentes tá, e o nosso vizinho, hoje, ele bota cadeado, não da pra atravessar porque tem que ir de ônibus né, lá sim dá pra gente ver foz. É um encanto a propriedade dele com muito problema ambiental, mas um encanto. Então eu fazia sempre, viajava com os meninos, de uns anos pra cá desisti, isso médio, superior não, e a única coisa assim diferente que fiz esse ano com os meninos, foi uma sessão pipoca, que eles amaram tá. Eu tinha que fazer um curso, eu ia sair pra um curso, mas eu não queria deixar, era duas semanas sem aula, o que eu fiz, ao invés de pedir colegas, são 28 aulas tá, ao invés de pedir colega pra me substituir falei pros meninos que horário que a gente pode trabalhar e aí a gente definiu os horários, sete turmas né, eu fiz uma sessão pipoca com um filme difícilimo que é o Interestelar né, eles amaram. Então, a gente assistiu o filme, comeu muita pipoca e fez um trabalho no final. Então, nós ficamos do 12:30h às 16:30h e eles correndo atrás de ônibus e eles amaram, eles gostam muito de aula assim, diferente, diversificada.

PESQUISADORA: E de que forma a Geografia, acho que você já falou um pouquinho, prepara esse aluno pra essa formação ética, política, na sua atuação profissional? Como que a Geografia ela contribui pra essa formação política? Uma formação ética, quando esse aluno sai ele vai atuar na área profissional dele? Como que a Geografia contribui pra isso?

ENTREVISTADO nº 03: A partir do momento na segunda e na terceira série, o que a gente visualiza nesse processo de globalização? A gente visualiza toda bandalheira que o mundo tem. Se a gente analisar é com foco na história, então a gente, eu sempre comento com os meninos o seguinte: por que o nosso governo vai ruim né? Aliás, por que ele está ruim? Ele está ruim porque nós temos problemas seríssimos, seríssimos de pessoas que não têm ética, não têm moral. A ética e a moral ela vem da família, mas ela tem que ser trabalhada na escola, porque se você não trabalha com o aluno tá, a ética, a moral, fica uma coisa assim horrorosa né, e ele passa a não ter perfil ético mais e nem moral, por quê? Porque essa idade é a idade do hormônio, então você tem que trabalhar, então, por exemplo, você não pode ter muito tabu de falar as coisas com eles porque se você tiver tabu tá, o quê que vai acontecer? Você finge que não está vendo que ele não age de uma forma coerente dentro da ética e da moral, dentro da idade dele né, no âmbito escolar, então se você trabalha essa questão dentro de conteúdos você arruma uma ponte e trabalha pontualmente algum probleminha que tem dentro de sala de aula. Então, por exemplo, é normal menino dar sopapo, chute um no outro, mas assim se você consegue trabalhar esse lado com eles, ele vai percebendo e vai diminuindo é, então é uma forma de agressão que hoje estava falando em sala de aula pra um dos alunos, vocês, quando têm problemas, vocês agridem, inclusive verbalmente. Isso não é bom né? Aí parou na hora sabe, então, eles refletem, então as aulas, elas servem como ponte pros alunos perceberem, e você pode pegar exemplos mundialmente, não é só aqui né, e você pode trabalhar esse assunto com eles que você joga para o futuro deles, que é o trabalho numa empresa, que é ele como aluno numa universidade, como seria a vida dele se ele não tivesse a questão ética e a moral, os bons costumes arraigados dentro do conhecimento dele né, porque não adianta você só falar que tem, você tem que ter um compromisso sobre isso né.

PESQUISADORA: Ocorrem momentos de discussões aqui no IF? Para elaboração de estratégias, a fim de fazer essa integração acontecer?

ENTREVISTADO nº 03: Tem o curso de Administração tá, inclusive a gente teve um segundo ano que ocorreu, eles meio que obrigam a gente. Eu até falava: Gente, vocês não podem colocar o Ensino Médio fechado no Técnico né, eles dão uma atividade. O ano passado eu já tinha distribuído as minhas notas, eu tenho nota menor do que foi estipulado no conselho de professores. Esse ano eu resolvi trabalhar com eles, atividade de trabalho, parte com eles, valeu acho cinco, mas ainda tirei um ponto, dei só quatro. Mas assim, fiquei encantada como os meninos desenvolveram o trabalho, na questão administrativa, uma

empresa fantasma, mas eles tinham que mobilizar sabe, foi dividido em grupo que misturou o primeiro, segundo e terceiro ano né e tinha os professores anjos, que é aqueles que davam o apoio moral, porque nem todos eram da área, da área administrativa. Colocaram lá procura-se anjos, ninguém apareceu, eles estipularam quem seriam os anjos sabe, então assim, mas achei que funcionou. Os meninos da Agropecuária já tiveram a questão da Semana Nacional de Tecnologia, teve muitas atividades, então, eles tinham que fazer as atividades que tava misturado o Médio, Técnico e Superior. Tem que interligar, então, por exemplo, nesse na ponta da língua, eu não me lembro se tem alguém da área técnica tá, mas eu sei que tem Espanhol, tem Português, tem Inglês. Eu entrei, parece que até o professor de Física entrou sabe da terceira série, da segunda eu não me lembro né. Então assim, depende muito do professor e se ele está disponível a trabalhar, porque isso dá trabalho.

PESQUISADORA: E entre os professores do Ensino Médio das disciplinas que seriam comuns do Ensino Médio e os professores do Ensino Técnico, existe esse diálogo do que pode ser trabalhado conjuntamente, do que um está ministrando, que às vezes, pode ir de encontro com alguma disciplina propedêutica?

ENTREVISTADO nº 03: Eu vejo isso em algumas áreas, por exemplo, os primeiros conselhos que a gente tem, geralmente eu vejo uma força de vontade pra fazer isso fenomenal tá. Mas depois eu não sei se funciona, eu sei que comigo é assim, se precisou de ajuda, eu te ajudo tá. Por quê? Porque você conseguir coordenar um grupo de três professores trabalhando juntos é muito difícil, por quê? Porque o professor do Ensino Médio dificilmente ele está só com o Ensino Médio, dificilmente. Então ele sai do Médio, ele tá na pós, ele sai do médio ele tá na graduação, então, por exemplo, eu dou médio e Pós, então é raro você pegar um professor que ele tenha somente o Ensino Médio, as reuniões não são fáceis e assim eu acho que tem que focar. No ano passado, a gente tentou fazer projetos como esse, interdisciplinar, então ao invés de ter cinco disciplinas cada um trabalhou ou dois trabalhou, focar num único trabalho, então reunir, então me dá ideia eu digo o que eu posso trabalhar que é o que eu fiz com os meninos. Vai ter avaliação na segunda-feira, mas eu pedi a minha parte, avaliei em sala, pego a avaliação geral junto e faço média, então eu acho que dá mais credibilidade.

PESQUISADORA: Então aqui no IF não tem, por exemplo, um grupo interdisciplinar para tentar fazer essa integração acontecer?

ENTREVISTADO nº 03: Que eu saiba não. Tem tentativas e boa vontade, porque quem coordena, eu sei de professores de um médio e dois professores do técnico, mas eu não sei te dizer quais são as disciplinas não, tá.

PESQUISADORA: E na preparação da sua aula, quando você vai preparar a sua aula, você pensa em alguma disciplina técnica, por exemplo, que caberia pra fazer, pra às vezes citar durante a sua aula, esse conteúdo, ele é importante, pra fazer...

ENTREVISTADO nº 03: Mas sempre assim tá, na Agropecuária que está mais relacionada e agora o curso de Administração né, dá pra focar alguma coisa de comércio tá, de exportação, importação e dá pra trabalhar alguma coisa teórica e jogar na prática assim pra eles verem que funciona, isso dá pra fazer.

PESQUISADORA: E o uso de tecnologias, você utiliza tecnologia na sua prática?

ENTREVISTADO nº 03: A tecnologia é uma coisa muito complicada, primeiro porque, porque você tem as TICS e você hoje tem uma tecnologia assim nova que ela tenta competir com o celular do nosso aluno tá, e o nosso aluno pelo o que eu sinto, ele está esgotado desse tipo de aula. Eu percebo então, por exemplo, têm turmas, eu já tive duas, três turmas de terceira série que quando eu entro na sala de aula eles me perguntam, nem me conhecem, eles olham pra mim e falam: "Professora você não usa Power Point não né, pelo amor de Deus, não usa não." De vez, em raramente eu vou usar, então o que eu descobri que o quadro é a melhor ferramenta que a gente tem e a fala, porque dá pra você discutir, então, por exemplo, eu não tenho o hábito de passar questionário para aluno. A maioria dos professores de Geografia tem. Eu discuto com eles, eu acho que a minha aula pode até ser chata tá, mas eu não vejo eles reclamando, eu tento trazer, por exemplo, eles gostam muito de filmes, desenhos, dou exemplo de tudo que vou trabalhar, eu tenho um filme, um desenho, eu dou o exemplo, eles falam vamos lá ver, aí gente não dá tempo, só duas aulas de quarenta minutos, mas dá para trabalhar com música que eu já fiz muito isso, dá para trabalhar com filmes, dá pra você dar aula o ano inteiro com esse tipo de recurso e quadro, dá para trabalhar legal. Inclusive eu até tava pensando ano que vem mudar o foco pra trabalhar com esses meninos, o problema é ficar carregando multimídia pra passar filme porque as aulas acho que vão passar para cinquenta minutos aí daria.

PESQUISADORA: E aqui tem laboratório de solos? Os alunos frequentam?

ENTREVISTADO nº 03: Tem de solos, frequentam na técnica, então eles têm os laboratórios e me parece que Biologia de vez em quando leva tá, mas assim eu tô percebendo que a aula prática que pode existir em muitas disciplinas deixaram de existir, inclusive na área técnica e isso os alunos reclamam, e reclamam e muito, e dá pra gente visualizar que o professor que eles respeitam, assim, de alma né, é aquele que trabalha prática e teoria, campo que é a área técnica. Então, o médio aqui ainda tem essa desvantagem porque a gente concorria com os laboratórios e as aulas práticas. Hoje praticamente pouquíssimos professores dão prática toda semana, é mais sala de aula, por isso que eu tô te falando, o que eles usam PowerPoint. Tem turma que tem mais de vinte disciplinas, se já pensou se todos nós entrarmos na sala de aula com PowerPoint, então sabe, eles pedem pra não ter e quando tá muito maçante eles pedem pra ter "Professora você podia montar uma aula de PowerPoint" "Tá bom meninos, na aula que vem." Eles mesmos pedem.

PESQUISADORA: Como você classifica as instalações oferecidas aqui no Instituto? Laboratório, Biblioteca, o espaço?

ENTREVISTADO nº 03: Eu acho que tudo na escola é resumido pelo tanto de aluno que a gente tem, e não são muitos alunos né, mas, por exemplo, essas salas na lateral, elas são salas que comportam até quarenta alunos, mas é muito apertada, por exemplo, tem uma turma que dou aula aqui com trinta e sete alunos, quer dizer trinta e sete alunos num ambiente apertado, não é legal, mas assim dá para trabalhar né, e o ideal eu acho que não seriam nem trinta por sala, apesar delas dizerem que elas cabem trinta e cinco, pra mim não cabe trinta e cinco não, fica muito apertado, você descobre isso quando você dá prova.

PESQUISADORA: E professora, a senhora teria algum exemplo assim, alguma aula em que ocorreu, por exemplo, o professor do técnico utilizou alguma outra disciplina propedêutica durante a sua aula ou na aula de Geografia você trouxe um profissional técnico, fez algum link?

ENTREVISTADO nº 03: Não, não fiz isso não. Mas já fiz isso, então é legal,, mas assim, não pode se tornar hábito também, senão daqui a pouco a gente vai trazer em toda aula. Funciona mais ou menos, mas dá resultado sim, você trazer, por exemplo, no médio é, eu acho que

funcionaria mais não como aula, mas você pegar uma manhã e você trazer um palestrante, por exemplo, eu acho que funciona legal.

PESQUISADORA: E na sua aula, ao invés de trazer um palestrante, alguma atividade do técnico já aconteceu ou não? Alguma atividade que focasse algo técnico na aula de Geografia?

ENTREVISTADO nº 03: Não, que eu me lembre não, a não ser os trabalhos de escala que têm na primeira série, mas eu acho que o professor do técnico nem lembra que Geografia tem isso, mas que antigamente até que tinha essa interligação. Eu acho que a tendência é voltar porque esse grupo que tá aqui é um grupo novo, o outro era um grupo mais maduro, então já estava trabalhando mais anos é de muita prática, então mudou muito o perfil do professorado da escola. Hoje ele é mais catedrático né, do que praticamente um professor de campo, muito mais, então hoje eu percebo que ele é muito mais pesquisa do que ensino, o que é uma pena, ele pode fazer os dois e muito bem com os próprios alunos, então quando eu vejo algum professor, assim que tá assim meio perdido, novato na escola, aí dou algumas sugestões sabe de aula prática e até na área de alimentos que eu fiz economia doméstica, “nossa faz isso, a ideia é essa, essa, essa, olha boa ideia”, sabe às vezes funciona, imposição é que não funciona tá. Então, assim, são bons de trabalho sabe?! Eu percebo que eles têm vontade de aprender, tudo eu acho que é aprendizagem, é o tempo, então alguma coisa vai mudar.

PESQUISADORA: Então é isso, quero te agradecer viu, me ajudou e muito.

ENTREVISTADO nº 03: E o grave problema que nós temos é que o professor do médio tem muitas turmas, então pra você fazer, por exemplo, era pra eu fazer uma viagem técnica com os meninos, com o que eu saio com o terceiro e eu não saio com o segundo, são sete turmas, daria no mínimo uns quatro ônibus tá, é difícil, tem que pensar muito.

APÊNDICE G

ENTREVISTA n° 04

PESQUISADORA: Então, nós vamos analisar os discursos dos professores de Geografia para ver se essa dualidade que é histórica no ensino, entre o ensino propedêutico e o ensino técnico se ainda existe ou não, tá certo? Então, eu vou fazer alguns questionamentos a respeito da sua prática docente e aí você pode gravar o áudio com a resposta para cada questionamento. Pra cada pergunta, tá bom? E também se sinta à vontade para estar complementando ou para estar acrescentando alguma informação que não for perguntada.

No caso, a Geografia que é ensinada no Instituto Federal você, na sua prática, classificaria, que essa Geografia ela estaria mais dentro de uma Geografia de concepção tradicional ou de uma Geografia mais crítica?

ENTREVISTADO n° 04: Boa tarde! É um prazer poder participar da sua pesquisa. Espero que as minhas repostas possam ajudar você a compreender essa problemática que você está investigando. Só lembrando que eu estou no IFTM há nove anos e a minha experiência com Geografia no Ensino Médio no Curso Profissionalizante se restringiu a quatro anos lecionando no primeiro ano dos cursos de Agropecuária e, nesse ano de 2017, apenas nesse segundo semestre, lecionando para o segundo ano do curso Técnico em Agropecuária e Informática. Em relação a sua pergunta, eu entendo que eu tenho dificuldade de me enquadrar, a minha prática em uma escola geográfica ou em outra. Você pergunta se eu, se eu estaria dentro da tradicional ou da crítica. Eu acho que é uma mescla das duas porque os conteúdos, eu utilizo, por exemplo, o livro didático como ferramenta de trabalho e ele tem muito conteúdo, então, em cima desse conteúdo a gente trabalha com os alunos tentando contextualizar esse conteúdo para a realidade dos diversos cursos porque tem o de Meio Ambiente, o de Informática tem agropecuária. Então, durante as aulas nós tentamos contextualizar, dar exemplos práticos, chamar a atenção dos alunos para o dia a dia, para que esse conteúdo não fique distante deles, trazendo para a realidade. Agora, eventualmente pode ter algumas aulas que fica mais tradicional, outras mais críticas, então, eu entendo que eu não saberia te dizer se eu estou em uma ou em outra.

PESQUISADORA: O conteúdo de Geografia ministrado no Curso Médio Integrado, ele é ministrado em articulação com outros conteúdos? Existe algum momento ou alguma didática aplicada para que haja alguma integração da Geografia com os outros conteúdos?

ENTREVISTADO nº 04: Bom, essa experiência que eu estou tendo agora no segundo semestre do segundo ano, eu não tive nenhuma experiência dessa natureza. Sempre minhas aulas são planejadas, vamos dizer, solitariamente, como nós temos uma grande experiência na área de curso técnico, porque eu também sou Técnico em xxxxxx formado há 30 anos, então, nós temos uma vivência boa do que é, do que se busca com esse profissional, mas nós não temos, eu não tive oportunidade nesse semestre de desenvolver alguma coisa integrada à outra disciplina ou com outros professores. E, também, na experiência que eu tive no primeiro ano, também não tive essa oportunidade.

PESQUISADORA: Professor, eu não sei se o senhor teve alguma experiência de lecionar antes do IF, antes de lecionar no Ensino Médio Integrado, se o senhor teve alguma experiência de ensino no Ensino Médio Regular. Se o senhor já teve essa experiência de lecionar sem ser no Ensino Médio Integrado, você percebe alguma diferença em se lecionar no Ensino Médio Regular e lecionar no Ensino Médio Integrado? Se não existe essa diferença ou se existe, talvez pela sua formação técnica, exista a possibilidade de aulas de campo? Se essas aulas acontecem?

ENTREVISTADO nº 04: Olha! Eu não tive outra experiência no Ensino Médio fora do IFTM, essa é a primeira. Eu tive experiência no Ensino Fundamental e tive experiência como professor de curso superior de licenciatura em Geografia por oito anos e aí a gente percebe a contradição que existe entre a formação teórica e a prática. Enquanto docente no curso de Geografia em licenciatura, eu pregava isso, mas a gente percebe que na prática, dentro de uma escola, as dificuldades operacionais, culturais, são grandes, o que faz um impedimento, uma desmotivação para isso. Eu também leciono disciplinas da parte técnica na área de Meio Ambiente e aí sim nós conseguimos fazer um certo nível de integração com os colegas de outras disciplinas técnicas, em razão da afinidade de conteúdos da nossa formação e do propósito de formação, enquanto professor de disciplinas técnicas. Aí nos temos várias experiências, vários trabalhos de campo, visitas técnicas em conjunto, avaliações de trabalhos em conjunto, mas, enquanto professor de Geografia do Ensino Médio, essa integração com

outros professores também do Ensino Médio, das matérias comuns ou profissionais, aí eu ainda não consegui ter essa experiência.

PESQUISADORA: Certo professor. E de que forma a Geografia contribui e prepara para formação ética e política dos alunos em sua atuação profissional? E gostaria que pontuasse se na sua prática você percebe quantos alunos, mais ou menos, que vão sair do Ensino Médio Integrado e vão exercer realmente a profissão técnica? Se há uma procura desses alunos por algum curso superior? E de que forma essa Geografia ela vai preparar esses alunos para essa formação ética e política, mesmo se eles não forem para um curso superior, mas forem exercer sua atividade técnica?

ENTREVISTADO nº 04: Olha! Eu acho que o conteúdo de Geografia do primeiro ano muito voltado para área física de cartografia, então, ele é muito importante, tanto técnico em Agropecuária, Meio Ambiente e até mesmo Informática, para formar, contribuir para formação de habilidades e competências importantes. O conteúdo de segundo, terceiro ano, a gente trabalha as questões políticas, a questão agrária, a questão urbana, industrial, então, sempre, sempre a Geografia vai ter uma contribuição muito grande para a formação ética, para a formação cidadã para o adolescente, para o jovem, para o adulto compreender esse mundo que nós vivemos. Isso aí não há dúvida, o conteúdo de Geografia ele, cada vez mais, faz parte do dia a dia nosso. E é esse esforço, que a gente faz em sala, no sentido do aluno compreender esse conteúdo no dia a dia, no local e no global, é eu acho isso estimulante. Agora quanto à nossa realidade aqui de Uberlândia, eu diria para você que, principalmente no curso Técnico de Meio Ambiente que eu estou mais próximo, eu acho que praticamente nenhum aluno vai exercer a profissão de técnico. Na Agropecuária pode ser que alguns, por terem pais produtores rurais, possam exercer. Eu acho que a maioria, eu tô dizendo 90% ou mais, estão aqui na escola em busca do Ensino Médio porque o Ensino médio daqui é de qualidade, tem bons resultados no ENEM. E eles, a maioria, vai procurar fazer um curso superior, pode, não sei dizer se a maioria vai procurar curso superior na área do Curso Técnico. Pode ser que sim, mas, que irão exercer a profissão de técnico, eu acho que é a minoria, então, nesse sentido, é, talvez é uma questão que possa explicar essa dificuldade minha da Geografia de integrar disciplinas do curso técnico porque é essa percepção que eu tenho, que eles estão em busca do Ensino Médio para prestar ENEM e vestibular. É isso!

PESQUISADORA: Ocorre em algum momento, no Instituto, uma reunião coletiva para elaboração de estratégia ou que propicie a integração entre os conteúdos das disciplinas básicas, que no seu caso é a Geografia, com outras disciplinas do Ensino Técnico?

No seu caso, ocorre um privilégio porque além de ser professor de Geografia é também técnico, então, nesse caso particular, tem até certa vantagem de poder fazer essa articulação entre os conteúdos básicos e os conteúdos técnicos. Agora, na sua vivência, existem outros professores de Geografia. É possível relatar se ocorre essa integração, essa relação, essa discussão coletiva, para elaboração específica de estratégias que venham a colaborar com essa integração das disciplinas básicas com as disciplinas técnicas? Isso existe?

ENTREVISTADO nº 04: Bom, todo ano, todo semestre, nós temos reuniões pedagógicas envolvendo todos os professores, no mínimo, no início de cada semestre, onde se tem oportunidade de fazer discussões nessa linha. Só que são reuniões gerais envolvendo todos os professores e de temas como: avaliação, recuperação, até mesmo estratégia de ensino, mas, no meu entendimento, são reuniões muito genéricas envolvendo todo o grupo de professores e talvez não dá oportunidade de fazer essa discussão mais próxima né, com os colegas, às vezes de determinado ano, determinado curso. Também temos às reuniões com os professores por curso, mas, a meu ver, apesar de existir esse espaço, nós ainda não conseguimos romper aquela distância entre as disciplinas. Faz três anos que foi criada uma disciplina que se chama Projeto Integrador, existe em todos os cursos técnicos, e eu acompanho mais próximo o curso de Meio Ambiente e já coordenei essa disciplina há um ano. E agora, em 2018, vou coordenar essa disciplina em outra turma. E aí, a gente percebe, na prática, a dificuldade que é, mesmo tendo uma disciplina, um espaço para desenvolver esse trabalho integrado, vem a dificuldade cultural nossa, da nossa própria formação, das nossas limitações, da nossa falta de experiência em trabalhar de forma integrada e a gente esbarra naquelas gavetinhas das disciplinas, que a maior parte dos professores foi formado, tiveram formação dessa forma, e agora têm dificuldade de romper com isso. Evidentemente, que certamente tem experiências na minha escola de outros professores que fazem trabalho integrado né, e aí que eu reconheço a minha limitação, a minha dificuldade. Então, nessa disciplina, Projeto Integrador, é o espaço natural para se desenvolver esse trabalho integrado. Mas, a minha experiência mostra a dificuldade que nós temos, principalmente quando dizem integrar disciplinas de conteúdo específico comum do Ensino Médio com as disciplinas profissionais. Quando são as disciplinas e os conteúdos da formação técnica, fica mais fácil em função da afinidade dos professores e, assim, tem sido a minha experiência.

PESQUISADORA: Teria algum exemplo, de alguma aula de Geografia, que utilizou alguma atividade técnica ou alguma disciplina técnica para aula de Geografia? Também gostaria que o senhor falasse um pouquinho como que acontece essa articulação entre professor e aluno. Se é uma relação boa, se existe essa articulação, se os alunos, eles demonstram interesse mais pela Geografia ou por alguma disciplina técnica? Talvez pela disciplina técnica ser mais prática, talvez alguma aula de conteúdo mais teórico, talvez tenham preferência pelas questões práticas. O que o senhor poderia relatar em relação a isso?

ENTREVISTADO n° 04: Bom, em relação à primeira parte da pergunta, se em alguma aula minha houve alguma atividade prática direcionada para os alunos em relação à formação, aí varia muito de curso e também a distribuição dos conteúdos que nós fazemos aqui na Geografia. No primeiro ano é a parte física, então há mais possibilidade de atividade prática, de visita, principalmente no curso Técnico em Meio Ambiente. Agora, já no curso, por exemplo, de Informática, já perde um pouco essa relevância. Mas e agora, no segundo e terceiro ano são conteúdos, digamos, mais políticos, sociais, então, a parte de visita fica mais limitada. É mais aquela contextualização mesmo com o dia a dia dos alunos. Como eu relatei para você, eu não tive nenhuma experiência, agora com o segundo ano de integração, então eu não tenho nenhuma experiência para dizer, a não ser relacionar o conteúdo que está trabalhando, por exemplo, transporte, fontes de energia, quando nós trabalhamos indústria, nós estamos o tempo todo relacionando, com o dia a dia do aluno, na casa dele, na escola, no município, na região, no Brasil. Mas, a coisa é restrita à sala de aula. Não houve experiência com outras disciplinas. Em relação à questão do professor e aluno, no interesse, eu confesso que o meu sentimento é de bastante pessimismo com essa geração de hoje. Eu percebo os alunos muito imaturos, de maneira geral. Já lhe disse que a minha percepção é que a maioria não vai exercer a profissão, estão em busca do Ensino Médio, então, são alunos que eu acho que perdem muito tempo na escola. Tudo aquilo que foi oferecido para eles, no meu entendimento, para maioria, é um desperdício grande de tempo. É lógico que tem um grupo minoritário de alunos que eles aproveitam muito bem o que a escola oferece, todas as possibilidades e eles vão longe. Agora, por exemplo, no curso de Meio Ambiente, nós temos é mais possibilidades de interagir pelo envolvimento, pela nossa formação, pela proximidade. Nos outros cursos, como eu estou limitado apenas à disciplina de Geografia, aí eu me sinto mais distante, vamos dizer assim. No de Meio Ambiente ministro disciplinas técnicas, então,

há envolvimento maior e até mesmo os exemplos, a contextualização facilita em função dessa proximidade da Geografia e das outras disciplinas. Então, isso varia de curso para curso.

PESQUISADORA: Professor, já para finalizar, eu gostaria que falasse a respeito do uso da tecnologia, se a utiliza na sua prática docente? Qual tecnologia? Como ela é utilizada? Se há utilização de laboratórios? Se há uma disponibilidade do Instituto Federal em oferecer instalações adequadas para a utilização de laboratórios, bibliotecas? Se as instalações são favoráveis?

ENTREVISTADO n° 04: Só complementando essa última questão, é como eu te disse, eu tô um professor meio pessimista, o que eu percebo é que independente da disciplina do Ensino Médio ou disciplina técnica, a impressão que eu tenho é que para os alunos tudo é diversão, tudo é alegria. Se você está em atividade dentro de sala, às vezes o aluno sente incomodado para fazer atividade prática. Se você propõe uma atividade de trabalho de campo, uma visita técnica, o aluno reclama do sol, reclama que está cansado e aí a gente acaba sem saber o que fazer. É me parece que ele gosta muito do ambiente da escola, essa é a minha percepção, o aluno gosta da escola porque é o ensino integral, fica o dia todo, tem uma certa liberdade, mas aquele comprometimento quer seja com a disciplina do Ensino Médio ou com as disciplinas Técnicas, eu acho que para maioria fica a desejar, considerando a pequena maturidade deles e a ideia de que não irão trabalhar como profissionais e sim estarem em busca do Ensino Médio. Confesso que eu tenho certa dificuldade com o uso da tecnologia, no caso de Geografia, eu uso muito o livro didático, considerando que eu acho que o material, o livro que nós utilizamos, que nós adotamos, é um livro muito bom, riquíssimo em ilustrações, mapas, gráficos, tabelas. Então, considero um material muito bom e rico. Paralelo a isso, utilizo Data show eventualmente e a pesquisa nos sites na internet, porque nós temos o laboratório de informática que nos possibilita isso. Muitas vezes o próprio aluno utilizando o aparelho de celular, ele tem acesso ao wi-fi e a gente provoca algumas pesquisas, ele utiliza essa ferramenta. A biblioteca é boa, tem um acervo razoável, é também munida com computadores para pesquisa. No caso nosso, da escola como todo Campus XXXXX, somos privilegiados por ser em uma fazenda, isso considerado o curso de Agropecuária e o curso de Meio Ambiente. Para mim o melhor laboratório que tem é a própria fazenda com o que ela nos oferece. Os cursos d'água, as áreas de preservação permanente, a reserva legal, as criações, os cultivos, então, na parte técnica, o melhor laboratório que nós podemos ter é a própria fazenda. No caso da Geografia, também, porque nesse caso do espaço rural, nós temos

inserido nele e a grande maioria dos alunos mora na área urbana, então, nesse aspecto não há o que reclamar, nós estamos em um ambiente riquíssimo para o ensino, tanto de Geografia como de disciplinas técnicas.

APÊNDICE H

ENTREVISTA nº 05

PESQUISADORA: A primeira pergunta, ela é referente ao ensino de Geografia no Instituto Federal. Na sua prática docente e diante da sua realidade, você enquadraria o ensino de Geografia em tradicional ou crítico?

ENTREVISTADO nº 05: Então, sobre a Geografia tradicional ou crítica, realmente é difícil fazer uma separação. Aquela questão da Geografia tradicional, não sei se é nessa perspectiva que você está pensando, caso não seja podemos reformular a resposta, mas aquela Geografia de decorar conteúdo, aquela coisa mais metódica de acho que isso não, sabe! Aquela coisa mais antiga, de mapas, decorar mapas e tudo mais. A gente tenta trabalhar mais na perspectiva de pensar mesmo, os próprios livros didáticos, acredito que eles têm trazido essa perspectiva de algo em que a gente analise todos os fatos de uma forma mais complexa. A discussão em sala de aula, as próprias avaliações também têm sido bastante nesse sentido, de até mesmo, por exemplo, quando a gente trabalha Geografia física, tentando desfazer essa questão de que só na Geografia Humana ser discutido e enfim de uma forma mais crítica, até mesmo quando eu trabalho a Geografia Física, eu procuro não trabalhar de uma forma muito tradicional. Mas é difícil fugir de certas coisas principalmente quando alguns conceitos são essenciais para que possa compreender, sei lá, o mundo que vivemos. A Geografia Física, que talvez seja mais próxima da tradicional, eu tenho buscado trabalhar bem, de uma maneira de discussão mesmo de se pensar sobre o assunto, relacionar isso com o cotidiano dos alunos, evitando essa perspectiva tão tradicional.

[Acrescentado posteriormente!] No aspecto da neutralidade, talvez estaria mais [...] acaba que a Geografia crítica, ela toma meio que um partido, assim né! Ou a tendência dos professores é que se posicionarem muito em relação à tendência, aí eu tenho buscado o viés mesmo de trazer discussões dos mais diversos assuntos e trazendo pontos de vista diferentes.

PESQUISADORA: Como você vê essa articulação da Geografia com os outros conteúdos das outras disciplinas que são ensinadas? Se existe uma articulação da Geografia com outras disciplinas.

ENTREVISTADO nº 05: Sobre a articulação da Geografia com as outras disciplinas, eu digo que infelizmente ainda não. Alguns conteúdos, tenho tentado conversar com outros professores para trabalharmos em conjunto, porque acaba repetindo como por exemplo: Revolução Industrial. É trabalhado na História, na Geografia, nós temos o curso técnico integrado em Administração, os modelos desenvolvidos durante a Revolução Industrial, os processos produtivos são trabalhados também nas disciplinas técnicas, da área técnica, então assim, infelizmente ainda não temos essa articulação, há uma tentativa de se fazer isso. Nós temos uma disciplina de oficinas que eu e os professores da Filosofia, Sociologia, História, as áreas de ciências humanas, a gente tem reuniões ou aulas com um grupo de alunos, a gente tem escolhido temas, mas mesmo assim, acaba que na prática, quando a gente vai executar mesmo as oficinas, acaba ficando um pouco ainda divididos. Por isso acredito que precisamos evoluir bastante nisso, ainda não temos essa, mas no próximo ano já existe uma conversa, um acordo entre eu e os demais professores de sentar e tentar trabalhar em uma perspectiva mais conjunta.

PESQUISADORA: Em relação ao ensino no médio integrado, você sente alguma diferença em lecionar Geografia no ensino médio regular com o Ensino Médio Integrado? Observa alguma diferença?

ENTREVISTADO nº 05: O entrevistado faz um acréscimo referente à primeira pergunta¹.

Então, eu, sobre essa diferença nos cursos regulares e integral, eu não trabalhei no ensino médio antes do IFTM, eu trabalhava com o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, mas assim, durante as aulas de Geografia especificamente, eu imagino que não tenha tanta diferença. Os conteúdos que a gente aborda é da matriz mesmo curricular, aliás, ainda não existe, ainda, uma matriz nacional do ensino médio, mas assim, é aquela grade básica de conteúdos, mas em algumas oportunidades a gente consegue relacionar e trazer algumas coisas da educação técnica para a educação básica. Algumas visitas técnicas que a gente faz, em relação àqueles projetos que eu te falei, assim, quando, mas muito pouco, eu imagino que se eu trabalhasse em escolas, em outras escolas de ensino médio, seria mais ou menos a mesma abordagem. O ambiente é diferente, a gente lida com alunos que eu acredito que eles conseguem é [...], assim, eles, com ensino técnico, eles acabam tendo uma abordagem, ah não sei, a gente, eu imagino que eles se tornem mais capacitados. Talvez, com os conteúdos que são trabalhados, a gente consegue avançar. Quando eles, adquirindo essa experiência também na formação

técnica, eu acredito que nossos alunos, eles se tornem mais, não melhores, mas com [...], eles desenvolvem algumas capacidades que talvez, se eu estivesse trabalhando em uma educação sem ser integrado, talvez os alunos não tivessem a mesma percepção ou conseguissem fluir da mesma maneira.

PESQUISADORA: Na preparação das suas aulas, você pensa na articulação com alguma disciplina técnica? Quando você vai preparar alguma atividade, você pensa em outras disciplinas técnicas, na preparação de sua aula, pra tentar encaixar em alguma coisa que ele está vendo na parte técnica com a Geografia?

ENTREVISTADO nº 05: Olha! Especificamente da área técnica, talvez da Administração, talvez. Não. Com certeza! Porque lá o curso Técnico de Administração e Computação Gráfica, então, acaba que alguns conteúdos da Administração para Geografia, eles são bem interessantes. Então, eu, por exemplo, o ano passado, trabalhei logística com os alunos da Administração. Então, eu fiz um planejamento prévio do que eles já tinham estudado pra que eu não repetisse os conteúdos e aí, a partir desse levantamento do que eles tinham trabalhado na disciplina de logística específica da Administração, eu só complementei algumas coisas dos conteúdos mais específicos da Geografia. O outro curso é Computação Gráfica, eles trabalham mais com modelos elaboração de modelos, ainda não me preocupei, assim, não consegui ainda perceber alguma coisa que possa fazer o link sabe?! Com certeza tem, sempre tem. Mas ainda não é uma coisa que está clara para mim.

[Complementou depois] O trabalhar em conjunto eu ainda não pensei, talvez eu tenha fugido um pouco da resposta. Eu pensei assim mesmo no sentido de complementar os conteúdos ou conversar com conteúdos que já foram trabalhados, ou falar sobre algo que talvez seja útil para que possa ser trabalhado depois. Mas nada que tenha sido, vamos dizer, trabalhado muito claramente com planejamento, uma conversa com outro professor, ainda muito superficial mesmo.

PESQUISADORA: Com relação às aulas de campo, você poderia, assim, falar exatamente como que ocorre? Se elas ocorrem, como que ocorrem essas aulas de campo com os alunos? Com qual frequência? Se é possível? Sempre que exista alguma visita técnica que dê para conciliar com a Geografia, se isso é possível?

ENTREVISTADO nº 05: A frequência é menor sobre as visitas técnicas, relacionado com o conteúdo da área técnica porque elas são raras mesmo, assim, são bem menos do que a gente gostaria. Nesse ano, agora no final do ano, eu fui para São Paulo com alguns alunos do curso de Administração, aí nós fomos, visitamos uma fábrica. A gente visitou a cidade de São Paulo, alguns lugares tipo Av. Paulista, visitamos o comércio popular e tal! Fomos na fábrica da Natura, então foi bem interessante! Assim, a gente pode trabalhar vários conteúdos. Mas, eu ainda não acho que foi eficiente, a visita teria que ter um pós-visita pra comentar, mas como foi muito no final do ano, a gente não teve essa oportunidade. Outra visita que a gente fez foi com os alunos do primeiro ano, isso foi do terceiro ano, a de São Paulo. Foi com os alunos do primeiro ano, nós fomos no DMAE, aqui em XXXX, ixi, agora esqueci o nome da disciplina com a Professora X, que ela fala desses processos né, aí a gente conseguiu trabalhar toda a questão da água, no meio urbano quanto como o DMAE operacionaliza os processos de tratamento e distribuição de água, isso, assim, durante um ano né, fizemos duas visitas, poderia ser muito mais. Acredito que seria interessante, principalmente na Administração. Agora, da Computação Gráfica, estou pensando o que a gente poderia fazer como visita técnica. Até o momento não me veio nenhuma ideia.

PESQUISADORA: De que forma a Geografia contribui para uma formação ética e política dos alunos na atuação profissional deles, embora às vezes esse aluno que está fazendo o ensino técnico integrado, ele não vá exercer exatamente a profissão técnica ou às vezes sim? Mas, como a Geografia contribui e prepara para a atuação profissional deles, a atuação futura?

ENTREVISTADO nº 05: Eu acredito que a Geografia seja fundamental para essa formação, independente da profissão que ele for seguir. Na perspectiva de conhecer o mundo em que ele vive, em discutir os assuntos muito além do que, (muito além não), mas pelo menos um pouco (risos) da realidade vivida. Mas trazer realidades diferentes, discutir sobre essas realidades diferentes e a partir dessa compreensão de mundo, dos lugares onde vivem, eles poderão, independente do mercado de trabalho, no curso que estão sendo formados ou não. Até mesmo nessa possibilidade de seguir e fazer um curso superior. Acredito que a Geografia dê essa base, não dê essa base, mas contribua para que esse aluno tenha consciência do mundo em que vive e, a partir disso, tenha um comportamento mais ético e profissional no mercado de trabalho.

PESQUISADORA: Ocorrem momentos de discussões coletivas para elaboração de estratégias acadêmicas para propiciar a integração entre os conteúdos de disciplinas básicas em geral, no caso específico, a Geografia e as disciplinas técnicas? Existe esse momento específico que ocorre essas discussões coletivas para que ocorra essa integração?

ENTREVISTADO nº 05: Não. Não tive ainda, não tive nenhum momento dedicado especificamente a isso! Nós temos, assim, mais informalmente, conversas entre professores mesmo que a gente talvez perceba uma maior afinidade do que tá sendo trabalhado né, nas disciplinas e aí nos pares a gente faz algumas conversas e tal, mas assim não foi efetivado em um planejamento ou uma estratégia para fazer isso.

PESQUISADORA: Com relação ao uso de tecnologia, você utiliza algum tipo de tecnologia na sua prática? Os alunos frequentam o laboratório de informática? Se você percebe uma facilidade entre os docentes para usar essa tecnologia em sua prática docente. Como você observa isso no Instituto?

ENTREVISTADO nº 05: Em relação às tecnologias, a gente a estrutura de Data show nas salas de aula e os laboratórios. Entre os docentes, alguns com mais facilidade, outros com mais dificuldades, mas todos utilizam em algum momento, ou o Data show ou os alunos no laboratório de informática e tudo mais. Particularmente, eu uso muito o compartilhamento no Google nos formulários, aliás, formulários não, mas o Google Docs, o online, mas não é frequente, é de duas a três vezes no trimestre, assim, não. Nas demais aulas, é mais o uso dos computadores mesmo em sala de aula com Data show. Outra coisa que uso no primeiro ano em relação à cartografia, eu gosto de usar o Google Earth sempre no primeiro. Existem aulas dedicadas à cartografia com o uso do Google Earth.

PESQUISADORA: Com relação às instalações oferecidas ao ensino de Geografia aí do IFTM, como que você classifica essas instalações? Elas são boas? Os espaços de sala de aula, de lazer, de laboratórios, a biblioteca, seriam necessários alguma melhoria, reforma? Como que você enxerga essas instalações oferecidas?

ENTREVISTADO nº 05: Eu considero boas. A nossa sala é boa, a infraestrutura, os laboratórios de informática são muito bons. A questão é que como temos cursos relacionados como, por exemplo, Computação Gráfica em redes cuja base técnica é principalmente o

computador, então eu acho que poderíamos ter um pouco mais de salas com computadores. Eu acho que seria legal. Agora, a infraestrutura para Geografia em si, ela é boa o suficiente para as outras disciplinas. Acredito que precise melhorar, mas para Geografia é bom.

APÊNDICE I

ENTREVISTA nº 06

PESQUISADORA: Bom dia professora! Pode ser aqui pelo WhatsApp mesmo. Tá certo? Eu faço as perguntas e só assim pra uma melhor organização dos áudios, aí eu vou fazendo, pra cada pergunta eu faço um áudio específico e aí você grava um com a resposta. Tá certo? E eu gostaria de agradecer, tá bom? Pela disponibilidade do tempo. Eu sei como que vocês são atarefados. E te agradeço mesmo de coração pela prontidão em poder atender e pela atenção. Tá certo? E não é nada demorado não. Ok?

A primeira pergunta é referente à Geografia. Você é professora de Geografia aí no instituto. Então, se você quiser me falar, assim, um pouquinho da sua experiência. Há quanto tempo você leciona no instituto? E contar, assim, como que você enxerga essa Geografia que é ensinada no instituto porque nós sabemos que o instituto (ele) trabalha com o Ensino Médio Integrado. E se você enquadraria essa Geografia que é lecionada no instituto como um, em uma concepção de uma Geografia tradicional ou de uma Geografia mais crítica?

ENTREVISTADO nº 06: Deixa eu só sair para um lugar mais tranquilo aqui na escola porque nós estamos em obra. Aí minha sala tá muito barulho e não tem que agradecer nada não. Eu que te peço desculpa pelo tempo que demorou, tá? Já vou te responder aqui a pergunta. Só saindo aqui para um lugar mais tranquilo porque senão depois você não vai escutar esses áudios direito.

Então, eu estou no instituto federal há quatro anos. Eu passei num concurso aqui em 2014 e vim pra XXXXX. Eu sou da origem de Belo Horizonte, na verdade, moro, sou de uma cidade do lado de Belo Horizonte chamada Sete Lagoas. Estudei lá na UFMG. Fiz mestrado e graduação lá e comecei minha carreira há quatorze anos atrás, eu já leciono pra ensino superior e tinha uma experiência menor no ensino médio. E, aí, quando eu vim aqui para XXXXX, para o instituto federal, eu tentei trazer uma Geografia muito parecida com o que eu havia aprendido lá na UFMG, que era uma Geografia mais crítica, mais pensada, pensar o lugar, pensar o momento político que a gente tá, a ocupação territorial do espaço, como é que isso tem-se dado ao longo do tempo. E, aí, por não ser da cidade, comecei a pesquisar com os alunos como que é essa ocupação? Como que tem sido feito ao longo dos anos a ocupação aqui da cidade deles, de uma maneira mais crítica possível, né! Às vezes a gente tem algumas ferramentas que dificultam esse processo de a gente ter um aluno mais crítico que é

justamente atender a demanda do ENEM, né! Muitas vezes você tem que ater a determinados conteúdos em função de cumprir tabela para o ENEM porque a gente sabe que esses conteúdos vão cair e às vezes não dá para aprofundar em determinadas discussões. Mas, sempre que é possível, a gente trás as discussões de uma maneira mais crítica pra esse aluno. E aqui é muito bacana, os alunos são bem instigantes, eles ficam instigados com tudo que a gente propõe. Eu criei agora com eles um cantinho geográfico, que é onde a gente coloca matérias semanais e aí eles mesmos podem trazer a discussão para eles terem lá, nesse momento, uma luz de alguma coisa que eles não viram, né? Eles falam muito da era da informação, mas eles não tão na informação. Eles são na informação do facebook e do WhatsApp, fora isso eles não leem muitas coisas externas. Então, a gente sempre tenta mostrar e trazer isto para eles.

PESQUISADORA: Em relação a esse conteúdo de Geografia, ele é ministrado em articulação com outros conteúdos? Você colocou que há uma preocupação muito grande com o ENEM. De cumprir tabela dos conteúdos que são obrigatórios, que são exigidos, pelo ENEM, mas existe alguma articulação de conteúdos da Geografia com outras disciplinas?

ENTREVISTADO nº 06: Então, essa questão do ENEM, não tem como a gente fugir porque a gente pensa aqui que a gente forma o nosso aluno para ele ser o que ele quiser. Se ele quiser, ele, primeiro, ele ter uma boa formação com a pessoa. Depois, ele começar, eu vou começar a usar o meu curso técnico e vou ser um técnico na área, na área de logística ou na área de eletrotécnica. E, no terceiro momento, que a gente fala que tá tudo junto, na verdade, é a questão do ENEM, que muitos querem fazer um curso superior, né? Com relação a essa integração, essa de trabalhar de forma conjunta com outras disciplinas. a gente tem conseguido muito com as disciplinas de biologia, filosofia, espanhol. A gente sempre tenta atrelar alguma coisa. Até com o português, no ano passado, a gente conseguiu desenvolver um trabalho bacana. Então, a gente sempre faz as conexões que às vezes, o aluno, estão óbvias para a gente, mas para os alunos, não estão. A gente tenta fazer estas conexões e, em alguns momentos, a gente casa com as disciplinas, né! E tem as disciplinas na área técnica também, então, por exemplo, no curso de logística tem as disciplinas de economia, algumas relacionadas à contabilidade, à administração, que a gente faz parcerias com trabalhos conjuntos. Aí, às vezes, a gente passa um livro junto para os alunos desenvolver um trabalho ou pega a parte, por exemplo, de transporte e logística, que trabalha junto com a parte de Geografia para eles apresentarem um trabalho integrado entre duas, três disciplinas. Então, a

gente sempre tenta mostrar que, às vezes, uma coisa que seria dada de forma isolada por um professor, ele tá sendo trabalhado mais ou menos concomitantemente pelos outros. Pelo menos dentro do mesmo trimestre, a gente tenta tomar esse cuidado. Claro que eu acho que a gente ainda tá muito devagar com isso ainda. A gente tem muito que aprender com esse processo de integração, né! A gente tá tentando, agora, revisar os nossos PPC's e casar mais as horas de aula e fazer aulas integradas mesmo. Às vezes, com mais de um professor ao mesmo tempo em sala de aula, porque nesses momentos que a gente consegue juntar essas disciplinas, os alunos percebem essa integração maior das coisas que não estão deslocadas, né! Por exemplo, biologia a gente tem trabalhado muito a parte dos biomas, tentado falar mais ou menos na mesma época a parte geográfica com a parte da biologia. Tentar fazer atividades aqui dentro da área do Campus mesmo, na área externa, pra mostrar essa integração com os alunos, né! E alguns trabalhos que a gente tem desenvolvido.

Só acrescentando ainda do áudio anterior, eu e o professor de Biologia estamos desenvolvendo um trabalho muito bacana aqui, que foi uma ideia que a gente teve num evento, seminário de ensino médio da rede federal que teve no ano passado lá em Brasília. E a gente tava junto e a gente pegou essa ideia lá, que foi a gente pegar um projeto que vai ser desenvolvido. Tá sendo desenvolvido com os alunos que entraram no primeiro ano, no ano passado, e agora já estão no segundo. E só vai finalizar no terceiro ano, onde cada um deles, cada grupo, que a gente definiu, escolheu um problema ambiental na cidade e uma solução e aí eles vão ter que apresentar. O primeiro ano foi de diagnóstico e a caracterização dessa área. No terceiro ano eles vão no segundo ano eles vão apresentar propostas de melhoria pra essa área como se fosse a criação de um projeto executivo. E, no último ano, a gente vai levar isso pra prefeitura e pros órgãos competentes para ver se a gente consegue a execução, em parceria da escola com a prefeitura, de algumas dessas atividades. Então, a gente tá tentando algumas coisas nesse sentido.

PESQUISADORA: E [...] professora, você percebe alguma diferença entre lecionar antes no Ensino Médio Regular e lecionar no Ensino Médio Integrado? Você consegue identificar, assim, alguma diferença ou não?

ENTREVISTADO nº 06: Então, é difícil de eu falar isso porque eu não dei aula no Ensino Regular, mas pensando pela experiência que a gente teve lá enquanto aluno, né! No Ensino Médio Integrado, a gente tem possibilidades que uma escola regular não tem. Então, nos Institutos Federais, eu brinco que a gente realmente tá no paraíso. Apesar de faltar

infraestrutura, faltar dinheiro do governo, a gente ainda tem mecanismos que possibilitam que a gente consiga fazer uma integração maior, que a gente consiga trazer esse aluno pra um mundo mais crítico, ou vamos assim dizer, porque quando a gente tá com os alunos o dia todo, a gente tem a pesquisa, a gente tem a extensão, a gente tem possibilidade de criar momentos como [...] igual a essa mostra de saberes que acontece. Há uma semana de evento na escola, depois tem a semana de ciência e tecnologia. São todos eventos que fazem com que o aluno perceba [...] tenha uma experiência muito semelhante ao que a gente tem numa universidade. E isso, numa escola regular, eles não têm. E isso é, inclusive, uma comparação feita por eles, quando eles chegam aqui e depois que eles já tão aqui com uns seis meses, sete meses de escola, que eles vão vendo as coisas acontecerem, eles falam que lá nas outras escolas, isso não é possível. E a gente ainda tem um diferencial, o fato de os professores serem Dedicado Exclusivo, você tem possibilidade de pensar projetos. Você pensa a sua escola. Você não tá preocupado em sair correndo de uma escola pra outra pra poder atender demanda, ser professor horista, né! Então você consegue pensar, você consegue projetar, fazer projetos pra um longo prazo, né! Então, eu acho que isso faz uma diferença muito grande! E isso gera uma diferença no nosso aluno. A gente tem aluno agora, por exemplo, foi o primeiro ano que formou os terceiros anos, foi esse ano que passou, 2017. É [...] nós temos aluno que foi pra UFABAC em Campinas, alunos que tão em São Carlos, desculpa, alunos na UNB, na UFMG, na UFU. Os alunos se esparramaram. Vários estão no mercado de trabalho aqui. Então, assim, os meninos tão conseguindo se colocar e tem várias perspectivas. Alguns que fizeram intercâmbio, outros que tão agora. A gente oferece intercâmbio aqui na escola, né! Então, outros tão concorrendo a um edital pra poder ir para o Canadá agora. São possibilidades que no Ensino Regular é infimamente impossível.

PESQUISADORA: E aula de campo, é possível fazer aula de campo com os alunos? Elas ocorrem? Tem alguma? Em qual frequência, se elas ocorrem?

ENTREVISTADO nº 06: Aqui eu ainda não consegui fazer aula de campo mesmo. Assim, só aqui mesmo, dentro da área do Instituto, que a gente tem uma área aqui, bem grande e de cerrado. Aí é a única coisa que a gente tem conseguido porque as verbas tão muito restritas. Então, já tem mais de um ano que a gente não consegue uma visita técnica pra ir pra fora. As poucas, que aconteceram antes, eram mais vinculadas à área bem técnica, como visita a portos e outras questões e aí acabava que a gente não levava os alunos do integrado. Então, a gente tá tentando, esse ano, fazer essas visitas. Por ser um campus em implantação, a gente tem esse

fator limitante, que o dinheiro todo vai voltar para assistência ou pra melhorias do campus. Sabe, a gente não tem essa possibilidade aqui ainda não, mas a gente sonha, a gente projeta, a gente olha, por exemplo, aqui a gente tá muito próximo da Serra da Canastra, né! Então, assim, muito próximo relativo, está a uns 250 Km mais ou menos. Então, a gente tem vontade de levar os alunos lá. No ano passado a gente chegou a fazer um orçamento, mas aí no final não saiu. Esse ano a gente tá tentando de novo. Vamos ver, mas não tem tanta possibilidade assim não.

PESQUISADORA: E de que forma professora XXXXX, você vê que a Geografia, ela contribui ou ela prepara pra uma formação ética e política dos alunos na sua atuação profissional? Mesmo aqueles que de repente vão atuar na área técnica ou aqueles que vão fazer um curso superior, de que forma essa Geografia, na sua visão, ela contribui pra uma preparação nessa formação ética desse aluno?

ENTREVISTADO nº 06: Olha! Eu penso que em todos os sentidos porque um aluno que sabe o seu lugar e sabe reconhecer o seu papel enquanto cidadão, isso a gente sempre tenta trabalhar com as temáticas aqui dentro. Os meninos acham muito curioso eu trabalhar parte de deslizamento de terra, por exemplo, mostrando o papel social de como que essas pessoas foram excluídas socialmente pra aquelas áreas. As pessoas não compram áreas de risco porque elas querem. Então, elas têm toda uma função social em função disso. E eu sempre tento mostrar pra eles que se eles reconhecerem o papel deles nesse espaço e os direitos e os deveres que eles têm, eles vão se localizar melhor dentro de qualquer profissão que eles estejam. Mesmo que seja dentro de uma fábrica, ele vai reconhecer os seus direitos trabalhistas ali dentro, ele não vai deixar com que o outro faça de gato e sapato dele por achar que aquilo ali é normal. Então, eu falo que a Geografia é muito importante para o aluno se situar enquanto pessoa, enquanto cidadão em qualquer meio que ele está. E as nossas discussões sempre tentam pautar nisso quando a gente fala do ponto de vista político, então, os meninos acham que é só a questão do voto. Eu falo, assim, não é a questão de voto, é a questão do voto, é a questão do cumprimento das obrigações legais dos nossos vereadores. Então, tem que correr atrás dos direitos de vocês porque a gente tem uma briga muito grande com horário de ônibus que atrasa pra chegar na escola, porque o transporte público, na cidade, ele é gratuito pros alunos. Então, tem uma coisa, assim, não posso reclamar porque eu não pago, como se eles não estivessem pagando impostos. Então, a gente sempre tenta mostrar pra eles que, se eles se entenderem bem o meio onde eles estão inseridos, qualquer lugar que eles

estejam, seja uma universidade, seja uma empresa, seja sendo dono de próprio negócio, eles vão se localizar bem, eles vão tá conseguindo atuar enquanto cidadão.

PESQUISADORA: Agora, em relação à integração, existem momentos, assim, de discussões coletivas. Porque você já colocou que, pelo que eu percebi, existem conversas entre os professores, no que pode ser trabalhado conjuntamente. Você citou o exemplo, com o professor de Biologia. Isso acontece também em relação a alguns professores da disciplina técnica? Você citou alguns cursos. Agora, existe alguma discussão coletiva no Instituto? Por exemplo, reuniões pra elaboração de estratégias que propicia a integração entre os conteúdos das disciplinas básicas com o conteúdo de disciplinas técnicas. Existe algum momento destinado a isso?

ENTREVISTADO nº 06: Existe sim. Como, agora, a gente tá passando por essa revisão do Ensino Médio pra passar pelo MEC, na qual a gente não concorda, a gente acha que ela tem muitos furos. Ela foi colocada de uma forma sem pensar com as bases. A gente tá, desde o ano passado, com o grupo de estudos. A gente começou no ano passado. Esse ano a gente retomou isso, que a gente tá estudando essa questão da integração mesmo, porque os Institutos Federais são muito recentes na história do Brasil. A gente tem os antigos CEFET's, mas a história, enquanto Instituto, enquanto essa coisa integrada e não só técnica como era antes, ela é recente. A gente ainda tá montando a nossa identidade enquanto rede Federal. E aí, a gente tem visto essa necessidade, principalmente agora, por um repensar em um novo Ensino Médio. Então, a gente tá fazendo um grupo de estudos, claro que não tem uma adesão de todo mundo porque aí ela é voluntária. Ele envolve pessoas da direção, coordenador de ensino, pesquisa e extensão, os professores, mas, por enquanto, ele tá de uma forma bem voluntária, né! A adesão. Mas tem um grupo muito grande de professores. Nós somos em 35 professores. Eu acho, que em média, uns 22 já tão aderindo a essa discussão pra gente entender mais, estudar do ponto de vista histórico e filosófico mesmo, como que foi a evolução desse ano integrado do Ensino Médio Regular, inclusive, para depois, a gente chegar nessa integração.

E, nas reuniões pedagógicas, a gente tem outro momento, que aí pega todo mundo. As reuniões pedagógicas são mensais aqui e obrigatórias. Então, nesse momento, a gente tá levando algumas práticas. Então, quase toda reunião, os coordenadores trazem algum professor que tá com alguma prática integrada, alguma coisa como exemplo. Então, de livre e espontânea vontade, alguém se candidata e vai falar de alguma prática que tem feito aqui, que

tem tentado, pensado. Então, a gente tá tentando criar esse hábito maior, né! Porque a correria do dia a dia vai atropelando a gente. A gente não consegue discutir tanto, entretanto a gente tá tentando fazer com a frequência a cada duas, três semanas uma reunião desse grupo. Ainda não tá tão regular esse ano, mas para discutir essa questão da integração numa esfera mais ampla e depois vir com casos pontuais que aí são apontados normalmente nessa reunião pedagógica.

PESQUISADORA: Existem, então, grupos interdisciplinares entre professores de conteúdos técnicos e conteúdos propedêuticos? E eu gostaria também que você colocasse [...] na preparação das suas aulas de Geografia, como você pensa as outras disciplinas, especificamente, as disciplinas técnicas? Você pensa nas disciplinas técnicas na preparação da sua aula de Geografia?

ENTREVISTADO nº 06: A primeira questão, se tem os grupos, né! A gente vai meio que por afinidade. Tipo, se tem afinidade com uma determinada área, com um determinado professor. Você acaba trabalhando mais com aqueles professores do que de uma forma mais ampla. Como, agora, a gente trouxe essas discussões através do grupo de estudo, eu creio que a gente vai conseguir ampliar esse leque maior dessas parcerias, né? que a gente fala que a gente consegue casar. Particularmente, quanto eu tô preparando as minhas aulas, eu sempre tento ver o que eu posso abordar naquele assunto, que é mais voltado para a área da Logística ou mais voltado para a área da Eletrotécnica, que são os cursos de integrado que a gente tem aqui. Pra mostrar pros alunos que a Geografia, ela tá ligada com as outras coisas e as outras coisas estão ligadas com a Geografia, que a gente não separa. Então, eu consigo na parte da Eletrotécnica, por exemplo, a gente fala de recursos hídricos, geração de energia. A gente consegue casar muito essas coisas, assim, a questão da parte da Logística, a parte de transporte, de armazenagem, de extração de recurso natural. Como que isso é de matéria-prima para uma empresa. Então, os meninos conseguem visualizar isso um pouco melhor. Mas fora as outras questões políticas, sociais, que aí estão agregadas à formação social de uma forma indiscriminada, independente do curso que o aluno esteja fazendo. Então, quando eu tô preparando, eu tento lembrar [...] olha, esse aqui eu posso, vai ficando meio que natural. Você começa nem perceber que você tá fazendo isso, porque você vai vivenciando os cursos. Eu participo muito de banca de estágio dos alunos aqui, então eu sei qual que é a prática deles lá quando eles vão pros estágios. Então, a gente acaba trazendo isso pra dentro do propedêutico, propriamente dito.

PESQUISADORA: Agora, professora, com relação ao uso de tecnologia, você utiliza tecnologia nas suas aulas? Na sua prática docente? Quais seriam essas tecnologias que são mais utilizadas nas suas aulas? Se as aulas de Geografia acontecem em laboratórios? Se aí no Instituto existe essa estrutura de laboratório de informática ou algum outro laboratório que possa ser utilizado nas aulas de Geografia? E se, também, existe uma qualificação dos professores, em geral, aí do IF na área tecnológica? Você percebe que os professores [...] eles têm uma dificuldade no uso da tecnologia ou não? E para os professores que têm dificuldade, se são oferecidos alguns cursos nessa área.

ENTREVISTADO n° 06: Olha só! Com relação à tecnologia, tem sim o uso de laboratório de informática. Tem acesso. É muito raro de conflitar as minhas aulas com as aulas de informática propriamente dito. Então, a gente tem acesso sim. Eu costumo levar os alunos, às vezes, para fazer alguma pesquisa. Quanto eu tô trabalhando com eles as imagens de satélite, eu gosto de levar para poder mostrar o Google Earth, que aí já dá uma ajuda pra eles visualizarem. E, no cotidiano da sala de aula, a gente tem possibilidade de usar o data show, o PC interativo, vídeo. Costumo trazer, sempre, um filme durante [...] dois ou três filmes no máximo. Não dá muito tempo. São só duas aulas de Geografia durante o ano pra a partir daí trazer as discussões. Ou então pequenos videozinhos pra didaticamente mostrar, por exemplo, quando você fala da questão de formação de vulcão, movimentação de placa tectônica. Eu gosto de pegar algumas animações assim. Algumas outras temáticas vão mais mesmo no quadro negro e pronto. Com a parte de geopolítica, eu não uso muito esses recursos visuais não. Agora, com relação a treinamento, quando a gente iniciou em 2014, o Campus ainda tava sem aluno, a gente fez alguns treinamentos pra uso dessas lousas interativas, PC interativo, que eram recursos diferentes pra gente, mas normalmente não tem não. Esse processo de capacitação vai meio que um ajudando o outro ali. Aí descobre uma tecnologia nova e conta lá na reunião pedagógica. Aí você pega e aprende. Tem, por exemplo, um professor [...] tem usado agora de aplicar prova num sistema online. E aí ele explicou pra gente como é que a gente fazia isto via Google Docs. Quais que eram os mecanismos? Então, assim, não tem uma qualificação direcionada para isso não.

PESQUISADORA: Professora XXXXX, e pra gente pode encerrar, eu gostaria que você comentasse como que você classifica as instalações oferecidas aí no IF? Com relação ao espaço, o espaço das salas de aula, o espaço de lazer, a biblioteca. São necessárias algumas

mudanças, adaptações, esses espaços de aprendizagem. Como você classificaria as instalações aí do IF?

ENTREVISTADO nº 06: Então, como que eu vou classificar isso? Se eu pensar na estrutura que eu tinha nas outras escolas que eu trabalhei, a nossa estrutura aqui é fantástica! A gente tem dois laboratórios que comportam mais de trinta alunos no laboratório de informática cada um. Temos uma biblioteca relativamente espaçosa. Eu acho que ela precisa crescer um pouco mais. E a gente tem um problema aqui que é o calor muito grande. A cidade é muito quente e aí a gente tá com os ventiladores desativados porque a gente tá passando por uma fase de reforma. Então, nós estamos passando por melhoria do sistema elétrico aqui. E, aí, pra instalação de ar-condicionado. A gente [...] falta ainda no Instituto, no nosso Campus. Cantina a gente não tem. A gente não tem área de esportes para os meninos coberta. Então, tem algumas coisas que ainda precisam ser melhoradas, mas a gente tá fazendo por isso, né! Tá andando com relação a isso com essas obras agora. Então a gente teve a reforma de um prédio. Estamos fazendo a reforma do outro. Foi até por isso que eu saí lá da minha sala porque o barulho tava demais e você não ia conseguir me escutar direito, mas eu acho que, em termos de sala de aula, elas têm bom material, as carteiras tudo novinha. É bem agradável de estar dentro de sala, de dar aula. Os meninos chegam, eles mesmos comentam isso comparado com outras escolas. Mas a gente sempre quer mais, né! A gente quer mais salas de aulas pra poder crescer. A gente quer uma quadra coberta pra poder fazer os eventos. Um ginásio que a gente não tem. A gente não tem auditório. Então, essas coisas ainda precisam.

PESQUISADORA: Professora XXXXX, mais uma vez eu quero te agradecer! Foi muito proveitosa à entrevista! Você colocou pontos, assim, essenciais que vão servir muito mesmo pra pesquisa. Estarei enviando depois por e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o Termo de Confidencialidade pra você, tá certo? E, assim, agradecer, de coração, porque às vezes a gente encontra [...]. Assim, até agora, todos os professores que se dispuseram a conceder entrevista, participar da pesquisa. Assim, eu fico muito grata mesmo porque isso é tão importante pra gente que tá nesse processo do mestrado de que depende da colaboração do outro. Eu dependo que o outro me ajude, que conceda a entrevista e tal. Às vezes a gente encontra professores que não querem participar e também é um direito. Tá tudo certo. Mas, assim, até agora, todos que se dispuseram a participar, foram muito proveitosas as entrevistas! E, também, se for do seu interesse, após o término do trabalho, da pesquisa, eu posso tá enviando, tá certo? Pra você, uma cópia da dissertação. E eu espero mesmo, assim,

que esse trabalho venha a acrescentar, venha a trazer uma reflexão, mesmo uma discussão a respeito dessa integração. Como ela acontece? Como pode ser melhorada? Nessas entrevistas, eu tenho percebido muito a dedicação dos professores. Eu sei, eu vejo, assim, que os professores do IF, eles são muito sobrecarregados e isso talvez seja um ponto negativo, né! pra poder se fazer, se pensar essa integração, mas mesmo assim com essa sobrecarga de tarefas e de cargos, eu sempre vejo essa disponibilidade, essa atenção que, individualmente, às vezes, é dada por esses professores pra que essa integração aconteça de alguma forma. Então, eu quero te agradecer. Pelo seu tempo, por ter dedicado, por ter respondido todas as questões. Te agradeço muito de coração mesmo! Tá certo? Fica com Deus! E é isso. Aí, o restante desses documentos eu passo pra você por e-mail.

ENTREVISTADO nº 06: Que bom que tenha te ajudado! E caso tenha ficado alguma coisa ainda que você quer perguntar, pode mandar. À medida que eu tiver um tempinho, eu te respondo. Não tem problema, que às vezes na hora que você for escrever, você achar que falta alguma coisa que você quer perguntar. Não tem problema, tá? Eu gostaria sim, no final, receber uma cópia do seu trabalho pra poder ver como é que ficou o produto, né! Boa sorte nessa fase final de escrita aí! Sei que você ainda tá coletando dados. Depois vai terminar de escrever, né! Eu sei que não é fácil. Eu já passei por isso, mas, pelo que eu percebi, você tá bem integrada com o que você tá trabalhando aí e tá bem coerente com as suas questões. E vai ter só sucesso nesse mestrado aí. Tá bom? Um abraço e desculpa eu ter esquecido de você. Eu respondi a semana passada e foi realmente uma falha em função da correria que a gente fica aqui, mas que bom que deu certo. Um abraço!

APÊNDICE J

ENTREVISTA nº 07

PESQUISADORA: Olá professor, tudo certo? Então, o trabalho, ele é sobre o discurso do sujeito professor de Geografia dos cursos técnicos no Ensino Médio Integrado do IFTM e seria uma análise desse discurso pra nós vermos se existe realmente uma integração entre esse Ensino Médio, entre as disciplinas, no caso a Geografia e as disciplinas técnicas. Então, pra início, eu gostaria que você falasse a respeito da Geografia que é ensinada no Instituto. Se na sua concepção ela se enquadraria em uma Geografia tradicional ou em uma Geografia mais crítica?

ENTREVISTADO nº 07: Olá! Então, sobre a Geografia aqui ministrada no nosso Instituto Campus XXXXX, ela sim se refere numa concepção mais da Geografia, porque a proposta que nós assim damos aula aqui é fazer uma reflexão crítica permanente sobre a histórica desse sujeito, no caso, nossos educandos, principalmente fazendo uma reflexão das categorias geográficas, o conselho geográfico a partir da realidade de cada aluno, no caso dos nossos educandos. Aí sim entra uma concepção mais crítica, sempre numa perspectiva reflexiva até com base no próprio livro didático porque a gente adota o Eustáquio Sene e aprofundando alguns temas, inclusive agora no segundo ano, que trata sobre a questão do IDH, Estados falidos, então, nós estamos aprofundando a questão até do tema da corrupção tá e inclusive sobre essa questão. Inicialmente você falou a respeito da Integração da disciplina, olha, nas técnicas, realmente está sendo um pouco difícil tá, não sei se é pela natureza dos cursos, ainda não há uma discussão. Pelo menos aqui a Geografia há um diálogo já aprendendo essa questão da interdisciplinaridade onde é muito bom com a Sociologia, pelo menos a gente tem pontos em comuns, a gente dá aula a partir de temas comuns tanto na Sociologia e na Geografia pra tentar promover essa ponte entre as duas áreas do conhecimento pra poder fazer essa reflexão crítica tá.

PESQUISADORA: E, no caso, o conteúdo da Geografia é ministrado em articulação com outros conteúdos? Você consegue fazer uma conexão da Geografia com os outros conteúdos?

ENTREVISTADO nº 07: Olha! No momento, apenas com Sociologia, e outra, a Sociologia especificamente na do segundo ano tá. Ano passado, como mudou o professor de Biologia,

deu pra trabalhar uma relação com o conteúdo de Biologia em função do conteúdo do primeiro ano ser mais Geografia física, aí a gente trabalhou, assim, com uma conexão na perspectiva do conteúdo de vegetação e solos. No momento, a disciplina com conteúdo de maior articulação é a Sociologia.

PESQUISADORA: Professor, eu não sei se você tem alguma experiência anterior ao Instituto, mas, na sua visão, você acha que existe alguma diferença entre lecionar no Ensino Médio Regular e lecionar no Ensino Médio Integrado? E se você também já possuía alguma experiência no Ensino Técnico?

ENTREVISTADO nº 07: Então, vejo muita diferença especialmente assim por parte dos alunos, no amadurecimento intelectual deles. Eu acredito que, em virtude da carga horária ser extensa e alta, eles acabam que aprendem a aprender, então eles têm a capacidade de síntese assim, ótima, pelo que eu vejo aqui em relação ao instituto. E, anterior ao Instituto, eu trabalhei na Rede Estadual e na Privada, foram oito anos entre Ensino Médio e Ensino Fundamental em Geografia e também no curso Técnico como substituto no Campus avançado em Oliveira pela IFMG. Lá era o curso de Meio Ambiente. Foram as disciplinas de Climatologia, Análise de Solos e Unidade de Conservação.

PESQUISADORA: Quanto às aulas de campo, é possível executá-las? Você inclui no seu planejamento aulas de campo? Como elas ocorrem? Com qual frequência? Fala um pouquinho sobre isso.

ENTREVISTADO nº 07: Então, as aulas de campo aqui ocorrem tá, embora tenha uma certa dificuldade em função da carga horária de outras disciplinas que eles têm que estar em sala de aula e acabo que utilizo as aulas de campo no próprio instituto porque por se tratar de uma fazenda, pessoalmente pra Geografia Física, a questão de relevo e solo, então, essa atividade de campo ela é sempre executada a campo tá. E quando tem orçamento, aí, geralmente, no final do ano, tem um planejamento pra poder levar os alunos dentro da temática em algum lugar fora, inclusive esse ano nós planejamos de levar a turma do Terceiro Ano, caso haja a liberação de verba, para Diamantina.

PESQUISADORA: Agora, de que forma você vê que a Geografia contribui e prepara pra formação ética e política dos alunos? Na sua atuação profissional, você vê que a Geografia, ela contribui de alguma forma pra essa preparação na atuação profissional desses alunos?

ENTREVISTADO nº 07: Ah, sim, considero muito viu, principalmente quando nós trabalhamos a questão do conceito do espaço geográfico que é a materialização das contradições sociais, então, nesse conceito, a gente pega e exemplifica com a própria realidade, então assim, sempre a gente trabalha nessa perspectiva onde, quando eles saem formados no curso técnico, eles têm o dever de agir eticamente em prol da sociedade, principalmente já visto que o curso deles é financiado pela própria sociedade brasileira. Então a gente sempre mantém esse diálogo com os alunos. Hoje, assim, tive até uma surpresa com nossos alunos discutindo né? Só um exemplo, a questão da percepção da população mundial sobre o país em termos de corrupção. Então, assim, muitos viram lá, tipo exemplo, a China que é um dos países que tem uma segunda maior economia mundial, que para a percepção dos chineses poderia haver muita corrupção, aí eu estava discutindo a importância de um estado democrático, democrático de direito, que foi até incluir, acabou incluindo a própria temática do que aconteceu no Rio de Janeiro com a morte da vereadora Marielle, os motivos pelos quais de fato houve aquela execução.

PESQUISADORA: Agora, eu acho que você até chegou a comentar um pouquinho em algumas respostas anteriores, mas, pontualmente, agora falando, ocorrem momentos aí no Instituto de discussões coletivas pra elaboração de estratégia que propicia a integração entre os conteúdos? Principalmente entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas? Existe alguma preocupação aí no Instituto em relação a isso pra que aconteça essa integração?

ENTREVISTADO nº 07: Ah, sim, ocorre, inclusive na reunião inicial pedagógica, foi montada até uma própria comissão pra trabalhar essa questão da interdisciplinaridade entre as disciplinas do conteúdo básico e a técnica. Aí, portanto assim, inicialmente começou a haver essa preocupação, mas não há execução, até mesmo pra ver essa relação de conceito de interdisciplinaridade e também voltou uma discussão sobre a questão de carga horária dos próprios estudantes, porque há um excesso de carga horária pra ver se haveria possibilidade de uma integração de conteúdos das disciplinas básicas e técnicas. Então, assim, houve um princípio assim de conversa, mas nada que está sendo executado no momento, então são apenas estudos, estudos mesmo, que tão ocorrendo por essa comissão.

PESQUISADORA: E existem grupos de interdisciplinaridade que facilita essa integração dos conteúdos propedêuticos com os conteúdos técnicos?

ENTREVISTADO nº 07: Não, ainda não. Não há não.

PESQUISADORA: Professor, no caso seria essa relação entre os professores e os alunos. Como que se dá essa relação entre os professores e os alunos dentro da Instituição?

ENTREVISTADO nº 07: Essa relação é bem estabelecida, assim amistosa, com muito respeito. A gente percebe assim na própria relação dos alunos chegando pra poder conversar, tirar dúvida até a respeito da questão profissional, até mesmo pessoal, dicas e a forma como eles permanecem na própria instituição, assim, porque às vezes algumas turmas têm até folga durante a tarde e acabam até ficando lá, foi aonde que eles têm alguns grupos, assim, grupos de oração, de música, ou pra fazer alguma atividade escolar mesmo, aquela questão de permanência na própria instituição.

PESQUISADORA: Agora, na preparação da sua aula, você pensa em outras disciplinas técnicas pra essa preparação ou não?

ENTREVISTADO nº 07: Eu só consigo fazer para o curso Técnico de Administração, geralmente, que é a disciplina deles que é de Economia que é do Segundo Ano.

PESQUISADORA: Professor, eu não perguntei no início, mas eu gostaria que você falasse em quais cursos você leciona aí no Campus de XXXXX?

ENTREVISTADO nº 07: Integrado Eletrônica, Integrado à Administração, Integrado à Informática.

PESQUISADORA: Certo, e no caso do uso das tecnologias, você utiliza algum tipo de tecnologia na sua prática docente? Qual tecnologia você utiliza? Como você utiliza? E se você também já quiser aproveitar, falar sobre a utilização de laboratórios, se as aulas de Geografia também são realizadas em laboratório? Tá certo? Aí você pode responder na mesma, fazer uma mesma resposta englobando tanto a utilização da tecnologia na sua prática e como você utiliza e se existem aulas de Geografia em laboratório aí no Instituto.

ENTREVISTADO nº 07: Então, utilizo sim. Assim, bem, bastante mesmo. No caso, seria que todas as aulas têm o data show e também uma lousa, que acaba reproduzindo ela como fosse uma lousa interativa e como ela tem áudio que dá pra colocar USB, a partir dela utilizo, também, complemento muito as minhas aulas com documentário tá, e, no entanto, as aulas de Geografia não são realizadas em laboratório. Aqui, no Campus, não há laboratório específico para as aulas de Geografia. É até uma reivindicação dos professores tentar criar até um laboratório de humanidades das Ciências Humanas como um todo, porque o Campus está em processo de ampliação, que 60% dele estava interditado e agora ele vai ser liberado, esse ano, aí estamos nessa perspectiva, em laboratório ainda não.

PESQUISADORA: E você percebe assim que existe uma facilidade por parte dos docentes em utilizar tecnologia? E se o Instituto oferece cursos para os docentes na área tecnológica?

ENTREVISTADO nº 07: Olha! Quanto ao uso dos docentes, percebo que não há dificuldade não, todos utilizam. Agora, quanto a cursos, eu não tô lembrado do Instituto estar oferecendo, às vezes cursos pontuais, eu já vi, inclusive eu participei de um sobre Prezi, utilização de [...] montagem né de aula impressa, foi na semana de Iniciação Científica.

PESQUISADORA: Agora, pra finalizar, como que você classifica as instalações oferecidas aí no Instituto para o Ensino de Geografia, no caso Biblioteca, espaço de lazer, laboratório? Que mudanças seriam necessárias?

ENTREVISTADO nº 07: Olha! Então, são boas tá, com algumas questões, por exemplo, sala de aula é ótima tá, com ar condicionado, bem arejado, móveis novos né, em termos de [...] até mesmo de infraestrutura para área de lazer. O Campus, ele é novo, então, tem projeto urbanístico pra ter mais áreas de lazer, mas, atualmente, atende os alunos. A Biblioteca ainda é um pouco fraca, sobretudo em termos de [...] mais de livros teóricos para Geografia, mas no modo geral até mesmo com outras realidades de escola pública, muito boa!

APÊNDICE K

ENTREVISTA nº 08

PESQUISADORA: Olá professor XXXXX! Eu quero te agradecer viu pela disponibilidade em poder conceder essa entrevista. É algo bem tranquilo! Eu vou tá fazendo as perguntas pelo áudio do WhatsApp e você pode responder em seguida por áudio também. Tá certo?

Então, a primeira questão é a respeito do objeto do trabalho, que é a análise do discurso dos professores de Geografia do Instituto Federal a respeito da integração. Se essa integração ela realmente acontece ou não. Então, eu gostaria que primeiramente você colocasse [...] se apresentasse [...] pra quais turmas? Qual sua experiência no ensino integral, médio integral do Instituto? E que colocasse também, na sua concepção, que tipo de Geografia? É uma Geografia mais tradicional ou uma Geografia mais crítica, que é desenvolvida nas suas aulas no Instituto?

ENTREVISTADO nº 08: Boa tarde! Eu sou o professor XXXXX de Geografia do Campus de Paracatu e trabalho atualmente com sete turmas. Estou com todas as turmas de 3º ano. Uma de Informática, uma de Administração e uma de Eletrônica. E com quatro primeiros anos, dois na área de Administração e dois integrados ao curso de Informática.

A questão quanto à Geografia, a gente hoje tenta ter uma vertente mais crítica né, mas lembrando que é importante aquela questão, alguns métodos, alguns aspectos que ainda estão muito ligados à Geografia tradicional, a associação de conceitos e algumas outras relações. Então, a gente tenta levar por esse lado mais crítico, mas, de uma forma geral, a Geografia ainda tá muito vinculada a algumas formas tradicionais. E, muitas vezes, o próprio tempo que você tem pra fazer também. Hoje, pelos cursos serem integrados, eles acabam tendo a hora mínima exigida de Geografia. Então, às vezes, você não tem tanto esse tempo pra trabalhar de uma forma mais diversificada, possibilitando nessa formação mais crítica. Quanto à questão de ser integrado, isso funciona muito pouco na prática. A gente, no conteúdo em si, a gente ainda tenta, pelo menos aqui em XXXXX, a gente tenta associar dentro da área de humanas, ter uma associação com outras disciplinas pra [...] até mesmo pra evitar a sobrecarga de conteúdos. Por exemplo, a questão da industrialização no 3º ano ou o conceito associado à população, que tá muito próximo à Sociologia ou às vezes a Filosofia. Então, o que a gente tem feito, às vezes, é um pouco mais isso. Eu, particularmente, nunca fiz prova em conjunto

com outras aulas. Minhas provas são sempre separadas porque, às vezes, a gente tem alguns simulados, algumas provas que antes recebiam o nome de transversal, mas que não tinha nenhum caráter de transversal, era muito mais multidisciplinar do que transversal. Então, o que a gente faz mais mesmo é, às vezes, integrar um pouco evitando essa repetição/sobrecarga de conteúdos semelhantes. Mas, integrado mesmo, no sentido, por exemplo, projetos, pesquisas, atividades de extensão, ainda é muito pouco. E, às vezes, o que a gente faz é algum projeto interdisciplinar de ensino, mas, muitas vezes, o outro professor acaba [...] não sei se ele não compreendeu bem a proposta, pela própria sobrecarga de atividades, não te dando o subsídio que você precisa. Então, por isso também, a gente acaba ficando saturado, essa proposta interdisciplinar, que às vezes tem, muitas vezes, só uma mão dupla.

PESQUISADORA: Professor, em relação ao conteúdo de Geografia que é ministrado, existe uma articulação com outros conteúdos? E, se existe, quais seriam esses conteúdos?

ENTREVISTADO n° 08: Quanto aos conteúdos, no 1º ano, a cartografia a gente demanda muito do aspecto matemático, então, alguns anos a gente consegue estabelecer uma parceria melhor com outros professores e, em alguns anos, conforme o perfil do professor, a gente tem um pouco mais de dificuldade. A gente tem desenvolvido um projeto, já tá no 3º ano, um projeto de pesquisa de cartografia e matemática, que a gente analisa as deficiências matemáticas que acaba atrapalhando no aprendizado do conteúdo e, também, agora a gente tá na fase já de propor atividades que tentam melhorar um pouco esse desempenho dos alunos, ainda meio com um viés de pesquisa, mas também uma pesquisa mais propositiva. Então, inicialmente, seria esse o conteúdo. Outro conteúdo do 1º ano que a gente tenta aproveitar um pouco da base que eles têm, associado à Biologia, é a vegetação. Então, até mesmo pela quantidade de conteúdos no 1º ano, a gente usa um pouco dessa base biológica pra fazer [...] trabalhar o conteúdo de vegetação, mais do ponto de vista de análise espacial mesmo, de compreensão do espaço, das características, a parte de desmatamento, de forma de conscientização mesmo da sociedade em relação à questão ambiental. Então, no 1º ano, seria mais esses dois conteúdos. Como havia falado no início, no 2º ano eu não trabalho. E lá no 3º ano, faço essa parceria com a História, principalmente a parte de industrialização no Brasil e com a Sociologia, a parte de população, de alguns conceitos relacionados à população mesmo, a questão da etnia, formação, a própria ética também. Alguns [...] tem algumas associações aí de conteúdo, mas muitas vezes não há essa integração direta.

PESQUISADORA: No caso, eu não sei se você possui alguma experiência como professor anterior ao IFTM, mas, se existe essa experiência, eu gostaria que você colocasse se você sente alguma diferença entre lecionar no Ensino Médio Regular e lecionar no Ensino Médio Integrado? Se você verifica alguma diferença?

ENTREVISTADO nº 08: Bom, eu tinha 10 anos de sala de aula anterior ao concurso daqui. Já trabalhei, inicialmente, ensino fundamental e em faculdades em diversos cursos. Trabalhei em cursos técnicos na área de meio ambiente também. E minha experiência com ensino médio foi no Colégio de Aplicação da UFV. Não sei se você conhece, ele fica vários anos como melhor público do país pela avaliação do ENEM, então, ele tem tido esse resultado excelente que, por ser um Colégio de Aplicação, os alunos ficam só nessa função de estudar mesmo. E não tem essa preocupação com as demais disciplinas que uma formação técnica exige. Então, assim, é um colégio já mais estruturado, ele tem mais de 50 anos, todos os professores têm gabinete para atendimento dos alunos com horário certo e um processo seletivo também que é muito [...] bem rigoroso, que é não tão rigoroso, mas que é bem competitivo. Então, assim, há uma facilidade de trabalhar por você já ter alunos selecionados e por eles estarem em processo de dedicação somente ao Ensino Médio, além do atendimento que você disponibiliza. Então, acaba, pela própria característica do colégio [...] eu fiquei lá há quatro anos, dois anos eu passei um período de molho como substituto e depois mais dois anos. Então, pela própria estrutura, pela própria característica do colégio, você consegue ter uma formação diferenciada. Os alunos tão dedicados ali, eles tão altamente envolvidos naquele [...] tendo a preocupação anteriormente com o vestibular e agora com o ENEM. Então, há uma facilidade, há uma diferença maior de ensino. Aqui no Instituto, onde eu tô agora, até por seu um Campus de uma cidade com uma cabeça mais agrária, onde muitos pedagogos têm a vivência somente das particulares de escolas da região, então, há uma limitação um pouco maior, tanto pelo tempo disponibilizado pelos alunos para a disciplina, não há aquele rendimento em casa como você espera de leitura, de realização de trabalhos, de formação de outras propostas, quanto pela própria orientação que a gente recebe de forma hierárquica dos núcleos de apoio que, como o nome diz, deveria dar apoio, mas que quer impor algumas pedagogias. Então, às vezes, a gente fica um pouco limitado tanto pelos órgãos de apoio quanto pelo próprio aluno que tem essas limitações.

PESQUISADORA: Relacionado às aulas de campo, você executa aulas de campo? É possível executar essas aulas de campo dentro da grade horária? Existe a possibilidade? O IF, ele

favorece pra que essas aulas de campo ocorram? Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre isso.

ENTREVISTADO nº 08: A única aula externa mesmo que é realizada é associada ao conteúdo de solos. Eu consigo fazer algumas atividades práticas no entorno do Campus. De 2015 pra cá teve um corte tremendo de verbas. Então, além do Instituto não tá com muita verba pra viagens maiores, tem-se também a dificuldade de serem muitas turmas na mesma série que inviabiliza um pouco e a questão também da burocracia. A gente tá com um processo burocrático são pelo menos 50 passos pra se realizar conseguir verba pra uma viagem externa. Então, isso acaba desanimando muito todo o processo e, assim, sem a certeza de conseguir. Então, o que a gente tem feito mais mesmo é aula interna e, alguma vez ou outra também, a gente sai pra visitar uma usina solar que a gente tem aqui do Café XXX. Algumas placas solares mostrando um pouco aí deste tipo de conteúdo.

PESQUISADORA: Professor, e, assim, de que forma você pensa que a Geografia [...] ela contribui pra preparar na formação ética, na formação política desses alunos em uma possível atuação profissional?

ENTREVISTADO nº 08: Entra a questão do empoderamento. De possibilitar ao aluno um conhecimento mais crítico pra que ele tenha essa capacidade de análise, de entendimento, de pensar de uma outra forma. Então, quando se trabalha nesse viés, tendo essa preocupação que o aluno seja capaz de interpretar dados, de fazer uma leitura diferenciada, de ter um conhecimento de aspectos passados e atuais, a combinação de tudo isso é uma ferramenta, mas, aí também entra um desafio, hoje em dia, considerando que a todo momento o aluno recebe um turbilhão de informações, seja das redes sociais, seja das mídias. Então, a Geografia é um pontinho aí diante de tudo isso, mas só obtém resultados quando a gente consegue fazer um trabalho, de fato, mais concreto e mais coerente aí, que senão a gente acaba passando mais despercebido que tudo.

PESQUISADORA: Agora, falando mais um pouquinho dessa concepção de integração, existem? O senhor já colocou nas respostas acima alguns exemplos, mas eu gostaria, assim, de forma específica, que você colocasse se existem momentos de discussões coletivas pra elaboração de algumas estratégias que possam propiciar a integração? Se você sente que existe uma preocupação pra que essa integração, ela realmente aconteça, não somente entre as

disciplinas propedêuticas, mas entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas? Existe alguma preocupação em relação a isso? Algum momento de discussão sobre isso, de elaboração de alguma estratégia pra que isso aconteça?

ENTREVISTADO nº 08: Tem a preocupação, mas na prática nada não. Assim, nada que eu falo, é aquela coisa [...] bota uma regrinha ali no começo do ano, alguma coisa ou outra, mas assim que começa o andamento do ano letivo, cada um pro seu lado mesmo, muito pouco prático. Então, o que a gente observa é isso. Tem essa preocupação. Sempre tem o discurso que tem que ser integrado. Na verdade, o curso integrado ao ensino médio e não o Ensino Médio Integrado ao curso pelo que eu entendo. Mas, muito pouco feito na prática. Às vezes a gente tenta dar um viés, associar alguma coisa, por exemplo, as teorias econômicas no curso de Administração, coisas assim gerais mesmo, a questão das fontes de energia com o curso de Eletrônica tem o viés, a globalização na Informática, mas isso na prática acaba todo mundo envolvido com uma série de atividades e muito pouco na prática.

PESQUISADORA: E na preparação da sua aula de Geografia, você pensa em alguma disciplina técnica dentre algum assunto relacionado à Geografia que você vá lecionar? Você tenta pensar na aplicação daquele conteúdo pra alguma disciplina técnica ou não, em geral você não pensa nessa questão na preparação da sua aula?

ENTREVISTADO nº 08: Não. Geralmente não é pensado. E só a Geografia em si mesmo. Veja! como eu disse, que tem alguma aula. Hoje eu consegui levar Eletrônica pra ver painéis solares, fazer uma parceria com o pessoal da Eletrônica, mas, geralmente, as aulas são voltadas pensando somente na Geografia mesmo. Até porque geralmente a gente tem um sistema de prova meio fechado, principalmente as trimestrais, que é a mesma prova que é realizada por todos os cursos. Geralmente, não tem essa preocupação de elaborar uma aula específica pra aquele curso não.

PESQUISADORA: Referente ao uso de tecnologia existe a possibilidade do uso de tecnologia aí no Instituto? Tecnologia [...] no sentido de computadores, laboratório, no caso, laboratório de solo. Se existe, se existe [...] se é possível levar os alunos porque às vezes existe, mas não é possível. E se esse ambiente do laboratório, dos computadores, se é propício pra utilização? Ou, se existe essa possibilidade? E se nas suas aulas você também utiliza, assim, de que

forma? É bem utilizado? Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre esse uso da tecnologia.

ENTREVISTADO nº 08: Então, desde que eu cheguei, eu tenho a intenção aqui de montar um laboratório de meio ambiente, só que nosso Instituto, não sei se você tem conhecimento, ele começou a afundar algumas áreas, então, ele teve uma área bem grande interditada. Agora tá no processo de recuperação. As licitações foram demoradas, algumas coisas não deram certo. Então, assim, várias áreas de laboratório [...] de Eletrônica, parece que tinha laboratório de Eletrônica, de Informática, assim, de Química, de Biologia, de Física. Tudo isso estava interditado, o material havia sido levado pra Patos. Agora tem essa perspectiva de voltar, dos ambientes voltar a serem ocupados. E eu não sei se, foi até uma coisa que eu havia colocado, se haveria possibilidade de sobrar uma área pra Geografia que aqui é bem largada de lado mesmo assim. Então, aí daria pra se montar algumas coisas, por exemplo, o estereoscópico pra questão de análise de imagem de satélite, a própria questão de solos, aparelhos de GPS, algumas coisas, assim, que poderiam ser usadas associada à área. Mas, por enquanto, a gente não tem nada, a única tecnologia que às vezes a gente usa mesmo é o Wi-Fi do Instituto pra eles fazerem alguma pesquisa dentro de algum trabalho que é feito, que é realizado assim na sala de aula. Mas, de uma forma geral, muito pouco. Informática, a gente acaba não levando. As aulas nossas [...] a gente ficou até apertado também por essa questão de espaço, por disponibilidade de salas. Então, o horário é feito, sendo que geralmente todas as salas ficam ocupadas, os laboratórios com as aulas práticas do curso e a gente usa mais sala de aula normal mesmo. Mas existem algumas coisas, tecnologias assim, algumas animações que eu consigo colocar nos slides, por exemplo, movimento aparente do sol, a questão dos planetas, mas somente o que é disponibilizado mesmo no virtual pra eles.

PESQUISADORA: Pra finalizar, eu gostaria que você colocasse a sua observação a respeito das instalações que são oferecidas. Você colocou que tá passando por uma reforma, me parece. Mas, na questão de biblioteca, do espaço, se essa reforma tá sendo pra ampliação, pra melhora? O que existe você classifica como satisfatório ou poderia melhorar em alguma coisa? E algumas mudanças que você percebe que seriam necessárias adaptações. Eu gostaria que você colocasse a respeito disso.

ENTREVISTADO nº 08: A única coisa que a gente tem de vantajoso aqui, por ser uma área grande, pelo Campus ter uma área externa grande, a única coisa que a gente tem de vantajoso

é o próprio ambiente mesmo. Mas, de espaços assim, a gente tá bem deficitário. Como eu disse, essa área não é nem reforma nem ampliação, é uma área que foi interdita, então, assim, perdeu-se essa área e agora tá recuperando. A biblioteca volta pra uma área maior que eu espero que tenha mais espaço, mais possibilidade de utilização que, hoje, tem poucas mesas, assim, poucas áreas disponíveis. Eu acho que a gente poderia ter, por exemplo, uma sala pra exibição de filmes já com o controle da infraestrutura adequada ou, por exemplo, poderia ter uma sala pra realização de trabalhos práticos com mesas e cadeiras. Um outro viés diferente das carteiras de sala de aula. Então, eu sinto falta desse tipo de espaço. Como eu disse né, uma sugestão, o próprio laboratório de meio ambiente que poderia ser usado pela Geografia e por algumas outras áreas afins também na realização de trabalhos. Então, a consideração que eu faço é que há uma deficiência de espaço nesse sentido.

PESQUISADORA: Professor é isso então. Eu quero mais uma vez agradecer ao senhor pela disponibilidade, por ter aceitado o convite! É muito importante que [...] essas entrevistas pra conclusão da pesquisa. Então, eu agradecer realmente, de coração. Coloco [...] me coloco à disposição pra tá enviando, se caso for do seu interesse após a conclusão do trabalho, tá enviando uma cópia do mesmo. Também vou enviar por e-mail uma cópia do Termo de Livre Consentimento, tá bom? Também da questão da Confidencialidade. Então, o senhor pode ficar tranquilo que eu vou tá enviando isso. Assim que encerrar todas as entrevistas, aí eu mando pros professores que foram entrevistados, tá certo? Mas, eu agradeço de coração pelo tempo aí, pela dedicação aí nas respostas! Tá bom? Muito obrigada! Fique com Deus!

ENTREVISTADO nº 08: Ok, eu que agradeço pela participação! Desculpe os imprevistos aí. Realmente, semana passada, ainda estou um pouco, ainda, com infecção de garganta. Tava bem judiada! E aí a internet ficou falhando aquele dia por um longo período. No e-mail eu acabei não dando retorno, eu tinha visto, algum momento de viagem, na hora eu não consegui responder e, depois, assim, com as atividades e atribuições nossas, acabou o tempo passando e eu esquecendo de responder. Mas, espero ter contribuído aí e depois, sim, seria bom dar um retorno pra gente ter essa percepção de como estão os Campus, quais as diferenças, ver o que a gente pode melhorar, tá bom? Boa tarde e obrigado aí! Até mais. Tchau.

ANEXOS**ANEXO A****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título da pesquisa: Concepções de Integração nos Discursos do Sujeito-Professor de Geografia do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFTM.

Pesquisadora responsável: Joceli Pereira Roberto

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM - Campus Uberaba.

Telefone para contato: (34) 9 9208 9111

E-mail: joceliproberto@gmail.com

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas. Declara que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e para divulgação em eventos de educação ou publicações, garantindo-se sempre o anonimato dos participantes. Informa que os dados coletados serão mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 05 anos, sendo que após este período, serão destruídos. Garante que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dos participantes e comunidade.

Uberaba/MG, XXXXXX de 2018.

.....
Assinatura da pesquisadora
CPF: 032.686.856-92