

O ENSINO DA GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO DO IFPA – CAMPUS BELÉM

Maria Fernanda Ribeiro Santos/IFPA¹

INTRODUÇÃO

RESUMO

A obra em questão visa analisar o ensino da geografia na educação profissionalizante no Brasil, uma vez que essa modalidade de ensino possui mais de cem anos de existência em nosso país. O debate do ensino médio integrado da educação profissional, que consiste no ensino de disciplinas do ensino secular paralelo ao ensino de disciplinas técnicas, será feito na proposta de uma discussão acerca de educação e trabalho, sendo a educação um meio para a emancipação do trabalhador. Será identificada, ao longo da obra, a abordagem que é atribuída à geografia pelos professores, com vistas a atender às especificidades dos cursos de educação profissional e também à visão dos alunos dessa modalidade de ensino, acerca da geografia e de seus conceitos elementares no IFPA – Campus Belém. Com isso, busca-se contribuir para a transformação do processo de ensino e aprendizagem no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Geografia. Trabalho. Educação. Profissionalizante.

1 - Maria Fernanda Ribeiro Santos, acadêmica do curso de Geografia Licenciatura, bolsista PIBICTI do projeto “A geografia e seu ensino no contexto do médio integrado do IFPA campus Belém”, sob orientação da Professora Msc. Aline Reis. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Email: mariafernandari-beirosantos@yahoo.com.br

O artigo em questão analisará o processo ensino-aprendizagem da geografia no IFPA, Campus Belém, na modalidade do ensino médio integrado, desde a sua implantação, iniciada no ano de 2005, por meio do Decreto Nº 5145, de julho de 2004. Objetiva-se nesse projeto compreender a importância/relevância dessa disciplina para o contexto do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, para, a partir daí, perceber-se a importância de tal modalidade de ensino como meio para o processo ensino e aprendizagem, uma vez que se vincula o ensino médio integrado diretamente ao mundo do trabalho.

Essa modalidade de ensino está de acordo com a lei de diretrizes e bases da educação, Lei Nº 9.394/1996, que estabelece que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho, sendo este, de acordo com Ramos (2008), a primeira mediação entre o homem e sua realidade material e social, ou seja, é bem mais que um meio de subsistência. É antes um meio de inserção do homem como ator de uma sociedade, tendo importância para ela. Segundo Ramos (2008, p. 03),

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade.

Buscaremos, desse modo, fazer uma análise acerca da educação profissional em nosso país, desde sua gênese, para explicar os modelos educacionais existentes hoje no Instituto, analisando-os em relação a seus avanços e suas falhas, as quais são reflexos de um processo histórico que se perfaz diariamente. Nesse contexto, compreende-se que

Educar é um processo entre sujeitos, crianças e adultos, que se dá pelo convívio e, ao conviver há transformações recíprocas e espontâneas. O educar ocorre, portanto, todo o tempo. Para este autor este processo favorece a constituição de uma história no conviver que faz com que as pessoas aprendam a viver, de uma maneira que se configura, segundo o conviver da comunidade aonde vivem (SUERTEGARAY, 2005, p. 38).

Nesse sentido o trabalho também se propõe perceber tal temática em sua inserção a nível regional, ou seja, analisar a geografia dentro do contexto do IFPA – campus Belém – e seus reflexos para a comunidade civil e acadêmica.

De acordo com Suanno (2001), o crescimento econômico está diretamente ligado à educação, uma vez que o mercado precisa de profissionais qualificados, que só serão adquiridos por meio da educação que, por sua vez, possibilita melhora nas condições de vida de uma dada população e um crescimento econômico além de quantitativo, também qualitativo.

Desse modo, com vistas a se estabelecer tal qualidade para o crescimento econômico, caracterizando-se assim de modo responsável, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que também alcança adolescentes (grande parte dos estudantes do ensino médio integrado), de

1989, que passou a ter vigência apenas um ano depois, além de consagrar uma série de direitos à criança, com destaque ao direito à educação. De acordo com Piovesan (2012), educação é dever do Estado, devendo este garantir educação compulsória e de qualidade. Com isso,

[surge] agora à vista o termo final do longo processo de unificação da humanidade. E, com isso, abre-se a última grande encruzilhada da evolução histórica: ou a humanidade cederá à pressão conjugada da força militar e do poderio econômico-financeiro, fazendo prevalecer uma coesão puramente técnica entre os diferentes povos e Estados, ou construiremos enfim a civilização da cidadania mundial, com o respeito integral aos direitos humanos, segundo o princípio da solidariedade ética (COMPARATO, 2005, p. 57).

A formação do trabalhador no Brasil, de acordo com Oliveira (s/d), teve início com os aprendizes de ofícios, índios e escravos. Essa modalidade educacional era caracterizada pelo direcionamento às classes sociais mais baixas. Com a ascensão da economia aurífera, na região das minas, houve necessidade de mão de obra qualificada para trabalhar nas casas de fundição – esse trabalho era direcionado aos filhos de homens brancos, por isso, nesse momento, estabeleceu-se um exame que avaliava as atividades adquiridas num período de cinco a seis anos; os que fossem aprovados nesse teste receberiam a certificação de que estavam aptos a trabalhar na economia do ouro.

Em 1800, há a adoção dos modelos de aprendizagem dos ofícios manufatureiros; esses modelos eram direcionados às classes pobres da sociedade brasileira. De acordo com Silva (s/d), o Príncipe Regente pretendia, com o estabelecimento de tal Decreto, “dar um novo espírito ao povo e melhorar as condições econômicas da sociedade; mudar o quadro de letrados presente na época, que era de bacharéis e eruditos, traço cultural predominante da elite” (p. 03).

A educação profissional, de acordo com Campello e Lima Filho (s/d), está vinculada à ascensão da sociedade industrial,

quando há a desvinculação da educação da igreja, uma vez que, com a revolução industrial, a necessidade de trabalhadores que pudessem operar máquinas fez surgir a necessidade de escolas regulares para que os estudantes desenvolvessem suas atividades de importância para a divisão internacional do trabalho, com técnica e disciplina para as atividades produtivas.

Dessa forma, Silva (s/d) avalia que

Nesse contexto, a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, tem assumido um caráter de ordem moralista, para combater a vadiagem, ou assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte, ou economicista, sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-a da educação das chamadas “elites condutoras do País” (p. 03).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000), a disciplina da geografia encontra-se inserida na área das Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O IFPA, como Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará, passou a ofertar, em 2008, cursos na modalidade de ensino médio integrado. Tal modalidade de ensino destina-se a suprir a necessidade de uma formação integrada, oriunda da premência de considerar a importância da vida do cidadão em todas as suas dimensões, e a necessidade de uma formação técnica preparatória para o mercado de trabalho. Por isso, o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que encaminhe essa formação constitui-se hoje em uma exigência dentro dos Institutos Federais do país.

A política de ensino médio integrado, nessa perspectiva, visaria fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formassem seus projetos em coerência com as suas necessidades e visando à consecução de finalidades universais postas para essa etapa de educação, o que será percebido por meio das competências e habilidades a serem desenvolvidas na geografia,

de acordo com o Ministério da Educação.

Lima (s/d), citando Deluiz (2004), afirma:

Segundo Deluiz (2004), os modelos pedagógicos, ou seja, a formulação e organização dos currículos baseados na noção de competências, no geral, estão fundamentadas em quatro matrizes teórico-metodológicas de cunho sociológico e psicológico, que definem, identificam e constroem as competências, tais como: a condutivista, a funcionalista, a construtivista e a crítico-emancipadora. A Condutivista e a Funcionalista estão totalmente vinculadas à perspectiva mercadológica, restringindo-se a descrever funções e tarefas no âmbito da produção, atribuindo, dessa maneira, pouca importância ao desenvolvimento dos indivíduos, isto é, não abrangendo as competências que dizem respeito às pretensões e capacidades laborais dos indivíduos. A concepção de autonomia dos sujeitos fica, assim, restrita e prescrita pelas atividades e tarefas. Sua perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e ahistórica limita o currículo e estreita a formação do trabalhador (LIMA, s/d, p. 09).

Portanto,

A Construtivista está mais adequada à base toyotista [modelo de produção] e apresenta como ponto positivo a importância dada não só à construção de competências voltadas para o mercado, mas a valorização das potencialidades do trabalhador/educando, ao passo que se propõe a considerar o trabalho em suas relações contextuais e busca a construção de competências coletivas. No entanto, essa matriz ao enfatizar uma grande preocupação com a subjetividade e com o desenvolvimento intelectual do indivíduo sem enfatizar o contexto social para além da esfera do trabalho, acaba restringindo-se a uma perspectiva individualista (LIMA, s/d, p. 11).

No entanto, a matriz curricular que percebemos como válida para que o trabalhador se identifique como sujeito essencial da sua própria realidade, deixando, portanto, sua figura passiva em relação a aspectos inerentes a essa, seria trazida por meio de uma

Matriz crítico emancipadora, que ainda está em construção e aparece com o objetivo de dar um novo significado a noção de competências que atenda os reais interesses dos trabalhadores, tendo em vista que não se pauta pelas necessidades e demandas estreitas do mercado, mas visa uma formação integral e ampliada que contemple a dimensão social no desenvolvimento de competências (LIMA, s/d, p. 11).

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também tem uma proposta educacional que, na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens, na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social em que está inserido.

No entanto, em pesquisas prévias, percebemos que não há um critério bem definido para o direcionamento da geografia no ensino médio integrado ou se existe um currículo mínimo de Geografia debatido no contexto das transformações mais recentes do mundo da educação no IFPA.

A superficial análise das atitudes docentes no ensino médio integrado, nos anos de 2010 (setembro a dezembro) e 2011, levou-nos a entender que a conduta do docente na hora da escolha do que ensinar aos discentes, na hora dos planejamentos de ensino, tem sido norteada por algumas situações que por si só são complexas, como é o caso da existência e do uso dos conteúdos dispostos nos livros didáticos adotados na instituição, ou pelos processos de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior e, mais recentemente, pelo conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio

– ENEM.

Diante disso, sobram indagações para compreender, afinal: Qual é o lugar da Geografia no ensino médio integrado do IFPA? É necessário pensar, construir e implantar efetivamente uma proposta de ensino integrado que esteja dentro da natureza do ensino oferecido pela IES. Nesse sentido, julgamos urgente repensar as concepções curriculares vigentes e as que deveriam existir, pois percebe-se uma verdadeira ausência de discussão sobre o que ensinar em Geografia no âmbito do Instituto.

Nesse sentido, este artigo pretende realizar uma análise das práticas docentes no contexto do ensino médio integrado do IFPA – campus Belém, bem como as propostas de tal disciplina para essa modalidade de ensino do Instituto. O Instituto contém um programa curricular que não é seguido; dessa forma, este trabalho também se propõe a compreender o motivo da não utilização/aplicação do referido programa para o processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o projeto “A geografia no contexto do ensino médio integrado do IFPA – Campus Belém” tem por objetivo contribuir para o debate e para a construção de um programa de geografia em um instituto tecnológico, além de debater os motivos do descompasso entre as diversificadas demandas educacionais no ensino de geografia e, ainda, identificar as práticas docentes na relação ensino e aprendizagem no ensino médio integrado.

A discussão da natureza da relação ensino e aprendizagem dos cursos do IFPA, Campus Belém, consiste em atividade de interesse ímpar para a comunidade escolar, tendo em vista a importância e o reconhecimento dessa instituição na sociedade amazônica e no contexto dos cidadãos que forma.

A geografia é uma disciplina de grande relevância, uma vez que tal ramo do conhecimento científico tem por objeto de estudo o homem em seus diversos aspectos, ou seja, em suas diversas relações com outros sujeitos e com o meio, obedecendo às peculiaridades de todos eles, na medida em que “a sociedade produz uma forma de organização que é observável no espaço; assim, há

uma forma concreta e visível da sociedade no espaço: essa é a organização espacial que a geografia deve analisar” (ALMEIDA, 1991, p. 85).

Almeida (1991) entende a relevância que a geografia tem para a educação básica no desenvolvimento de competências e habilidades para os estudantes, possibilitando a eles observações, análises e pensamento crítico, os quais não estão centrados no currículo estabelecido na instituição de ensino, mas têm reflexos para muito além dela.

Apesar de simples, a explicação do termo geografia, descrição da Terra, tem um enorme leque de desdobramentos – que tem início desde a Antiguidade Clássica, quando surge de forma discreta e, com o passar do tempo, gradativamente vai ampliando seus objetos de estudo, passando a tratar não apenas das questões relacionadas à natureza, mas também dos impactos desta na sociedade. Desse modo, a geografia só passa a ser trabalhada de forma científica em fins do século XVIII, consolidando-se como um ramo do conhecimento científico no século XIX, na Alemanha.

No século XVII, a geografia moderna nasce, com a propagação das ideias Iluministas, que já apresentavam as características fundantes das ciências humanas.

As transformações no modo de conhecer se dão ao mesmo passo das mudanças sociais e culturais. A diferenciação entre as ciências humanas e sociais é notória em Kant, que “distingue dois grupos de ciências: as ciências a priori (especulativas) apoiadas na razão, entre as quais situa a matemática e parcialmente a física, e as ciências a posteriori (empíricas), que são feitas a partir do entendimento e têm origem na experiência” (PEREIRA, 1999, p. 61). Entre as ciências a posteriori inclui-se a geografia, caracterizada pela sua corologia.

No Brasil a geografia foi incluída como de base curricular comum, no âmbito das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Isso se deu devido à renovação da geografia no final do século XX, período que marca a alteração do capitalismo ao imperialismo – que “traduzir-se-á, no plano da política internacional, como uma intensa luta entre

as potências imperialistas pela divisão dos continentes em zonas de influência” (MORREIRA, 2009, p. 5), tendo reflexos no Brasil durante a década de 1970, período conhecido pela crise das ciências, do referido século, na área da educação, bem como em outros ramos do conhecimento científico.

A geografia do século XIX sofre alterações na passagem pelo século XX, com

A crise da mentalidade positivista e da racionalidade típica do evolucionismo provoca uma ruptura no projeto cognitivo da cientificidade geográfica, dando lugar ao aparecimento da geografia clássica que se configura como um conjunto de opções em que, por um lado, se defrontam as tendências de caráter geral ou sistemático e, por outro, a diversificação das escolas nacionais (PEREIRA, 1999, p. 62).

A geografia sofreu mudanças, no decorrer do tempo, em seus objetos de estudo. Inicialmente, durante a Antiguidade e a Idade Média “a geografia era utilizada especialmente para desenhar roteiros percorridos, para indicar recursos para analisar astros, para identificar relações meteorológicas confundindo-se com a cartografia e a astronomia” (PEREIRA, 1999, p. 50). Já durante a Idade Moderna, observa-se na geografia “a busca de explicações mais profundas para as relações entre a Terra e os astros, entre as condições naturais e as sociedades” (PEREIRA, 1999, p. 50). Atualmente, na Idade Contemporânea, “a geografia aparece muito ligada a explicações de fenômenos físicos e bastante comprometida com interesses políticos” (PEREIRA, 1999, p. 50).

Nota-se com isso que a geografia, enquanto ciência, está em constante mudança. Nesse sentido, encontra-se um vasto acervo científico em busca da conceituação da geografia, que se dá de forma bastante heterogênea: “Entretanto, o dualismo que se revela no interior da geografia não é exclusivo dela. Na verdade ele coincide com o dualismo filosófico que reflete uma forma de ver o mundo e conceber que está na raiz da história ocidental” (PEREIRA, 1999, p. 53). O dualismo encontrado na

geografia remete ao domínio natural (físico) e humano (do espírito), nos quais se observa a fragmentação da ciência geográfica em geografia física e geografia humana, fragmentação característica das sociedades capitalistas.

Nesse sentido, a geografia encontrava-se em crise, no referido momento, quanto à sua adequação enquanto ramo de conhecimentos científicos, uma vez que ela se adequava tanto como ciência da sociedade, quanto como ciências da natureza, pertencendo, assim, aos dois lugares. Esse momento de crise possibilitou a ampliação do objeto da geografia, passando a ser, além de um conhecimento dos lugares, uma ciência da sociedade, o que alterou, portanto, os critérios epistemológicos dessa área do conhecimento científico.

Deve ser levado em consideração o processo histórico de evolução da geografia, para a observação dos acontecimentos geográficos contemporâneos, e também as rupturas epistemológicas. Isso “significa dizer que a visão de mundo moderno e, com ela, a de ciência, não corresponde a simples aprimoramento da visão anterior” (PEREIRA, 1999, p. 57). Foucault, citado por Pereira (1999), registra que até o século XVIII não existiam as ciências humanas, pois no período da episteme clássica o homem era visto “como integrante da natureza” (PEREIRA, 1999, p. 59); depois, na quebra da episteme clássica, “o espírito e o corpo passam a ser vistos como substâncias separadas em que cada qual atua independentemente da outra, de acordo com leis próprias” (PEREIRA, 1999, p. 59), ocorrendo, então, grandes transformações no espaço do saber.

Nesse processo de redescoberta da geografia, surgem questões quanto

A construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações (PEREIRA, s/d, p. 29).

Nesse contexto, o homem é visto enquanto sujeito e objeto da geografia, física e humana, dicotomia essa que possivelmente

surgiu na Antiguidade Clássica e segue até os dias atuais.

Para alguns autores, a geografia é um ramo de saber bastante antigo, que surge com os gregos e, desde então, segundo Martonne, citado por Pereira (1999), subdivide-se em geografia geral e geografia regional: “observa-se que a geografia regional e descritiva é muito mais humana, mais atenta à etnografia, às migrações dos povos, aos costumes e às instituições, ao passo que a geografia geral é mais física, mais exata, ou, pelo menos, mais exigente de precisão matemática” (PEREIRA, 1999, p. 65).

Para essa autora,

Se no pensamento clássico grego convivem uma geografia regional descritiva que se aproxima da história e uma geografia matemática próxima da astronomia e da geometria, tudo leva a crer que o germen da dicotomia sociedade-natureza se encontra na própria filosofia grega, pois é com ela que se dá a passagem da cultura primitiva permeada de mitos e de heróis, deuses e semi-deuses, em direção à cultura racionalista que parece ser fruto das novas relações sociais advindas do surgimento das primeiras cidades (PEREIRA, 1999, p. 66).

Durante esse contexto, surge uma considerável gama de pesquisadores com o intuito de discutir a problemática da geografia, inicialmente no âmbito da academia, chegando à escola de educação básica durante a década de 1980, trazendo, assim, o fim do conhecimento desinteressado, da paisagem como mera obra de arte e do ensino carregado de conteúdo, ou seja, trazendo desse enriquecimento, a geografia passou a se relacionar à ciência, teoria e prática, baseada

Na análise crítica da construção de um corpo de conhecimentos e de sua metodologia, cujos instrumentos fossem capazes de responder às questões postas por esta ciência para a formação do cidadão do final deste século, não permitindo que ele submergisse à voracidade das transformações ocorridas no Brasil e no mundo

(PEREIRA, 1999, p. 29).

As alterações trazidas pela globalização (caracterizada como uma revolução técnico-científica, com ênfase no milagre econômico) à economia brasileira nesse período e o destaque aos problemas ambientais deram aos conhecimentos de geografia um novo significado. Da ciência meramente descritiva à geografia crítica, um longo e turbulento percurso se fez. Essa ciência agora adota critérios de interdisciplinaridade e interatividade, alargando, com isso, seu campo de atuação.

Redefinida agora como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações a partir da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária, passando a compreender o “homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (RAMOS, 2005, p. 114, apud SEED, 2007, p. 19).

O processo ensino-aprendizagem da geografia deve ser pensado tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização de muitos grupos humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, ou seja, que comporta uma série de particularidades e complexidades que deve trazer contribuições, tal como o conhecimento geográfico, para a plena formação do educando.

Num primeiro momento, há a necessidade de se desconstruir a ideia da ciência geográfica essencialmente apoiada na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas, ou seja, extremamente técnicas, sendo baseadas, por exemplo, no estudo do relevo, do clima, da população e da agricultura, por exemplo.

De acordo com Soja (1978), o espaço não deverá ser analisado como uma categoria isolada, mas sim como algo que deve ser analisado dentro de uma categoria con-

textual intrínseca.

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.

Nesse sentido, temos como objeto de nossa análise o espaço geográfico, que, caracterizado por Milton Santos (1987) como um conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

Assim o espaço geográfico do homem ganha relevância na história da humanidade. Por isso, a Geografia é a ciência do presente, ou seja, que é inspirada na realidade contemporânea. O objetivo principal desses conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é por meio da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com essa ideia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB, “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

A geografia, no Ensino Médio, objetiva construir competências que permitam ao aluno analisar sua realidade, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade, tendo por base sua inserção regional.

O que se pretende com tal distinção não é a percepção do Ensino Médio apenas dentro da ótica de simples continuação do Ensino Fundamental ou da redução de um curso de graduação, mas sim a percepção de que o Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento

estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão na sociedade.

O ensino da geografia, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), deverá ser estabelecido com base em elementos norteadores para a definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, sendo, portanto, aplicável à modalidade de ensino médio integrado no Instituto.

Tais conceitos centrais são o de ‘Paisagem’, o de ‘Lugar’, o de ‘Território’ e o de ‘Territorialidade’, o de ‘Globalização’, ‘Técnica’ e ‘Redes’. Com base em tais conceitos-chave, deverá ser estabelecida uma série de discussões e debates com a finalidade de que se promova o processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) dizem que

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia (BRASIL, 2000, p. 34).

CONCLUSÕES

Nossa pesquisa encontra-se em estágio inicial, num momento de obtenção, portanto, de informações que prescindem de um elevado grau de reflexão, para posterior construção científica de resultados. No entanto, em primeira análise, percebemos que não há uma uniformização do IFPA – Campus Belém – acerca do ensino médio integrado, ou seja, não encontramos uma proposta clara e concreta para o ensino médio integrado no Instituto. Nesse sentido, buscamos ainda, com a pesquisa, a problematização dessa questão no âmbito do ensino da geografia. Nada impede, portanto, que este seja refletido em outras áreas do conhecimento.

O currículo do ensino médio integrado é incompreendido; desse modo, não ocorreu a integração que se almejava com o Decreto

ALMADA, José Alexandre Berto;
GONÇALVES, Francisco Eduardo.
*Geografia e ensino médio integrado:
Primeiras impressões. Porto Alegre:
ENG, 2010.*

BRASIL. *Parâmetros curriculares
nacionais: Ensino médio. Coordenação
Eny Marisa Maia, Brasília, MEC, 2000.*

_____. *Decreto Lei 2.208, de 17 de
abril de 1997. Disponível em: <[http://
www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 24
out. 2012.*

_____. *Secretaria de Educação Pro-
fissional e Tecnológica. Decreto 5.840.
Brasília, MEC, 2006.*

_____. *LDB. Lei de Diretrizes e Bases
da Educação: Lei 9.394/96. Apre-
sentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de
Janeiro: DP&A, 1999.*

_____. *Lei dos Institutos Federais Lei
11.892/2008. Disponível em: <[www.
ifpa.edu.br](http://www.ifpa.edu.br)>. Acesso em: 19 abr. 2012.*

_____. *Instituto Federal do Pará.
Disponível em: <www.ifpa.edu.br>
Acesso em: 19 abr. 2012.*

_____. *Instituto Federal do Pará –
Campus Belém. Disponível em: <[www.
belem.ifpa.edu.br](http://www.belem.ifpa.edu.br)>. Acesso em: 19 abr.
2012.*

_____. *Centenário da rede federal de
educação profissional e tecnológica.
Brasília, 2009.*

CAMPELLO, Ana Margarida de Melo
Barreto; LEITE FILHO, Domingos.
*Educação profissional. In: Dicionário
da educação profissional em saúde.
Disponível em: <[http://www.epsjv.
fiocruz.br](http://www.epsjv.fiocruz.br)>. Acesso em: 24 out. 2012.*

CASSAB, Clarice. *Reflexões sobre o
ensino da geografia. In: Geografia:
Ensino & Pesquisa. v. 13. n. 1 p. 13-50.
Santa Maria, 2009.*

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS,
M. *A política de educação profissio-
nal do governo Lula: um percurso
histórico controvertido. In: Educação
& Sociedade. v. 26 n. 92. Campinas:
UNICAMP/CEDES, 2005.*

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira.
*O fio da história: Gênese da formação
profissional no Brasil. Londrina, s/d.*

GOTARDO, Renata Cristina da Costa.
*Integração curricular: O ensino médio
integrado e o PROEJA. Cascavel:
UNIOESTE, s/d.*

LENZA, Pedro. *Direito Constitucional*

Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, havendo nesse momento no Instituto um ensino médio integrado baseado, de acordo com Ramos (2008), em competências e habilidades, levando-se em consideração realidades práticas e técnicas, ou seja, esse modelo educacional não está alinhado à formação integrada, que é objetivo de tal modalidade do ensino. Tal carência de integração é percebida no processo ensino-aprendizagem da geografia nos cursos do médio integrado.

Diante disso, é necessário que ocorra o retorno do que seria efetivamente a proposta do ensino médio integrado, estabelecido pelo Decreto Lei Nº 5.149, uma vez que

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84 apud SEED, 2007, p. 19).

Desse modo, propomos “A construção de um currículo e de ações que efetivamente possam superar o ‘somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros’, na direção de uma ‘integração na perspectiva da totalidade’” (RAMOS, 2008, p. 20).

Esse desafio deve ser encarado e enfrentado (e deve persistir) em prol de uma educação que deve ser, conforme Ramos (2008), crítica e inquieta, preocupada com a percepção do outro, enquanto agente na sociedade, e com a percepção de suas relações com outros atores, levando, portanto, a ser pensada como “[...] uma utopia a ser construída coletivamente” (2008, p. 6).

Assim, é necessário entender que

*A educação tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atin-
gida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir
para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita
mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da
ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas pro-
fissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a
vida (SANTOS, 1987, p. 126).*

Esquemático. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

LIMA, Aldenôra Martins de. *A educação profissional de nível técnico em Belém/PA. Belém, DFE/UFPa, s/d.*
MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.*

MOREIRA, Ruy. *O que é geografia? 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Brasiliense, 1985.*

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna. Florianópolis: UFSC, 1999.*

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional. 13. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva: 2012.*

RAMOS, Marise N. *Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.*

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.*

RIBEIRO, Waner Costa (Org.). *Prática de ensino em geografia. Revista Terra Livre, n. 08, São Paulo, 1991.*

RUIZ, Erasmo M. *Indivíduo, trabalho e educação. 2002. (Tese de Doutorado). Fortaleza: UFC, 2002.*

SILVA, Iraneide Soares da. *Caminhando na história da educação tecnológica do Brasil em busca da participação feminina e negra. UFC: s/d.*

SANTOS, M. *O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.*

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.*

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Educação, equidade e crescimento econômico. Disponível em: <www2.ucg.br>. Acesso em: 29 fev. 2012.*

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. *O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em geografia no Brasil. In: Revista do Departamento de Geografia. n. 16, p. 38-45, Porto Alegre, 2005.*

TEODORO, Elinilze Guedes. *Docentes na escola de aprendizes artífices do Pará: Diacronia dessa atuação. In: Revista Histedbr On-line, Campinas, n. 24, p. 26-39, 2006.*