

OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O SABER NO IFPR¹

Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr²

Ana Carolina Selzler³

Edson dos Santos Dias⁴

RESUMO

Diante dos impactos das reformas educacionais no ensino médio nos últimos anos e do atual cenário de expansão da educação profissional no Brasil, especialmente após a aprovação da Política Nacional do Ensino Técnico e Profissionalizante (Lei 14.645/23), torna-se essencial investigar seus desdobramentos no contexto escolar. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a relação do docente de Geografia com o saber no Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI), com ênfase nas particularidades do ensino de Geografia nessa modalidade de ensino dentro do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A pesquisa adota uma abordagem metodológica que inclui trabalho de campo, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores. O EMTI da rede federal, combina a formação básica com a técnica profissional, possibilitando a inserção dos alunos no mercado de trabalho e contribuindo para uma formação cidadã integral. No entanto, apesar das políticas públicas educacionais buscarem superar a dicotomia entre educação e trabalho, observa-se, na prática, desafios significativos para promover essa interrelação de maneira efetiva. Diante desse cenário, esse estudo pretende dar voz aos professores de Geografia do EMTI no IFPR, incentivando a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e os sentidos atribuídos à sua relação com saber.

Palavras-chave: Ensino Médio Técnico Integrado, Formação docente, Educação profissional, Ensino de Geografia.

RESUMEN

Ante los impactos de las reformas educativas en la enseñanza media en los últimos años y el actual escenario de expansión de la educación profesional en Brasil, especialmente tras la aprobación de la Política Nacional de Educación Técnica y Profesional (Ley 14.645/23), se vuelve esencial investigar sus repercusiones en el contexto escolar. En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar la relación del docente con el saber en la enseñanza media técnica integrada, con énfasis en las particularidades de la enseñanza de Geografía en esta modalidad dentro del IFPR. La investigación adopta un enfoque metodológico que incluye trabajo de campo, análisis documental, aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestruturadas con los docentes. La Enseñanza Media Técnica Integrada (EMTI) de la red federal combina la formación básica con la técnica profesional, posibilitando la

¹ Este trabalho integra uma pesquisa de doutorado, ainda em estágio inicial, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Marechal Cândido Rondon-PR. O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Araucária/SETI (e outras instituições parceiras nas CP's ou PI's), por meio de bolsa concedida a Josiane de Oliveira Medeiros Fuhr.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - PR, josianeom.20@gmail.com.

³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - PR, anaselzler@hotmail.com.

⁴ Doutor em Geografia, professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- PR, edsondias87@yahoo.com.br.

inserción de los estudiantes en el mercado laboral y contribuyendo a una formación ciudadana integral. No obstante, a pesar de que las políticas públicas educativas buscan superar la dicotomía entre educación y trabajo, se observan en la práctica desafíos significativos para promover esta interrelación de manera efectiva. Ante este escenario, este estudio pretende dar voz a los profesores de Geografía del EMTI en el IFPR, incentivando la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas y los significados atribuidos a su relación con el saber.

Palabras clave: Enseñanza Media Técnica Integrada, Formación docente, Educación profesional, Enseñanza de Geografía.

INTRODUÇÃO

Dentre as modalidades de ensino no Brasil, o Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI), oferecido pela rede federal de educação, destaca-se como um modelo público de excelência que aprimora a formação geral na educação básica, aliada à qualificação técnica profissional. Esse formato amplia as oportunidades dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho e participação cidadã.

Os Institutos Federais de Educação (IFs) surgiram a partir da unificação das escolas técnicas federais com os centros de educação tecnológica da rede pública. Sua criação foi oficializada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, em um contexto de ampliação e interiorização do ensino em diversas regiões do Brasil. Essa expansão tinha como fundamento o compromisso social, promovendo a valorização da diversidade e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, a rede Federal de ensino é a que apresenta as melhores condições de infraestrutura e oferta de recursos tecnológicos e digitais, proporcionando, assim, um ensino público gratuito e de qualidade. Os Institutos Federais são vistos como um “padrão de educação” a ser implementado, por conceber o ensino, a pesquisa e extensão dentro da modalidade do Ensino Médio Técnico e Tecnológico Integrado (Agência Câmara de Notícias, 2024).

Nesse contexto, o ensino de Geografia desempenha um papel essencial na promoção de uma educação democrática, emancipadora e crítica. No entanto, sua efetivação requer que o professor adote metodologias compatíveis com a educação geográfica, levando em conta as particularidades dos estudantes, o nível de ensino e as diretrizes dos planos de curso, o que traz uma série de desafios.

O presente estudo é motivado pela necessidade de refletir sobre as dificuldades do ensino de Geografia no EMTI e as particularidades da prática pedagógica nessa modalidade. Esses desafios envolvem, entre outros aspectos, a conciliação entre a formação geral e a formação técnica, além da busca por metodologias de ensino adequadas à realidade dos

estudantes. A pesquisa adota uma abordagem metodológica que inclui trabalho de campo, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com os professores.

Procura-se refletir sobre as características que conferem singularidade ao EMTI, diferenciando-o das demais modalidades⁵ de ensino no Brasil, especialmente no que se refere à mobilização e ao significado da prática docente. Além disso, é fundamental compreender se os alunos percebem a relação entre o estudo da Geografia e sua formação técnica, bem como avaliar se a carga horária dos componentes curriculares está equilibrada entre a formação técnica e a formação geral básica.

Perante estas questões e das perspectivas de expansão e avanço da educação profissional no Brasil, após a aprovação da Política Nacional do Ensino Técnico e Profissionalizante (Lei 14.645/23), torna-se instigante analisar os desdobramentos dessa política pública, em especial na rede federal de ensino. Logo, essa pesquisa apresenta relevante compromisso social, por apresentar à comunidade os frutos dessa expansão institucional.

Dessa forma, o objetivo do estudo, no recorte para a apresentação no ENANPEGE, é avançar na reflexão sobre a relação do docente de Geografia com o saber e o ensinar na modalidade do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Como contribuição para a área da Geografia, busca-se oferecer um diagnóstico dessa modalidade de ensino, a fim de possibilitar ajustes e adequações, quando necessário, nas políticas educacionais e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Geografia.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de um estudo de caso, e tem como referenciais teóricos a teoria da relação com o saber, de Charlot (2014), e a análise textual discursiva, de Moraes (2006). Esses aportes orientam a metodologia empregada, tendo como sujeito central o professor de Geografia que atua na modalidade de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Paraná.

No que se refere aos procedimentos técnicos, serão realizados o estudo e a revisão bibliográfica sobre temas referentes à educação contemporânea, ensino de Geografia, Sistema

⁵ Dentre as principais modalidades de ensino no Brasil, destaca-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas modalidades subsequente (após o Ensino Médio) e concomitante (paralela ao Ensino Médio), a Educação a Distância (EaD) e a Educação Especial, além de modalidades focadas em grupos específicos como o Ensino do Campo, o Ensino Indígena e o Ensino Quilombola.

de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais e os estudos ligados à reforma do Novo Ensino Médio.

Dentre os estudos que versam sobre o Ensino Médio Técnico Integrado na Geografia e em outros componentes curriculares da educação básica, foram identificados os seguintes trabalhos: Cavalcanti (2022); Filho (2010); Frigoto (2018); Fornaro (2016); Ribeiro, Reinert (2022); Sampaio e Amorim (2023); Simões e Hohn (2018) e Oliveira (2022).

Para o levantamento de dados será utilizada a Plataforma Painel de Estatísticas, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Os dados e informações sobre o Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) serão retirados da Plataforma Nilo Peçanha⁶, do Relatório de Gestão de 2023 do Instituto Federal do Paraná (IFPR), assim como das ementas, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e Planos de ensino, disponíveis para consulta pública na página virtual do IFPR.

A parte empírica desta pesquisa será desenvolvida por meio de pesquisa de campo, dividida em dois momentos: geral (com os professores de Geografia dos vinte campi, seis campi avançados e quatro centros de referência do IFPR) e específica (com os professores efetivos de Geografia que atuam em três campi do Instituto Federal, na mesorregião oeste paranaense: Assis Chateaubriand, Cascavel e Toledo).

A coleta de dados será realizada por meio de um questionário online semiaberto, via formulários Google, para a pesquisa de campo geral, e de entrevistas semiestruturadas para a pesquisa específica. Ambas as etapas dependerão da autorização da Diretoria de Pesquisa (DIPE), vinculada à PROEPPI/IFPR, e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/UNIOESTE). Após essa validação, será feito contato com os diretores gerais e de ensino dos campi, por meio da PROGEPE/IFPR, para apresentar a pesquisa e encaminhar os questionários aos docentes de Geografia.

Em suma, é importante destacar que este trabalho integra uma pesquisa de doutorado, ainda em estágio inicial, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no campus de Marechal Cândido Rondon.

⁶ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual que reúne dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal): corpo docente, discente, técnico-administrativo, gastos financeiros. É utilizada para calcular indicadores de gestão, monitorar os resultados das instituições da Rede Federal, e auxiliar os gestores. A PNP foi criada pela Portaria nº 01, de 03 de janeiro de 2018 (MEC, 2024).

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria da relação com o saber é uma das mais relevantes no campo das Didáticas e da Educação. Embora sua noção venha sendo construída historicamente, ela passou por diferentes fases até alcançar uma difusão mais ampla. Segundo Cavalcanti (2020, p. 31), os primeiros a utilizarem o termo *rapport au savoir* foram o psicanalista Jacques Lacan, em 1960, e, posteriormente, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em 1970, na obra *La Reproduction*.

Ao longo desse percurso, a noção de relação com o saber foi explorada por psicanalistas, sociólogos, didatas e outros estudiosos e consolidou-se a partir de três principais abordagens: a clínica/socioclínica de Jacky Beillerot, a socioantropológica e microssociológica de Bernard Charlot e a didática ou didática antropológica de Yves Chevallard (Cavalcanti, 2020).

A abordagem Socioantropológica da relação ao saber foi desenvolvida por Charlot e a equipe ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais. Nessa perspectiva, o filho do homem nasce inacabado, dessa forma, precisa aprender para ser. Para se construir necessita se relacionar, desenvolver vínculos e relações com o mundo, com o outro e com ele mesmo, que lhe permita tornar-se humano (Souza e Cavalcanti, 2021).

Dessa forma, a relação com o saber é: “a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2000, p. 80). Essa definição, trata-se, portanto, da relação de um sujeito que é social, mas também singular. Isso significa dizer que ele está imerso em uma atmosfera de relações, que repercute para além do espaço escolar.

É relação com o mundo, enquanto relação de um sujeito que se apropria da condição humana e do que está ao seu redor, através de tudo aquilo que experimenta, interpreta e age. É também relação com a família, com a cultura, com o tempo, com a disciplina de Geografia, que a todo instante lhe ensina e lhe molda. Esse mundo também carrega um universo de significados, em que o sujeito busca apropriar-se e nele encontrar seu espaço (Charlot, 2009).

Diante disso, podemos considerar que os jovens que vivem nas camadas populares estabelecem uma relação com o mundo marcada por muita luta e, muitas vezes, por discriminação e humilhação. No entanto, esse também pode ser um espaço de conquistas e superação. Para essas classes marginalizadas, o mundo se revela como um lugar de contradições e polarizações, onde se manifesta uma heterogeneidade de formas de aprender.

Na escola, a relação do sujeito consigo mesmo pode ser a de quem se reconhece como um bom aluno, capaz de lutar por seu espaço, ao contrário, de quem se julga incapaz de alcançar boas notas. Pode ainda ser a relação do professor, ciente de seu papel na formação dos

estudantes. Além disso, o mundo em que o sujeito vive e aprende é o espaço onde constrói sua história pessoal, revelando o caráter singular da relação com o saber (Mello, 2007, p.45).

Já a relação com o outro, pode ser marcada por três formas: o outro enquanto mediador do processo (são aqueles que colaboram com o desenvolvimento do sujeito, como, os pais, professores, amigos), o outro que inspira (há uma identificação do sujeito que ver no outro qualidades que aprecia) e ainda o outro que rejeita (que sente repulsa, que não gosta, ou evita) (Mello, 2007).

Diante de tais pressupostos, entende-se a relação com o saber como um conjunto de vínculos desenvolvidos pelo sujeito. Assim como não é possível viver sem estabelecer relações com o que o cerca, não há sujeito sem relação com o saber, pois ela é inerente ao ser humano e faz parte do seu processo de aprender e conhecer, o qual é subjetivo e singular para cada indivíduo.

Charlot (2000), consciente dessa pluralidade de relações, acredita que todo aluno possui sua individualidade e que esta, só pode ser entendida a partir da sua realidade social. Logo, qualquer mudança significativa no cenário da educação e aprendizagem deve tomar esse elemento como ponto de partida. A realidade das escolas brasileiras devem ser o foco para as políticas públicas educacionais e não os modelos inalcançáveis de uma escola ideal e perfeita.

O entendimento das concepções de educação e aprendizagem, na perspectiva da relação com o saber, vincula-se aos conceitos de mobilização e motivação. Enquanto o primeiro caracteriza-se como um processo interno; o segundo representa uma ação externa ao sujeito, provocada por algo ou alguém. Neste sentido, para Charlot (2000, p.55), mobilizar “[...] é pôr recursos em movimento [...] é engajar-se em uma atividade porque existem boas razões para fazê-lo”. Em outras palavras, aprender é atribuir sentido, é colocar-se em situação de movimento motivado por um desejo ou valor.

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (Charlot, 2005, p.54).

Esse pressuposto teórico ajuda a explicar por que o aluno presta atenção (ou não) às aulas e por que escolhe ler um livro em vez de jogar futebol com os amigos. É imprescindível compreender qual é o sentido de ensinar e aprender para cada indivíduo. Para jovens de classes desfavorecidas, a aprendizagem pode ser motivada pela frustração diante da desigualdade de renda e da insatisfação com sua condição social e mobilizada pelo desejo de ascensão social e de melhoria na qualidade de vida.



No entanto, diante de uma estrutura escolar organizada para a manutenção do status quo, o jovem oriundo das camadas populares tende a perder sua mobilização interna frente às contradições a que será submetido dentro da escola. Segundo as estatísticas, apenas uma minoria de alunos provenientes de meios populares alcança sucesso escolar, enquanto uma minoria de crianças de famílias ricas fracassa. Isso se deve, em geral, ao capital cultural, econômico e simbólico herdado pelas crianças das classes mais abastadas, o que reproduz uma lógica desigual e injusta no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como o estudante precisa encontrar sentido na aprendizagem para se engajar, o professor também precisa atribuir significado ao saber que ensina. O docente é um sujeito do saber, movido pelo desejo de ensinar e de ver o aluno aprender. Como afirma Charlot (2000, p. 47), “não há relação com o saber senão de parte de um sujeito; e o sujeito é desejo.” Nessa perspectiva, um professor mobilizado sente prazer no ato de ensinar e no aprendizado do estudante. Charlot (2000, p. 55,) ainda distingue mobilização e motivação: “a mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de se ser motivado por alguém ou por algo (‘de fora’).”

Essa compreensão coloca o docente também na condição de aprendiz, sempre impulsionado a novos saberes. Ensinar é, assim, um processo contínuo de aprendizado que expressa a relação com o saber. Como destaca Charlot (2005, p. 42), “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo, portanto, também como sujeito aprendiz.” Reconhecer-se como parte do processo formativo mobiliza o professor para o ensino e para a educação, sobretudo ao perceber que pode transformar a vida de seus alunos.

Ter consciência de que o conhecimento é capaz de transformar pessoas e realidades, assim como reconhecer-se, enquanto professor, como agente no processo de mudança da sociedade, são fatores que mobilizam a prática docente. Nessa perspectiva, Freire e Shor (1993, p. 64) ressaltam o papel do educador na formação do aluno, ao afirmarem que “[...] engajar-se num processo permanente de iluminação da realidade com os alunos, lutar contra a falta de nitidez e o ocultamento da realidade” contribui para consolidar uma educação fundamentada nos princípios da equidade e da omnilateralidade.

Assim, podemos concluir que a relação do docente com o ensinar é, fundamentalmente, uma relação com o saber, que se expressa em diferentes dimensões no cotidiano escolar: (a) ensinar implica estabelecer vínculos com os saberes curriculares, demonstrar interesse e prazer pelo que se transmite; (b) também significa mediar a aprendizagem, construir relações com os estudantes, reconhecer seus conhecimentos prévios, histórias e contextos, valorizando-os como

sujeitos ativos e potenciais transformadores; e (c) envolve compreender que o ensino transforma o professor, que se forma e se reforma continuamente no plano pessoal e profissional, sempre aberto a novos aprendizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro do contexto histórico de reformas e políticas educacionais, a educação carrega um caráter complexo e contraditório, atua de maneira transformadora e progressista, mas pode agir também na perpetuação das estruturas sociais, ao servir, muitas vezes, como elemento de seleção e conservação social, reproduzindo, reforçando e legitimando as desigualdades sociais (Gonçalves et.al, 2019, p.10).

Bernard Charlot (2000, p. 52) afirma que a educação ajuda a qualificar homens para agir de uma ou de outra maneira, para se constituir de forma associada ou de maneira competitiva. No entanto, esse processo não é único e varia de uma sociedade para a outra. A educação que serve a determinada sociedade ou grupo não necessariamente servirá a outros.

Mesmo diante dos paradoxos advindos das desigualdades sociais, políticas e econômicas, que implicam em um “dualismo educacional” (ensino para ricos e ensino para pobres), o currículo produzido pela lógica neoliberal nega a falta de infraestrutura e desigualdade de acesso entre as escolas brasileiras. Ele cria uma subjetividade de uma escola ‘imaginada’, na qual, a crise educacional é resolvida por meio de reformas curriculares e formação de professores. Tal cenário é nomeado por Azanha (1987) como “abstracionismo pedagógico”.

A escola pública, refém desse abstracionismo, tem servido para reproduzir e gerir as desigualdades e não a combater. O aluno passa a ser visto como um indivíduo responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso dentro da lógica da competição e do empreendedorismo. Torna-se obrigatório um projeto de vida para o aluno, mesmo este, estando dissociado de um projeto de sociedade. Bernard Charlot (2000), fala sobre os motivos do ‘fracasso escolar’:

...e, no caso de falhas, atribuímos aos sujeitos que dele participam. Pode não ser, muitas vezes, o meio ‘ideal’ do sucesso; mas quem elegeu tal realidade como a mais específica para o aprendizado, senão aqueles que certamente se beneficiaram de tal prerrogativa? Parece-nos agora mais claro admitir, que a imposição da teoria sociológica do ‘fracasso’ é de um modo de ver e sentir as coisas, é o estabelecimento de um padrão que julgamos correto apenas por essas condições e agentes sociais, mas por que não podem ser outros? Teríamos a obrigação todos de vermos a mesma coisa? (Charlot, 2000, p. 296).

Os docentes em sua relação com o saber e com o ensinar também são responsabilizados por esse “fracasso escolar”. A atual política educacional, com suas normativas, referenciais oficiais de conteúdos, reformas do sistema, exige que o professor seja um profissional reflexivo, eficiente, com bons indicadores em avaliações, cujos parâmetros partem de padrões nacionalmente definidos. Logo, “as exigências são muitas e as condições para cumpri-las não são dadas, precisam ser conquistadas...” (Cavalcanti, 2010, p. 02).

Nessa perspectiva, é importante que os professores assumam autonomia do seu trabalho e que possam refletir coletivamente sobre as possibilidades de intervenção e resistência nessa realidade escolar (Cavalcanti, 2012). Parafraseando o professor Eduardo Giroto (2023, p. 27), a escola é lugar de produção de conhecimento e os professores são sujeitos das disciplinas que lecionam, não meros reprodutores.

Atualmente, presenciamos uma desestabilização da função docente. Em primeiro lugar, prevalecem as exigências de eficácia e qualidade na ação e na produção social, inclusive no campo da educação. Em segundo, essas demandas fazem do ensino médio o nível mínimo desejável de formação para a população, em um país que busca competir no cenário internacional e ampliar o acesso dos jovens ao ensino superior. Em terceiro lugar, a ideologia neoliberal sustenta a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor — ou até o único — caminho para garantir eficácia e qualidade (Charlot, 2008, p. 20).

As privatizações se multiplicam e o Estado recua, abrindo espaço tanto para o “global” quanto para o “local”. Paralelamente, novas tecnologias da informação e comunicação avançam em ritmo acelerado, encantam os jovens e fogem ao controle da escola e da família. Com a Internet, o professor deixa de ser, para o aluno, a única ou mesmo a principal fonte de informações sobre o mundo, como ocorria no passado. Diante desse cenário, torna-se necessário redefinir a função docente, a fim de evitar sua desvalorização.

Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos. [...] Essa mudança de política implica numa transformação identitária do professor. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido (Charlot, 2008, p. 20).

Para Charlot (2015), o aluno não fracassa na escola por ser filho de operário ou de camponês, mas porque não estuda; e não estuda porque não encontra sentido na situação de aprendizagem. Esse sentido, por sua vez, depende do meio social e cultural em que vive e de

sua história pessoal. O maior desafio do nosso tempo é que grande parte dos jovens estudantes jamais experimentou, de fato, o prazer de aprender e de compreender.

O ponto de partida de toda reflexão pedagógica deve considerar que “somente aprende quem se envolve em uma atividade intelectual permeada por sentido e prazer. O prazer pode emergir do esforço, pois não há aprendizado sem empenho”. O problema surge quando o sujeito se esforça, mas a atividade não possui significado algum. Quando há sentido, o esforço tende a converter-se em prazer. Desse modo, é possível afirmar que a equação pedagógica fundamental é: aprender = atividade intelectual + sentido + prazer (Charlot, 2015).

Muitos professores buscam relacionar os conteúdos à vida cotidiana dos alunos para dar sentido ao que ensinam, mas não promovem uma verdadeira atividade intelectual. O que torna o aprendizado eficaz não é o caráter familiar do tema, mas o significado que ele adquire para o estudante. Há diversas formas de construir esse sentido, e uma das mais potentes é o desafio intelectual. Ao enfrentar desafios, o aluno experimenta o prazer de perceber que compreende e resolve problemas. Assim, a escola deve propor situações que permitam a cada estudante sentir-se mais capaz e confiante no seu próprio aprendizado.

Charlot (2015) defende que, além de transformar as práticas docentes, a escola precisa repensar a relação dos jovens com o ambiente escolar. Para ele, a escola ignora o fato de que muitos estudantes gostam de estar nela, não necessariamente para aprender, mas principalmente por ser um espaço de convivência e encontro com amigos.

De fato, a escola está imersa em contradições profundas, que são contradições estruturais. Mas, a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, ajuda a compreender esse cenário ao evidenciar que só há aprendizagem quando o sujeito encontra sentido e prazer no saber. Nesse contexto, torna-se fundamental que a escola e os professores construam práticas que mobilizem intelectualmente os estudantes, promovam desafios significativos e fortaleçam o vínculo entre os conteúdos ensinados e o projeto de vida dos estudantes.

Nesse sentido, permanecem questões a serem aprofundadas: em que medida as condições de trabalho e os recursos disponíveis ao professor de Geografia no EMTI favorecem ou limitam sua prática pedagógica? Esse docente sente-se, de fato, mobilizado e engajado para promover uma formação crítica e integral dos estudantes? Tais problematizações orientam os próximos passos desta pesquisa, em diálogo com a relação com o saber e com o ensinar geográfico no Ensino Básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste trabalho configuram uma análise inicial que compõe a fundamentação teórica do estudo em desenvolvimento. Busca-se subsidiar reflexões sobre a formação docente e as condições de ensino na rede federal, de modo a apontar estratégias e ferramentas para fortalecer a relação do docente com o saber e o ensino de Geografia.

A Geografia, nesse contexto, assume papel central na proposta de formação integrada, ao articular o conhecimento científico e a qualificação profissional em uma perspectiva que valoriza o “mundo do trabalho” em sua dimensão ontológica, para além da lógica restritiva do “mercado de trabalho” de caráter liberal e tecnicista.

Portanto, entende-se que o debate aqui desenvolvido contribui para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas, voltadas à superação das adversidades decorrentes das reformas educacionais, em especial no contexto do ensino médio integrado. Ademais, ressalta-se a importância de avançar para investigações empíricas que possibilitem a análise de situações concretas, de modo a identificar como se configuram, na prática, os desafios e as potencialidades discutidos ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Câmara dos Deputados aprova nova reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**.

BRASIL. **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. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 14.645 de 2 de agosto de 2023**. Estabelece a Política Nacional do Ensino Técnico e Profissionalizante. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 208p, 2012.

-----, **Geografia, educação e contemporaneidade: o ensino de Geografia em tempos de incertezas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2020

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.



ENANPEGE

XVII Encontro Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

------. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2009.

------. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **RECEI Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 2, n. 6, out. 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIROTTTO, Eduardo D. Por uma crítica da Geografia que nega a escola e à docência. In: OLIVEIRA et al (Orgs.) **Geografias e educação**: singulares mãos docentes. 1. Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2023.

GONÇALVES D. N; FURTADO, E.; MOURA, E. **Sociologia da educação**. Ceará: EdUECE. 3 Edição, 2019.

MELLO, Glória. **A relação com o saber**: abordagens a partir da psicologia e da filosofia da educação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SOUZA, J; CAVALCANTI, L. As definições da relação ao saber: Um estudo inicial acerca da obra de Bernard Charlot. In: **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. Anais... Sergipe, UFS, 2021.