



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL

SHIRLEY ALVES VIANA VANDERLEI

JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO DE GEOGRAFIA:
SUJEITOS, ESPAÇOS E SENTIDOS

PORTO NACIONAL
2018

SHIRLEY ALVES VIANA VANDERLEI

JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO DE GEOGRAFIA: SUJEITOS, ESPAÇOS E
SENTIDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, como requisito para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Geo-Territorial

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Machado Rocha
Busch Pereira

PORTO NACIONAL
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V235j Vanderlei, Shirley Alves Viana .
Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos. /
Shirley Alves Viana Vanderlei. – Porto Nacional, TO, 2018.
138 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação
(Mestrado) em Geografia, 2018.
Orientadora : Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira

1. Jovens. 2. Práticas docentes. 3. Ensino. 4. Geografia. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

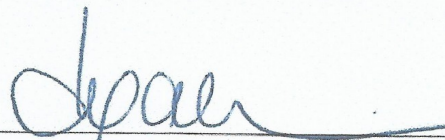
SHIRLEY ALVES VIANA VANDERLEI

**JUVENTUDES, ESCOLA E ENSINO DE GEOGRAFIA: SUJEITOS,
ESPAÇOS E SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: 27 de março de 2018.

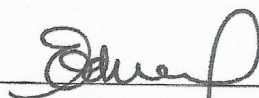
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira (Orientadora)
Universidade Federal Tocantins - UFT



Profa. Dra. Marciléia Oliveira Bispo
Universidade Federal Tocantins – UFT



Prof. Dr. Eduardo José Cezari
Universidade Federal Tocantins – UFT

Porto Nacional – TO
2018

*“Eu tropeço no possível,
e não desisto de fazer a descoberta do que tem
dentro da casca do impossível”*

(Carlos Drummond de Andrade)

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por **DEUS**, Ele é o início de tudo, e por ter colocado pessoas especiais ao meu lado, sem as quais não teria tido força para chegar ao final desta caminhada em busca de novos conhecimentos.

Aos meus pais **Osmar** (*in memorian*) e **Dinar**, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e isso que me fortaleceu e me fez acreditar que eu era capaz. Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu querido esposo, **Ranyere**, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me fazendo acreditar que seria capaz. Por seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, amor, alegria e apoio consegui concretizar o meu sonho. Obrigada por fazer do meu sonho, o nosso sonho!

Às minhas pequenas, **Bruna** e **Beatriz**, pela compreensão nos momentos de ausência, e por serem minha fonte de inspiração para chegar aonde cheguei e querer ir mais adiante. Obrigada minhas filhas queridas, amo incondicionalmente!

Às minhas irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, meu agradecimento especial, pois sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

À minha sogra/mãe **Maria Helena**, pelo apoio durante a escrita da dissertação. Meu carinhoso obrigada!

À Profa. Dra. Carolina, minha orientadora, que acreditou no meu potencial e no meu trabalho. Sempre esteve disponível e disposta a ajudar para que eu aproveitasse ao máximo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. Fez-me enxergar que existe mais do que uma pesquisadora por trás de uma dissertação, mas vidas humanas. Você foi referência profissional e pessoal para meu crescimento. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar em mim!

À diretora geral do Campus Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantis, Lilissanne Marcelly, por permitir o desenvolvimento da minha pesquisa, nesta instituição de ensino. Você merece meu eterno agradecimento!

Aos colegas Rodrigo, Janio Carlos e Edilson, coordenadores dos cursos de Administração, Informática e Meio Ambiente, pelo apoio durante o desenvolvimento da pesquisa com as turmas de terceiros anos do ensino médio profissionalizante. Meu obrigada, foi bom contar com o apoio de vocês!

Aos alunos das turmas de terceiros anos do ensino médio profissionalizante, que participaram e colaboraram com o desenvolvimento da minha pesquisa. A todos vocês meu muito obrigada pela colaboração!

Aos meus amigos do mestrado, pelos momentos divididos, especialmente a Laurecy, que se tornou uma verdadeira amiga e que levarei por toda minha vida. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias. Foi bom contar com vocês!

Aos professores do Mestrado, pelos ensinamentos que muito contribuíram ativamente ou passivamente neste projeto. Vocês também foram referências para mim!

À secretária do Mestrado, Poliana, pela simpatia e gentileza. Meu muito obrigada!

Também gostaria de agradecer aos membros da banca, profa. Dra. Mariléia e Prof. Dr. Eduardo Cezari, pelas contribuições que fizeram desde o projeto. Meu muito obrigada pelas contribuições!

Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade Federal do Tocantins – Campus de Porto Nacional, por abrir as portas e proporcionar a busca pelo conhecimento científico por meio do Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Muito obrigada a todos e todas que de forma direta ou indireta colaboraram para a construção do meu trabalho. Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

NÃO É SÉRIO

(Charlie Brown Jr)

Sempre quis falar nunca tive chance
Tudo o que eu queria estava fora do meu alcance
Sim, já. Já faz um tempo. Mas eu gosto de lembrar
Cada um, cada um. Cada lugar, um lugar
Eu sei como é difícil
Eu sei como é difícil acreditar. Mas essa porra um dia vai mudar
Se não mudar, pra onde vou...
Não cansado de tentar de novo
Passa a bola, eu jogo o jogo

Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério

O jovem no Brasil nunca é levado a sério

A polícia diz que já causei muito distúrbio
O repórter quer saber porque eu me drogo
O que é que eu uso. Eu também senti a dor
E disso tudo eu fiz a rima. Agora tô por conta
Pode crer que eu tô no clima
Eu tô no clima! eu tô clima! Eu tô no clima, segue a rima
Revolução na sua mente você pode você faz
Quem sabe mesmo é quem sabe mais
Também sou rimador, também sou da banca
Aperta um do forte que fica tudo a pampa
Eu tô no clima! Eu tô no clima ! Eu tô no clima! Segue a Rima!
"O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o Sistema que tem que mudar. Não se pode parar de lutar
Senão não muda.

A Juventude tem que estar afim,

Tem que se unir, o abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança”.

RESUMO

Os jovens contemporâneos possuem características diversas, que ao vivenciarem, procuram uma identificação. E são esses jovens que estão presentes no dia a dia das escolas e que, na maioria das vezes, passam despercebidos. A pesquisa trata da categoria juventude e suas relações com o ensino de Geografia, pois se compreende que este pode contribuir de forma significativa, quando o professor busca conhecer seu alunado e a partir daí procura fazer uma interação entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico do professor. Teve-se como objetivo analisar os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia. O referencial teórico utilizado buscou dialogar com os três eixos da pesquisa: a ciência geográfica, a categoria juventude e o ensino de Geografia. Para alcançar os objetivos propostos foi construído um amplo questionário (com perguntas estruturadas e semi estruturadas), o qual foi dividido em três partes: a) caracterização dos jovens participantes da pesquisa; b) os jovens e suas relações com ensino de Geografia e; c) os jovens e suas relações com a escola e a cidade. A pesquisa foi realizada em 2017, no Campus Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantins e o questionário (com as questões estruturadas) foi aplicado nas três turmas de terceiro ano do ensino médio profissionalizante, e as perguntas semiestruturadas foram realizadas por meio do grupo focal, nas referidas turmas. Os resultados foram analisados posteriormente e originaram o texto final da dissertação. Revelam um indicativo de que a Geografia vem, ao longo dos anos, na busca de superar o modelo tradicional, ao tratar dos temas físicos sem desvinculá-los dos aspectos humanos da ciência. Em relação aos jovens contemporâneos, apresentam-se em suas múltiplas identidades e seus diversos pertencimentos e as escolas precisam adaptar seus currículos à realidade dos alunos para que a aprendizagem tenha sentido. Quanto ao ensino de Geografia, ficou evidente que os jovens gostam da disciplina e a reconhecem como importante para a compreensão dos problemas cotidianos. Já em relação a sua escola, os jovens têm uma boa relação, apesar de apontarem alguns fatores que os deixam insatisfeitos, reconhecem a qualidade do ensino. Quanto a sua cidade, se sentem insatisfeitos com a insegurança e a falta de lazer. Percebe-se que a vivência cotidiana dos jovens oferece uma variedade de temas que podem ser trabalhados nas aulas de Geografia e que é necessário avançar neste tipo de pesquisa, pois com as mudanças ocorridas a partir da reforma do ensino médio, novos caminhos devem ser desvendados.

Palavras-chave: jovens, práticas docentes, ensino, Geografia.

ABSTRACT

Contemporary young people have different characteristics that, when experiencing, seek an identification. And it is these young people who are present in the day-to-day life of schools and who, for the most part, go unnoticed. The research deals with the youth category and its relation with the teaching of Geography, because it is understood that this can contribute significantly, when the teacher seeks to know his student and from there seeks to make an interaction between the students' previous knowledge and knowledge the teacher. The objective was to analyze the meanings that the young students of Integrated Professional Education at High School attribute to the teaching of Geography. The theoretical reference used sought to dialogue with the three axes of the research: geographic science, the youth category and the teaching of Geography. In order to reach the proposed objectives, a large questionnaire (with structured and semi structured questions) was constructed, which was divided into three parts: a) characterization of the young people participating in the research; b) young people and their relationship with teaching of Geography and; c) young people and their relations with the school and the city. The research was conducted in 2017 at the Porto Nacional Campus of the Federal Institute of Tocantins and the questionnaire (with the structured questions) was applied in the three groups of the third year of secondary vocational education, and the semi-structured questions were carried out through the focus group, in those classes. The results were analyzed later and originated the final text of the dissertation. They reveal an indication that Geography has over the years sought to overcome the traditional model by addressing physical themes without detaching them from the human aspects of science. In relation to contemporary youth, they present themselves in their multiple identities and their diverse belongings and schools need to adapt their curricula to the students' reality so that learning has meaning. As for the teaching of Geography, it was evident that young people like discipline and recognize it as important for understanding everyday problems. In relation to their school, young people have a good relationship, although they point out some factors that make them dissatisfied, they recognize the quality of teaching. As for their city, they feel dissatisfied with insecurity and lack of leisure. It is noticed that the daily life of young people offers a variety of themes that can be worked on in Geography classes and that it is necessary to move forward in this type of research, because with the changes that have occurred since high school reform, new paths must be unveiled.

Keywords: young people, teaching practices, teaching, Geography.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação à Distância
EFA	Escola Federal Agrotécnica
EPIEM	Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
ETF	Escola Técnica Federal
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
SBG	Sociedade Brasileira de Geografia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos alunos pesquisados por turma.....	72
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de localização da reitoria, dos campi do IFTO e polos de Ead.....	19
Figura 2. Mapa de localização do Campus Porto Nacional do IFTO.....	20
Figura 3. Foto do <i>Campus</i> Porto Nacional do IFTO.....	21
Figura 4. Percentual de pessoas que utilizaram a internet por regiões 2008/2015.....	83
Figura 5. Representa as três palavras que lembra Geografia.....	93
Figura 6. Fluxograma: o Campus Porto Nacional é	103
Figura 7. Fluxograma: o Campus Porto Nacional não é	103
Figura 8. Fluxograma: o Campus Porto Nacional tem... ..	104
Figura 9. Fluxograma: o Campus Porto Nacional não tem... ..	104
Figura 10. Mapa representativo da distribuição aluno/bairro.....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição por sexo.....	72
Gráfico 2. Distribuição dos participantes por idade.....	73
Gráfico 3. Em relação ao trabalho.....	74
Gráfico 4. Faz algum curso complementar.....	75
Gráfico 5. Distribuição quanto à Religião.....	76
Gráfico 6. Cor/raça/etnia.....	77
Gráfico 7. Em relação à orientação sexual.....	77
Gráfico 8. Tribo a qual pertence.....	79
Gráfico 9. Gosto musical.....	80
Gráfico 10. Possui facebook?.....	82
Gráfico 11. Acesso à internet.....	82
Gráfico 12. Horas conectados.....	84
Gráfico 13. Você fuma?.....	85
Gráfico 14. Consumo de álcool.....	86
Gráfico 15. O que você gosta de fazer no tempo livre.....	89
Gráfico 16. Relação com a disciplina de Geografia.....	91
Gráfico 17. Onde mais é possível aprender Geografia, além da sala de aula.....	96
Gráfico 18. Horas de estudos, além da sala de aula.....	97
Gráfico 19. Tipos de leituras.....	98
Gráfico 20. Escolha pelo Campus Porto Nacional.....	100
Gráfico 21. Espaços do Campus que mais frequentam.....	101
Gráfico 22. Quanto tempo mora na cidade atual.....	106
Gráfico 23. Quanto ao lazer que lugares frequentam?.....	108
Gráfico 24. Como faz para chegar até a escola.....	109
Gráfico 25. Segurança trajeto casa/escola.....	110
Gráfico 26. Maiores problemas de sua cidade.....	110

SUMÁRIO

1. Introdução.....	15
1.1. Problemática.....	17
1.2. Apresentação da área de estudo.....	18
1.3. Sobre a pesquisadora.....	21
2. Metodologia.....	23
2.1. Estudo bibliográfico e elaboração do questionário.....	23
2.2. Aplicação do questionário e entrevista com o grupo focal.....	26
2.3. Análise e discussão dos dados coletados.....	27
2.4. Cuidados éticos.....	27
3. A Geografia como ciência, enfrentamento da crise e novas perspectivas epistemológicas.....	29
3.1. Trajetória histórica da Geografia para alcançar a cientificidade.....	29
3.2. Podemos falar em crise da Geografia no século XX?.....	34
3.3. Novas perspectivas epistemológicas para a ciência geográfica.....	42
4. Juventudes, ensino de Geografia e a educação profissional integrada ao ensino médio	51
4.1. Os jovens contemporâneos.....	51
4.2. Os jovens e o ensino de Geografia.....	57
4.3. Os jovens e a educação profissional integrada ao ensino médio.....	65
5. Os jovens, o cotidiano escolar e a cidade.....	72
5.1. Radiografia da pesquisa: o perfil dos jovens participantes da pesquisa.....	72
5.2. Os jovens e suas relações com a Geografia.....	90
5.3. Os jovens, o cotidiano escolar e a cidade.....	99
6. Considerações finais.....	112
Referências.....	115
Apêndice A.....	126

Apêndice B.....	127
Apêndice C.....	129
Apêndice D.....	131
Apêndice E.....	133

1 INTRODUÇÃO

A juventude na contemporaneidade mostra-se diversificada em função do contexto social repleto de transformações, principalmente no que diz respeito ao acesso à informação. Para Cassab (2015, p. 139) “não existe apenas um tipo de juventude, mas juventudes, que assumem diferentes expressões de acordo com as condições culturais e materiais que as rodeiam”. A escola tem como preocupação a busca pelo desempenho escolar dos alunos em sala de aula, mas se vê diante de grupos de jovens cada dia mais diversos.

O trabalho propõe a investigação sobre os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM) do Campus Porto Nacional do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) atribuem ao ensino de Geografia. Daí a importância de se conhecer quem são esses jovens e o que a disciplina de Geografia tem significado para eles.

A Geografia, tanto a acadêmica, quanto a escolar se institucionalizou no Brasil no início do século XX, por meio da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Universidade de São Paulo (USP) e outras instituições, no entanto, a história dessa disciplina apresenta que antes mesmo de se constituir como campo de formação ela já era ensinada nas escolas. Na década de 1980 surgiu um movimento da Geografia que buscava uma renovação (movimento de renovação da Geografia) com o objetivo de superar a Geografia dita “tradicional” (CAVALCANTI, 2008).

Ainda de acordo com Cavalcanti (2008, p. 23) “a busca por esses novos caminhos igualmente faz parte da história da geografia escolar”. Essa busca é mediada pelos problemas enfrentados pela Geografia (tradicional), a qual a forma como era ensinada não atraía os alunos (devido o ensino pautado na memorização) e não apresentava nenhum significado servindo apenas como sentimento de patriotismo. Daí a preocupação em ensinar uma Geografia que se apresente de forma significativa para o aluno; que a torne atrativa e viabilize o aprendizado.

Cavalcanti (2015, p. 13) afirma que “conhecer o aluno e, nesse caso específico, os jovens escolares, deveria ser uma preocupação central de qualquer professor”. Para Oliveira (2015, p. 28) “mais que simplesmente ‘dar aula’, é necessário dialogar com o jovem, ouvi-lo, escutá-lo, estar atento ao que vem falando, como vem se portando e as suas preocupações”.

Para que as discussões não tomem grandes amplitudes haverá a restrição apenas aos jovens alunos da EPIEM do Campus Porto Nacional do IFTO e suas relações com o ensino de Geografia e como esta pode contribuir na sua formação cidadã. É comum ouvir que a escola é considerada um dos espaços de construção de relações sociais, de convivências entre outros.

Assim, pode-se analisar como os conteúdos vêm sendo trabalhados em sala de aula de forma a auxiliá-los na compreensão do seu espaço enquanto sujeito.

Para Castrogiovanni (2009, p. 63) “a leitura da organização do espaço deve ser iniciada pelos espaços conhecidos dos alunos”. O conteúdo a ser trabalhado nessa leitura da organização deve ser a própria sociedade da qual fazem parte e assim conhecer melhor como se divide e como seus integrantes se apropriam dele.

Quando se fala em espaço, especificamente o dos jovens, Cassab (2015, p. 139) afirma que “a juventude produz espaço e é igualmente condicionada pelas formas em que esse espaço é socialmente produzido e organizado”. É a partir da produção e organização do espaço que se formam essas juventudes diferentes, onde apresentam linguagens, gostos, músicas, comportamentos e culturas diferentes. Enquanto educadores é preciso conhecer as diversas culturas juvenis para assim entendê-los melhor e contribuir mais com sua formação.

Um ponto que merece atenção e que se tem discutido é sobre a geração milênio, (também conhecida como geração z – pessoas que nasceram a partir do ano 2000) a qual, bem diferente das gerações anteriores, é atendida em tudo que o mundo das tecnologias oferece. No entanto, ainda tem-se um sistema de ensino arcaico, sobre o qual Imbernón (2010, p. 07-08) afirma que:

a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista... para educar realmente na vida e para a vida[...].

A partir dessa afirmação podem-se levantar alguns questionamentos: como se tem pensado o currículo, especificamente o de Geografia para esses jovens que estão cada vez mais imersos na tecnologia e na “virtualidade”? Como são ensinados os conteúdos de Geografia em sala de aula? Como os recursos tecnológicos são utilizados para ensinar os conteúdos de Geografia? Em relação à formação docente, tanto para os docentes em carreira, quanto para os que buscam a formação, é discutida no âmbito das Instituições de Ensino Superior?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 27) o currículo é entendido como sendo “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”.

De acordo com Araújo (2008) para que o currículo seja eficaz, precisa ser discutido e construído com todos os envolvidos no processo educacional e depois é necessário que os

docentes o compreendam e o adaptem às suas realidades, tanto da escola, quanto das suas salas de aulas.

Giroto (2015), ao discutir sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo, ressalta o quanto ainda é conteudista o currículo de Geografia e aponta a necessidade em discutir novas possibilidades curriculares, tendo como perspectiva o raciocínio geográfico como ponto de partida e objetivo do ensino de Geografia na educação básica.

Quanto à formação de professores o distanciamento entre teoria e prática parece ser ainda o grande problema. Marcondes M. (2001) afirma que nas relações entre universidade e escola existem conflitos, pois os acadêmicos não consideram úteis os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas anteriormente à prática do estágio supervisionado.

Tardif (2012) apresenta como resultado de sua pesquisa com professores estáveis que a base de seus saberes profissionais é construída entre os três e cinco anos de trabalho, e que esse início de carreira apresenta-se como fase crítica. Ainda de acordo com Tardif (2012, p. 84) é “um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Nota-se que a fase inicial do trabalho docente merece atenção. É necessário um apoio para que esse profissional não venha a se frustrar e desistir da docência.

Qualquer ação que envolve o processo de ensino aprendizagem requer responsabilidade, dedicação e principalmente o domínio do campo do saber por parte dos professores. Portanto, uma discussão aprofundada sobre o tema em questão contribui com os estudos já realizados sobre o ensino de Geografia, auxilia no entendimento desse universo da juventude atual e melhora as práticas do cotidiano em sala de aula. E por considerar a presença e a importância desta disciplina nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, toma-se como ponto de partida para a realização desta pesquisa a problemática a seguir.

1.1 Problemática

Diante da realidade educacional brasileira são notórias as queixas por parte dos professores quanto à falta de interesse dos jovens em relação à aprendizagem. Nesse contexto, levantam-se as seguintes reflexões: o que faz esses jovens alunos saírem de casa todos os dias e ocuparem os espaços escolares? Os jovens tem interesse pelos estudos? O que está sendo ensinado é significativo para esses jovens? A partir destas reflexões, toma-se como ponto de partida para esta pesquisa o questionamento, que norteará todo o desenvolvimento:

Quais sentidos os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Campus Porto Nacional do IFTO, atribuem ao ensino de Geografia?

A partir do levantamento da problemática tem-se como objetivo geral: analisar os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia e os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar quem são os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; b) conhecer o que esses jovens alunos pensam em relação ao ensino de Geografia e c) compreender a relação que os jovens alunos da EPIEM estabelecem com o IFTO – *Campus* Porto Nacional.

1.2 Apresentação da área de estudo

Para situar o leitor, haverá uma breve apresentação sobre a área de estudo, com informações sobre localização, histórico, cursos ofertados e o público alvo. Dessa forma há uma contextualização da comunidade que faz parte dessa pesquisa.

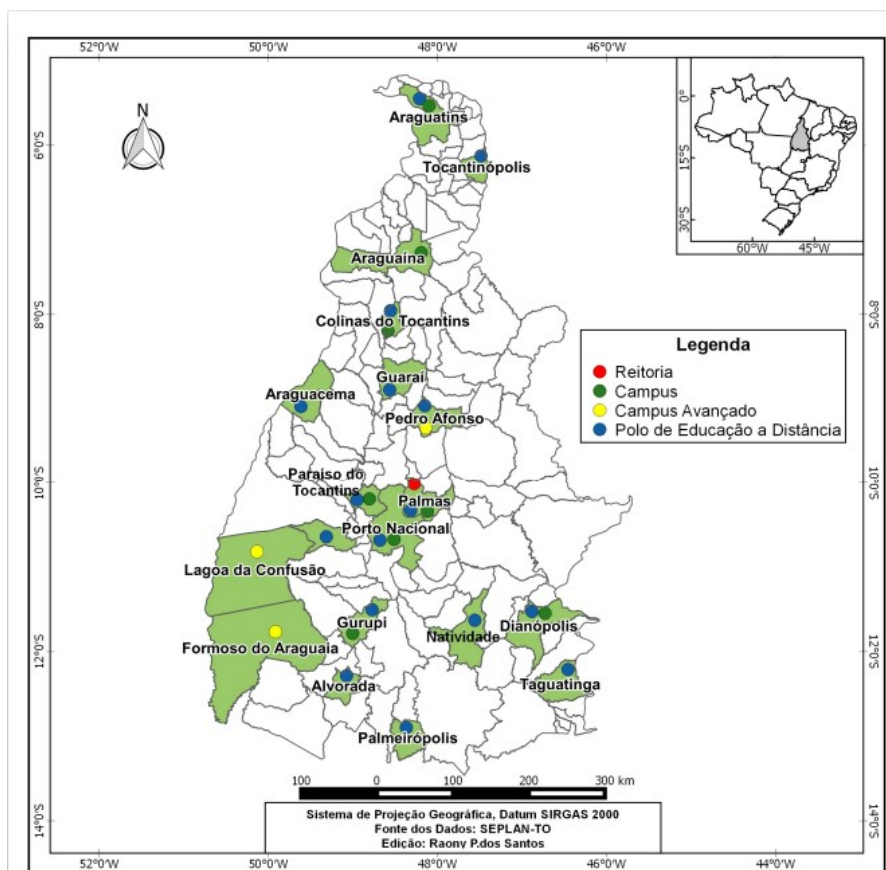
De acordo com as informações do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2015-2019), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve seu início em 29 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566 que criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, durante o governo do Presidente Nilo Peçanha. Estas se destacaram no contexto educacional brasileiro ao longo do tempo pela excelência em qualidade na formação profissional.

A partir dessas unidades de ensino, foram criadas as Escolas Técnicas Federais (ETF's), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), hoje (a maioria) denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da implantação da Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008, equiparando-os às universidades federais.

A referida lei adiciona ainda, o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, estimula a pesquisa, a produção cultural e a extensão vinculada à responsabilidade social e o vínculo direto com a melhoria do ensino médio. Estabelece o mínimo de 50% das vagas para cursos técnicos integrados de nível médio, 20% para as licenciaturas e 30% para outras ofertas.

A Reitoria do Instituto Federal do Tocantins tem sua sede localizada em Palmas. O Instituto Federal do Tocantins é composto por sete *campi*: Araguaína, Araguaatins, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional e três *campi avançados*: Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pedro Afonso, além de Pólos de Educação à Distância, conforme apresenta a figura 1.

Figura 1 – Mapa de localização da reitoria, dos campi do IFTO e polos de Ead



Fonte: Raony P. dos Santos (2017).

A cidade de Porto Nacional localiza-se a 64 km de Palmas, ligando-se a ela pelas rodovias estaduais TO 050 e 070. Com uma área de 4.753,7 km², ocupa localização estratégica para a Hidrovia Araguaia/Tocantins e para a Ferrovia Norte/Sul. Conta com uma população de cerca de 49.146 habitantes com base em dados do IBGE no ano de 2010, com estimativa para 2016 de 52.510 habitantes.

O *Campus* Porto Nacional nasceu na conjuntura da expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, regulamentado pela portaria n.º 102 de 29 de Janeiro de 2010, do Ministério da Educação publicada no Diário Oficial da União de 1º de fevereiro de 2010, no qual recebe autorização para seu funcionamento.

A implantação de um *Campus* do IFTO no município de Porto Nacional partiu das considerações e reivindicações do setor produtivo e, principalmente, do setor público do município e mesorregião. Objetivou-se atender a um dos objetivos postos na lei de criação dos institutos: possibilitar à região, por meio da oferta de cursos técnicos profissionais e profissionalizantes, de cursos superiores, inclusive de formação de professores, o atendimento

O *Campus* Porto Nacional ao iniciar suas atividades no segundo semestre de 2010, oferecia os seguintes cursos:

a) Curso Técnico em Informática e Técnico em Logística - subsequente ao Ensino Médio;

b) Curso Superior de Licenciatura em Computação e Tecnologia em Logística.

Em 2012, o *Campus* também passou a oferecer o Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao ensino médio e atualmente conta com mais dois Cursos:

a) Curso Técnico em Administração e;

b) Curso Técnico em Informática para Internet, ambos integrados ao ensino médio.

1.3 Sobre a pesquisadora

Como o presente trabalho fala sobre a juventude, uma fase pela qual todos nós passamos, gostaria de fazer uma breve apresentação desta pesquisadora que também já foi uma jovem.

Pois bem, sou filha de lavradores, pessoas simples e humildes e que cultivavam apenas para o sustento. Vivenciei toda minha infância em uma fazenda no município de Miracema do Tocantins e posso afirmar que de tão boa, trago comigo cada lembrança dessa fase. Foi um período muito tranquilo e que as brincadeiras eram ao ar livre e muito divertidas. No entanto, desde cedo aprendi a ter responsabilidades, pois tinha que ajudar nas tarefas de casa e na roça para ajudar meus pais.

Toda minha trajetória escolar (educação básica) foi em escola pública. A primeira fase do ensino fundamental estudei em uma escola municipal, na zona rural, em uma sala de aula multisseriada e ao concluir tive que mudar para a cidade aos 11 anos de idade para continuar os estudos. Meus pais sempre quiseram ver os filhos formados, pois diziam ser a única herança que poderiam deixar para nós. Foi muito difícil para mim sair da casa de meus pais e me ver em uma outra realidade bem diferente daquela que vivia, apesar de morar com minha irmã.

Sempre tive sonho de ser professora, portanto, quando fui fazer o ensino médio, não tive a menor dúvida, optei por fazer o curso normal. Mas como todos os jovens de baixa renda, tive que trabalhar desde que cheguei à cidade para continuar os estudos, portanto, minha juventude foi uma fase que não gosto muito de relembrar, devido às privações que tive. Por isso, costumo dizer que não a vivenciei, pois desde muito cedo tive que agir como adulta.

Quando terminei o curso normal, fiz o vestibular para Pedagogia no Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA), no processo seletivo 1999/2, e fui aprovada. Ao mudar para Palmas, já tinha meus 18 anos e somente aos 20 anos de idade tive meu primeiro emprego com carteira assinada e conseqüentemente a oportunidade de lazer, participar de eventos culturais, pois a minha cidade não oferecia nenhum atrativo para os jovens. Porém, participava dos eventos gratuitos, pois o salário que ganhava dava para pagar apenas a faculdade porque tinha uma bolsa de estudos.

Quando estava no penúltimo período de Pedagogia, de forma inesperada meu pai veio a óbito devido a um câncer no pâncreas, foi um choque muito grande para mim. Queria muito dividir com a ele a alegria da conquista do meu diploma na minha formatura, pois mesmo diante de toda a dificuldade financeira, nunca mediu esforços para que eu alcançasse meu sonho.

Logo que terminei a faculdade tive a oportunidade de trabalhar em uma escola do município e fiquei muito feliz em poder realizar um sonho que tinha desde a infância. Também tive a oportunidade de trabalhar na rede estadual de ensino em Miracema (minha cidade natal) e tive o prazer de compartilhar experiências com alguns de meus professores da educação básica.

Hoje, sou pedagoga no Campus de Porto Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins e me sinto realizada pessoal e profissionalmente. Vejo-me uma pessoa vitoriosa, pois consegui por meio dos estudos mudar de vida, ter um futuro melhor, poder ajudar minha mãe e oferecer uma vida melhor para minha família.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa faz-se necessário definir os caminhos a percorrer para atingir os objetivos propostos. Para isso, é preciso buscar pistas que auxiliem nas respostas ao questionamento inicial. Busca-se como caminho metodológico a pesquisa do tipo participante, por meio de uma abordagem qualitativa, devido sua relevância, sobre a qual Flick (2009, p. 20) afirma que “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Quanto à pesquisa participante, Brandão (1999, p. 11), a define como uma modalidade em que “pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. Portanto, a intenção ao trabalhar com a pesquisa participante é de encurtar a distância entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Vários são os caminhos metodológicos, conforme aponta Flick (2009) ao tratar dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa.

Oliveira (2011, p. 28) conceitua abordagem qualitativa “como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Dentro das várias técnicas de se desenvolver uma pesquisa qualitativa, utilizou-se para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica, questionário e entrevista. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos:

- a) estudo bibliográfico e elaboração do questionário;
- b) aplicação do questionário e entrevista com o grupo focal e;
- d) análise e discussão dos dados.

Para tanto, cabe fazer alguns esclarecimentos sobre cada uma das etapas da realização da pesquisa.

2.1 Estudo bibliográfico e elaboração do questionário

Esta etapa compreendeu o levantamento e leitura bibliográfica de autores que discutem a Geografia, juventude e ensino de Geografia e que auxiliou na construção do referencial teórico e do tratamento e análise dos dados coletados.

Flick (2009) aconselha aos pesquisadores que se familiarizem com a literatura disponível sobre o assunto de sua área bem como procurem saber a respeito das pessoas que querem entrevistar. Isso é muito válido para o desenvolvimento das pesquisas, pois assim

pode-se identificar o que já foi estudado sobre o assunto e buscar algo novo, ou seja, possibilita superar o que já foi pesquisado e evitar a repetição.

Para o levantamento bibliográfico foram utilizadas dissertações e teses relativas ao tema, disponibilizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, artigos disponíveis em Revistas Eletrônicas e livros.

Para a elaboração do questionário utilizou-se o modelo de perguntas que foi retirado da Dissertação de Mestrado de Oliveira (2015), e foram realizadas adaptações para adequar aos objetivos da pesquisa. O questionário foi elaborado com perguntas estruturadas e semi estruturadas e dividido em três partes.

Por meio da primeira parte, buscou-se extrair algumas informações básicas sobre o jovem contemporâneo para traçar o perfil dos jovens participantes da pesquisa e foi construído a partir dos seguintes questionamentos:

Parte I – Identificar quem são os jovens alunos da EPIEM

- 1) Qual sexo?
- 2) Idade?
- 3) Trabalha?
- 4) Faz algum curso complementar?
- 5) Qual religião você segue?
- 6) Cor ou raça?
- 7) Orientação sexual?
- 8) Pertence a alguma “tribo”?
- 9) Que tipo de música gosta?
- 10) Possui Facebook?
- 11) Como/onde acessa a internet?
- 12) Quantas horas fica conectado na internet por dia?
- 13) Fuma?
- 14) Faz uso de bebida alcoólica?
- 15) Para você o que é ser jovem?
- 16) Quais são os sonhos? O que quer estar fazendo em 5 anos?
- 17) O que faz no tempo livre (fora estudo/trabalho)?
- 18) Qual a viagem mais longa que já fez? Para onde foi? Como foi?

Segundo Brandão (1999, p. 23), “[...] a realidade social não é uma coisa dada e acabada, e que o pesquisador não pode ser um observador imparcial situado fora da situação

que ele analisa”. Assim, ao tentar uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, valoriza-se a relação entre ambos e privilegia os aspectos qualitativos dos resultados obtidos.

Na segunda parte do questionário, buscou-se compreender a relação dos jovens participantes da pesquisa com a Geografia enquanto ciência escolar, a partir dos seguintes questionamentos:

Parte II – Aprender o sentido que os jovens atribuem ao ensino de Geografia

- 1) Com relação à disciplina de Geografia, pode dizer que: [...];
- 2) Ao lembrar a palavra Geografia quais são as três principais palavras que vêm à cabeça?
- 3) O que é Geografia para você?
- 4) Onde mais – além da sala de aula com o professor – é possível aprender Geografia?
- 5) Quanto tempo de estudo, além da sala de aula, dedica por dia?
- 6) Que tipos de leituras realiza?

A terceira parte apresenta um rol de perguntas relacionadas às vivências dos jovens em relação aos espaços da pesquisa – Campus Porto Nacional do IFTO e sua cidade. Partiu-se dos seguintes questionamentos:

Parte III – Conhecer a relação estabelecida com o IFTO – Campus Porto Nacional e a cidade

- 1) Por que escolheu estudar no IFTO – Campus Porto Nacional?
- 2) Quais espaços do IFTO – *Campus* Porto Nacional, além da sala de aula, mais frequenta?
- 3) O que representa sair do bairro/cidade e vir até o IFTO - *Campus* Porto Nacional para estudar?
- 4) Você gosta de estudar no IFTO – *Campus* Porto Nacional. Por quê?
- 5) Complete a frase:
 - a) O IFTO – *Campus* Porto Nacional é:
 - b) O IFTO – *Campus* Porto Nacional não é:
 - c) O IFTO – *Campus* Porto Nacional tem:
 - d) O IFTO – *Campus* Porto Nacional não tem:
- 6) Quantos anos mora na sua atual cidade?
- 7) Qual bairro você mora?
- 8) Qual lugar frequenta nos finais de semana?
- 9) Como faz para chegar à escola?
- 10) Quanto tempo gasta para chegar à escola?

- 11) Como considera a segurança no trajeto de casa à escola?
- 12) Quais os maiores problemas de sua cidade?

2.2 Aplicação do questionário e entrevista com o grupo focal

O questionário foi aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Porto Nacional com os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, especificamente com as turmas da 3ª série, (E.M.I – Administração; Informática para Internet e Meio Ambiente) de turno integral, totalizando 95 (noventa e cinco) alunos, pois já estão no último ano, ou seja, estão concluindo a Educação Básica e por já terem vivenciado quase toda a sua etapa de formação na qual a disciplina de Geografia está inserida.

No entanto, apenas 56 (cinquenta e seis) alunos aceitaram participar da pesquisa, 16 (dezesesseis) do curso técnico em Administração integrado ao ensino médio; 20 (vinte) do curso técnico em Informática e 20 (vinte) do curso técnico em Meio Ambiente.

Para os 56 (cinquenta e seis) jovens participantes da pesquisa foi aplicado o questionário apenas com as perguntas fechadas, pois durante a qualificação foi sugerido pela banca examinadora trabalhar as questões semi estruturadas com grupo focal.

O trabalho com o grupo focal segundo Guimarães (2006) é um procedimento investigativo que se aproxima a uma entrevista coletiva. Sua utilização pressupõe a opção de coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente do grupo. Possibilita também observar as reações dos diversos membros do grupo e aos conflitos provocados pelas opiniões divergentes. O grupo deve ser homogêneo e que seja formado por no mínimo sete e no máximo doze componentes.

Foi formado um grupo de 12 (doze) alunos, 04 (quatro) de cada turma que aceitaram participar da entrevista e para isso foi elaborado um roteiro a partir das questões semi estruturadas que compunham o questionário.

Poupart et al. (2012, p. 217) afirma que a entrevista “é indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se as suas ações”.

Concluída esta etapa da pesquisa, passou-se para a análise dos dados obtidos por meio das técnicas utilizadas e confrontados com os teóricos que discutem o assunto.

2.3 Análise e discussão dos dados coletados

De posse dos dados coletados, foi realizada a análise que gerou a construção da redação final da pesquisa sobre a qual são apresentados os resultados, conclusões e alguns apontamentos. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45) “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Há de ressaltar, que esta pesquisa não tem por objetivo apresentar uma conclusão fechada, pois este estudo é pontual, que apresenta uma realidade específica e que se trabalhada em um outra realidade, possivelmente terá um resultado diferente. Quando se propõe a realizar uma pesquisa, busca-se por meio dela repostas ou verdades. No entanto, deve-se pensar nos perigos a enfrentar, pois

nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamos hoje, agora? (FISCHER, 2007, p. 52)

Para além do questionamento elaborado pela autora, a pergunta central desta pesquisa: quais os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do Campus Porto Nacional do IFTO atribuem ao ensino de Geografia?, trata-se de um perigo, pois vários textos encontrados no decorrer da pesquisa mostram que há muito a ser feito para que o ensino de Geografia cumpra com o seu papel diante da juventude contemporânea.

2.4 Cuidados éticos

Para a realização desta pesquisa foram tomados todos os cuidados éticos, respeitando o participante a liberdade de participação, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Mesmo após a explicação que justificou a importância da pesquisa, da totalidade convidada, 56 (cinquenta e seis) participou. Ressalta-se que todas as etapas foram realizadas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes. Como a pesquisa inclui ser humano, está cadastrada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins e foram respeitados todos os procedimentos de acordo

com as exigências legais. Para tanto, foi apresentado o termo para Instituição da pesquisa (ver apêndice A) e os seguintes Termos: Termo de Consentimento – quando maior de idade (ver apêndice B); Termo de Consentimento para os responsáveis – quando participantes menores de idade (ver apêndice C); e Termo de Assentimento – quando participantes menores de idade (ver apêndice D).

3 A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA, ENFRENTAMENTO DA CRISE E NOVAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS

3.1 Trajetória histórica da Geografia para alcançar a cientificidade

Os anos iniciais da modernidade (início do século XIX) foram marcados por muitas informações e uma vasta quantidade de dados, os quais as ciências da época não conseguiam tratá-los de forma sistematizada. Como não havia uma segmentação no meio da ciência, não existia a possibilidade de análise dos temas particulares que surgiam a partir desses dados. Assim, houve uma organização no início do século XIX, a fim de definir seu objeto próprio em torno dessas questões. Segundo Gomes (2000, p. 149), “a geografia era ainda muito ligada às narrativas de viagens e não possuía, portanto um corpo de interpretação individualizado, capaz de lhe dar uma clara identidade”.

A sistematização da Geografia como ciência, ocorreu no início do século XIX, como afirma Moraes (2003, p. 40-41), “e nem poderia ser de outro modo, pois pensar a Geografia como um conhecimento autônomo, particular, demandava um certo número de condições históricas, que somente nesta época estarão suficientemente maturadas”. Porém, não é possível afirmar que antes não havia o conhecimento geográfico, este tem suas origens na Antiguidade Clássica, “no seu termo mais remoto, a Geografia ‘nasce’ entre os gregos, junto com o nascimento da filosofia, da história, do teatro” (MOREIRA, 2005, p. 15).

Inicialmente, o que se percebe é que a Geografia surge mediante interesses dos gregos em lutas democráticas (lutas por territórios) e também de mercadores que buscavam impor poder sobre os mares. Segundo Vesentini (1997, p. 12-13), a Geografia nasceu

a partir de interesses específicos de conhecimento de territórios [...] de inculcação, via sistema escolar, de uma ideologia patriótica e nacionalista. Seu paradigma tradicional ‘A Terra e o Homem’, decorreu provavelmente da visão da Pátria - do Estado - Nação recém-construído e ainda praticando o etnocídio (homogeneização cultural) para unificar o povo e legitimar o poder estatal.

É importante ressaltar que a palavra Geografia, de acordo com o Aurélio (2010), é de origem grega (*geographía* – geo=terra e grafia=escrita) e na Grécia a base econômica era o comércio. Devido à exploração das atividades comerciais, os gregos tiveram a oportunidade de conhecerem vários lugares e foram os primeiros a sistematizarem suas viagens ao fazer

relatos destas, compêndios entre outros documentos. Esta fase da história da Geografia é denominada de pré-história da Geografia (MORAES, 2003).

Desta forma, pode-se compreender que até então existia o conhecimento geográfico, porém este ainda não era padronizado ou sistematizado. É importante destacar que o processo de transição do feudalismo para o capitalismo marca o processo de sistematização da Geografia enquanto ciência. De acordo com Moraes (2003, p. 47), os alemães Humboldt e Ritter são precursores no processo de sistematização do conhecimento geográfico e são “considerados os pais da Geografia”.

Alexandre Von Humboldt nasceu em 1769, era conselheiro do rei da Prússia e possuía formação naturalista e suas principais obras foram: *Quadros da Natureza* e *Cosmos*; entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, ou seja, uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Quanto ao método propõe o empirismo raciocinado, isto é, a intuição a partir da observação (MORAES, 2003).

Quanto a Karl Ritter, nasceu em 1779, tutor de uma família de banqueiros. Karl e Humboldt são contemporâneos e pertencem à geração que vivencia a Revolução Francesa. A obra de Ritter é explicitamente metodológica e seu principal trabalho é *Geografia Comparada*. Possui formação em Filosofia e História. Ritter define o conceito de “sistema natural”, isto é, uma área delimitada dotada de uma individualidade, portanto a Geografia é um estudo dos lugares, uma busca da individualidade destes. Para ele a ciência era uma forma de relação entre o homem e o “criador”, assim caberia à Geografia explicar a individualidade dos sistemas naturais, pois nela expressaria o desígnio da divindade ao citar aquele lugar específico. Em relação ao método, Ritter reforça a análise empírica, pois para ele se faz necessário caminhar de “observação em observação” (MORAES, 2003).

A dupla filiação filosófica de Humboldt e Ritter, define qual o papel do geógrafo e segundo Gomes (2000, p. 173) “o geógrafo era um observador da natureza que experimentava ao mesmo tempo um prazer estético, mas também um prazer intelectual de compreender as leis naturais”. Assim, a visão da “contemplação”, nascida de Humboldt, utilizada nos discursos para justificar a ação do olhar admirador e curioso.

Esses dois autores com suas obras compõem a base da Geografia Tradicional. E todos os trabalhos posteriores vão se remeter às reformulações das suas obras, dos quais alguns irão concordar e outros discordar. É a partir deles que se estabelecerá uma linha de continuidade do pensamento geográfico. Desempenharam um papel importante na formação das cátedras que deram à Geografia uma cidadania acadêmica. Os dois faleceram em 1859, ocupando altos cargos da hierarquia universitária alemã (MORAES, 2003).

Posteriormente, com Ratzel e La Blache, a Geografia ganha um grande reforço no propósito de continuidade enquanto ciência, e

mais ainda, na busca da construção de instrumentais teórico-metodológicos que fundamentassem a elaboração de estratégias geopolíticas suficientemente respaldadas na viabilidade de assegurar o domínio, tanto do que logo viria a ser a Alemanha, quanto do que já era a França no momento em que o capitalismo tomava um novo fôlego e desenvolvia a sua nova fase, baseada na atividade industrial, carente de territórios que garantissem mercados consumidores e fontes de matérias-primas para as indústrias então emergentes. (RIBEIRO FILHO, 2010, p.36)

Friedrich Ratzel (1844-1904) foi pioneiro nos estudos geográficos dedicados à discussão dos problemas humanos. Através dele, inaugura-se a fase das geografias humanas sistemáticas e que

ao colocar a reflexão da relação do homem com a natureza no plano da fronteira da geografia com a antropologia e a sociologia, Ratzel praticamente inaugura uma tradição de ver o homem em sua relação com a natureza por meio da mediação do espaço político do Estado. (MOREIRA, 2008, p. 30)

Ratzel definiu o objeto geográfico como o estudo da influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade em sua obra denominada de *Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História*. Assim, para Moraes (2003, p. 59) “pode-se dizer que esta obra funda a Geografia Humana”. Portanto, compreende-se que a preocupação central de Ratzel era entender a difusão dos povos na superfície terrestre. A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano, tendo em vista o objetivo central que seria o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a evolução das sociedades.

Ratzel formulou dois conceitos fundamentais: o de território e o de espaço vital, no qual território é

definido como uma determinada porção que a propriedade o qualifica de território, numa concepção que remonta às origens do termo na zoologia e na botânica (considerado como área de dominância de uma espécie animal ou vegetal). Dessa forma, o território é compreendido como um espaço que alguém possui, é a posse que lhe define a identidade. (SILVA, 2010, p. 60-61)

Quanto ao conceito de espaço vital, Moraes (2003, p. 60), afirma que “este representaria uma porção de equilíbrio, entre a população de uma dada sociedade e os

recursos disponíveis para suprir suas necessidades, definindo assim suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais”. Desse modo, quanto maior o vínculo do homem com o solo maior ainda a necessidade de mantê-lo em sua posse, daí a afirmação de Ratzel de que quando a sociedade se organiza para defender o território, transforma-se em Estado. Portanto, ao conceber o Estado, têm-se o aumento da coesão do grupo social e para Silva (2010, p. 61), “não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteira. Diante deste fato, a tarefa do Estado continua sendo, em última análise, apenas uma: a proteção”. Ou seja, o Estado protege o território contra as infrações externas que poderiam reduzi-lo.

Para Moraes (2003), no que se refere ao método, a obra de Ratzel não obteve grandes avanços. Manteve a ideia da Geografia como ciência empírica, tendo como objeto de análise a observação e a descrição. As formulações de Ratzel, de base positivista, explicam questões essenciais para o conjunto das ciências sociais e segundo Gomes (2000, p. 185), “ele se interessava, sobretudo pela relação solo/cultura e pensava ser capaz de estabelecer leis regulares explicativas, isto é, seu objetivo final era construir uma teoria espacial positiva”.

Pode-se avaliar que a obra de Ratzel teve um peso na evolução do pensamento geográfico, por isso, para Moraes (2003, p. 64), “a importância maior de sua proposta reside no fato de haver trazido, para o debate geográfico, os temas políticos e econômicos, colocando o homem no centro das análises”. É a partir da crítica de Ratzel que a Geografia da escola francesa terá seu elemento-chave: a teoria do possibilismo, tendo como formulador Paul Vidal de La Blache.

La Blache (1845-1918), geógrafo francês, por espelhar em suas ideias melhor que qualquer de seus companheiros as aspirações do Estado francês, personificará a escola francesa. Propõe o método empírico indutivo, pelos quais só se formulam juízos a partir dos dados da observação direta e considera a Geografia como a ciência dos lugares e não dos homens. Assim, a análise seria o resultado da ação humana na paisagem e não em si mesma. La Blache construiu o conceito de “gênero de vida” e o entende como conjunto de técnicas e costumes construídos e passados socialmente “o qual exprimiria uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida” (MORAES, 2003, p. 71).

La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Empregou o homem como ser ativo, que sofre influência do meio, portanto o transforma. Na perspectiva vidaliana a natureza passou a ser vista como obra geográfica do homem, daí o nome de Possibilismo estabelecido por Lucien Febvre à corrente

de pensamento. Em relação ao método La Blache não rompeu com as formulações de Ratzel, pelo contrário, deu prosseguimento, porém apresentou alguns pontos divergentes. Em relação à análise geográfica, La Blache fez os seguintes encaminhamentos: observação de campo, indução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (em seus traços históricos naturais), comparação das áreas estudadas e do material levantado, e classificação das áreas e dos gêneros de vida, em “séries de tipos genéricos” (MORAES, 2003).

La Blache desenvolveu o conceito de região - denominação dada a uma unidade de análise geográfica, que exprimiria o espaço terrestre. Para ele a região não seria apenas um instrumento teórico de pesquisa, mas sim um dado da própria realidade. Portanto, “as regiões existiram de fato e caberia ao geógrafo delimitá-las, descrevê-las e explicá-las” (MORAES, 2003, p. 76). E quem avança em suas formulações é Max Sorre ao publicar suas principais obras em 1940, nas quais manteve os fundamentos da proposta vidaliana.

Segundo Moraes (2003), o conceito central defendido por Max Sorre foi o de *habitat*, uma porção do planeta vivenciada por uma comunidade que a organiza. Portanto, *habitat* é uma construção humana que expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve. Também apresentou a ideia de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais os homens organizam seu meio, entendendo o espaço como “a morada do homem”.

Sua principal obra é “Os fundamentos da Geografia Humana”. Por isso, pode-se dizer que a Geografia de Max Sorre pode ser entendida como um estudo da Ecologia do homem. A análise geográfica deveria abarcar o processo de humanização do meio, as condições reinantes e as relações, com elas, que os habitantes mantêm. Assim, é possível considerar o estudo de Max Sorre como uma Ecologia Humana. Sua proposta de método partia da Cartografia: a ideia de uma sobreposição de dados da observação, num mesmo espaço, analisando historicamente a formação de cada elemento, desde os naturais até os sociais (MORAES, 2003).

Outro autor que também merece destaque, segundo Moraes (2003) é Elisée Réclus, não pelas suas formulações, mas sim pelo seu engajamento político ímpar entre os geógrafos. Por viver uma grande parte de sua vida exilado, pouco influenciou na evolução da Geografia francesa, assim suas obras “Geografia Universal” (publicada em 19 volumes) e “A Terra e o Homem” (em 4 volumes) foram pouco revolucionárias em termos de métodos e de propostas. Réclus foi um militante anarquista que pertenceu a Primeira Internacional e participou da Comuna de Paris.

Conforme Moraes (2003), outra corrente do pensamento geográfico é a Geografia Racionalista, a qual vinculou-se a A. Hettner e R. Hartshorne e essa denominação se deve à

sua menor carga empirista, em relação às anteriores. Privilegiou um pouco mais o raciocínio dedutivo e mesmo por ter sido menos empirista não rompeu com o traço marcante de toda a Geografia; ela apenas não se negou ao uso da dedução, pois enquanto a Geografia de Ratzel e La Blache teve suas raízes filosóficas no positivismo de Augusto Comte, Hettner e Hartshorne fundamentavam-se no neokantismo de Rickert e Windelband.

Segundo Moraes (2003), Hartshorne publicou um livro em 1939, *A natureza da Geografia* e em 1959, publicou outra obra, *Questões sobre a natureza da Geografia*, que apresentou o conteúdo final de sua proposta na qual residiu em defender a ideia de que as ciências se definiriam por métodos próprios, não por objetos singulares, ou seja, a Geografia teria sua individualidade e autoridade decorrentes de uma forma própria de analisar a realidade. Quanto ao método, formulou os conceitos básicos de “área” e de “integração”. Assim, não interessava o estudo da inter-relações em si, mas na medida em que desvendam o caráter variável das diferentes áreas da superfície da Terra. Portanto, para Hartshorne a Geografia seria um estudo da “variação de áreas”.

Hartshorne propôs duas formas de estudos, uma das formas é denominada Geografia Idiográfica que seria uma análise singular e unitária, que levaria a um conhecimento aprofundado de um determinado local. Já a outra denominada Nomotética era mais generalizada, apesar de parcial possibilitou análises tópicas, isto é, centradas em um conjunto articulado de temas, bem como a agilização do estudo regional. Hartshorne é o que mais se afasta das máximas tidas como verdadeiras, a saber: a ideia de ciência de síntese, empírica e de contato, sem romper com o pensamento tradicional. É com as propostas de Hartshorne de um lado e de Cholley e Le Lannou de outro, que encerram as últimas tentativas da Geografia Tradicional (MORAES, 2003).

A partir de então, surge um movimento denominado de renovação da Geografia. No entanto, a Geografia Tradicional deixou uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados e que merecem ser rediscutidos; elaborou um rico acervo empírico a partir de levantamentos de realidades locais e elaborou conceitos como de: território, ambiente, região, habitat, área, etc., mesmo que seus fundamentos e métodos sejam criticáveis. Assim, esse *movimento de renovação da Geografia* rompe com a Geografia Tradicional e vai buscar novas técnicas para a análise geográfica e os geógrafos irão abrir-se para novas discussões e buscar novos caminhos metodológicos.

3.2 Podemos falar em crise da Geografia no século XX?

O século XX foi marcado por grandes transformações, dentre elas o desenvolvimento do modo de produção capitalista que deixou de ser concorrencial e passou a ser monopolista. A transformação do capitalismo competitivo em capitalismo monopolista deu-se através de dois processos principais:

a) ocorreram inúmeras fusões de empresa, falências e compras de uma empresa menor por outra maior porte. Como resultado, existem hoje os *monopólios* e os *oligopólios* [...] nessa fase pode-se dizer que há mais acordos que competição. b) com o objetivo de evitar as crises, o Estado passou a intervir na economia. [...] O Estado controla os créditos, os preços, as exportações e importações. [...] Além disso, através de impostos, multas ou aplicações de recursos, o Estado pode frear ou impulsionar certas atividades que lhe interessarem. (VESENTINI, 1990, p. 14)

É, portanto, nesse século, especialmente no contexto do pós Segunda Guerra Mundial, que se verá segundo Ribeiro Filho (2010, p. 41), “consolidar-se a participação dos Estados Unidos como um novo polo mundial de poder, alterando a realidade global em suas dimensões políticas, econômicas e culturais”. Para Santos (2008, p. 112), “o após-guerra marca o começo da supremacia americana na economia, a hegemonia da língua americana na difusão das ideias cuja produção também se concentrava nos Estados Unidos”. Essas ideias eram destinadas a facilitar os desígnios comerciais e políticos.

Para Ribeiro (2008), na segunda metade do século XX, ocorreram dois grandes fenômenos aos quais ninguém conseguiu ficar imune: a Globalização e a Pós-Modernidade. Enquanto a primeira tornou-se irreversível, a outra ainda se encontra em aberto. Portanto, as práticas empíricas conferem novos sentidos ao espaço e ao tempo, e em decorrência, tudo ao seu redor se renova. A título de exemplos, tem-se na política, o deslocamento do centro das decisões da Europa para a URSS e os EUA; na economia, destaca-se a formação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e no social, as cidades maiores consolidam-se como excelência de reprodução do cotidiano, bem como a instalação das multinacionais por todo o mundo. Diante desse cenário, aparecem as críticas à ciência moderna.

Com o advento do capitalismo, o que se pôde verificar foi uma expressiva concentração de riqueza econômica nas mãos de poucos que já possuíam um poder aquisitivo maior e por outro lado, o aumento das desigualdades sociais, bem como o surgimento de problemas sociais e ambientais em decorrência do crescimento industrial promovido pelo modelo capitalista, que vieram comprometer a qualidade de vida das populações que habitam a Terra.

Nessa perspectiva, Santos (2008), chama a atenção para as desigualdades existentes na modernidade, as quais ele denomina de *universalização perversa*, visto que os benefícios resultantes da produção mundial da riqueza só beneficiam alguns poucos, enquanto a maioria vive em situação de pobreza e fragilidade. Pode-se destacar alguns exemplos dessa produção: o avião, telefone, internet, etc., os quais servem para encurtar o tempo e reduzir espaços, no entanto, é restrito a poucos. Verifica-se que nesse paradigma, o crescimento de riquezas concentra-se em poder de poucos, enquanto que a maioria permanece pobre e sobrevive de sua força de trabalho.

Nesse contexto, o que se percebe é uma mudança no comportamento e nas estruturas sociais, a qual supera o conceito de riqueza pelo conceito de valor, visto que

O nascimento da modernidade troca o conceito de riqueza pelo conceito de valor. Traz uma concepção nova que entende a riqueza como tudo aquilo que apresenta valor para fins de mercado. E, assim, submetidos ao conceito de valor, natureza e trabalho viram fatores de produção definidos no mercado por seu valor monetário. (MOREIRA, 2008a, p. 108)

Pode-se também identificar essa desigualdade social na fala de Harvey (2005, p. 132), em relação ao modo de produção capitalista que

é tecnologicamente dinâmico. O impulso à revolução permanente do padrão da produtividade social do trabalho se encontra, inicialmente, na força dupla da competição intercapitalista e da luta de classes. A mudança tecnológica e organizacional dá aos capitalistas individuais vantagens sobre seus rivais e ajuda a obter lucro no mercado. Essa mudança representa uma arma (nem sempre usada com sucesso absoluto) para o controle da intensidade de trabalho e para a diminuição do poder dos trabalhadores na produção, por meio da substituição das habilidades sob monopólio. Também permite que os capitalistas exerçam influência sobre a oferta de mão de obra (consequentemente, sobre o índice salarial) mediante a criação do desemprego tecnologicamente induzido. A mudança em uma esfera requer mudança análoga em outra esfera, repercutindo de modo maciço por todo o tecido da sociedade burguesa (especialmente na esfera militar). Desse modo, o dinamismo tecnológico parece se perpetuar por si mesmo. Não surpreende que a ideologia do progresso e sua inevitabilidade se enraizassem profundamente na vida e cultura burguesa.

No Brasil, essa realidade não foi diferente como nos apresenta Andrade (2002, p. 31) que aponta um possível equívoco por parte dos geógrafos brasileiros, pois

durante o período autoritário observou-se uma tentativa de rompimento com a geografia clássica por parte dos geógrafos brasileiros que consciente ou inconscientemente comprometidos com o modelo autoritário, defendiam o crescimento com a modernização, sem o desenvolvimento. Era o sonho do Brasil

Potência mantendo a maioria absoluta da população brasileira em uma situação de fome e miséria. Era uma geografia que para beneficiar o grande capital que fluía para o Brasil, a cata de baixos custos de produção, fechava os olhos à dilapidação dos recursos naturais e degradação do meio ambiente.

É notório que essa realidade revela profundas metamorfoses e daí a necessidade de analisar essas transformações que são consequências da realização do capitalismo no plano mundial, como reprodução da sociedade, a generalização do valor de troca, o desenvolvimento das comunicações, a expansão da informação, a redefinição das relações entre os lugares, bem como da divisão do trabalho no seio da sociedade. Diante dessa realidade é que ocorre também a transformação do espaço o que implica excessivas transformações do pensamento geográfico, assim Carlos (2007, p. 7), aponta que “a transformação do espaço exige a transformação da Geografia [...]”.

Em relação ao espaço, a partir da mundialização da sociedade, se tornou global e com isso, traz alguns reflexos negativos, pois

o espaço, soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra, é formado pelo espaço construído que é também um espaço produtivo, pelo espaço construído que é apenas uma expectativa, primeira ou segunda, de uma atividade produtiva, ainda pelo espaço não construído mas suscetível – face ao avanço da ciência e das técnicas e às necessidades econômicas e políticas ou simplesmente militares – de tornar-se um valor, não específico ou particular, mas universal como o das mercadorias no mercado mundial. O espaço, portanto, tornou-se a mercadoria universal por excelência. (SANTOS, 2009a, p. 29)

É ao longo do século XX, que a Geografia passa por uma reformulação teórica, pois seus referenciais geográficos sofreram reflexos devido às mudanças e esta não estava acompanhando o ritmo. Ela também serviu de suporte para a produção e reprodução dos mecanismos de estruturação da hegemonia capitalista mundial. Segundo Harvey (2009, p. 80), “o capitalismo tem recorrido repetidas vezes à reorganização geográfica como solução parcial para suas crises e seus impasses”.

É nesse contexto capitalista que a Geografia vive uma profunda reflexão epistemológica e através do movimento de renovação que teve sua epistemologia difusa, indo desde uma fundamentação neopositivista até chegar ao marxismo revolucionário. Para Santos (2008, p. 59) “a Geografia não podia escapar às enormes transformações ocorridas em todos os domínios científicos, após a Segunda Guerra Mundial. No que toca às ciências humanas, tratava-se muito mais de uma revolução que mesmo uma evolução”.

É um momento de enfrentamento de crise, e para Hissa (2006, p. 63), “a crise implica a instalação de um ambiente de dúvidas e indefinições, sugere transformação, pode significar mudança, estimular crescimento, além de criar alguma condição para rupturas”. Pode-se destacar os principais motivos para a crise da Geografia nesse período: 1) a indefinição de um objeto e de um método próprios da disciplina que atendessem aos paradigmas da modernidade e 2) a ausência da Geografia nos debates epistemológicos, assim era acusada de estar sempre atrasada em relação aos debates epistemológicos. Portanto, é nos momentos de crises que se buscam novos meios para romper com os velhos paradigmas e construir novos que venham fortalecer o conhecimento científico (HISSA, 2006).

Diante da real situação mundial durante o século XX, para Moraes (2003, p. 93), “há uma crise de fato da Geografia Tradicional e esta enseja a busca de novos caminhos, de nova linguagem, de novas propostas, enfim, de uma liberdade maior de reflexão e criação”. No entanto, pode-se dizer que a crise pode ser benéfica, pois introduz uma discussão a cerca do passado e busca perspectivas futuras para possibilitar o novo, ou melhor, uma nova Geografia.

Para Santos (2008), não se deve esconder a crise e sim colocá-la em evidência, pois ela é a prova do desajustamento do velho que precisa manter-se frente ao novo que deseja substituí-lo. Acrescenta ainda, no caso da Geografia, “a crise tornou-se mais grave porque a acumulação de equívocos cristalizou o erro e cada progresso aparente era, na verdade, um passo gigantesco para trás” (SANTOS, 2008, p. 120).

E diante desse cenário de crise da Geografia, cabe o seguinte questionamento: Qual o papel do geógrafo? E para responder a essa questão recorre-se a Andrade (2002, p. 32) ao afirmar que “o geógrafo deve se conscientizar de que é primeiramente um cidadão e de que tem compromisso com a sociedade em que vive e para a qual trabalha. Deve ser corajoso e autêntico”. Acrescenta ainda que ele deve inicialmente procurar uma boa formação científica, a fim de se fazer ouvir pela sociedade e meios científicos.

Nessa perspectiva, buscando romper com pensamento tradicional surge o movimento de renovação da Geografia e dentro deste, pode-se sugerir dois grandes grupos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica. Na Geografia Pragmática, seus autores irão elaborar críticas à Geografia Tradicional, porém esta irá ficar num nível formal. Vão propor uma ótica prospectiva, voltada para uma Geografia aplicada, cujo intuito era de uma renovação metodológica, ou seja, buscar novas técnicas e nova linguagem. Sua finalidade é meramente criar uma tecnologia geográfica, um móvel utilitário, daí a denominação. Tenta contemporaneizar sem romper com a seu conteúdo social. Suas propostas visam apenas a uma redefinição das formas de veicular os interesses do capital, portanto, sua crítica fica a nível

superficial à Geografia Tradicional, ou seja, muda-se a forma sem alterar o conteúdo social. Portanto, nota-se que ela continua servindo à burguesia.

Assim, ao atualizar o discurso, ocorre a passagem do positivismo clássico para o neopositivismo, ou seja, troca o empirismo da observação direta por um empirismo mais abstrato. Daí surgem algumas críticas, pois ao tornar-se mais abstrata, ela se torna mais pobre mesmo que sua técnica e a linguagem apresentem sofisticação.

Podem-se destacar, dentro da Geografia Pragmática, pelo menos três vias de sua objetivação: a Geografia Quantitativa defendida por G. Dematteis em sua obra *Revolução quantitativa e Nova Geografia*. Para os autores dessa corrente, o temário geográfico poderia ser explicado por meio do uso de métodos matemáticos. A outra via de objetivação vem da teoria dos sistemas e, portanto, denominada de Geografia Sistêmica ou Modelística, propõe o uso de modelos de representação e explicação no trato dos temas geográficos e por fim a Geografia da Percepção ou Comportamental que tenta explicar a valorização subjetiva do território, a consciência do espaço vivenciado, o comportamento em relação ao meio. Buscava entender como os homens percebem os espaços que são vivenciados por eles, bem como se dá a consciência em relação ao meio, como percebem e como reagem frente às condições e os elementos da natureza, e como este processo se reflete na ação sobre o espaço.

Assim, a Geografia Pragmática vislumbrou o desenvolvimento de tecnologias a fim de intervir na realidade, tornou-se uma arma de dominação para os detentores do Estado. Ela é apenas um acervo de técnicas que se transforma em ideologia e que tenta dissimular seu conteúdo a partir de um processo neutro e objetivo (MORAES, 2003).

Nas palavras de Moraes (2003, p. 106), “a Geografia Pragmática é um instrumento da dominação burguesa. Um aparato do Estado capitalista. Seus fundamentos [...] estão ligados ao desenvolvimento do capitalismo monopolista”. Percebe-se que a Geografia Pragmática possui objetivos claros voltados para a maximização dos lucros, acumulação de capital e a exploração do trabalho.

Para a outra vertente do movimento de renovação denominada de Geografia Crítica, os geógrafos, que seguiram as diretrizes marxistas, buscaram romper com os pressupostos básicos positivistas (Geografia Tradicional) e os neopositivistas (Geografia Pragmática), tendo como destaque na Geografia brasileira os pensadores: Milton Santos, Ruy Moreira, Antônio Carlos Robert de Moraes, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, entre outros.

Os autores da Geografia Crítica fizeram uma avaliação profunda das razões da crise e perpassaram o questionamento acadêmico do pensamento tradicional e para isso foram buscar suas raízes sociais. Os mesmos foram buscar as razões da crise fora da Geografia. Propõem

uma Geografia militante, ou seja, que lute por uma sociedade mais justa, pensam a análise geográfica como um aparelho de libertação do homem (MORAES, 2003).

Para Gomes (2000) é Yves Lacoste o difusor do pensamento crítico na França ao lançar a revista *Hérodote* em 1976, na qual inicia seu texto fazendo crítica a Geografia tradicional que ele identifica como sendo a geografia dos professores. Os geógrafos radicais não renunciaram aos preceitos racionalistas, pois ao denunciar a ciência burguesa como ideológica, ofereceram a possibilidade de um saber mais objetivo, justo e sem máscaras.

As críticas tecidas pelos críticos radicais podem ser divididas em dois grupos: as de caráter teórico-metodológico e as de domínio prático e ideológico da nova Geografia. Em relação à crítica teórico-metodológica apresentam “o conjunto dos instrumentos quantitativos que seriam apenas uma roupagem renovada das velhas questões da Geografia clássica”. Assim, para eles tratava-se de uma “falsa revolução”. Quanto à crítica prática e ideológica contestaram “como sendo tão somente uma tentativa de preservar o *status quo*” (GOMES, 2000, p. 276-277).

A associação desses dois grupos vai marcar profundamente a perspectiva radical. Tinham em seu discurso “a ciência em sua forma dominante como instrumento de alienação social, e os métodos positivistas como procedimentos eficazes para reproduzir os modelos de desigualdade social e espacial” (GOMES, 2000, p. 278).

Os radicais pretendiam fundar uma nova ciência, a qual deveria estar de acordo com as bases dessa nova sociedade. Assim, posicionando contra a Geografia Tradicional e Quantitativa. Para eles, a ideia era de crise; “crise do capitalismo, crise política, crise da ciência política, do positivismo” (GOMES, 2000, p. 279). Desta forma, os radicais pensaram em produzir um método de análise que fosse infalível, rigoroso e preciso; suas categorias de análises utilizadas eram formais e abstratas; partiam de situações concretas e para isso, buscam ligações no materialismo histórico e dialético.

O materialismo histórico e dialético é o método que permite a passagem de questões reais para uma estrutura racional, organizada e operacionalizada em um sistema de pensamento, ou seja, abstrata. A perspectiva marxista encontra no método materialista histórico o objeto capaz de projetar a percepção para além do fenomenológico. Assim, a base do sistema materialista histórico é dada pelas regras que determinam o tipo de relação de produção frente ao desenvolvimento de forças produtivas (GOMES, 2000).

O movimento crítico que surge na geografia nova, crítica, etc., utiliza-se como elemento unificador o materialismo histórico dialético como corpo metodológico de investigação da realidade, pois

ele permite ultrapassar a questão na qual a geografia se envolveu desde o seu surgimento, “a questão do determinismo e do possibilismo”, ou “a questão do homem e a natureza”, ou ainda “a questão da sociedade e da natureza”, ou mesmo a mais recente e profícua discussão sobre a história da natureza. Ou seja, resgatamos a geografia, um século depois, a teoria e o método que abriram caminho para à superação dessa “questão” - dessa falsa questão, portanto, nos limites da própria geografia. E que, certamente, vem para abrir caminho e fazer avançar além da geografia. (OLIVEIRA, 2008, p. 27)

Segundo Gomes (2000), no final dos anos 1960 e na década de 1970, o marxismo exerceu uma forte influência sobre as ciências sociais. A Geografia Radical também busca auxílio, no conceito de espaço social, para traspor a ideia da dinâmica social inscrita em um espaço que é, ao mesmo tempo, reproduzidor de desigualdades e a condição de sua superação, o reflexo de uma ordem é um dos meios possíveis para transformá-la. Desse modo, a Geografia Radical trouxe uma autêntica contribuição para a análise espacial, porém não conseguiu recolocar o objeto da Geografia de fato como teoria, e gradativamente volta-se para questões relacionadas à economia espacial e à geopolítica.

No entanto, nos anos 1980, com a influência do marxismo na Geografia, por parte anglo-saxã, mostrou novos aspectos e a crítica radical, tomou novas direções. Destaca-se dois períodos: o primeiro tende a ver uma predominância dos fatores econômicos na organização da vida social e do espaço, enquanto o segundo, os geógrafos sentiram a necessidade de acrescentar uma verdadeira dimensão espacial à análise marxista, até então esquecida ao voltar-se a uma explicação histórica e econômica.

Para os geógrafos de hoje, que seguem o marxismo, o fazem de forma limitada, como uma filiação ideológica ou como uma inspiração de ordem geral, pois não existe mais a crença de que há apenas uma metodologia única, ao contrário, reconhece-se a importância e a riqueza de outras condutas possíveis para a Geografia.

Nessa perspectiva, a revolução do saber geográfico, a partir da teoria e prática marxista, começa a mostrar sinais de enfraquecimento, mais uma vez, em decorrência da revolução científica da modernidade geográfica. Igualmente as demais, a Geografia Crítica, tentou romper definitivamente com as demais, no entanto, acabou como as outras, ao ser substituída por outra novidade. Um dos grandes problemas do início da Modernidade para Marcondes D. (2001, p. 18), é “o de estabelecer os fundamentos desta nova Ciência, de justificá-la como o verdadeiro modelo explicativo do real, em oposição ao anterior descartado como falso e errôneo”.

Nos últimos anos, a influência do humanismo nas ciências sociais, faz nascer uma diversidade de concepções. A Geografia, portanto, vai retomar algumas características fundamentais do humanismo: a primeira concerne à visão antropocêntrica do saber; a segunda é uma posição epistemológica holística; a terceira considera o homem como produtor de cultura e por fim, a que diz respeito ao método. Essa corrente utiliza-se do método hermenêutico, que é o único método eficaz de interpretação.

O humanismo na Geografia, busca no passado uma forma, um apadrinhamento, que serve de ligação entre o passado e as novas tendências. A modernidade humanista, marca a libertação do homem através da descoberta de valores morais e intelectuais. Também merece destaque à concepção humanista a relação entre a ciência e a arte defendida por uma grande parte de geógrafos humanistas. Assim, Gomes, (2000, p. 315-326) afirma que “as características de equilíbrio, de harmonia, de retorno às fontes, de valorização da cultura e de refutação do racionalismo fazem parte do discurso dos geógrafos filiados ao horizonte humanista”.

Com a pós-modernidade, surge a necessidade de uma renovação científica e, portanto, é um novo momento de crise e Santos (2009b, p. 10), adverte que “a própria metodologia precisa ser renovada constantemente, senão a realidade lhe escapa”. Como as mudanças no mundo ocorrerem de forma muito rápida os métodos precisam ser renovados constantemente, só assim, é possível acompanhar a evolução da Modernidade. Para isso, os geógrafos são chamados a novos debates para tentar responder aos problemas e aos novos desafios que surgem no campo científico no próximo século (século XXI). Esses desafios podem ser definidos em três ordens: empírico, epistemológico e político. Portanto, para o século subsequente cabe à Geografia buscar meios de manter o status de cientificidade.

3.3 Novas perspectivas epistemológicas para a ciência geográfica

Pode-se identificar que um traço marcante que as Ciências Sociais tomaram dos paradigmas das Ciências Naturais da Modernidade foram “a especialização crescente, a formalização e a pretensa autonomia das construções científicas com relação ao contexto global de sua produção” (PLASTINO, 2001, p. 42).

Essa especialização acabou por levar a Geografia e os geógrafos a um isolamento em relação à produção do conhecimento, principalmente, no que diz respeito à teoria social, pois provocou um distanciamento dos aspectos significativamente humanos. Para Soja (1993, p.

47), “o olhar geográfico voltou-se para dentro e pareceu apagar até mesmo as lembranças dos compromissos anteriores com as correntes principais da teorização social”.

Outro fator que também contribuiu para o afastamento da Geografia das Ciências Sociais foi a separação entre Ciência e Filosofia. Por um longo período, acreditava-se que ao aplicar métodos rígidos e sistematizados, alcançariam a verdade absoluta, objetiva e verificável e assim, a disciplina alcançaria o conhecimento verdadeiro e inquestionável e desta forma, a colocariam à frente das demais áreas do conhecimento humano.

Portanto, essa forma de pensamento presente no conhecimento científico nas condições sociais, também se manifestou nas ideias estabelecidas pela especialização do conhecimento geográfico.

Apesar de trilharem por esse caminho, alguns geógrafos foram se conscientizando do isolamento e começaram a buscar novas ligações com as demais disciplinas, visto que o mundo estava mudando e que suas análises não mais respondiam às questões contemporâneas. A partir de então, perceberam que havia a necessidade de elaborar novos métodos que os auxiliassem na compreensão desse ramo do conhecimento e melhor interpretar essa nova realidade.

Foi tratado na sessão anterior, todo o processo de produção do conhecimento geográfico durante o século XX, e que este evidencia a crise pela qual passou a ciência geográfica devido às fragilidades encontradas. Portanto, na perspectiva de uma nova postura na produção do conhecimento humano, evidencia-se a necessidade de um esforço para a superação dessas fragilidades e buscar por meios de novos paradigmas formular novas ações de caráter científico que atenda ao novo contexto da pós-modernidade.

Para Santos (2008, p. 198), “uma mudança de paradigma corresponde a uma mudança completa na visão do mundo, que o novo paradigma deve representar. Em verdade, não é a nossa visão do mundo que mudou, o que mudou foi o próprio mundo”. No entanto, para Santos (2006), essa tarefa é de longe a mais difícil, pois a modernidade tem seu modo próprio pensar e consiste na classificação e fragmentação dos objetivos em soluções técnicas. No entanto, o excesso de credibilidade das soluções técnicas, oculta e neutraliza o futuro delas. E vê uma solução que é a utopia, pois ela

é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar. (SANTOS, 2006, p. 323)

Diante dessa nova proposta, ou seja, ao realizar essa nova leitura do mundo, os geógrafos críticos projetam a possibilidade de desenvolver análises mais plurais, que sejam próximas da realidade e que assumam posturas que não excluam nenhuma forma de manifestação do conhecimento humano.

Prevalece no discurso da Ciência Pós-Moderna que a disciplina e a especialização, configuram o grande mal da Ciência Moderna quando levadas ao extremo, pois sua rigidez acaba não permitindo o contato com as demais disciplinas que formam o conjunto do conhecimento científico. Assim, essa falta de contato, ou isolamento, com as demais disciplinas representaria um certo autoritarismo e até mesmo uma falsa ideia de que ao especialista caberia o domínio do conhecimento da realidade do mundo, o qual era visto de forma objetiva e neutra.

No processo de construção de novos paradigmas, algumas produções científicas (destaca-se as produções de Santos nos anos de 1989, 2006 e 2011, bem como do americano Soja em 1993) começaram a surgir na tentativa de se construir um conhecimento científico atento às mudanças contemporâneas. Para isso, faz-se necessário apontar os equívocos da Ciência da Modernidade e dessa forma, apontar caminhos em busca desse novo paradigma na atualidade.

Soja (1993) atribui a Lefebvre, a origem para essa nova leitura crítica que surge no momento atual, voltado para uma nova geografia humana crítica pós-moderna. Acrescenta que “uma geografia humana nitidamente pós-moderna e crítica vem tomando forma, reafirmando impetuosamente a importância interpretativa do espaço nos confins historicamente privilegiados do pensamento crítico contemporâneo” (SOJA,1993, p. 18).

Em sua obra *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica* (1993), Soja apresenta uma crítica ao historicismo presente no campo teórico da Geografia, que ocupou posições privilegiadas no século passado. Acredita que hoje, o espaço oculta de nós as consequências muito mais que o tempo, assim a construção da geografia proporciona uma teoria mais reveladora que a construção da história.

Suas produções apontam para novos percursos que vão além do historicismo, através da desconstrução e reconstrução da narrativa histórica geográfica de forma espacializada, que fuja da rigidez e assim, pretende-se construir uma geografia crítica permanente.

Nessa perspectiva, propõe uma leitura que viabilize novas conexões que não sejam lineares, ou seja, um exercício ambicioso que vai além de uma linguagem sequencial e que apresente restrições, assim

o fluxo sequencial é frequentemente desviado para levar concomitantemente em conta as simultaneidades, os mapeamentos laterais que possibilitam entrar na narrativa quase que em qualquer ponto, sem perder de vista o objetivo geral: criar modos mais criticamente reveladores de examinar a combinação de tempo e espaço, história e geografia, período e região, sucessão e simultaneidade. (SOJA, 1993, p. 8)

Soja (1993) procura realizar uma análise aprofundada, visto que há uma preocupação quanto às críticas aos modelos e abordagem dos conceitos formulados no processo de sistematização da ciência geográfica. Daí o esforço do autor em construir críticas em relação aos pressupostos epistemológicos das “geografias” que se têm produzido, assim existe a possibilidade de enriquecer, bem como fortalecer o processo de sistematização da ciência geográfica.

Ao empregar o termo “geografia”, o autor enfatiza o respeito às pluralidades contidas nas intenções e nas ações que obedecem ao objetivo que se tem ao desenvolver um conhecimento.

Portanto, no pós-modernismo, se faz necessário ir além das descrições empíricas rigorosas e lançar novos olhares, assim para Soja (1993, p. 95) “as mais importantes geografias pós-modernas ainda estão por ser produzidas”.

Nessa mesma perspectiva, em sua obra “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência” Santos (2011), argumenta que na teoria crítica pós-moderna todo o conhecimento crítico tem que começar pela própria crítica do conhecimento, pois na atual fase em que presenciamos uma transição paradigmática, a teoria crítica se constrói de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade.

Apresenta que um dos pontos fracos da crítica moderna se deve ao fato desta não ter “reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” (SANTOS, 2011, p. 29). Assim, propõe desenvolver uma hermenêutica crítica da epistemologia dominante, pois para ele o que prevalece em tempos de crise não é a epistemologia, e sim a hermenêutica.

Ao buscar no círculo hermenêutico uma forma de compreender a ciência moderna, o autor justifica que

a reflexão hermenêutica, visa transformar o distante em próximo o estranho em familiar, através de um discurso racional – fonético, que não apodítico – orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão para que ele <<nos fale>>, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a auto-compreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara a hermenêutica, do mundo da vida. (SANTOS, 1989, p. 10)

Em sua obra intitulada “Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade (2006), Santos apresenta uma tese na qual ele afirma que

o paradigma cultural da modernidade constitui-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras de suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas das promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de um vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação. Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome inadequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação. (SANTOS, 2006, p. 76-77)

Ao se referir ao cumprimento em excessos apresentados pela modernidade, Santos busca evidenciar o processo de hipercientificização que ocorreu no processo de emancipação na ciência moderna, a qual apresentava promessas ambiciosas e brilhantes e que no entanto, muitas dessas promessas ficaram por cumprir e em outros casos, ao invés de contribuir provocou agravamentos. A exemplo, pode-se destacar as promessas de dominação da natureza bem como o seu uso em benefício comum, porém o que ocorreu foi uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, provocando uma catástrofe ecológica.

Santos (1989, p. 26-27), ao passo que realiza uma leitura crítica dos fundamentos e destinos os quais o paradigma da modernidade alcançou, busca-se estabelecer um diálogo com as demais formas de conhecimento humano e propõe, portanto, uma desdogmatização desse conhecimento tido como infalível, único e verdadeiro apresentado pelo positivismo e acrescenta

a ciência é um conjunto de práticas que pressupõe um certo número de virtudes, tais como a imaginação e a criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtudes que, apesar de características do método científico, devem ser cultivadas no plano moral e político para que se concretize o projeto de democracia criativa.

Nesse sentido, Santos (1989, p. 30-31) aponta para a necessidade de se dar uma continuidade ao processo de reflexão crítica da epistemologia, pois acredita que na falta desta

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

Portanto, verifica-se que o autor vislumbra na hermenêutica uma forma de desmistificar a formulação positivista construída pelo conhecimento científico e vê a possibilidade da construção de um novo paradigma capaz de compreender a realidade do mundo contemporâneo.

Diante do contexto atual, verifica-se a importância da elaboração de um novo paradigma, haja vista que “guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seus olhos em novas direções” (KUHN, 2011, p. 147).

Não se pode aqui, deixar de enfatizar as produções dos pensadores brasileiros que têm contribuído com as discussões em torno do pensamento pós-moderno. Destaca-se o pensamento de Hissa, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, que em sua obra “A mobilidade das fronteiras: inserção da Geografia na crise da modernidade”, publicada pela Editora UFMG em 2006, aborda a necessidade da construção de um discurso transdisciplinar que atenda aos anseios de uma ciência pós-moderna.

Para o autor, não há geografia quando não se busca romper as barreiras de suas próprias fronteiras, isto é, para que ela possa contribuir na resolução de problemas presentes nas sociedades contemporâneas, deverá ir além de uma ciência moderna, conservadora e para isso, se faz necessário que se reconheça o seu espaço de atuação, ou seja, seus limites objetivamente definidos e a partir de então, busca-se um diálogo transdisciplinar, “assim, a mobilidade das fronteiras referentes ao conhecimento assume o significado da democratização de discursos. Somente assim, há como imaginar um diálogo interdisciplinar possível” (HISSA, 2006, p. 15).

Para Santos (2008, p. 128-129), “a geografia padece, mais do que as outras disciplinas, de uma interdisciplinaridade pobre e isso está ligado de um lado à natureza diversa e múltipla dos fenômenos com que trabalha o geógrafo”. Essa interdisciplinaridade pobre a qual se refere o autor é devida ao isolamento da Geografia provocado pela crise da ciência da modernidade, bem como a própria formação universitária do geógrafo que dificulta ainda mais o trabalho interdisciplinar.

Ainda de acordo com Hissa, “a ciência não pode ser reduzida a uma percepção exclusiva, que se sobrepõe várias alternativas” (HISSA, 2006, p. 81). Se assim ocorrer, se não considerar as várias possibilidades de interação, muito se perde na trajetória rumo à

construção do que se compreende por moderno. Portanto, o autor sugere uma ciência que tenha liberdade de uso; que seja criativa e que colabore para a transformação das desordens provocadas pelo sistema capitalista.

O projeto dessa “ciência nova”, mais democrática, tende a aproximar os diversos campos do saber e uma nova prática social pode ser alcançada, a partir dessa nova prática. Desta forma, cabe a essa “ciência nova”, ou, ciência pós-moderna propagar a objetividade e neutralidade imposta pela ciência moderna que contribuiu mais para a exclusão de parte da sociedade do que serviu como ferramenta para ajudar na resolução dos problemas provocados pelo capitalismo.

As reflexões elaboradas por Hissa são riquíssimas e suas ideias apresentadas na obra aguçam para uma sensibilidade e a necessidade de se viver uma nova ética, a qual conduzirá a uma ciência mais democrática, que não seja autoritária e que seja capaz de romper fronteiras tidas como impenetráveis. E vai além, que seja capaz de desfragmentar o que foi fragmentado pela ciência moderna.

Mas a final, em que direção deve-se caminhar na busca do conhecimento integrado ou mesmo transdisciplinar? Como ultrapassar as fronteiras que não seja por meio de valores antigos e defasados? Como se solucionar o problema da integração?

Por isso, que no contexto atual os geógrafos são convidados a assumirem uma postura frente às novas exigências que estão sendo evidenciadas no contexto da pós-modernidade, e para isso a necessidade de serem criativos, pois permite uma avaliação mais crítica da realidade. Nessa perspectiva, vale-se de um pensar e de um agir numa práxis “transdisciplinar”, pois significa ir para além da disciplina e que visa superar as fronteiras entre os diversos campos do saber.

Na transdisciplinaridade, para Hissa (2006, p. 267), “realiza-se o desejo de integração manifestado pela interdisciplinaridade”. Acrescenta ainda que desde as suas origens, “o saber científico é transdisciplinar: por natureza, ele é feito de fronteiras, zonas de contatos, ambiências de transição, que ainda se expandem diante da possibilidade de diálogo externo” (HISSA, 2007, p. 5). A transdisciplinaridade é vista como um caminho possível para uma ciência que anseia a integração com as demais disciplinas científicas, pois sugere uma insubordinação e assim, superar as fragmentações presente na ciência moderna.

Para Suertegaray (2003, p. 51), “transdisciplinaridade significa, então mais do que o horizonte que está além das disciplinas. Constitui a possibilidade de cada um colocar-se no lugar do outro, na busca da compreensão ampliada de sua disciplina. Portanto, é necessário a busca em transitar pelos diferentes campos do saber.

Enquanto a interdisciplinaridade é apenas uma manifestação do desejo originado da própria fragmentação da ciência, a transdisciplinaridade para Hissa (2006, p. 302) deve ser concebida

como uma proposta que visa não a anular o dividido ou inviabilizar a especialização, mas a considerar e integrar todos os ramos da ciência em único plano, de modo a permitir o trânsito livre, vertical e horizontal, ao longo do conjunto de continuidades interrompidas. O interesse transdisciplinar pode moldar e se sobrepor aos interesses específicos de cada disciplina sem, no entanto, esgotá-los.

Com o projeto da transdisciplinaridade, as fronteiras poderão ser facilmente desbloqueadas e assim, as instituições, profissionais e estudantes estarão sempre estimuladas a construir novos saberes ao mesmo tempo em que sentirão responsáveis pela própria formação. Ao transformar os estudantes em estudiosos, será um passo dado rumo à superação das fronteiras interdisciplinares, dessa forma é possível ir além dos limites impostos pela tradição científica, o que representa ter a liberdade para romper com as velhas tradições e propor algo novo.

Contudo, faz-se necessário que a Geografia saia do seu casulo e estabeleça contato com as demais disciplinas científicas, pois a contemporaneidade reclama pela interpenetração de saberes e por isso, precisa se reconhecer como uma ciência humana e que valorize a criatividade e a imaginação daquele que gera o conhecimento.

A possibilidade de uma reflexão crítica sugere uma renovação da Geografia e para que essa renovação aconteça é preciso ativar o campo da sensibilidade, neste caso, Moreira (2008b, p. 106), aponta que

através da sensibilidade captamos as coisas da realidade circundante e as transportamos na forma de sensações até dentro de nós, à nossa mente. Em nossa mente, essas sensações são reunidas na reprodução dos objetos do mundo externo na forma de imagem. Forma-se, assim, uma primeira síntese da realidade do mundo, que é a senso-percepção.

Para que compreendamos a complexidade do mundo pós-moderno, Harvey (2009, p. 334), argumenta que

[...] enquanto nós arquitetos rebeldes não conhecermos a coragem de nossa mente e estivermos preparados para dar um mergulho igualmente especulativo em algum desconhecido, também nós continuaremos a ser objeto da geografia histórica (como as abelhas operárias) em vez de sujeitos ativos que levem conscientemente ao limite as possibilidades humanas.

A lição que se pode aprender, a partir da fala de Harvey é de que é necessário buscar novos conhecimentos, que haja crítica, pois assim, o que é desconhecido pode ser desvelado e a complexidade caminhará para uma direção menos ingênua, que seja capaz de combater os males provocados pelo capitalismo.

4 JUVENTUDES, ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

4.1 Os jovens contemporâneos

Ao propor investigar a relação que os jovens contemporâneos estabelecem com o ensino de Geografia faz-se necessário, primeiramente, conhecer esses jovens que chegam às escolas e adentram as salas de aulas. No entanto, cabem alguns questionamentos: Quem são esses jovens? Que significados têm para eles a Geografia que estudam?

Antes de responder aos questionamentos, é importante explicitar os diversos conceitos que são apresentados sobre a categoria juventude. Cassab (2011) apresenta três possíveis acepções que norteiam o conceito de juventude: a) recorte etário – entre 15 - 24 anos, definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS); b) uma transição – passagem da infância à vida adulta e c) juventude associada a um eterno devir, a um projeto futuro que, portanto, nega o presente.

Kehl (2004, p. 89-90) afirma que “a juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil de consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir”. Nos dias atuais, quem não quer ser considerado jovem? Assim, é uma constante busca por uma juventude prolongada.

Dayrell (2003) argumenta que não é fácil construir uma definição da categoria juventude, pois os critérios que a constituem são históricos e culturais. Faz ainda uma alerta aos pesquisadores, quando realizar análises sobre as diversas imagens a respeito da juventude, não analisar os jovens de forma negativa, principalmente ao enfatizar as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de *ser jovem*. Assim, há um grande risco de não apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente os das camadas populares, constroem suas experiências.

É notório que o conceito de juventude é amplo e diverso, pois assim como a vida, ela está inserida em um quadro de valores culturais e sociais que mudam ao longo do tempo, portanto, cada época a trata de forma diferente.

Sobre os jovens contemporâneos, Cavalcanti (2012) aponta algumas características que podem ser definidas a partir de análises de outros profissionais como psicólogos, psicanalistas, educadores, sociólogos de acordo com os seguintes aspectos: domínio com os meios de comunicação e informação; atraídos por imagens e movimentos; altamente

consumistas; valorização do prazer individual e imediato; individualista; valorizam a liberdade e são inseguros em relação ao futuro.

É importante ressaltar que essas são apenas algumas características, entre outras, que os jovens vivenciam em busca de uma identificação. Segundo Cavalcanti (2012, p. 115) “esses sujeitos sociais vivem seu dia a dia na busca de identificação, baseados em sentimentos de pertencimentos e de afeto nos grupos dos quais participam e na constituição de redes em suas práticas cotidianas”.

Ao buscarem construir uma identidade juvenil, o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais. Para Dayrell (2007, p. 1110), “estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas”. Esta temática das identidades juvenis também é discutida por Krauskopf (2010, p. 29), e aponta que

las identidades de los jóvenes se han fortalecido y no se consideran meros seres en transición. El dominio directo de la familia y el sistema escolar sobre el entorno han disminuido. Han pasado, en mayor e menor grado, a ser redes más abiertas, atravesadas por otras agencias socializadoras y por las influencias multiculturales.

Na tentativa de compreendermos quem são os jovens que recebemos no dia a dia nas escolas e que adentram às salas de aula, é possível notar que identificam-se por apresentarem uma linguagem própria, gesticulam, possuem um modo de se vestir próprio, escutam músicas e digitam no celular. Essas são algumas das expressões dos jovens contemporâneos.

Expressões essas, entre tantas outras, que nada mais são do que diferentes práticas culturais do cotidiano desses jovens e que adquirem significados em contextos específicos, partilhados [ou não] com seus pares, e que às vezes, diante de tensões identitárias de toda ordem, levam a condutas compulsivas. (GARBIN; PEREIRA, 2014, p. 88).

Portanto, são expressões que apresentam os gostos diferenciados dos jovens, expressam seus territórios, suas marcas corporais e que contribuem para sua afirmação perante os demais.

No que se refere ao campo da Sociologia da Juventude, Pais (1990) defende que a juventude deve ser olhada não só pela sua unidade, mas também pela sua diversidade e que as diversas maneiras de olhar essas juventudes corresponderão a diferentes teorias. E essas teorias podem ser classificadas em duas grandes correntes: a *Corrente Geracional* e a

Corrente Classista. A Corrente Geracional, apresenta a noção de juventude como uma fase da vida, e enfatiza, o seu aspecto unitário e que em qualquer sociedade existem várias culturas, sejam elas dominantes e dominadas. Discute a continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais e baseia-se nas teorias da socialização e na teoria das gerações.

Para a Corrente Classista, a reprodução social é vista em termos da reprodução de classes sociais e as culturas juvenis são sempre culturas de classes, pois são entidades como produtos das relações antagônicas de classe. Nessa perspectiva, as culturas juvenis são apresentadas por essa corrente como culturas de resistência, ou seja, essas culturas são negociadas em um contexto cultural que é determinado por relações de classes.

Em relação às culturas juvenis Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 177) enfatizam que “a convivência em grupo possibilita a criação de relações de confiança; desse modo, a aprendizagem das relações sociais serve também de espelho para a construção de identidades coletivas e individuais”. Evidentemente, as culturas juvenis formam-se por meio de grupos sociais, ou seja, na coletividade.

Para além da família e da escola como espaços formais de aprendizagem, os jovens também se encontram em outros espaços informais de aprendizagem, portanto objetiva-se com este estudo identificar os espaços não formais de aprendizagem frequentados pelos jovens da EPIEM, seus modos de vivenciar a juventude, bem como as suas relações com o ensino de Geografia.

O ensino médio no Brasil é composto por estudantes, em sua maioria, adolescentes e jovens, com idades entre 14 e 18 anos. É no ensino médio que se encontram esses jovens, que estão a vivenciar essa fase de transição entre a infância e a vida adulta. Feixa (2004, p. 259), caracteriza a juventude como

[...] uma fase natural do desenvolvimento humano que se entraria em todas as sociedades e momentos históricos, explicado pela necessidade de um período de preparação e amadurecimento entre a dependência infantil e a plena inserção social.

Sendo a juventude uma fase de transição, a Geografia enquanto ciência social tem um papel importante a cumprir na formação desse jovem. De acordo com os PCN's, (2000, p. 30), ela é uma ciência do presente que objetiva “contribuir para um entendimento do mundo atual e a apropriação dos lugares pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais historicamente”.

Portanto, cabe questionar: Como essas questões relacionadas à juventude vêm sendo tratadas no ensino de Geografia? Como a Geografia vem sendo ensinada para esses jovens? O

ensino de Geografia tem conseguido uma formação plena e cidadã aos jovens alunos? Os alunos, ao término do ensino médio, possuem um senso crítico frente às questões atuais e almejam mudanças?

A juventude em sua trajetória histórica é marcada por grandes transformações. Cada período é constituído por características marcantes da juventude nos diversos momentos. A trajetória da juventude brasileira é apresentada por Santos e Chaveiro (2016) da seguinte forma: os anos 1950 foram considerados como os anos dourados e teve o rock como estilo musical para demonstrar sua originalidade. Os anos 1960 são apresentados como os anos da rebeldia os quais tiveram destaques os movimentos juvenis de contracultura. A ampliação ao acesso ao ensino contribui para os movimentos juvenis. Já nos anos 1970, são tidos como os anos da ressaca, nos quais os jovens lutaram pela liberdade e por estilo de vida simples. Os anos de 1980 são tidos como a década adormecida, pois devido à inflação e o retrocesso econômico, a juventude foi marcada pela indiferença às questões políticas por desacreditarem na possibilidade de mudanças, enquanto que a década de 1990, ocorre uma revolução quando os jovens vão às ruas para lutarem contra a corrupção e pedir o *impeachment* do presidente Collor.

E os jovens contemporâneos, demonstram senso crítico perante os problemas por eles vivenciados? É possível identificar nessa juventude anseios por mudança? Diante do contexto histórico da juventude brasileira, percebe-se que em sua maioria, foi formada por grupos sociais que participaram e atuaram em movimentos sociais e políticos. Ao sintetizarem a história da juventude brasileira, Caccia-Bava e Costa (2004, p. 111) afirmaram que “a formulação de uma primeira síntese da história juvenil brasileira permitiu-nos identificar um traço constante que caracteriza os grupos e movimentos juvenis: a ingenuidade e a honestidade”. Podemos destacar também que as motivações culturais e políticas são características marcantes da condição juvenil.

Ao tratar da condição juvenil Groppo (2011), conclui que a juventude se constitui por uma identidade cultural própria, muito mais que uma fase passageira e destaca dois movimentos sobre a condição juvenil. O primeiro busca a superação da ideia de juventude como socialização ou preparação para a vida adulta pela ideia de juventude como estilo de vida. O segundo busca repensar os modelos de rebeldia juvenil, para serem reinterpretados como culturas ou subculturas juvenis, pois se tem a construção de identidades e produção de diversidade sociocultural.

Ressalta-se que, a rebeldia, a inquietação e a inconformidade são algumas particularidades das culturas juvenis nos diversos momentos históricos, no momento presente,

também é possível identificar essas particularidades como sugerem Santos e Chaveiro (2016, p. 76) “[...] o ano de 2013, parece reavivar as grandes manifestações. Milhares de pessoas em todo o Brasil, não só jovens, mas a grande maioria jovem saiu às ruas em protesto contra as passagens de ônibus, corrupção e por melhores condições na educação”.

É perceptível também que a grande maioria desses jovens que se organizam e vão às ruas manifestar, são na sua maioria universitários, o que ressalta a importância da ampliação e maiores investimentos em educação, pois ainda existe uma grande parcela de jovens que estão excluídos do processo educacional por viverem em condições menos favorecidas.

Esses jovens contestadores, seja tanto de sua condição juvenil, quanto dos movimentos políticos existentes sempre foram vistos como problemáticos ou rebeldes. No entanto, para Santos e Chaveiro (2016, p. 77) “essa ‘rebeldia’ anunciada como descalabro faz parte do processo de construção do seu próprio eu”. Portanto, é no período de transição entre a adolescência e a juventude que suas personalidades vão sendo construídas.

No entanto, os problemas sociais de hoje enfrentados por adolescentes e jovens são envolvimento com a criminalidade e comportamentos antissociais que para Abramo (1997, p. 32), são

fruto de uma situação anômala, da falências das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma ‘dissolução do social’.

Ao tratarem dos jovens da atualidade Santos e Chaveiro (2016) os veem como personalidades criativas apresentadas no seu modo de vestir, nas amizades, nas músicas e no seu dia a dia. Mostram-se diversificados devido ao contexto social cheio de transformações, principalmente em relação ao acesso à informação, porém este ainda não é privilégio de todos. Assim, com o acesso à internet, os jovens buscam ampliar seus conhecimentos, bem como suas relações de amizade e essa forma de vivenciar a juventude diversifica suas identidades sociais.

Pode-se destacar outra característica marcante desta juventude que é o consumismo como aponta Correa (2008), são jovens que nasceram em uma sociedade em processo de democratização e de globalização econômica e cultural; que fez dos shopping centers seus espaços de vivência juvenil. Assim, a indústria cultural tem cumprido um papel importante nas práticas culturais dos jovens. Entretanto, ressalta-se que “a distância entre o sonho de

consumação e o poder de compra pode suscitar um aumento da criminalidade entre os jovens, pois os valores também mudam”. (Correa, 2008, p. 19)

Quanto ao desejo de consumo por parte dos jovens, Cavalcanti (2012, p. 115-116) afirma que “não está ligado obrigatoriamente ao aspecto material em si, mas, sobretudo, ao que representam simbolicamente para identificar quem os usa, como os utiliza, o que faz quando está consumindo esses objetos e o que os outros fazem com quem os usa”. Nessa perspectiva, pode-se entender que esses desejos fazem parte de sua cultura e que por meio dessas práticas encontram maneiras de interpretar e ver o mundo, bem como de criar seus próprios espaços.

Para Santos e Chaveiro (2016, p. 80) “a globalização não deixa de ser alimentada pelo capitalismo e não deixa de inferir no modo de ser e viver da juventude atual”. Portanto, é necessário um alerta ao perigo que ronda os jovens quando estes deixam que o desejo do consumo torne-se o meio e o fim de toda sua satisfação, pois pode levá-los a desvios de condutas.

Quanto à relação dos jovens contemporâneos e a escola, permanecem os debates sobre o fracasso da instituição escolar, na qual seus atores acabam se culpando mutuamente. Para Dayrell (2007), a relação tensa e conflituosa entre a juventude e a escola ocorre devido às transformações que vêm ocorrendo na sociedade ocidental devido aos processo de socialização das novas gerações que interferem na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços.

O que ocorre é que até pouco tempo o ensino médio era privilégio de poucos, ou seja, apenas para jovens das camadas altas e médias da sociedade. Posteriormente, mais precisamente na década de 1990, com a sua expansão, o fluxo de alunos aumentou e as escolas passaram então a receber um público cada vez mais heterogêneo marcado por um contexto de desigualdades sociais.

Diante do exposto, é necessário que a escola seja repensada, haja vista, que a juventude atual impõe novos desafios. Para isso, essa temática deve ser incluída na formação docente, pois ao refletir sobre as características dessa juventude, ajudará o professor a se relacionar melhor com os seus alunos, e compreender que são sujeitos únicos e que são portadores de culturas. Auxiliará ainda na resolução de conflitos intergeracionais presentes no dia a dia da escola.

Outro desafio a ser superado pela escola diz respeito ao diálogo. É importante que haja um espaço para um diálogo entre as experiências dos jovens estudantes e os saberes escolares. Para Reis (2012) o diálogo proporciona uma interação entre os sujeitos, e que ao

expressarem suas ideias é possível identificar outras formas de análises sobre os mesmos assuntos, bem como instiga a reflexão sobre o pensamento do outro.

Portanto, ao evidenciar a importância de uma melhor compreensão das juventudes e para que isso ocorra de fato, faz-se necessário que o professor conheça quem são os jovens que frequentam as salas de aulas no ensino médio. No caso específico o professor de Geografia Cavalcanti (2012, p. 116) sugere que “para além de compreender o jovem nos aspectos gerais [...] é importante, sobretudo, compreender suas práticas espaciais, pois elas são produtoras de geografia”. É sobre essa temática que envolve a relação entre os jovens e o ensino de Geografia que se propõe a discutir a seguir.

4.2 Os jovens e o ensino de Geografia

Diante das transformações com o advento da globalização e após um breve estudo sobre os jovens contemporâneos, pretende-se nesta sessão, discutir sobre a relação entre os jovens e o ensino de Geografia. Para isso apontam-se alguns questionamentos: qual é o papel da Geografia Escolar no mundo contemporâneo? Como ensinar Geografia para essas juventudes?

Antes de iniciar a investigação sobre o ensino de Geografia é importante ressaltar sobre a Geografia Escolar. Cavalcanti (2008, p. 26), apresenta como uma ciência que possui sua especificidade, a qual

[...] advém em parte dos conhecimentos acadêmicos, em parte do movimento autônomo dos processos e práticas escolares e em partes das indicações formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos.

Nesse sentido, é possível compreender que a Geografia Escolar é constituída pelo conhecimento adquirido na Academia e que o professor no seu exercício profissional irá colocar em prática de acordo com o que ditam as diretrizes curriculares e os livros didáticos. De acordo com Cavalcanti (2008), a Geografia Escolar tem um estatuto próprio, por isso não está subordinada ao que se estabelece para ela na Academia, também não é uma simplificação da ciência, pois a sua existência se deve à possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano.

Callai (2013, p. 27) considera “a Geografia escolar um conhecimento significativo para a vida dos sujeitos que aprendem a pensar o espaço”. Com base nessa afirmação,

ressalta-se a importância de refletir sobre o que é ensinado e aprendido em Geografia. Para isso, é necessário o debate sobre a função da Geografia e do professor desta disciplina.

Vive-se atualmente, em uma sociedade que a rapidez de informações avolumam-se e aceleram cada vez mais e os jovens acompanham essas informações com certa facilidade, e por vezes acabam mais informados que seus professores. Nesse caso, o professor de Geografia tem um desafio de trabalhar essas informações em sala de aula com a crítica, ou seja, trabalhar com a análise geográfica. Neste sentido,

ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos **criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes**. (FREIRE, 1996, p. 29, grifo nosso)

Quando a aprendizagem ocorre de forma crítica pressupõe uma construção em que o educando também faz parte do processo, portanto, quando trata-se a escola como um lugar de construção de conhecimento e não como uma mera transmissão de conhecimento, Freire (1996, p. 52) considera que o professor deve “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

No que se refere ao ensino de Geografia, Callai (2013), considera que a Geografia serve para conhecer o mundo para além da sala de aula e para isso o professor deve ter claros os fundamentos desta ciência, bem como as informações que são necessárias e que saiba analisá-las no contexto em que se inserem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, em seu art. 35, define o ensino médio como a etapa final da Educação Básica, e conforme apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's (2013, p. 155) “os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens.” Estudantes estes que têm seus hábitos diários definidos pela rotina escolar, ou seja, têm suas atividades diárias definidas de acordo com suas demandas escolares. Segundo Cavalcanti (2015, p.15) “são jovens que passam seus dias indo da casa para a escola e da escola para casa, dividindo seu tempo entre ficar na escola e em casa”. É importante ressaltar os jovens que pertencem às classes pobres que precisam trabalhar para ajudar os pais na complementação da renda familiar, dividindo assim, o seu tempo entre escola, casa e trabalho.

Uma parte dos jovens brasileiros é pertencente às camadas mais pobres e são eles que chegam no dia a dia nas salas de aulas. Segundo Jesus (2011, p. 141) “A falta de perspectivas

é uma constante na vida do jovem brasileiro, que se encontra ainda desamparado”. Diante da afirmação, pode-se destacar que estão desamparados por falta de políticas públicas que venham de encontro às suas necessidades e que possibilitem a esses jovens terem um futuro melhor.

Para entender esse jovem aluno do ensino médio as DCN's (2013, p. 155) afirmam que “é necessário superar uma noção homogeneizante e neutralizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos e visões de mundo, interesses e necessidades singulares”. No entanto, para que essa superação seja possível cabe ao professor conhecer bem o seu aluno e buscar meios para tornar a aprendizagem significativa. Quanto à aprendizagem significativa, Charlot (2009) em entrevista à Revista Nova Escola apresentou resultado de sua pesquisa com jovens estudantes, sendo que 80% deles afirmaram que só veem sentido em ir à escola para obter um diploma. Acrescentou ainda que essa relação com o estudo torna-se frágil e assim não faz sentido em si mesma, mas a um futuro distante.

Diante da realidade apresentada pode-se questionar: por que a aprendizagem não está sendo significativa para os jovens estudantes? Para tentar responder a esse questionamento Castrogiovanni (2009, p. 13) afirma que “existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. [...] A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos, fantasias, como tendem a ser as ciências”. E acrescenta que as escolas não apresentam essas características, o que as tornam transparentes e sem brilho. As mudanças vêm ocorrendo na sociedade e com isso a educação também precisa ser repensada, pois o espaço e o tempo precisam de novas leituras e dimensões e cabe aqui a Geografia contribuir de forma significativa.

A escola também é entendida como um espaço de cultura e para Gadea (2005, p. 05) “não é possível continuar pensando na prática educativa sem levar em conta que esta se dirige a sujeitos concretos e heterogêneos, portadores de uma diversidade de competências linguísticas e culturais, além de gostos e critérios próprios e diferenciados”. Na mesma perspectiva, Cavalcanti (2006, p. 68) aborda “a diversidade cultural dos alunos, entendendo que, de forma ou de outra, ela expressa um conjunto de diferenças significativas desses sujeitos do processo de aprendizagem escolar”.

De acordo com Garbin (2009), a escola tem se configurado como espaço de conversa, diversão, entre outros e que por vezes, torna-se o “único lugar” possível de se expressar e que a presença e o olhar do outro se tornam fundamentais. Ao se reconhecer o espaço escolar como um lugar em que os jovens utilizam para construir sua autonomia, suas identidades,

deve surgir a indagação: o que se pode fazer para reconhecer, conviver e valorizar as múltiplas diferenças existentes no espaço escolar?

Várias disciplinas da área de Ciências Humanas têm discutido os problemas que envolvem a juventude, como por exemplo, a Sociologia e a Psicologia, bem como os problemas sociais, e a Geografia também tem percebido que pode contribuir com as discussões. Portanto,

Comprender los problemas sociales en el espacio y saber analizarlos en distintas escalas para ser capaces de intervenir en su solución constituye, así, la finalidad básica de la **educación geográfica**, dirigida, en último término a la educación de ciudadanos activos y comprometidos con su sociedad.(PÉREZ, 2011, p. 113, grifo nosso)

A partir da compreensão dos problemas sociais, certamente os jovens encontrarão significados em ir à escola e se sentirão parte do processo. Assim, Bento (2015, p. 33) enfatiza a necessidade de “investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida do jovem, em sua realidade imediata, em sua diversidade”. Diante do exposto verifica-se a importância do papel do professor que precisa conhecer seus alunos para que a aprendizagem torne-se significativa a partir do conhecimento prévio e até mesmo de sua própria realidade. Para Libâneo (2009, p. 137) “o trabalho docente deve ser contextualizado histórica e socialmente, isto é, articular ensino e realidade”.

Na tentativa de articular ensino e realidade, Kaecher (2009) aponta caminhos metodológicos que podem nortear a prática docente, em que se faz necessário ouvir os alunos, assim o docente terá mais material para preparar suas aulas, além do livro didático. Em seguida sistematiza as discussões das ideias levantadas, assim, evita que não tenha a impressão de que a aula foi apenas conversa. Uma vez realizada a sistematização, passa-se para o momento de provocações de dúvidas, pois permitirá que o aluno elabore novas hipóteses e faça suas relações. E para cada descoberta ou assunto que surge a partir dessas provocações, surge a necessidade de inserir novas leituras para que não fique na mera repetição, assim apresentar possíveis contradições, o que favorece a construção da análise crítica, da argumentação e do raciocínio nos alunos. E por fim, apresenta a necessidade de produzir surpresa nos alunos, pois ao trazer o novo, aguçará neles a curiosidade para a próxima aula.

As pesquisas sobre o ensino de Geografia buscam superar o modelo conteudista, ainda presente na disciplina. Para Giroto (2015) essa superação pode ocorrer a partir do

desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos através da Geografia. Ressalta a importância da relação a ser construída entre professor e aluno, pois eles trazem consigo uma leitura das experiências da realidade e assim,

o professor poderá possibilitar aos alunos aperfeiçoarem as capacidades desenvolvidas além do muro da escola, ao mesmo tempo em que pode provocar o desenvolvimento de novas capacidades, principalmente a partir do diálogo com os conteúdos, conceitos e linguagens próprias da ciência geográfica. (GIROTTI, 2015, p. 237)

Fazendo essa interação entre o conhecimento prévio dos alunos com o conhecimento científico o professor estará promovendo o ensino de Geografia que fará sentido para eles. Até aqui se enfatizou a importância do papel do professor como agente mediador da aprendizagem, porém não se pode deixar de enfatizar que o agente principal no processo de construção do conhecimento é o educando, conforme apresentado por Callai (2009, p. 101) “o processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, o nosso grande desafio como professores é oportunizar-lhe condições para tanto”. E para que os professores possam oportunizar essas condições é necessário que tornem suas práticas reflexivas, para que tenham condições de avaliá-las e reformulá-las.

Para construir um ensino de Geografia com qualidade, significativo e criativo, Guimarães (2015, p. 36), o compreende como “uma meta que depende fundamentalmente de um processo de formação que seja capaz de desenvolver o talento, o envolvimento e o domínio das diversas dimensões que abarcam o ofício do professor”. Cavalcanti (2006, p. 71) apresenta a aprendizagem significativa como “o resultado da construção própria do conhecimento”. Inovar a prática em sala de aula, não é uma tarefa fácil, exige tempo e dedicação, no entanto, muitos professores vêm desenvolvendo trabalhos relevantes, mesmo com a sobrecarga de trabalho.

Segundo Guimarães (2015, p. 43) “ensinar bem Geografia, no atual contexto, requer do professor muitas habilidades, envolvimento, domínio de conhecimentos e busca de inovação”. Qualquer ação que envolve o processo de ensino aprendizagem requer responsabilidade, dedicação e principalmente o domínio do campo do saber por parte dos professores.

No entanto, no que tange à formação de professores, faltam investimentos na formação inicial e continuada de professores. As DCN's (2001, p. 173) destacam que “a formação de professores não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a

uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho”. Mesmo diante da realidade que se presencia é importante ressaltar que a formação continuada de professores faz-se necessária, pois é através dela que poderá refletir as práticas e realizar uma autoavaliação constante destas, mesmo que sejam profissionais experientes.

Um ponto evidenciado na formação de professores é que se ensinam várias teorias, porém sem nenhum tipo de relação com o ensino e nem com as realidades cotidianas do ofício de professor e mais, “a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação”. (TARDIF, 2012, p.241)

Essa fragmentação também é percebida no ensino de Geografia, que apesar dos avanços nos últimos anos, ainda carrega traços de um ensino tradicional. Na educação básica, os conteúdos ainda são trabalhados de forma fragmentada, parcelados e soltos; os conteúdos são baseados em informações que tão logo são superadas. Em relação à formação de professores, neste caso específico de Geografia, este também se apresenta de forma fragmentada. (CALLAI, 2013)

Para Nóvoa (1992, p. 25), a formação docente “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. No entanto, só a formação inicial não basta, é necessária uma atualização constante, pois “a atualização é condição necessária para o exercício de qualquer profissão, e no caso do professor, é muito importante refletir a própria prática”. (CALLAI, 2013, p. 115)

Ao buscar o aprimoramento de sua formação constantemente, o professor segundo Cavalcante (2009, p. 25),

não apenas atualiza seus conhecimentos, mas também permite, nesta atual configuração social, celebrar suas novas identidades. Ouvindo, lendo, dando voz curiosamente às culturas juvenis e aos instrumentos que as expressam, o professor exerce o seu ofício, ensina e aprende de forma a oxigenar sua vida, de seus alunos e da escola.

Outra questão que merece atenção é em relação à metodologia utilizada no ensino de Geografia, pois de acordo com Vilhena (2015, p. 191),

o professor deve estar preparado para educar em um mundo globalizado, com novas tecnologias, mas ainda há a constatação de que, muitas vezes, os procedimentos e as metodologias adotados pelos professores não contribuem para tornar a aprendizagem prazerosa e significativa.

Mais do que estar preparado, o professor de Geografia necessita sempre buscar outras formas de trabalhar os conteúdos, podendo este utilizar as ferramentas tecnológicas para diversificar suas aulas, trabalhar o olhar do aluno através de observação com aula campo, dentre outras. Castellar (2015, p. 195) afirma que “repensar as práticas docentes e compreender as atividades como estratégia de aprendizagem favorece uma metodologia”. A partir do momento em que o docente começa a refletir suas práticas e busca readequá-las a todos os alunos ou pelo menos a sua maioria aprendam o conteúdo ele vai inovando e consequentemente possibilita a aplicação de novas metodologias.

A partir de novas propostas didáticas, metodologias diferenciadas despertam o interesse dos jovens pelo ensino e possibilitam uma relação mais afetiva entre professor e aluno favorecendo na aprendizagem. Relacionar a teoria com a prática potencializa o ensino e a aprendizagem. Neste caso, o professor também aprende e em outros momentos pode partilhar de suas experiências com outros colegas de profissão. Castellar (2015, p. 195) aponta que “para um projeto inovador, a sala de aula não basta”.

Pinheiro (2015) discorre que na área da educação existe a didática que vem se preocupando com questões referentes à formação dos professores e se existe uma didática específica para a Geografia esta deve estar evidente na organização do currículo. Várias mudanças vêm acontecendo no cenário da educação brasileira, principalmente nas questões que envolvem o currículo, porém ainda distantes de contemplar um currículo que possibilite uma aprendizagem significativa.

Os documentos curriculares oficiais brasileiros, que Straforini (2011, p. 54) apresenta como crítica ao processo de construção dos PCN's de Geografia, foram marcados pela negação ao debate e pela imposição de um projeto ideológico já pronto. Nesse contexto, entendem-se os documentos curriculares oficiais como reprodutores dos interesses do capital financeiro global e suas relações com o governo pautado pelo neoliberalismo e destaca que “há um ator hegemônico que produz o currículo – o estado – e todo o resto – os atores hegemonzados – que executam o currículo, os professores”.

Nesta abordagem, Callai (2015, p. 225) afirma que “o currículo escolar não é neutro, mas, ao ser resultado de escolhas, é ligado a interesses bem determinados”. O que determina esses interesses são: a organização escolar, os professores, os alunos, o local a qual a escola está inserida, entre outros.

Cavalcante (2009, p. 22), apresenta o currículo escolar “como um território vasto para a valorização das identidades juvenis e, por conseguinte, de suas culturas, garantindo ao aluno

maior significação e valorização de seus saberes”. Para a autora, por meio do currículo escolar é possível o aprimoramento docente diante das diferentes culturas juvenis presentes no contexto escolar.

Sobre o currículo de Geografia, Pérez (2015, p. 17) diz “en todo caso, los currículos no siempre son restrictivos, y las potencialidades educativas de la Geografía para formar ciudadanos activos han tenido su reflejo también en los discursos curriculares”.

De acordo com Melo (2010, p. 149) “o currículo passou a ser problematizado para além do campo psicopedagógico. Foi dissecado em suas filigranas com as esferas políticas, econômicas e socioculturais”. Dessa forma o currículo baseia-se nas experiências e conhecimentos dos alunos em seu cotidiano escolar. Não se pode pensar o currículo estático como antigamente, pois de acordo com Silva (2010, p. 150),

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesta perspectiva, Pereira (2015, p. 114), defende um currículo para todos ao afirmar que “el currículo, pese a su condición prescriptiva tiene pretensión generalista y universal. Intenta consolidar los principios cognoscitivos formales em un locus que asegure elementos igualitarios y comunes a todos quienes participan de un sistema educativo”. A partir dessa concepção pode-se então entender o currículo como um instrumento de valores constituído a partir de um espaço-tempo social e cultural. No entanto, o que se percebe é um currículo real ainda muito distante do ideal, pois as DCN’s vêm propondo um currículo interdisciplinar, porém o que se percebe é cada professor trabalhando seus conteúdos de forma isolada. Simões (2014, p. 67), faz inferências de que

a organização do currículo por áreas do conhecimento pode contribuir para potencializar processos de escolarização que ampliam as capacidades humanas para uma leitura mais total de uma realidade complexa, das tramas da vida, sua multidimensionalidade (as dimensões política, econômica, cultura e socioambiental).

A proposta de se trabalhar por áreas de conhecimento, conforme apresentado pelas DCN’s, pode ser entendida de forma positiva, pois assim há como fazer um intercâmbio entre as demais áreas como a Sociologia, Filosofia, etc. Em se tratando da disciplina de Geografia, já se pode observar que ela pode contribuir na minimização dos problemas sociais, e para isto,

a organização dos conteúdos é relevante. Pérez (2011, p. 116), afirma: “y, puesto que, en definitiva, el objetivo de esta alternativa curricular no es otro que el aprendizaje de los alumnos, habría que tener en cuenta no sólo la relevancia científica y la relevancia social de los problemas sino también su relevancia didáctica”.

Diante da importância do currículo escolar é necessária a ampliação das discussões sobre ele dentro das escolas a fim de construir um currículo que contemple uma aprendizagem significativa para os jovens educandos.

Uma questão que não é objeto dessa pesquisa, mas que deve ser considerada importante a se mencionar, diz respeito à aprovação da Lei nº 13.415/2017, que normatiza as reformas do ensino médio e que também afeta a formação docente, em específico, a formação do professor de Geografia, mesmo que até o presente momento ainda não tenha sido implementada, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se em fase de construção.

Ainda na referida lei, o ensino de Geografia e História deixa de ser obrigatório, mas poderão constituir um dos percursos formativos dos estudantes. É um momento em que não se pode deixar de fazer uma análise crítica em sala de aula com os alunos, pois eles serão afetados com a ausência dessas disciplinas. É evidente que elas são primordiais para a formação cidadã dos mesmos.

4.3 Jovens, trabalho e a educação profissional integrada ao ensino médio no Brasil

Nesta sessão, será abordada a relação dos jovens alunos do ensino médio com a educação profissionalizante, portanto faz-se necessário um aprofundamento sobre o processo histórico da educação profissional no Brasil.

Regattieri e Castro (2010) dividem o contexto histórico da educação profissional integrada ao ensino médio em seis momentos decisivos, mas mesmo antes do primeiro momento decisivo, houve algumas iniciativas de criação do ensino profissional no Brasil, porém revelam clara intenção assistencial, ou seja, era destinado a amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte.

O primeiro momento ocorre a partir da consolidação de uma política de desenvolvimento do ensino individual, comercial e agrícola, no começo do século XX. Em 1910, são criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e humildes e na década de 1920, inicia-se um debate pela Câmara de Deputados que propunha a expansão

do ensino profissionalizante a todos e não apenas aos pobres, o que veio a ocorrer na década seguinte.

O segundo momento, ocorreu com a reforma educacional de 1931, que ficou conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário e o profissional comercial. Em 1934, a nova constituição, determinou a União que criasse as Diretrizes da Educação Nacional e fixasse o Plano Nacional de Educação. A Constituição de 1937, pela primeira vez tratou das escolas vocacionais e pré vocacionais, como dever do Estado em parceria com empresas e sindicatos econômicos.

O terceiro momento ocorreu a partir de 1942, quando foi instituído o conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional que configurou a chamada Reforma Capanema. Portanto, em 1942, é instituída as Leis Orgânicas do Ensino Secundário, por meio do Decreto-Lei nº 4.244/1942 e a do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4.073/1942. Em 1943, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Comercial, por meio do Decreto-Lei nº 6.641/1943 e em 1946, as Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

Também em 1942, ocorreu a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e com o regime de colaboração do Estado com as empresas e dos sindicatos econômicos, previsto na Constituição, proporcionou a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o industrial (Senai) em 1942 e o comercial (Senac) em 1946. nesse mesmo período, as antigas Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETF's).

O quarto momento é representado pela equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, com a aprovação da Lei nº 1.076/1950, que permitiu que egressos de cursos profissionais prosseguissem em estudos superiores, desde que passassem por exames das disciplinas não cursadas, bem como comprovarem que possuem conhecimento indispensável para o prosseguimento dos estudos. A Lei nº 1.821/53, que apresenta as regras desse regime de equivalência foi regulamentada pelo Decreto nº 34.330/53. Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, para todos os efeitos, equiparou o ensino profissional ao acadêmico. Assim, completa o quarto momento decisivo com a importante e marcante plena equivalência entre todos os cursos no mesmo nível de escolaridade.

O quinto momento é determinado pela promulgação da Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e de segundo graus, bem como tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau (hoje ensino médio), hipoteticamente para eliminar o

dualismo existente entre a formação acadêmica e a profissional, além da normal, que era destinada à formação de professores para as séries iniciais. No entanto, posteriormente com a aprovação da Lei nº 7.044/82, desobrigou o ensino da profissionalização universal e a tornou facultativa.

Por fim, o sexto momento é marcado pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, a qual dedica um capítulo especial à educação profissional. Como desdobramento desse momento representado pela LDB atual, são apontados dois períodos importantes em relação à organização e à forma da educação profissional. O primeiro é demarcado pelo Decreto nº 2.208/97, que separa a educação profissional técnica e o ensino médio e o segundo, pelo Decreto nº 5.154/04, que dá liberdade de opção pelas formas integradas, concomitante ou subsequente.

Nesse segundo período é importante destacar a oportunidade de trabalhadores jovens e adultos retornarem seus estudos em cursos de ensino médio profissionalizante e de educação profissional nas instituições federais de educação tecnológica prevista no Decreto nº 5.478/05, que cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A partir dessa contextualização dos dispositivos legais, segundo as autoras “configurou-se o *Plano Legal* para a formulação e a implementação de políticas públicas de integração do ensino médio com a educação profissional na atualidade”. (REGATTIERI e CASTRO, 2010, p. 28)

Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21), ao referirem ao modelo de escola normatizado pela legislação federal, apontam como

um modelo dualista que oferece, por um lado, uma educação propedêutica destinada a preparar o educando para o acesso a níveis superiores de ensino e, por outro lado, uma formação de caráter técnico-profissional centrada no ideário da preparação para atender ao mercado de trabalho.

A LDB nº 9.394/96, em seu art. 22, define como finalidade da educação básica o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, Ramos (2004) afirma que a consolidação dessas finalidades básicas do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigência desde 1971, que admitia dois caminhos relativos à formação escola, na qual uma destinava-se a formação de caráter propedêutico e a outra de caráter técnico-profissional.

Em seu capítulo III, a LDB nº 9.394/96, em seu art. 39, afirma que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. E no art.40 aponta que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Nos dois capítulos citados acima, concebem a educação profissional numa dimensão mais ampla que o evidenciado na Lei nº 5. 692/71, a qual apontava uma generalização da formação profissional dos estudantes e já na nova LDB apresenta uma nova concepção da profissionalização por meio do ensino.

Portanto, verifica-se no texto da LDB atual um esforço para que essa dualidade entre o ensino técnico e o propedêutico deixe de existir, bem como acabar com o preconceito acerca da educação profissional. Essa superação também é evidenciada no Documento Base da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, ao afirmar que

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supera a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. (BRASIL, 2007, p. 6)

Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 43) evidenciam que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Segundo os autores, foi essa travessia que o Decreto nº 2.208/97 interrompeu ao proibir que o ensino médio também propiciasse essa formação técnica e que essa garantia veio a ser reestabelecida através do Decreto nº 5.154/04 que propõe a consolidação da formação básica universitária e politécnica, centrada no trabalho, ciência e na cultura, numa relação mediada coma a formação profissional em outros níveis e modalidades de ensino.

Quanto à formação integral Ciavatta (2012, p. 85) apresenta a ideia de que a “formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Portanto, ao pensar em uma formação humana, o que se busca é a garantia de uma formação completa para a leitura de mundo e para uma melhor atuação como cidadão de um país, que compreenda as relações sociais subjacentes aos fenômenos.

Em relação ao mercado de trabalho no Brasil, indicadores revelam um quadro dramático, isso porque

as taxas de desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos se inscrevem no topo da escala e representa praticamente o dobro dessa medida, quando tomada em referência ao total da população economicamente ativa, ou superior a duas vezes, se cotejada com as taxas aferidas para os contingentes adultos (no caso, acima de 24 anos). (BRANCO, 2005, p. 130)

E quando uma pequena parcela de jovens consegue ingressar no mercado de trabalho, são relegados a ocupações de baixa qualidade, com baixas remunerações e que ainda colocam em risco sua escolarização. Viana (2012) reforça que com o regime de acumulação integral, ocorre um processo de superexploração e precarização da força do trabalho, e junto o crescimento do desemprego. Todos esses fatores atingem as famílias das classes exploradas e produzem um processo de deterioração das condições de vida. Para Frigotto (2004), essa situação é, portanto, adversa da dos jovens de classe média que estendem a infância e a juventude, pois na maioria dos casos, iniciam sua inserção no mercado de trabalho após os 25 anos e com uma remuneração melhor.

No entanto, o que se evidencia é que a inserção de crianças e jovens no mundo do trabalho, sua exploração e uma escola diferenciada existem desde o início, conforme apresenta Frigotto (2004, p. 195), “a escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola para a disciplina do trabalho precoce e precário”. Diferentemente, a escola burguesa era concebida, como de excelência, como uma instituição social e cultural, produtora de conhecimentos e de valores, vista como um espaço para o desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. (FRIGOTTO, 2004)

Para que esse cenário mude é preciso que o Estado invista em políticas públicas que garantam os direitos de crianças e jovens. Nesse contexto, Frigotto (2004) sugere uma política que atue na dilatação do fundo público, que pode permitir, em curto prazo, tirar 6 milhões de crianças e jovens do mundo do trabalho, assim, teriam a garantia do direito à escolaridade básica dentro do tempo adequado, portanto, abririam vagas para os adultos. Entretanto, essa política tem um custo, pois o Estado deve garantir uma renda mínima, para essas crianças e jovens, que compense o que ganhavam, e poderem efetivamente abandonar o mercado de trabalho e frequentar a escola.

Ressaltamos que algumas políticas públicas vem sendo implantadas com o propósito de reduzir o ingresso precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho e que assegure o

acesso e a permanência em escolas públicas. Um exemplo é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem como intuito garantir os direitos das crianças e adolescentes, bem como a legislação do trabalho que proíbe o trabalho para menores de 15 anos. Portanto, ao proibir é necessário que o Estado garanta o acesso à escola pública e benefícios para que permaneçam na escola, caso contrário, a situação tende a agravar, pois deixarão de frequentar a escola e por estarem fora do mundo do trabalho, podem tornar-se presas fáceis para o mundo da prostituição, tráfico ou mesmo o crime.

De acordo com Pochmann (2004, p. 218), por intermédio dessa proibição, “tornou-se possível envolver, sobretudo, os filhos das classes trabalhadoras com a educação, postergando o ingresso no mercado de trabalho”. O que se vê hoje é que a maior parte dos jovens procura prosseguir o ciclo educacional e adiam sua entrada no mercado de trabalho para depois dos 20 anos. Até pouco tempo só os filhos das classes dirigentes tinham esse privilégio.

Ainda segundo Pochmann (2004), por meio das lutas sociais e políticas, as classes trabalhadoras vêm conquistando melhores condições de trabalho, e uma redução da exploração. Foi por meio das lutas que houve a conquista na redução da jornada de trabalho, descanso semanal, férias, feriados e aposentadoria. Contudo, antes de adquirirem esses direitos, a classe trabalhadora não tinha a possibilidade de viver sem o trabalho, visto que, o ingresso no mercado de trabalho era precoce e o fim da condição de trabalhador só se dava com a morte.

Foi nesse contexto, que a situação da juventude em relação ao mercado de trabalho foi revisada e por meio da conscientização social e o estabelecimento da legislação apropriada foi possível reduzir a presença de crianças e jovens no mercado de trabalho. No entanto, ainda hoje existe uma parcela de crianças e jovens no mercado de trabalho “torna-se fundamental avançar na viabilização de condição que favoreçam a entrada mais tardia possível de jovens no mercado de trabalho”. (POCHMANN, 2004, P. 230)

Constata-se que ao postergar a inatividade juvenil, possibilita a ampliação da escolaridade e uma melhor preparação para o ingresso no mercado de trabalho o mais tardiamente possível, todavia é necessário implementar programas que sejam capazes de financiar essa inatividade.

Para tanto, Pochmann (2004) convida a refletir sobre as inadequações existentes no formato da transição do atual sistema educacional para o complexo mundo do trabalho, visto que as transformações ocorridas no modo de produção capitalista no final do século passado têm influenciado no papel da educação e na formação profissional.

Nesse contexto, a transição da sociedade industrial para a chamada sociedade do conhecimento exige uma maior preparação em termos de educação e formação, portanto, o tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho passa a ser maior. Esse novo compromisso do sistema educacional e de formação profissional tem ênfase na etapa inicial e se prolongaria por toda vida ativa, desta forma a educação geral, exigiria da juventude um maior comprometimento com a aprendizagem teórica e prática, capaz de fortalecer as oportunidades do conhecimento.

Por outro lado o que se percebe é que o Brasil ainda se encontra defasado, em relação ao sistema educacional, visto que este é inadequado para a maioria dos jovens, ao não permitir que todos concluam o ensino médio. No plano da política do ensino médio ainda há muito a ser feito pelos jovens, pois

Não se trata, também de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adulto de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. E sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir, na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio. (FRIGOTTO, 2004, p. 57)

Com base no autor, há que garantir às juventudes uma formação plena e integral em nível mais elevado e reconhecer que as desigualdades são geradas na sociedade, mas que é na escola que ela pode ser legitimada ou superada.

5 OS JOVENS, O COTIDIANO ESCOLAR E A CIDADE

5.1 Radiografia da pesquisa: o perfil dos jovens participantes da pesquisa

Na realização desta pesquisa, foi utilizado um questionário (ver apêndice E, p.133) aplicado junto aos alunos dos três cursos técnicos integrados ao ensino médio do *Campus* Porto Nacional do IFTO. O presente estudo abrangeu um total de 56 alunos pesquisados, dentro de um universo de 94 alunos matriculados na 3ª série do ensino médio que estudam em tempo integral. A distribuição quantitativa dos alunos, em relação aos cursos pode ser observada conforme tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos pesquisados por turma.

<i>Cursos</i>	<i>Alunos matriculados</i>	<i>Alunos pesquisados</i>
Administração	38	16
Informática	23	20
Meio Ambiente	34	20
Total	95	56

Fonte: Elaborada por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Dos 56 alunos que participaram da pesquisa, mais da metade são do sexo feminino (65%), e os demais (35%) são do sexo masculino, conforme apresentado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição por sexo.

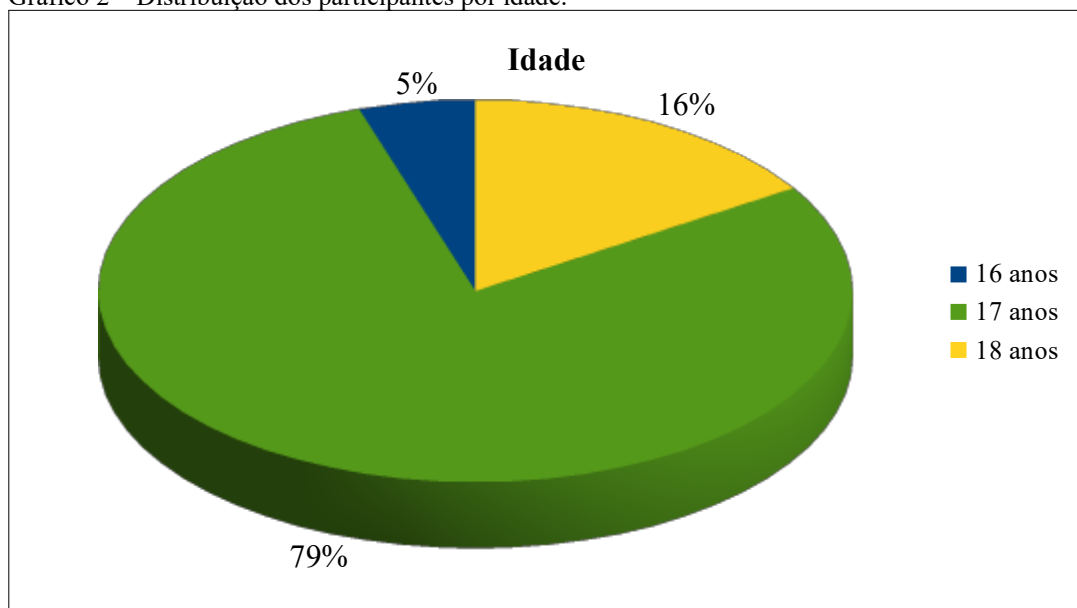


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Quanto à idade dos participantes da pesquisa, pode-se observar no gráfico 2, que a maioria encontra-se com 17 anos. Idade regular para a série a qual está frequentando, ou seja, a 3ª série do ensino médio, demonstrando o acesso ao 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade. No entanto, também chama a atenção o percentual de alunos que estão com 18 anos (16%), o que significa que esses jovens tiveram um ano de reprovação ou que entraram tardiamente (com um ano de atraso) na primeira fase do ensino fundamental.

No que se refere à reprovação, ela é um problema que precisa ser superado, pois segundo Vasconcelos (1998) ao reprovar nega-se ao aluno o direito ao conhecimento. No entanto, quando se aprova pura e simplesmente, não se garante a aprendizagem. Muitas vezes, o que ocorre é que professores preferem *empurrar* seus alunos a reprová-los. “Esta é uma posição delicada, pois conformar-se em empurrar o aluno é demitir-se do compromisso de ajudá-lo a aprender de fato” (VASCONCELOS, 1998, p. 94).

Gráfico 2 – Distribuição dos participantes por idade.

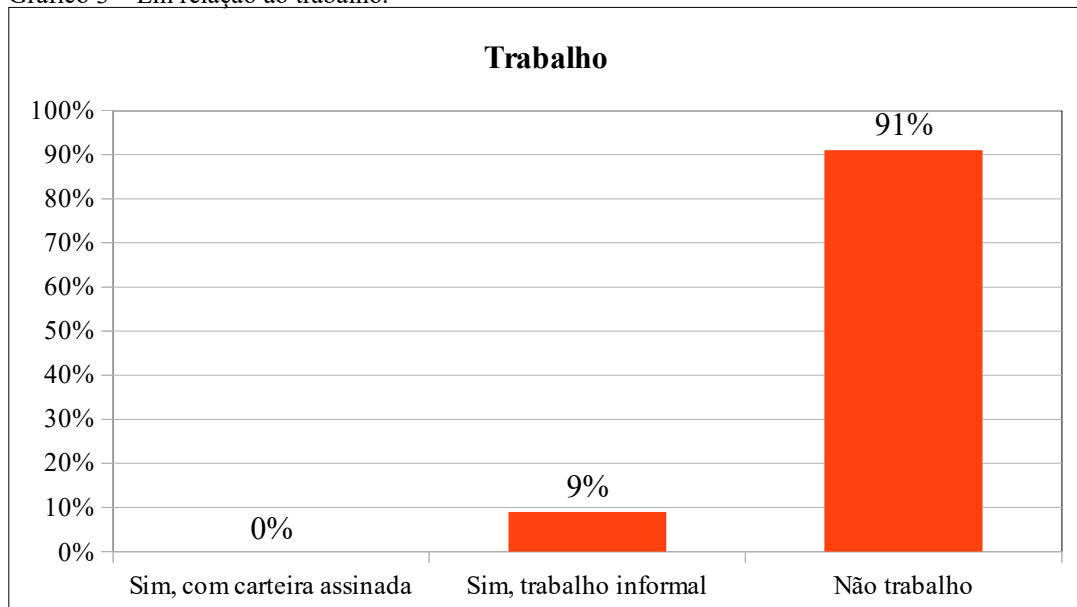


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Quando questionados se trabalham, o gráfico 3, mostra que a maioria afirma que não. Essa resposta se justifica pelo fato dos alunos estudarem em tempo integral. Para os alunos que são considerados de baixa renda, existem programas de bolsas para que garantam sua permanência na Instituição. Para que os alunos recebam esse benefício eles precisam participar de uma seleção e cumprir todos os itens previstos no edital. Essa seleção é realizada pela equipe da Assistência Estudantil do *Campus* que é formada por: Assistente Social, Psicólogo, Enfermeiras e Assistentes de Aluno.

Apesar de apresentar um percentual pequeno de alunos que trabalham informalmente (9%), é importante destacar que esses jovens precisam de ser acompanhados em relação ao processo de ensino aprendizagem, pois os cursos são integrais, ou seja, esses jovens só têm o período noturno para se dedicarem aos estudos e, no entanto, ainda tem que dividir esse tempo com o trabalho. E com essa jornada exaustiva podem vir a terem dificuldades de aprendizagem.

Gráfico 3 – Em relação ao trabalho.

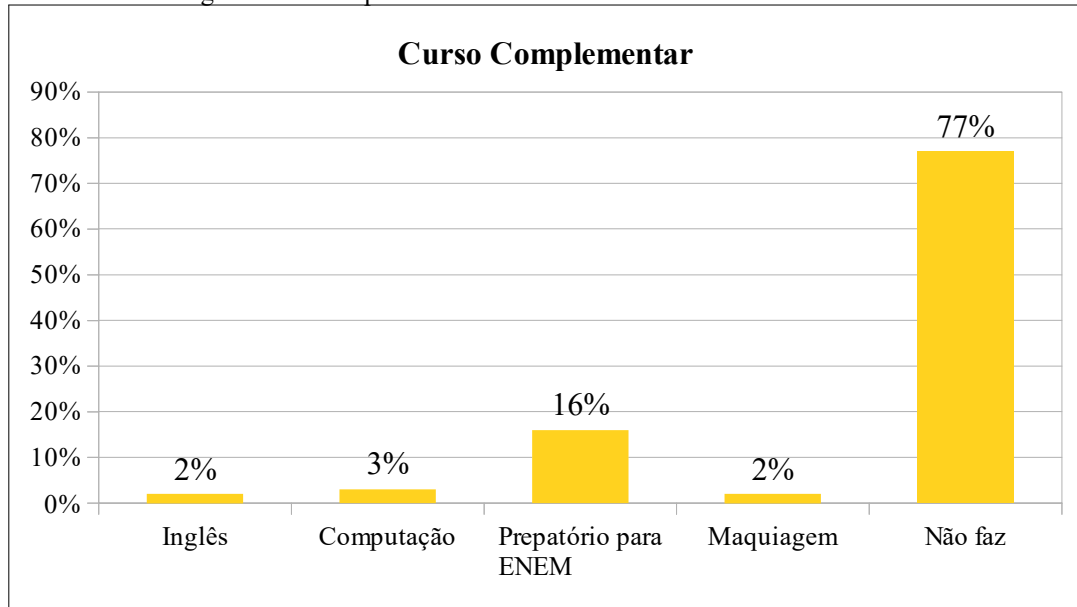


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

O mesmo pode-se perceber no gráfico abaixo, quanto aos cursos complementares, em que mais de 70% responderam que não fazem. Entre os que fazem, destaca-se o preparatório para o ENEM, próximo a 20%, o que expressa o anseio desses jovens em ingressarem em um curso superior, pois mesmo diante das dificuldades e da jornada diária de estudos ainda encontram fôlego para agregarem conhecimentos extras.

Com menos de 5%, aparecem os cursos de: inglês (2%), computação (3%) e maquiagem (2%). Observe que esses cursos têm caráter preparatório para o mercado de trabalho. Essa é uma característica muito peculiar em nossa região, onde muitos dos jovens começam a trabalhar desde cedo para ajudar na renda da família e por isso a necessidade de buscar uma preparação para o mercado de trabalho. A região norte, segundo Lassance (2008, p. 75), “tem a segunda maior taxa do país de jovens com a menor remuneração, ou seja, que ganham até, no máximo, meio salário mínimo”.

Gráfico 4 – Faz algum curso complementar



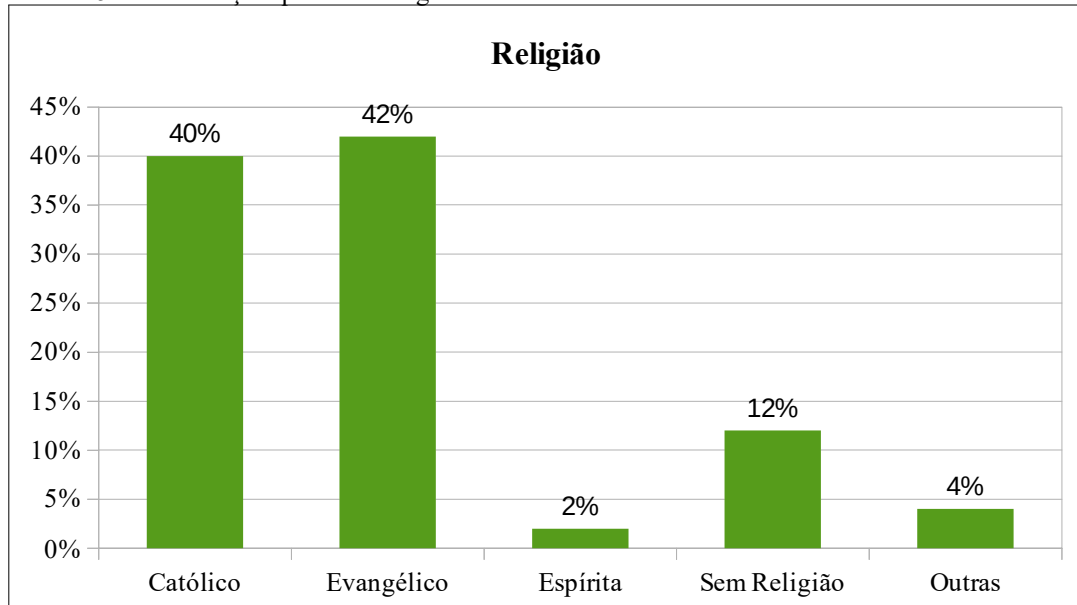
Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Ao questionar os jovens sobre sua religiosidade, a religião evangélica obteve o maior percentual de respostas (42%), seguido pela católica (40%). A princípio causa estranheza, visto que a população brasileira é formada em sua maioria por católicos. No entanto, a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira” realizada pela Fundação Perseu Abramo, Novaes (2008, p. 266), afirma que “os jovens evangélicos estão mais presentes no Norte/Centro-Oeste e no Sudeste”. Demonstra ainda que a religiosidades está presente no cotidiano de uma grande parcela dos jovens e que é notória a presença dos mesmos em atividades religiosas diversas.

Também é notório o quantitativo de jovens que se declararam sem religião. Aliás, depois dos evangélicos, os brasileiros *sem religião* são os que mais crescem, inclusive entre a população jovem (NOVAES, 2008). Porém, os jovens são muito instáveis, até mesmo, porque estão em busca de si conhecerem. Portanto, o que mais caracteriza essa geração segundo Novaes (2008, p. 271), “é a disponibilidade para a experimentação, o que ocorre também no campo religioso. São os jovens que mais transitam entre vários pertencimentos em busca de vínculos sociais e espirituais”.

Por fim, cabe ressaltar que entre os (4%) que declaram serem adeptos de outras religiões, estão assim distribuídos: (2%) Budista e (2%) Espírita.

Gráfico 5 – Distribuição quanto à Religião.

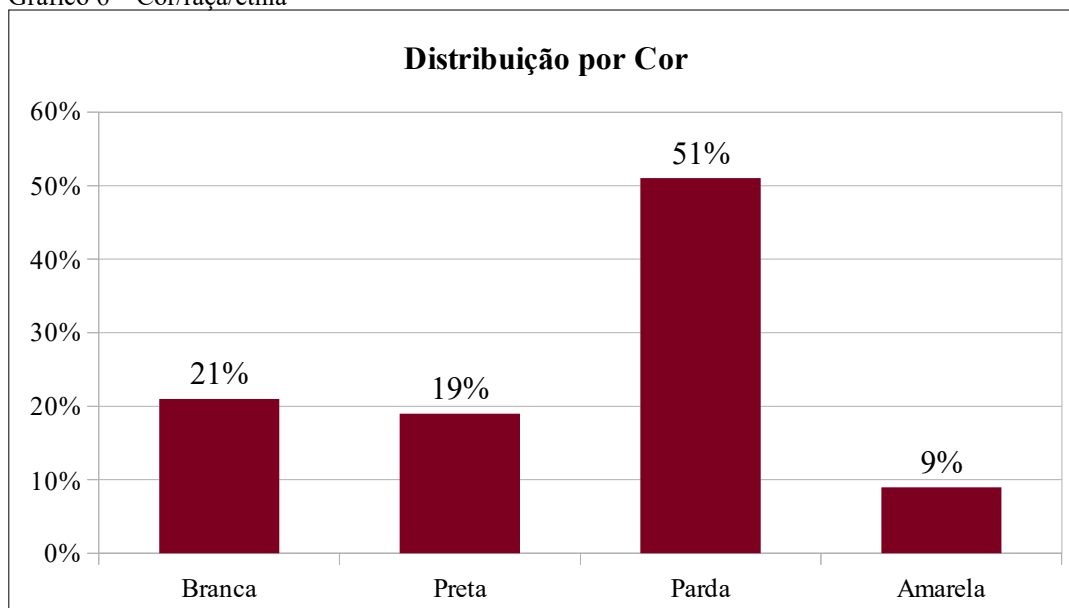


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

No que se refere à autodeclaração de cor ou raça dos participantes da pesquisa as três opções que se destacaram foram: parda, branca e preta. Declararam ser de cor parda (51%), branca (21%), preta (19%) e por último a amarela com (9%).

Ressaltamos que no edital para o processo seletivo, das 40 das vagas em cada um dos cursos oferecidos (45%), são destinadas para Ampla Concorrência (AC), enquanto as demais (55%) são distribuídas para as Reservas de Vagas (50%) e Ações Afirmativas (5%), as quais estão em consonância com o disposto na Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, alterada pela Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, no Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, alterado pelo Decreto n. 9.034, de 20 de abril de 2017, na Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012, alterada pela Portaria Normativa n. 9, de 5 de maio de 2017, ambas do Ministério da Educação. Portanto, justificam-se os percentuais encontrados no gráfico abaixo.

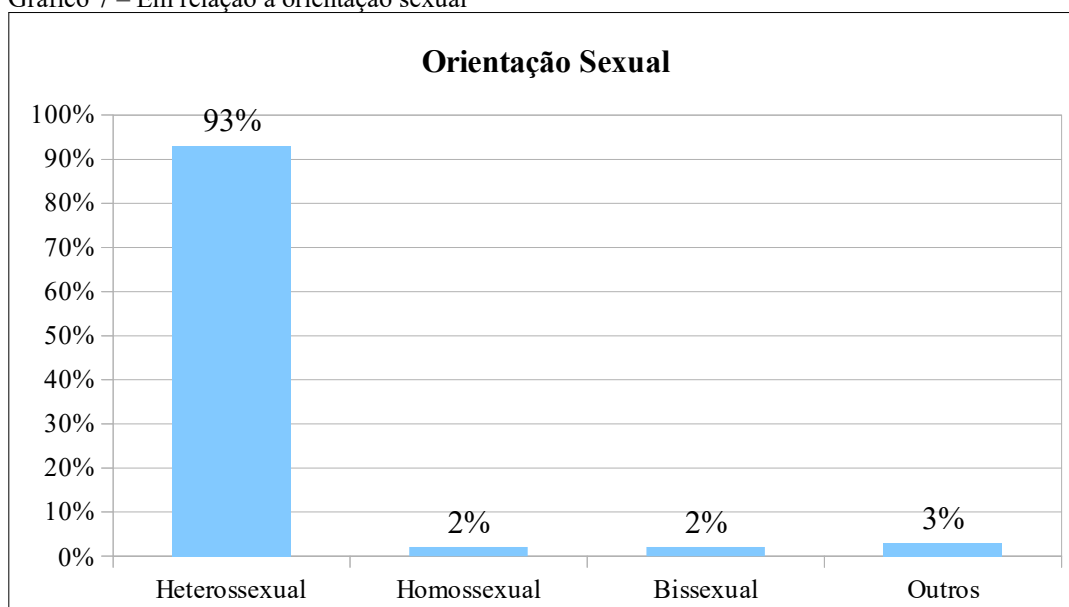
Gráfico 6 – Cor/raça/etnia



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Como foi visto no capítulo anterior a juventude é tida como uma fase de construção de identidade, porém é também uma fase de descobertas, principalmente em relação ao corpo e sua sexualidade. Ao questionar aos participantes da pesquisa em relação a sua orientação sexual, obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 7 – Em relação à orientação sexual



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Conforme apresenta o gráfico acima, 93% dos participantes se declararam heterossexuais, 2% homossexual e bissexual respectivamente. Dos 3%, que citaram outras

opções que não constavam no questionário destacam-se: pansexual e assexuado.

É importante ressaltar que o jovem segundo Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 69),

encontra e constrói novos papéis por meio da socialização com seus pares, exercendo, pela sexualidade, uma forma preponderante de sociabilidade e de construção da identidade. A identidade se vai delineando e redefinindo em processos dialéticos em vários encontros com o outro, quando são confrontados valores, crenças, emoções.

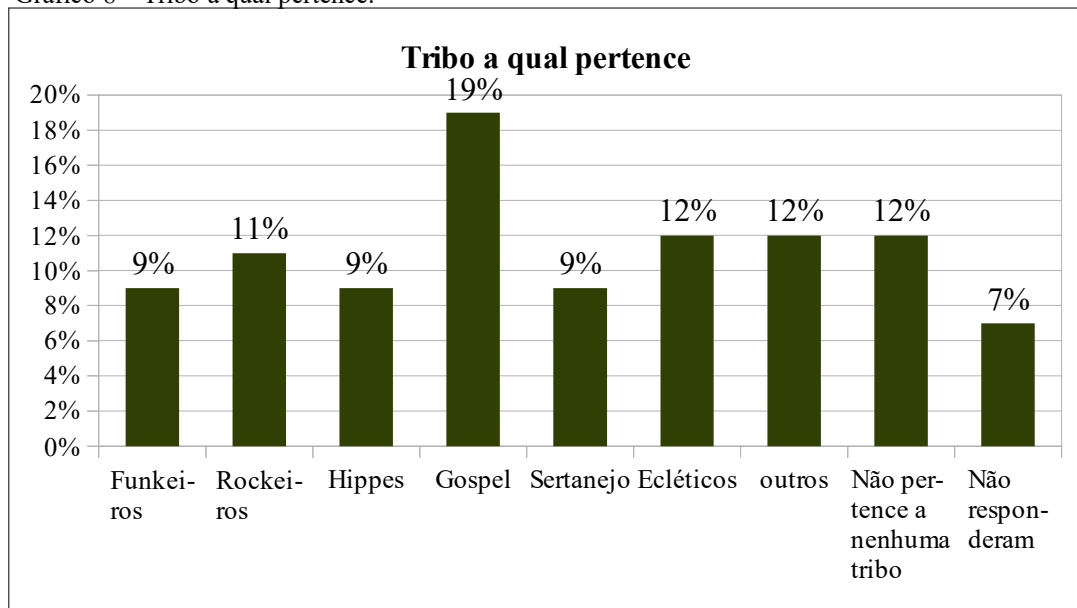
Dessa forma, entende-se que é através das relações de sociabilidade que a sexualidade vai se constituindo, o que colabora na definição das fases, trajetórias individuais e o modo de ser e estar no mundo.

Dentro desse contexto, questiona-se: qual a relação da Geografia com o tema sexualidade? É importante que o professor de Geografia trabalhe sobre a sexualidade com seus alunos, visto que ainda existe muito preconceito e repressão sobre a temática. Vários são os estudos e abordagens que podem ser trabalhados em sala de aula: a questão da identidade e gênero; gravidez na adolescência; a questão da violência sexual contra os jovens (tanto meninas, quanto meninos), entre outros.

Quando questionados sobre a qual tribo pertencem, obtém-se uma variedade de respostas, o que mostra o quanto a juventude é diversificada. No entanto, não surpreende quando 19% dos jovens se dizem pertencer a tribo Gospel, visto que a maioria respondeu que pertence à religião evangélica (40%), porém ainda é um número inferior, assim se pode entender que mesmo pertencentes à religião evangélica gostam de outros estilos musicais. Como alternativa foram dadas as seguintes opções: pagodeiros, funkeiros, roqueiros, metaleiros e hippes.

Nos chama a atenção o número de participantes que responderam que são ecléticos (12%), ou seja, que curtem vários estilos. Além das tribos elencadas no gráfico, 12% dos jovens participantes da pesquisa apresentaram outras opções, sendo elas: forrozeiros, cinéfiles, otaku, militares, nerds, cristãos e geeks. Outro fato que merece destaque é o quantitativo de jovens que se dizem não pertencentes a nenhuma tribo (12%). Mesmo assim, o quantitativo de roqueiros é bem significativo (11%), seguidos dos funkeiros, hippes e sertanejos (9%) respectivamente, conforme se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Tribo a qual pertence.



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

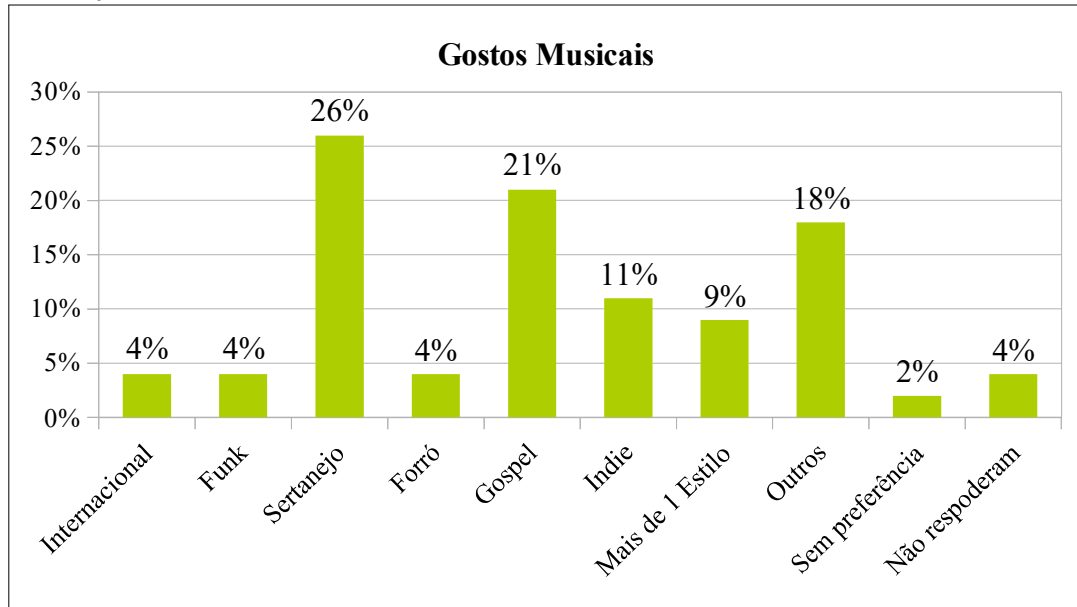
Sobre as formações de tribos Garbin (2009, p. 17), afirma que

identificar a formação de tribos não significa pressupor a existência de um grupo fechado em si mesmo, mas, pelo contrário, é pressupor os infundáveis processos de identificação que não cessam de modificar os modos de os sujeitos “serem” e posicionarem-se, produzindo novas culturas.

Quando se fala em tribos, nota-se que há uma forte relação com os gostos musicais dos jovens, por isso também foi perguntado sobre seus gostos musicais no questionário utilizado na pesquisa. Portanto, quando se observa atentamente o gráfico verifica-se uma diversidade de manifestações culturais apresentadas pelos jovens contemporâneos.

E essas manifestações culturais, segundo Oliveira (2009, p. 63), “não podem ser apagadas, nem ignoradas. Não podemos esquecer a nossa história”. Nessa perspectiva, não há como negar o quanto é importante o papel da escola no processo de difusão das culturas populares. Portanto, a escola precisa valorizar as culturas de seus alunos, buscar entendê-los, conhecer suas histórias, bem como ajudá-los a se conhecerem. Por isso, é que na presente pesquisa buscou-se conhecer os jovens, não somente em relação às tribos pertencentes, mas também quanto aos gostos musicais que os auxiliam nessa identificação de pertencimento, os quais serão apresentados no gráfico seguinte.

Gráfico 9 – Gosto musical



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

É possível identificar no gráfico as diversas manifestações culturais dos jovens participantes da pesquisa quando foram perguntados sobre seus gostos musicais e mais uma vez os dados vêm reforçar os mais variados estilos e que através deles formam suas identidades.

Em relação ao gosto musical dos jovens, mais uma vez o resultado surpreende, pois o estilo que mais se destacou foi o sertanejo (26%), apesar da maioria deles afirmarem seguir a religião evangélica. No entanto, o estilo gospel aparece em segundo lugar com (21%), mas o que se identifica é que até mesmo o estilo gospel tem se diversificado como é o caso do sertanejo gospel, forró gospel, entre outros. Por outro lado, esses dados também não causam estranheza, visto que a música sertaneja é um estilo musical marcante na região.

A música contribui na formação de identidade e Garbin (2009, p.15), aponta que

Se partimos da premissa de que “música” pode ser entendida como um artefato cultural que contribui na produção de identidades (sendo uma fonte de inspiração entre os jovens, principalmente no que diz respeito a sua vida cotidiana e aos seus desafios), facilmente poderemos entender que os discursos dos jovens demonstram o hibridismo, o “tingimento” identitário que os interpela.

Nesse contexto, será que a escola está atenta a essas identidades e práticas juvenis contemporâneas? Existe dentro da escola um espaço em que os alunos possam expressar livremente sua cultura? Segundo Dayrell (2007), é no dia a dia escolar que os jovens levam consigo suas experiências sociais vivenciadas em diferentes tempos e que irão influenciar em

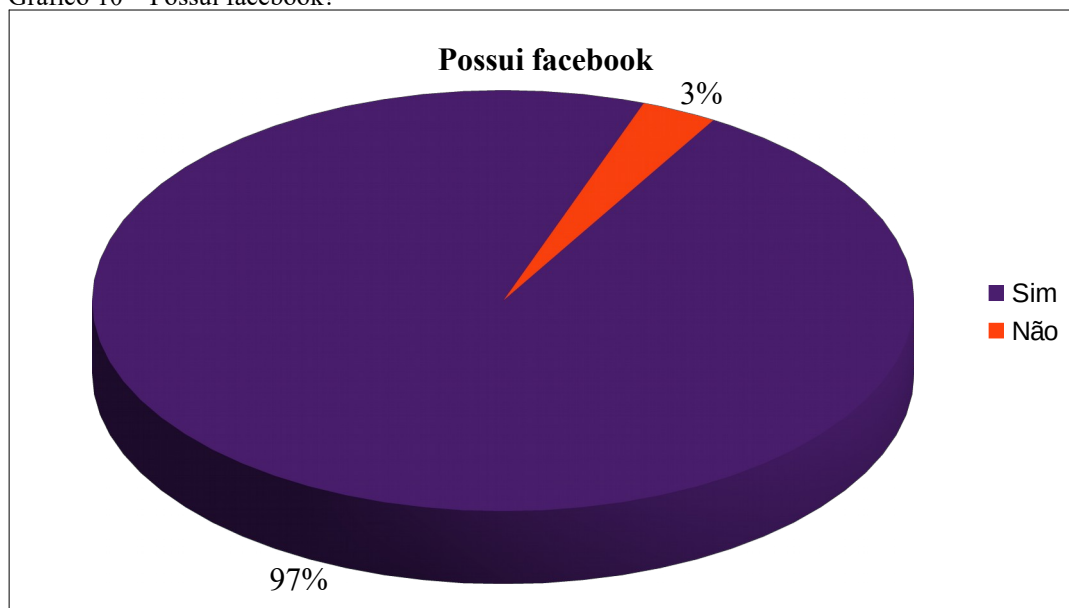
sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela. No entanto, a escola apresenta especificidades próprias, ou seja, institucionalmente, ela é ordenada por conjuntos de normas e regras.

Desta forma, pode-se identificar um ponto de tensão e conflito que precisa ser superado. Entende-se que a escola precisa sim de regras, porém ela também precisa dialogar para que as manifestações culturais dos alunos possam ganhar espaços.

Ao identificar no gráfico os diversos estilos musicais dos jovens, alguns questionamentos foram levantados: a escola tem identificado essa diversidade cultural dos seus alunos? Até que ponto a escola se importa com essa diversidade? Deveria a escola notar e se importar com a diversidade existente em seu meio? É evidente que sim, pois quando a escola se propõe a conhecer seu alunado, ela planeja e organiza suas ações com mais eficácia e eficiência, conseqüentemente alcançará melhores resultados. Além do mais, para Garbin (2009, p. 17), “apesar das diferenças entre os vários estilos musicais [...], todos contribuem na formação e no fortalecimento de identidades; a música passa a ser uma espécie de fio, de eixo, que vai de casa para a escola e para onde quer que os jovens forem”.

No que diz respeito à relação dos jovens com as mídias, a televisão, o computador e o celular (a internet principalmente) tem se sobressaído. Nota-se que crianças e jovens utilizam cada vez mais esses aparelhos. De acordo com Sporleder-Côrtes (2009, p. 47) “Filhos da revolução tecnológica, os jovens atuais vivem no mundo digital: pensam e agem ‘em rede’ definindo virtualmente seus sentimentos e opiniões”. Portanto, se os jovens pensam e agem em rede, foi questionado aos participantes da pesquisa se os mesmos possuem facebook e os dados coletados seguem abaixo.

Gráfico 10 – Possui facebook?

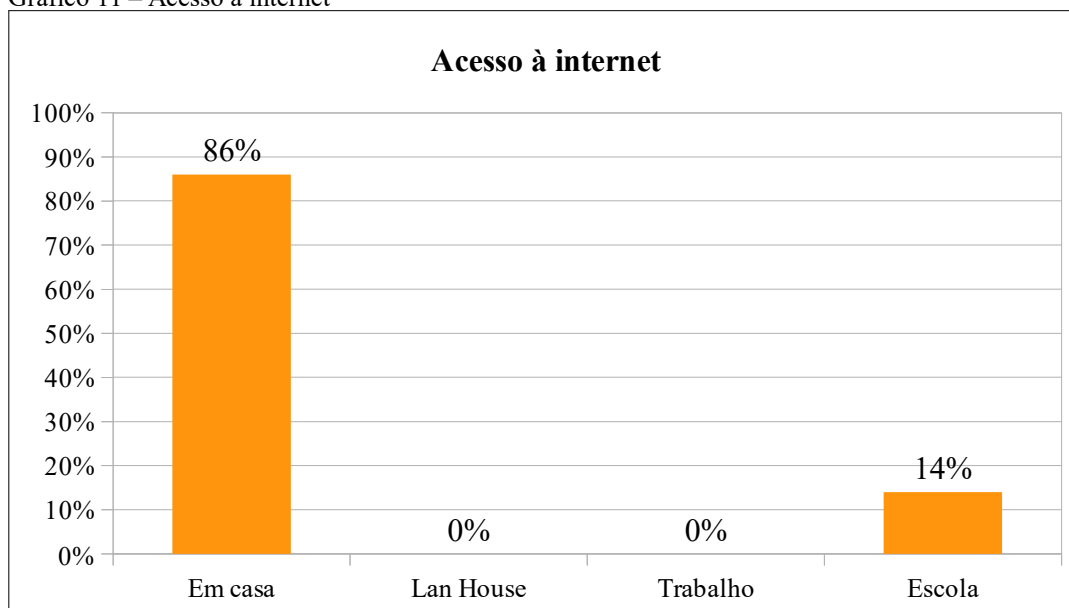


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Ao questionar se os participantes da pesquisa possuem conta nesta rede social o resultado não surpreendeu, 97% responderam que sim, visto que é uma rede social utilizada por muitos brasileiros para manterem contatos com amigos, postar fotos, bater papo entre outros entretenimentos que a rede oferece.

Também foi questionado onde os jovens acessam a *internet*, 86% afirmaram que acessam em casa, e 14%, possuem acesso na escola, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Acesso à internet

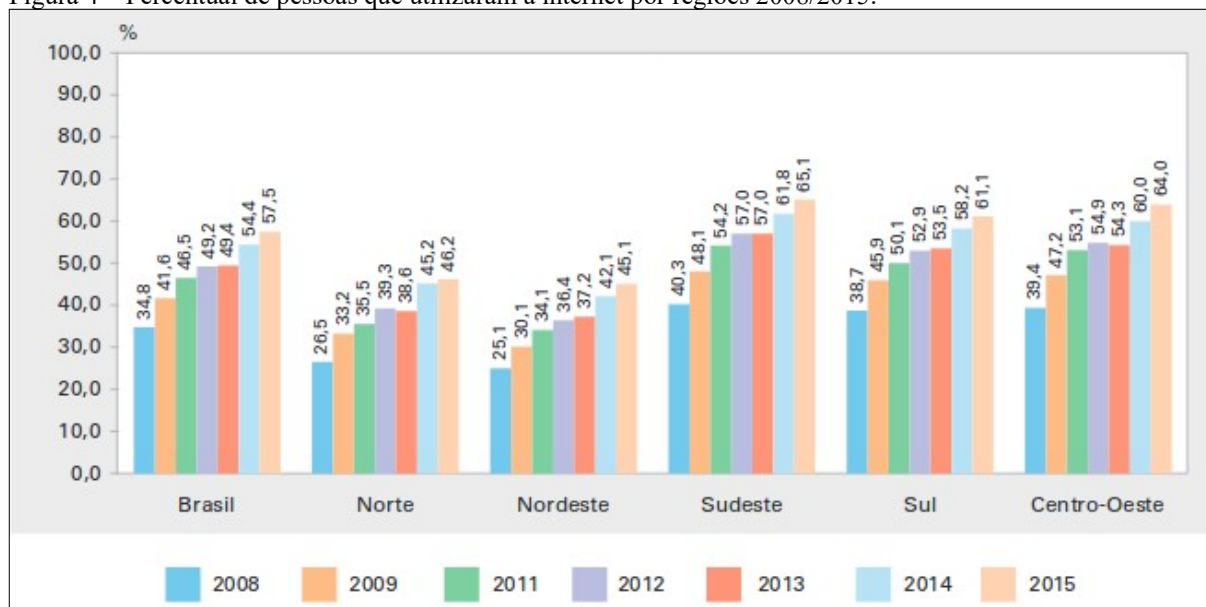


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Fica evidente que com a globalização, veio também a facilidade das famílias ao acesso à internet (via telefone, via rádio e/ou dados móveis) o que provocou uma baixa procura pelas *lan houses*. Quanto à negatividade em relação à opção de acesso à *internet* no local de trabalho é justificável, pois como se vê no gráfico 3, apenas 9% trabalham, porém informalmente.

De acordo com os dados do IBGE (2015), no Brasil, aproximadamente 102,1 milhões de pessoas de 10 anos ou mais acessam a *internet*, o que representou um crescimento de 7,1% em relação a 2014. No entanto, de 2014 para 2015, a proporção de internautas da região norte e nordeste teve os menores níveis em relação às demais regiões, como pode ser visto na figura abaixo.

Figura 4 – Percentual de pessoas que utilizaram a internet por regiões 2008/2015.

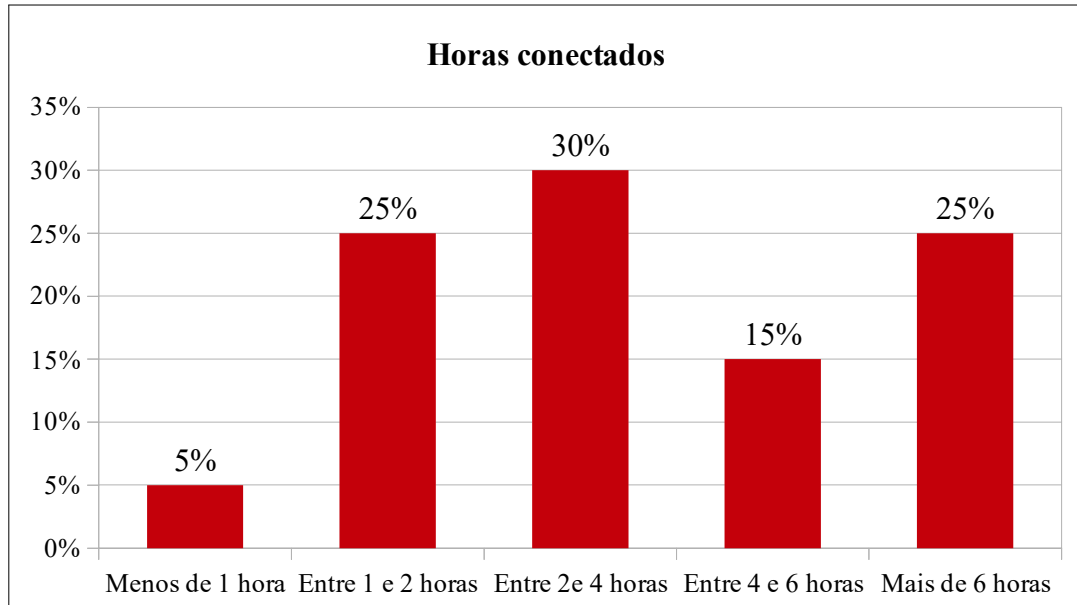


Fonte: IBGE (2015).

Ao considerar a população de 10 anos ou mais de idade por grupos etários, em 2015, observa-se que as pessoas de 15 a 17 anos de idade e 18 ou 19 anos de idade apresentaram os maiores percentuais de usuários de *internet* no Brasil (82,0% e 82,9%, respectivamente). (IBGE, 2015)

Diante da realidade identificada quanto ao acesso à *internet*, foi perguntado aos jovens participantes da pesquisa, quanto tempo diário eles passam conectados e o gráfico seguinte apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 12 – Horas conectados



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Pode-se visualizar no gráfico que 30%, dos jovens afirmaram passar entre 2 e 4 horas diárias conectados na internet. Também é relevante o quantitativo que responderam que passam mais de 6 horas conectados e entre 1 e 2 horas respectivamente (25%).

Considerando as vantagens oferecidas pelas redes sociais, há também que se pensar sobre os impactos que elas provocam na formação dos jovens contemporâneos, pois passam uma parte considerável de seu tempo conectados à *internet*. E neste ambiente, Flach (2009, p. 102), evidencia que

emergem meninas e meninos representantes de geração da ansiedade: uma geração pressionada pela constante necessidade do desnecessário, para estar conectada o tempo todo, ligeira, “online”, acelerada, “por dentro” de muitas informações, consumidora “ful time” de tudo o que possa ser produzido, para logo em seguida descartar.

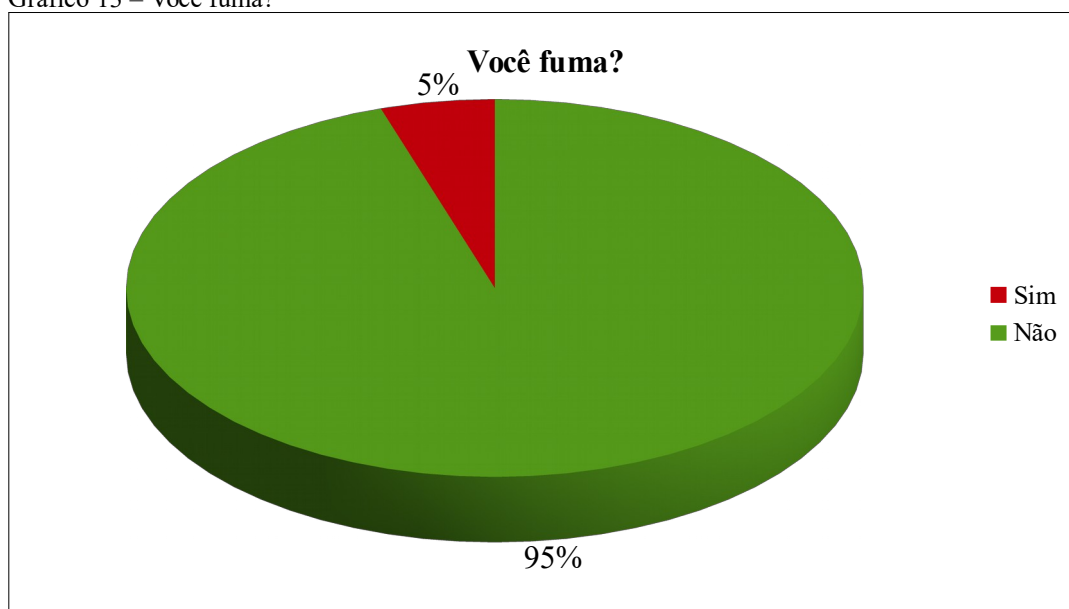
Se a maioria dos internautas são crianças e jovens e por que não trazemos essas questões para a escola, visto que a maioria passa uma fração do seu tempo dentro dela? Por que não interagir com essas ferramentas que fazem parte da realidade dos nossos alunos? Não seria um bom temas a ser discutido nas aulas de Geografia?

Observa-se que os jovens contemporâneos nasceram imersos na cultura digital e, portanto, seria interessante que o professor de Geografia (não se quer aqui encher ainda mais o currículo da disciplina, mas aproveitar os problemas cotidianos para enriquecer as discussões) debatesse em sala de aula sobre os impactos, bem como as alterações na vida

cotidiana da população. Outro ponto que merece ser discutido é a globalização, pois por meio dela as distâncias foram encurtadas pela facilidade de comunicação, porém como consequência, acaba por distanciar de quem está próximo.

Ao questionar aos jovens sobre o uso de fumo 5%, admitiram fazerem uso, enquanto 95%, afirmaram não fumarem. Não há aqui, condições de verificar se os jovens que negam fazerem uso do fumo estão falando a verdade ou não, no entanto, Carlini-Marlatt (2008), aponta que 90% dos fumantes adultos no Brasil começaram a fumar na adolescência, que de cada três adultos vivos que começaram a fumar na adolescência ou na juventude não conseguiram para até hoje.

Gráfico 13 – Você fuma?



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Ao verificar os dados sobre o consumo de bebidas alcoólicas, 23%, responderam positivamente, 75% responderam que não fazem uso de bebidas alcoólicas e 2% não responderam.

Não é de se estranhar o fato de muitos ainda serem menores de 18 anos de idade e já fazerem uso de bebidas alcoólicas, mesmo se tratando de uma substância que altera o humor e a percepção e que tem sua venda proibida (por lei – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90 em seu art. 243, alterado pela Lei n. 13.160/15) a menores, o fato é que não há uma fiscalização.

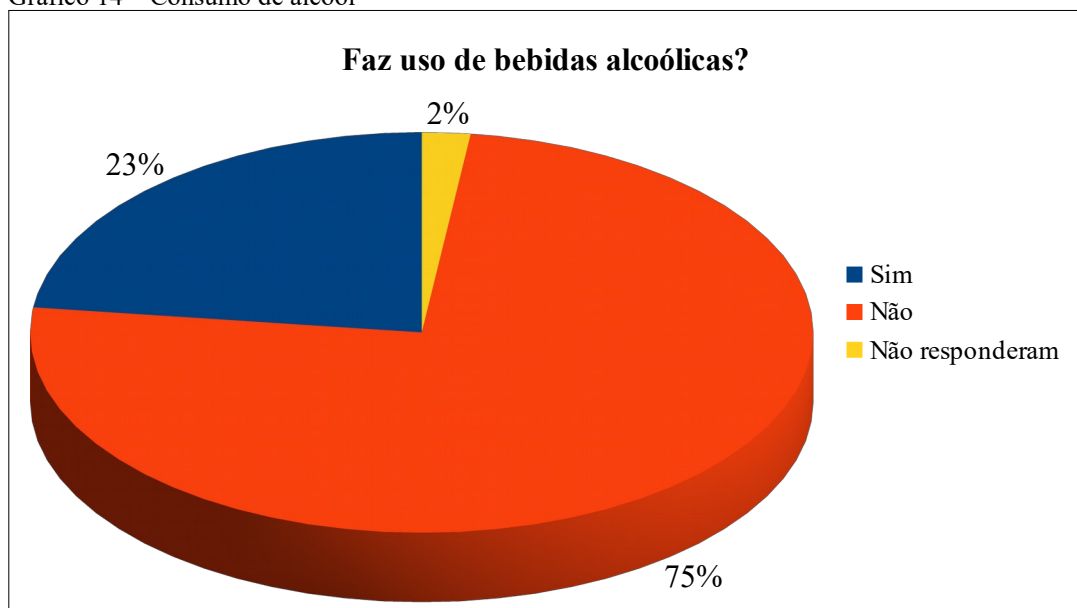
Para Carlini-Marlatt (2008, p. 304), “não é de se estranhar que atualmente a produção de bebidas alcoólicas obedeça à lógica do capitalismo globalizado em tempos de política

neoliberal [...] e o alvo principal das grandes indústrias de álcool é a população jovem”.

Ressalta-se que o consumo de bebida alcoólica é o principal fator para risco de morte, principalmente no trânsito (acidentes) e por violência devido às pessoas estarem sob o efeito do álcool. O resultado de anos de consumo, tanto de cigarros quanto de bebidas alcoólicas, pode levar as pessoas à dependência.

Tanto as questões do consumo de cigarros ou álcool são interessantes de serem problematizadas. Quantas pessoas anualmente morrem vítimas de acidentes de trânsito devido ao uso do álcool? Qual o índice de pessoas com câncer de pulmão?

Gráfico 14 – Consumo de álcool



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Após um denso levantamento do perfil dos jovens sujeitos participantes da pesquisa, questionou-se: o que é ser jovem para você? A pergunta foi feita no intuito de saber como eles se veem e revelar quem são os jovens contemporâneos. Como se trata de uma questão aberta, eles ficaram à vontade para expressarem o que acreditam que eles mesmos são.

As respostas obtidas, por meio da entrevista, ajudam a reforçar o quanto o jovem contemporâneo apresenta-se como múltiplo, até mesmo ao se autodeclarar jovem. Abaixo se encontram os achados da pesquisa sobre o que é ser jovem, a partir do próprio olhar dos participantes.

- é difícil, é porque é diversas emoções ao mesmo tempo, você não é tão velho e tão novo. Você não sabe o vai ser no futuro. É bem complicado, bem confuso;

- também tem a questão da pressão dos pais, você tem que ser alguém no futuro.

Cursar uma faculdade decente. Você tem que se decidir logo o que você quer ser, é uma pressão muito louca;

- é um período complicado, você ainda está se descobrindo, ainda está tendado saber quem você é, mas jogam em cima de você que você já se decida agora pra você ser alguém. É como se fosse um período único em que você tem que decidir o que você vai ser na sua vida;

- ser jovem é sempre estar buscando ultrapassar nossos limites e sempre estar aberto a mudanças e oportunidades. É querer ser independente, estamos em um constante desenvolvimento para conseguirmos o que queremos. Ser jovem é difícil e gratificante, pois nem sempre vai dar certo, mas continuamos fazendo nosso melhor;

- é agir. Pensar diferente. Ter uma disposição maior. Ter uma certa pró-atividade em certas coisas;

- mesmo sendo jovem é difícil de explicar. Ser jovem é uma fase que você deixa de ser criança, que você está em um melhor momento de sua vida e você está se preparando para a fase adulta que pode ser a pior fase de sua vida. Uma coisa praticamente eterna até você morrer. Ser jovem é uma coisa muito interessante, porque você pode fazer coisa que uma criança não poderia fazer, porque já tem uma responsabilidade e tal, mas ainda não tem a maturidade de um adulto. É uma fase transitória. É complicado de explicar;

- ser jovem é ter um pouco mais de disposição e ter um objetivo. Os jovens quando se unem tem mais facilidade de conseguir algo do que criança ou até mesmo o adulto porque a força jovem é um pouco mais forte;

- você tem mais disposição para fazer as coisas. É mais ativo em certas áreas da vida. É um momento de preparação pra vida adulta, onde você vai pensar nos seus sonhos. É uma fase de preparação para o futuro;

- é uma fase de muitos pensamentos na cabeça porque é uma fase de transição. Ao terminar o ensino médio a gente vai pensar na faculdade, como entrar na faculdade, então é uma explosão de pensamentos que a gente tá passando por causa dessa transição;

- é a fase mais importante da vida, porque é nessa fase que a gente toma decisão o que irá acarretar as consequências lá no futuro, como a escolha de curso;

- é tentar se descobrir e tentar fugir das pressões que as pessoas colocam sobre a gente;

- às vezes os pais querem corrigir os erros que fizeram no passado na gente.

- eles querem se realizar na gente, também aí vem o peso familiar, um peso de o que eu quero pra minha vida, então fica uma confusão bem louca. Meio que a família impõe, a sociedade impõe, a escola impõe.

- muitas vezes eles querem passar uma influência e muitas vezes nós não queremos.

Ao analisar as respostas, observa-se que são jovens que se mostram confusos diante das explosões hormonais características da fase; que sofrem devido às pressões em relação às decisões futuras, como é o caso da escolha profissional; que em meio às turbulências tentam se descobrirem; que buscam ultrapassar limites e lutam por independência (às vezes pela própria condição juvenil que lhes é imposta); que reconhecem que já têm responsabilidades, mas ainda não possuem maturidade; que acreditam na força jovem e que buscam equilíbrio para suportar as pressões que lhes são impostas.

Ao serem questionados sobre até quando eles acham que vai a juventude, observam-se diversas posições.

- até os 20 anos de idade;
- até os 22 anos de idade, pois já decidi o que quer;
- até ter uma família, pois há uma responsabilidade maior
- pode ir dos 13 aos 18 anos ou mais;
- vai além da questão da idade;

Compreendendo a juventude como uma fase de transição, foi perguntado aos jovens, quais são seus sonhos? O que você quer estar fazendo em 5 anos?, percebe-se que as respostas estão ligadas à carreira profissional – quando afirmam o desejo de estarem cursando uma faculdade; ao trabalho – ser bem sucedido financeiramente, ao lazer - viajar, conhecer o mundo e a família – constituir uma família.

Entende-se que a juventude é uma fase em que os jovens pensam em seus objetivos e passam a lutar para que eles sejam alcançados, mesmo diante das dificuldades que a vida, às vezes, proporciona.

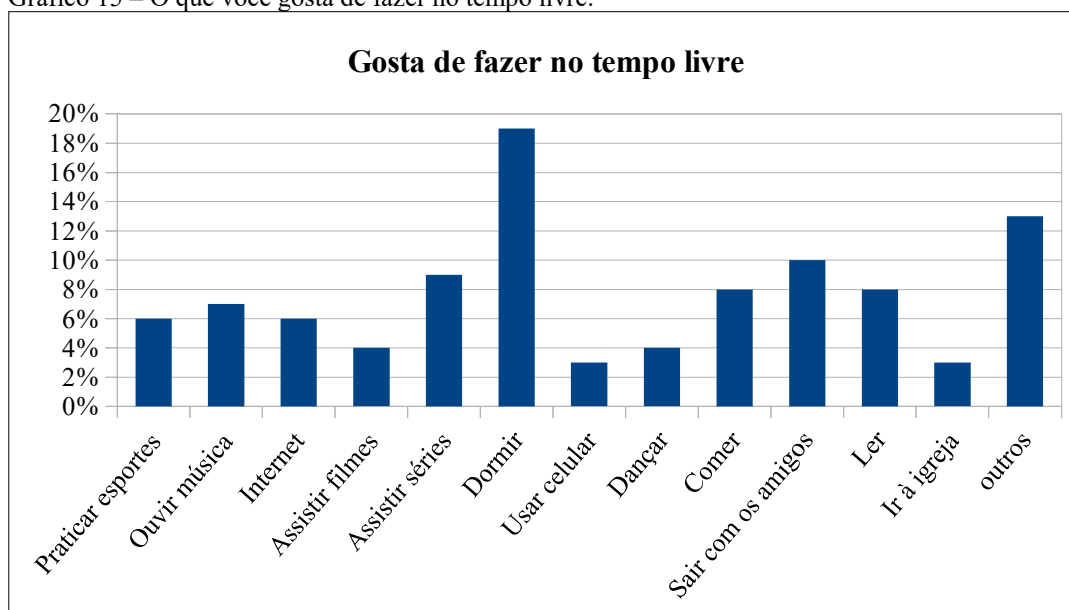
Nesse momento, você deve estar se perguntando, o que isso tem a ver com Geografia? A resposta é simples, o professor de Geografia pode aproveitar para discutir questões relacionadas ao desemprego/empregabilidade, moradia, mobilidade urbana, economia (inclusive doméstica), saúde pública, entre outros. Ao levar os alunos a pensarem nos problemas sociais enfrentados pela sociedade, ao mesmo tempo, incita os jovens a proporem possíveis soluções que podem no futuro serem aplicáveis. Nessa perspectiva, ao trabalhar com algo concreto, próximo da realidade dos jovens alunos, gera resultados positivos.

Uma das dificuldades das escolas, atualmente, em lidar com os seus jovens alunos, se refere à invisibilidade aos elementos culturais juvenis, e estas passam a agir como se eles estivessem ali apenas para aprender o que está proposto nos currículos formais e de acordo com o que a organização escolar permite. Porém, os jovens que chegam hoje à escola são pouco familiarizados com o currículo proposto, pois estão acostumados com uma cultura

veloz do audiovisual, com a fragmentação e o estímulo à emoção, que são próprios da sociedade de consumo. (SOUZA, 2009)

Se os jovens contemporâneos, fazem parte de uma sociedade de consumo, foi perguntado a eles, o que você gosta de fazer no seu tempo livre?, o gráfico abaixo demonstra que há uma diversidade de práticas juvenis, quando eles estão fora do ambiente de estudo ou do trabalho.

Gráfico 15 – O que você gosta de fazer no tempo livre.



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

É necessário, primeiramente, esclarecer que tempo livre é compreendido como um tempo dedicado ao desenvolvimento, descanso e diversão. E segundo Brenner, Dayrell e Carrano (2008), na prática do lazer, os sujeitos buscam realizar atividades agradáveis e de realização individual. Essas atividades de lazer criam certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária à rotina diária do trabalho e das obrigações sociais.

Entende-se o quanto os momentos de lazer são importantes para os jovens, pois de acordo com Souza (2009, p. 33), “os espaços do lazer e da cultura, juto com os iguais, são os espaços em que os jovens podem processar suas experiências mais significativas, longe do controle dos adultos”.

Como neste mundo nem tudo é flores, a existência de tempo livre, nem sempre implica em lazer. Para Brenner, Dayrell e Carrano (2008, p. 178), “o tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades”. Ao analisar o gráfico e verificar que a maioria dos jovens prefere dormir no seu tempo livre,

também se pode pensar que o fazem por falta de oportunidades, pois como será visto mais adiante a cidade não oferece lazer para os jovens.

O próximo dado a ser analisado, também faz referência a oportunidades, por isso questionou-se aos alunos qual a viagem mais longa que você já fez?, e o resultado foi surpreendente, pois há a identificação de que a maioria dos alunos já realizam viagem para outros estados, porém foi uma visita técnica organizada pela professora de Geografia e os coordenadores dos cursos, com exceção de dois alunos que já tiveram a oportunidade de viajarem para o Paraguai (país vizinho), porque possuem familiares que moram em cidades que fazem fronteira com o país. Também houve um aluno que afirmou nunca ter saído do estado.

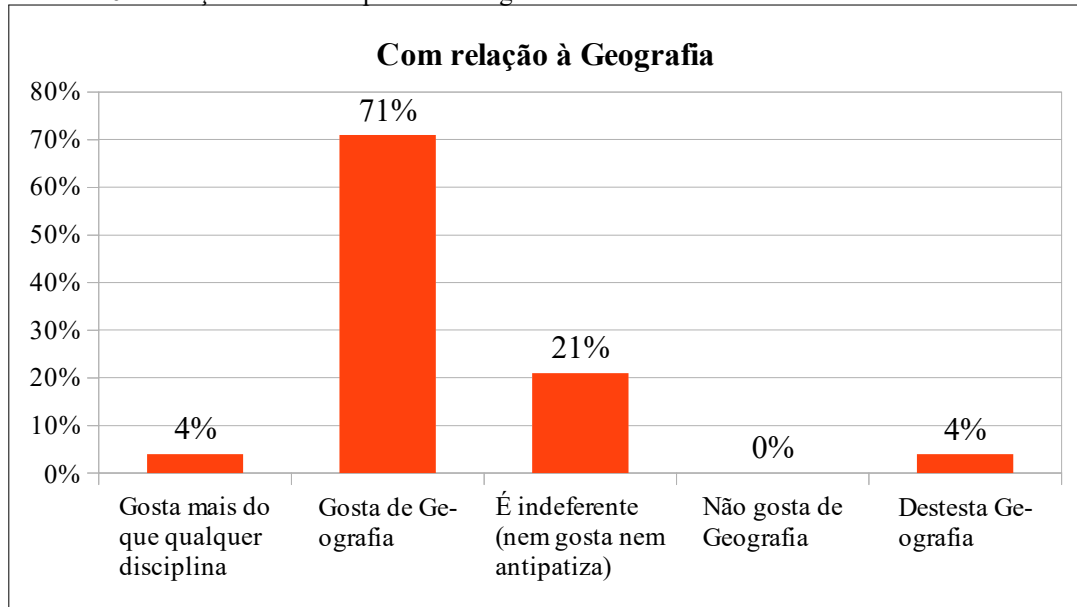
Essa questão faz refletir o quanto é importante o professor sair da sala de aula e realizar estudos (seja dentro ou fora da cidade/estado), pois contribui para ampliar o horizonte dos alunos e também para um ensino que tenha sentido para a vida.

5.2 Os jovens e suas relações com a Geografia

No subcapítulo anterior, foi traçado o perfil dos jovens alunos participantes da pesquisa e ao mesmo tempo possibilitou meios de relacionar alguns tópicos com conteúdos que podem ser trabalhados nas aulas de Geografia. Neste subcapítulo, propõe-se ampliar os debates na perspectiva dos sentidos atribuídos por esses jovens em relação à disciplina Geografia.

Portanto, foi questionado aos jovens: com relação à disciplina de Geografia, você pode dizer que: e foram apresentadas cinco opções de respostas, as quais seguem os percentuais encontrados.

Gráfico 16 – Relação com a disciplina de Geografia



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

De acordo com os dados analisados, é perceptível que a maioria dos jovens tem uma relação positiva em relação à disciplina de Geografia ao afirmarem que gostam da disciplina (71%). No entanto, chamou atenção também, o fato de 21% afirmarem serem indiferentes em relação à disciplina.

Durante as entrevistas com os jovens, pôde-se identificar em suas falas que esses dados são influenciados pela relação professor aluno, conforme relatos abaixo.

- Sempre fui indiferente, mas agora como a professora é muito boa, estou começando a despertar mais o interesse. Antes estudava pra tirar nota.

- Não só a geografia, mas qualquer matéria que é passada em sala de aula, ela vai depender muito do profissional [...], aí a gente vai gostar ou não. É um gostar que tá muito ligado a nota. Aí quando você não tira uma nota boa em certa disciplina, você é obrigado a entender a matéria. [...]. O professor tem que ter a capacidade de mostrar que é uma coisa diferente, você pode fazer por gosto e que você pode entender facilmente, então muda o conceito.

- Claro que é uma disciplina que a gente precisa saber para fazer ENEM, vestibular pra entrar na faculdade, mas o professor tem que ter a capacidade de mostrar que é além disso.

Nessa ótica, reforça-se a importância do papel do professor, visto que essa relação dos jovens com a disciplina se dá pela relação professor aluno. Veja o que afirma um dos entrevistados ao falar da importância do professor de Geografia e o ensino dos conteúdos:

“Outra questão é a capacidade do profissional em transmitir a relação que a Geografia tem a ver com a realidade, com o mundo, isso é muito importante pra despertar o interesse, porque se ficar só no conceito, com muito conteúdo, não desperta o interesse no aluno”.

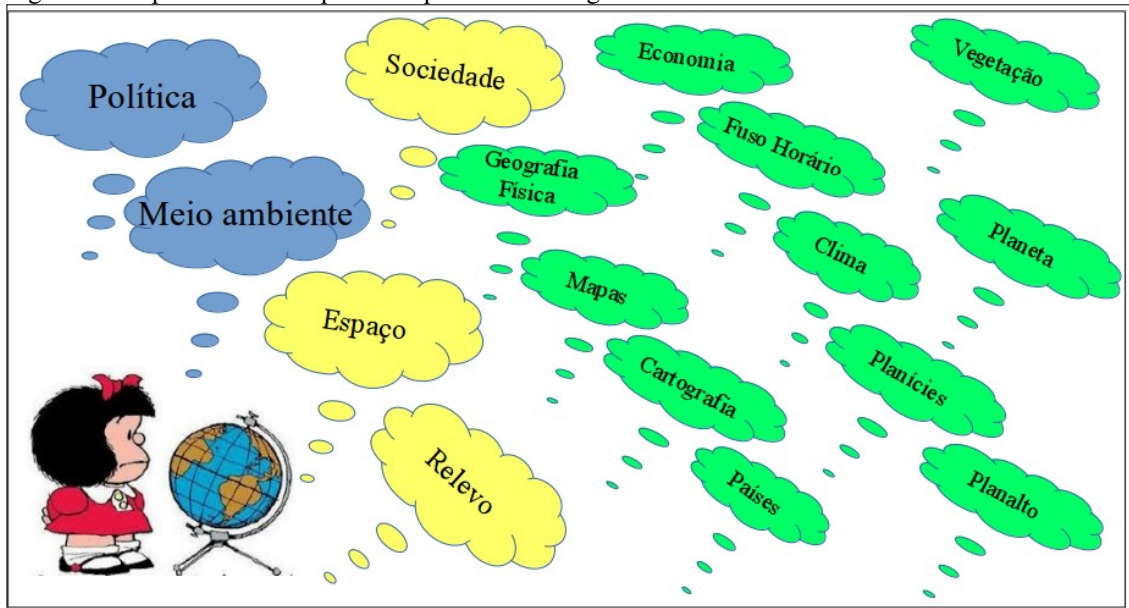
Compreende-se também que o professor pode despertar o fascínio de seus alunos em relação à sua disciplina, quando ele demonstra seu fascínio pela sua área/ciência. Mas nem todos conseguem passar para seus alunos o fascínio ou mesmo paixão que sentem em relação à sua área de formação, neste caso específico, o professor de Geografia.

Em relação à indiferença dos jovens quanto à disciplina de Geografia, é necessário destacar dois fatores: a) a precariedade das escolas públicas e até mesmo privada, em relação a materiais ou mesmo profissional, pois devido à excessiva carga horária não dispõem de um tempo para dedicarem-se a uma formação continuada; b) não compreensão da utilidade da Geografia para além da escola.

Essa não compreensão, leva à necessidade de inserir no conteúdo escolar de Geografia reflexão sobre essa área do conhecimento, seus propósitos, enquanto ciência, sua história, seus postulados; a reflexão das práticas geográfica e as relações com o cotidiano das pessoas. Essas sim parecem práticas fundamentais para mediar o processo de atribuir significados aos conteúdos geográficos que são propostos aos alunos. (CAVALCANTI, 2006)

Neste sentido, instigou-se os jovens a citarem três palavras que lembram a palavra Geografia. Foi montado um infográfico para explicitar as três palavras que os entrevistados afirmaram que remete à palavra Geografia. O infográfico foi utilizado para apresentar os resultados de forma diferente para uma melhor compreensão. Quanto maior o balão, maior o número de indicações das palavras pelos entrevistados e quanto menor o balão, menor a indicação das palavras. Os resultados são apresentados a seguir

Figura 5 – Representa as três palavras que lembra Geografia.



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Política e meio ambiente, foram as duas palavras que mais apareceram nas indicações dos entrevistados, seguidas das palavras: sociedade, espaço e relevo. Bem, diante dos resultados, pode-se constatar que o ensino de Geografia tem caminhado, na instituição pesquisada, numa perspectiva de uma reflexão crítica da ciência geográfica, ao abordar temas relacionados aos problemas cotidianos, sem deixar é claro, de se desvincular da Geografia, vista como Tradicional e fragmentada da realidade, que também tem sua parcela de contribuição para o ensino de Geografia e que não deixa de ser útil para a vida das pessoas. Segundo Kaercher (2003) a relação sociedade/natureza é indissociável, portanto, não se pode falar em uma Geografia física que se contrapõe a uma Geografia humana. Mas, será esta uma realidade das demais escolas? Acredita-se que não.

Evidentemente, não é intenção julgar se esta ou aquela “Geografia” é melhor ou pior. O objetivo é refletir sobre um ensino de Geografia que deixe de se parecer pouco interessante e/ou pouco útil para os jovens alunos e passe a trabalhar novas formas de relação com o conhecimento, pois se acredita que assim, as aulas de Geografia serão valorizadas e úteis para a vida deles, bem como minimizará o desinteresse por esta ciência que é tão importante e não tem sido vista pelos jovens como tendo muita utilidade, estudam apenas para conseguirem a aprovação e para o ENEM.

Essa afirmação encontra amparo na fala de Castrogiovanni (2007, p. 45), “O desinteresse dos alunos deve ser combatido com temas atuais, e pode-se procurar identificar as características do grupo para envolvê-los”. Quando o professor trabalha com projetos e/ou

atividades que envolvem a realidade dos alunos as aulas de Geografia deixam de ser meras repetições, memorizações e desinteressantes e podem ter significações e fazer com que se sintam importantes e participantes no processo.

É fundamental destacar, que nem sempre os resultados são imediatos e para que não haja frustração por parte do professor é necessário que não se veja derrotado, pois os desafios da profissão são constantes, mas a recompensa é maior quando acredita no seu trabalho e o faz de forma prazerosa.

Não restam dúvidas de que a sociedade é produtora de geografias, portanto, é preciso irmos além, é necessário compreender a relação entre os lugares e as sociedades que os habitam. Vive-se em sociedade mundial globalizada, que interage, mas cada uma apresenta suas diferenças de acordo com seus interesses. Citam-se as sábias palavras de Kaercher (2003, p. 16), “se nossos alunos puderem ter na geografia um instrumento útil de leitura do mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana”.

Durante a entrevista, foi perguntado aos jovens, o que é a Geografia para você e se ela é importante para a sua formação?, e as respostas foram classificadas em duas categorias: a primeira, os que a veem como importante, pois conseguem através dela uma visão crítica da realidade e a segunda, apenas como disciplina escolar, ou seja desconexa da realidade e mais descritiva. Vamos às respostas:

a) os que veem a Geografia como **importante**.

- *Estuda o espaço físico e o que impõe as relações políticas e econômicas das pessoas que vivem nele.*

- *Estuda tudo, engloba tudo.*

- *É uma maneira de entender o mundo à minha volta.*

- *Pra mim Geografia é o estudo do que estamos vivendo atualmente, tanto político, quanto a formação do solo e da atualidade que estamos vivendo.*

- *É o que estuda os fenômenos naturais, o ser humano, o meio ambiente.*

- *É o estudo de tudo que está ao nosso redor. A Geografia não vai estudar apenas o chão que pisamos, mas ela vai estudar também os ventos, os países, o fuso horário e assim, é o estudo de tudo que está ao nosso redor e que é físico.*

- *É o estudo da Terra e dos fenômenos que ocorrem na Terra.*

- *Estuda sobre o espaço, relevo, clima, geopolítica (que é a parte mais interessante) e mapas.*

b) os que veem a Geografia apenas como **uma mera disciplina escolar**.

- *Vejo apenas como uma disciplina escolar.*

- *É uma disciplina que apresenta conteúdos, mas que não apresenta uma ligação com a realidade.*

- *No dia a dia ninguém vai ligar não, a menos que aconteça um terremoto ali que aí todo mundo liga.*

Ao se referirem à utilidade da Geografia para a sua formação, os jovens afirmaram que sim, a Geografia é importante para a sua formação, mas ressaltam a importância de unir a teoria com a prática, como pode ser observado nas falas de alguns jovens participantes da entrevista.

- *Sim. Porém, sair da escola para observar é muito importante. A gente aprende aqui muito o blá, blá, blá, mas quando a gente vê pessoalmente não identifica o que é o quê. É bem legal.*

- *É importante o estudo da Geografia para que possamos entender os fenômenos que acontece.*

- *Até mesmo para entender sobre os países, conhecer o estado que a gente vive.*

- *Entender os conflitos que ocorre hoje em dia.*

No entanto, reconhecem que ainda tem muito a melhorar no ensino de Geografia, pois ainda não se sentem capazes de relacionar os problemas cotidianos com a Geografia, como afirma outra jovem.

- *Só que não sabemos interligar os problemas do dia a dia com a Geografia.*

Quando o professor busca um caminho metodológico que trabalhe a partir da realidade do aluno e amplie as discussões para a realidade global, ele potencializa a aprendizagem.

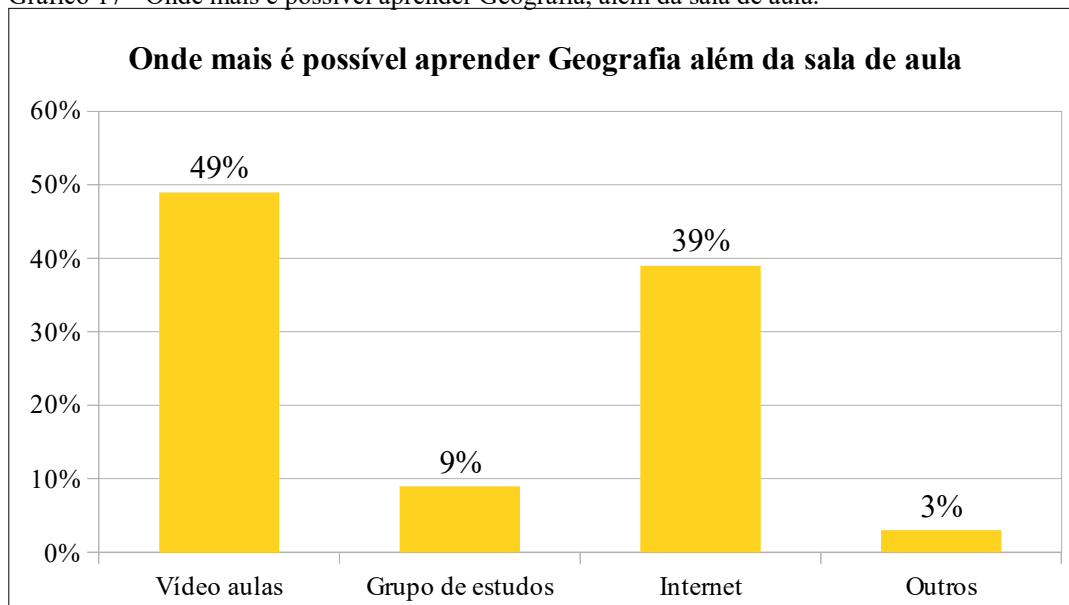
Busca-se, assim, transformar os limites das experiências espaciais cotidianas e individuais em potencialidade para o desenvolvimento do pensamento abstrato, conceitual crítico, indispensável para desmontar, por exemplo uma falsa representação da realidade, ou representações superficiais, ingênuas. (CAVALCANTI, 2008, p. 144)

Os jovens quando questionados, onde mais, além da sala de aula com o professor, é possível aprender Geografia?, as duas alternativas que se destacaram foram: vídeo aula (49%) e internet (39%). No entanto, as respostas não causaram espanto, pois como se vê no subcapítulo anterior que os jovens, em sua maioria, estão conectados e portanto, utilizam essa ferramenta como meio alternativo no processo ensino aprendizagem. Mesmo sendo, apenas para revisões que antecedem às avaliações escolares ou mesmo como revisão para ENEM ou

vestibular (no caso das vídeo aulas).

Ao acessar a página do *YouTube*, é possível encontrar uma variedade de vídeo aulas (de Geografia – neste caso), no entanto, não são comparáveis às aulas de um professor em uma sala de aula comum, são carregadas de “macetes”, pois têm como objetivo principal a preparação para ENEM, vestibular e até mesmo concursos.

Gráfico 17 - Onde mais é possível aprender Geografia, além da sala de aula.

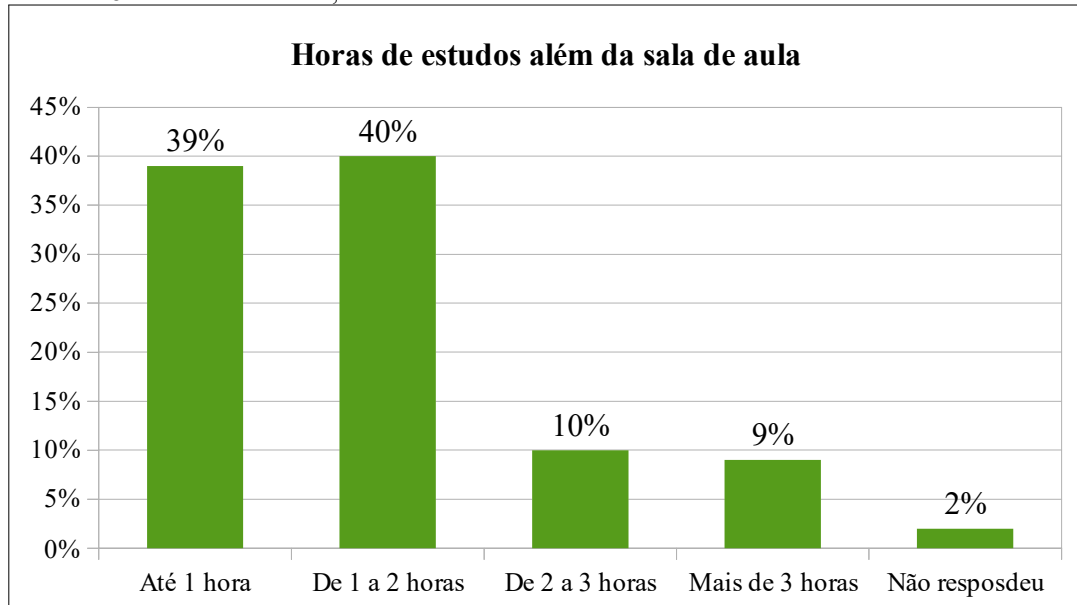


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

É interessante analisar que os grupos de estudos também são meios alternativos para que os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem possam discutir com os demais colegas que dominam, de certa forma, o conteúdo e que pela facilidade de comunicação, ou mesmo por aproximação podem contribuir no desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, o que pode ser verificado é que os jovens gostam de estar juntos, porém para tratarem de outros assuntos que não sejam relacionados a conteúdos.

É consenso no meio educacional, que os alunos necessitam de um tempo extra classe, que seja destinado a estudos complementares. Então se resolveu questionar aos jovens, quanto tempo, além da sala de aula, você dedica por dia?, e as respostas estão apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 18 – Horas de estudos, além da sala de aula.

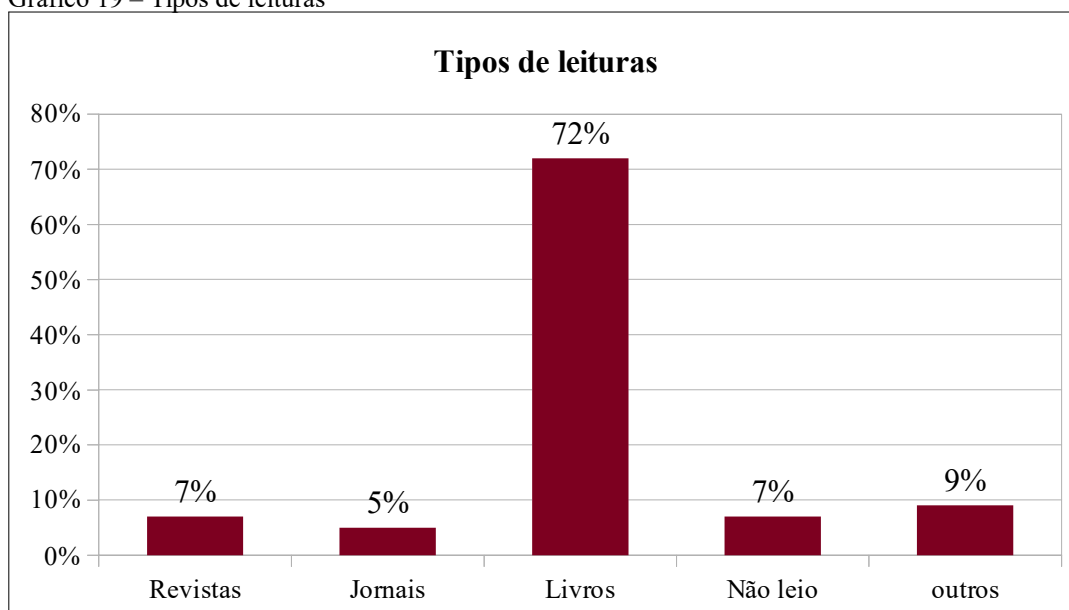


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Apesar dos jovens estudarem em tempo integral, 40% afirmaram estudar de 1 a 2 horas por dia; 39% dispõem de até 1 hora de estudo por dia; 10% afirmaram disporem de até 3 horas e 2% não responderam. É compreensível que a maioria dedique no máximo até duas horas diárias para os estudos, devido sua jornada diária de aulas, ao terem apenas o período noturno disponível e ainda há os trabalhos e atividades extraclasse para serem realizados. Há ainda que ressaltar, que na Instituição há alunos que precisam viajar horas de coletivos, pois residem em cidades vizinhas. Quanto ao percentual que não responderam, pode-se supor que não estudam ou não se sentiram à vontade para responderem.

Também foi perguntado aos jovens, que tipo de leitura você realiza?, e os dados podem ser observados no gráfico abaixo.

Gráfico 19 – Tipos de leituras



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Como se pode observar, 72% afirmaram que leem livros. É comum nos conselhos de classe, os professores da área de linguagem, afirmarem que os alunos apresentam dificuldade na escrita por não apresentarem um bom vocabulário devido à falta de hábito de leitura. No entanto, a pesquisa retrata uma realidade diferente, os jovens leem.

Mas o que isso tem a ver com Geografia? Como ela pode colaborar nessa discussão? Pode-se afirmar, sem medo de errar, que tem tudo a ver e que pode contribuir com discussões calorosas para as aulas de Geografia. Veja algumas possibilidades de propostas que podem ser problematizados sobre a temática em questão:

- O analfabetismo no Brasil – Qual o índice de analfabetismo no Brasil? Essa realidade tem se transformado ao longo do tempo? Como? Quais as implicações dessas transformações?

- Analfabetismo x analfabetismo funcional – Qual a diferença entre analfabetismo e analfabetismo funcional? Como está o cenário brasileiro em relação aos demais países latino americanos?

- Educação x IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) – Que dados são encontrados no IDH do Brasil? Como a educação contribui/implica na formação dos dados do IDH?

- Leitura x Geografia – Como a leitura pode auxiliar na compreensão e na construção do espaço geográfico?

Ensinar é um desafio, ainda mais em um mundo em que as mudanças são cada vez mais profundas e rápidas. No entanto, Callai (2013, p. 104), ressalta que “O desafio do novo estimula a ir adiante, mas, para tanto, torna-se fundamental entender o que está acontecendo,

ter instrumentos teóricos e metodológicos para analisar a realidade e compreendê-la como presente, carregada do passado e, especialmente com o olhar no futuro”.

Para tanto, deve-se pensar na formação dos profissionais geógrafos que atuarão no ensino, para que estes estejam abertos aos desafios que os esperam, pois “a vida é extremamente dinâmica e construída por diferentes processos, e não podemos esquecer que a Geografia faz parte dela”. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43)

Até aqui foi feito um esforço para mostrar a relação entre os jovens e a Geografia. Veja no próximo subcapítulo algumas relações que os mesmos estabelecem com a sua escola e sua cidade.

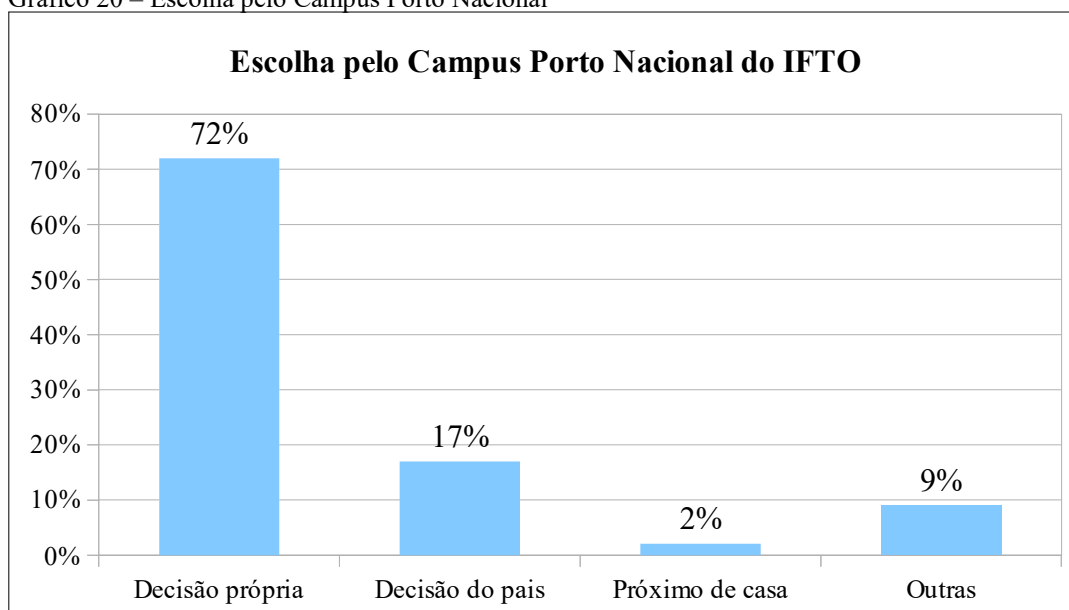
5.3 Os jovens, o cotidiano escolar e a cidade

Neste tópico serão traçadas algumas discussões à cerca da relação que os jovens estabelecem com sua escola e sua cidade e apresentar como a Geografia pode contribuir para um entendimento da realidade vivida por eles.

Existe um entendimento, de que as antigas Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais, sempre foram reconhecidas pela qualidade na oferta do ensino profissionalizante, portanto, seria viável saber dos próprios alunos se esta instituição (Campus Porto Nacional do IFTO) é realmente boa.

Por isso, foi perguntado aos jovens: por que você escolheu estudar no Campus Porto Nacional do IFTO?, e o resultado surpreendeu, pois era esperado que a maioria respondesse por decisão dos pais, visto que se preocupam com o futuro dos filhos e conseqüentemente buscam o melhor para os filhos, no entanto, 72% afirmaram que foi decisão própria.

Gráfico 20 – Escolha pelo Campus Porto Nacional



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Pode-se observar, diante do resultado expressivo (decisão própria), que existe de alguma maneira, algo que atraia esses jovens a buscarem o ensino na instituição pesquisada. Diante do resultado, foi perguntado aos entrevistados o que os motivou a buscarem o ensino no Campus Porto Nacional do IFTO? As respostas foram:

- *O principal motivo da gente de ter entrado é a referência. O IFTO, é referência. A gente entrou porque todo mundo falava: “O IFTO é o IFTO, entendeu?! Então a gente, é tipo uma coisa assim, “pô vou estudar no IFTO”!*

- *Só entrei porque queria sair da outra escola de qualquer jeito.*

- *Sem falar que o título de Instituto Federal é muito atrativo. A escola federal em comparação com a outra que eu estudava é muito diferente, o ensino é melhor, a estrutura.*

- *Você tem que se esforçar mais pra conseguir seu objetivo.*

- *Sem falar que um curso profissionalizante é muito bom para a nossa formação.*

- *É um passo à frente de uma pessoa que só tem o ensino médio.*

Também foi perguntado o que é mais gostoso em vir pra escola?, e as duas respostas que tiveram mais destaques foram: as amizades e a formação. Apresentam-se duas falas para representar as respostas acima.

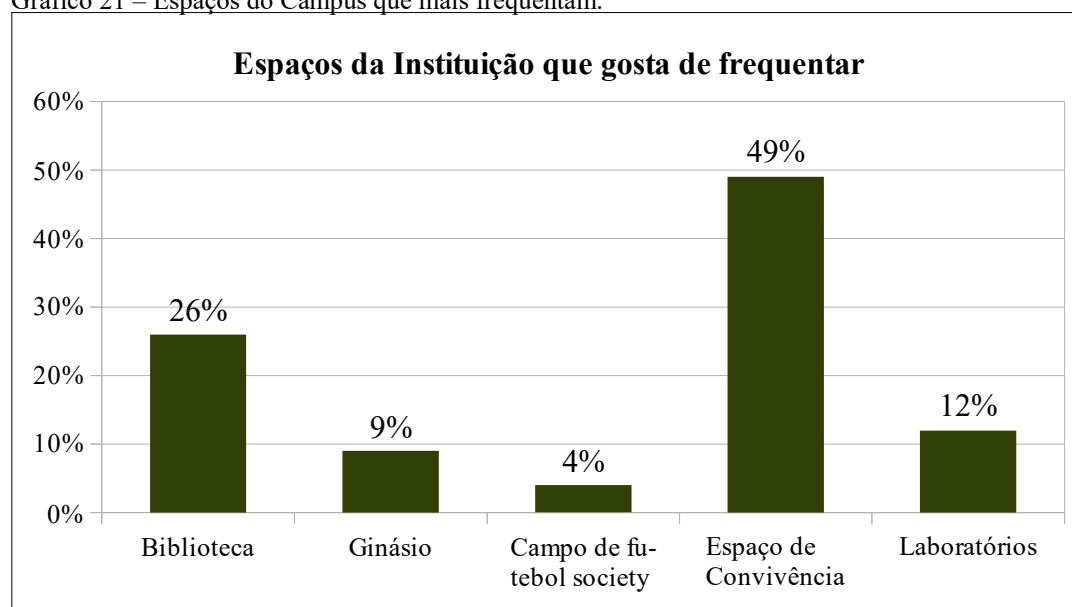
- *As amizades, é o que nos motiva a gente vir pra cá todos os dias. É um lugar de estudo, de adquirir conhecimentos, e tá com os amigos, porque tem hora que a gente tá se preparando para uma prova a gente acaba juntando uma galerinha pra estudarmos; a gente tá ali tipo num clube social, na nossa amizade e tá estudando.*

- Quando a gente sai da nossa casa e passa um certo tempo estudando, adquirindo conhecimento, que a gente consegue aquele diploma de ensino médio concluído, a gente percebe que tudo isso é para nossa formação e pro futuro, porque vai nos ajudar, vai ser pra gente mesmo, a gente vai tá preparando nosso próprio futuro porque se você tem o ensino médio você pode fazer uma faculdade. Se eu tenho uma faculdade eu tenho uma boa profissão e é nisso que agente pensa; se viermos pra escola, teremos um bom futuro.

Bem, não há muito a se discutir quanto a escolha dos jovens em relação à escola, pois não se pode negar que em relação às escolas públicas municipais e estaduais, as instituições públicas federais certamente oferecem uma melhor condição, tanto em relação a recursos humanos (professores na área de formação, pedagogos, psicólogos, assistente social, enfermeiro, entre outros), quanto a recursos físicos (boa estrutura, laboratórios – química, física, biologia e informática, entre outros).

Em relação aos espaços do Campus – além da sala de aula – que os jovens mais frequentam, das cinco alternativas que foram apresentadas o espaço de convivência foi o que obteve o maior número de respostas, conforme apresenta o gráfico.

Gráfico 21 – Espaços do Campus que mais frequentam.



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

No entanto, esse resultado não é surpreendente, visto que, o espaço de convivência foi construído com o objetivo de promover um espaço de socialização e bem estar para a comunidade escolar. Porém, chamou a atenção a quantidade de jovens que buscam o espaço da biblioteca, quando não estão em sala de aula (26%). Por meio desses dados, pode-se

pensar que esses jovens procuram esse espaço para praticarem o ato da leitura ou mesmo para realizarem outras atividades que os professores solicitam, e assim, aproveitam melhor o tempo que dispõem ao chegarem em casa para descansarem.

Ainda sobre a relação dos jovens com a escola, perguntou-se aos entrevistados o que representa para você sair do seu bairro/cidade e vir até o Campus de Porto Nacional do IFTO para estudar?, e abaixo seguem elencadas as respostas.

a) insegurança: alguns alunos já foram vítimas de assaltos à mão armada durante o trajeto casa – escola ou vice-versa;

b) trajetória longa: é compreensível, pois como a instituição recebe alunos de cidades circunvizinhas e zona rural, alguns desses jovens passam em média 1 hora dentro de um coletivo que não oferece nenhum conforto;

c) um esforço muitas vezes não reconhecido, mas representa a vontade de querer aprender mais;

d) oportunidade: a instituição oferece uma educação de qualidade;

e) desafio: são várias as dificuldades encontradas, mas o desejo de vencer é maior;

f) um pedaço da sua casa: devido passar a maior parte do tempo com os colegas, a instituição torna-se uma segunda casa.

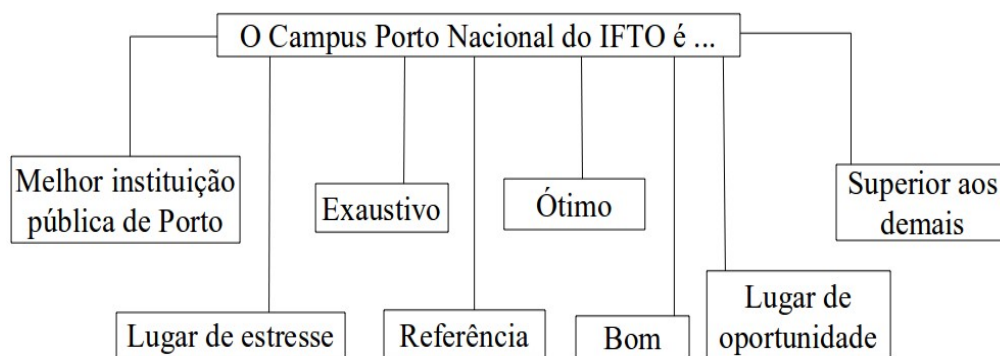
g) luta: mesmo diante das distâncias enfrentadas, existe o desejo de um futuro melhor;

e) mudança; buscam na instituição um meio de melhorar a vida e,

f) cansaço: ensino e carga horária muito puxados.

Para finalizar a parte da relação dos jovens com sua escola, foi solicitado aos entrevistados que completassem as frases: a) o Campus Porto Nacional do IFTO é; b) o Campus Porto Nacional do IFTO não é; c) o Campus Porto Nacional do IFTO tem e d) o Campus Porto Nacional do IFTO não tem. O objetivo, por meio desta questão era de elencar os pontos de sucesso e insucessos na visão dos jovens em relação a instituição. Pois bem, por meio de um fluxograma, apresentaram-se as respostas dos jovens.

Figura 6 – Fluxograma: o Campus Porto Nacional é ...



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Por meio da demonstração acima, pode-se observar as percepções que os jovens têm da sua realidade vivida na escola ao reconhecerem a qualidade no ensino, porém também o veem como um lugar exaustivo e de estresse. Diferentemente das demais escolas de tempo integral, os cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio que são ofertados no espaço da pesquisa, apresentam uma grade curricular toda ocupada pelas componentes curriculares da base comum e da específica. Portanto, não há atividades extracurriculares (música, teatro, dança, entre outras) em que ao mesmo tempo os alunos aprendam e se descontraíam, assim o dia a dia na escola seria menos exaustivo. Abaixo está o que os jovens dizem que o Campus Porto Nacional não é:

Figura 7 – Fluxograma: o Campus Porto Nacional não é ...

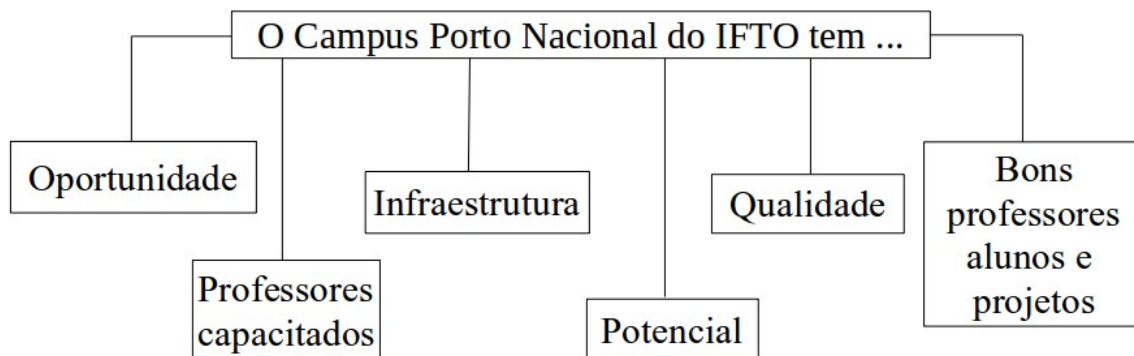


Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Neste ponto, é importante reiterar as questões elencadas pelos jovens, pois a instituição tem apenas sete anos de implantação, portanto ainda tem muito a melhorar em relação à infraestrutura, mesmo assim não é uma escola ruim. Realmente não é lugar de brincadeira e de se acomodar, assim é possível manter a qualidade no ensino. Também não é impossível, tudo se torna fácil quando há esforço e dedicação.

É importante ressaltar uma divergência na opinião dos jovens quanto ao ponto *referência*, tanto que a palavra se repete nas duas frases. Para alguns, a instituição é sim referência em ensino, já outros não a consideram como referência devido ao número de evasão, ao desempenho no ENEM, entre outros fatores. Abaixo verifica-se o que os jovens afirmaram que o Campus Porto Nacional tem:

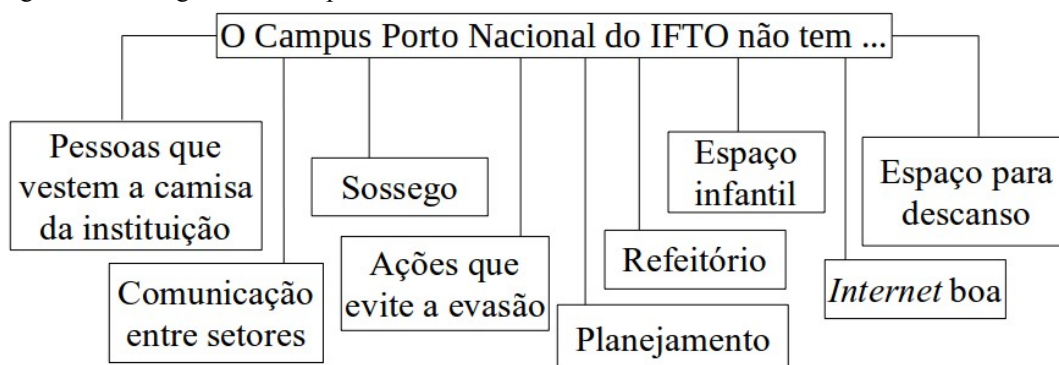
Figura 8 – Fluxograma: o Campus Porto Nacional tem...



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Os jovens entrevistados apontaram que o *Campus* Porto Nacional do IFTO tem oportunidade, infraestrutura, qualidade, professores capacitados, bons professores, bons alunos, bons projetos e potencial para ser o melhor em tudo. Isso é positivo para a instituição, visto que tem poucos anos de implantação. No entanto, eles fizeram alguns apontamentos que consideram importantes e que merecem atenção.

Figura 9 – Fluxograma: o Campus Porto Nacional não tem...



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Observe de forma detalhada, os apontamentos dos jovens em relação às questões acima elencadas:

a) **pessoas que vestem a camisa da instituição:** acredita-se que um dos fatores que levou os alunos a fazerem esse apontamento, está relacionado ao momento vivenciado.

Quando a pesquisa de campo foi realizada, o Campus encontrava-se em processo de escolha para Diretor Geral;

b) **sossego:** os jovens demonstraram insatisfeitos com a forma de ensino integral, pois tem uma carga exaustiva de atividades diárias;

c) **espaço infantil:** existem alguns casos de alunas que já têm filhos (as) e que, têm dificuldades de encontrar alguém para cuidar (ou mesmo pagar alguém), enquanto estão na escola. E se na instituição tivesse um lugar para eles ficarem durante o tempo que estão estudando, facilitaria muito nos estudos;

d) **espaço para descanso:** os alunos que vêm de cidades circunvizinhas ou mesmo da zona rural, não possuem um espaço adequado para que possam ter um descanso no intervalo de um turno para outro;

e) **comunicação entre setores:** os alunos queixam da dificuldade de conseguir algumas informações, pois chega num determinado setor, são informados que não é lá e sim em outro. Quando chegam ao outro setor, os servidores nem se quer sabem dar informação;

f) **ações que evitem a evasão:** até o ano de 2015 realmente não havia nenhuma ação neste sentido, no entanto, em 2016, houve uma mobilização por parte da Diretoria de Assuntos Estudantis (vinculada à Pró-reitoria de ensino) para que cada Campus designasse uma comissão responsável por elaborar e acompanhar o plano de ações de combate à evasão;

g) **refeitório:** realmente o Campus não possui um refeitório que atenda aos alunos que vêm de outras cidades. Existe uma lanchonete que também serve comida, mas os preços não são acessíveis.

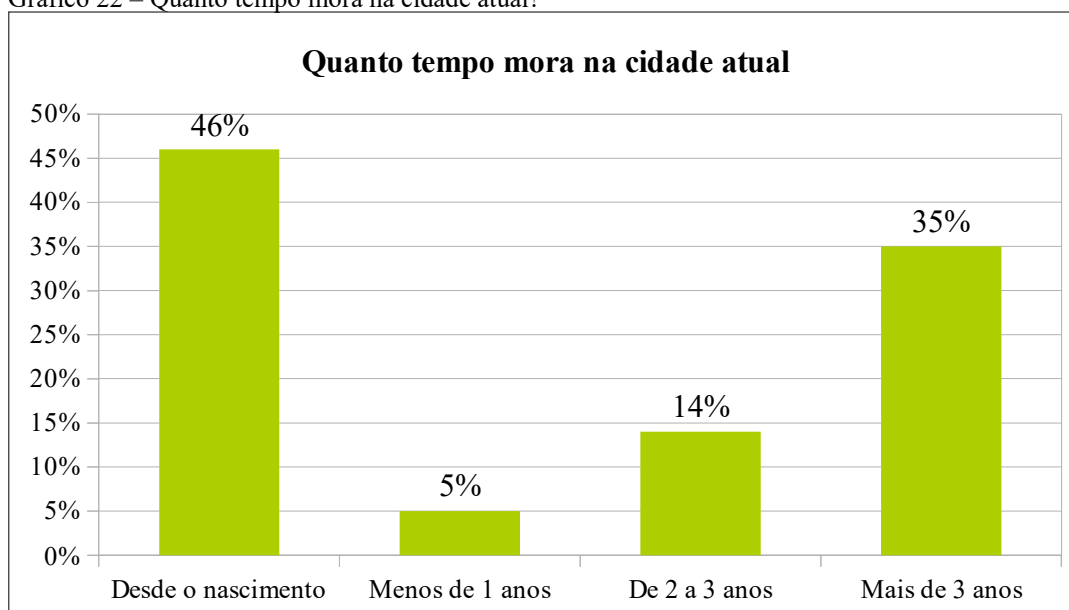
h) **internet boa:** existem queixas por parte dos alunos quanto à qualidade da *internet*, pois como passam a maior parte do tempo no Campus poderiam aproveitar para fazerem pesquisas;

i) **planejamento:** para os jovens existem prioridades e que não têm se buscado solução, enquanto se realizam outras coisas que não são tão urgentes.

Deste ponto em diante, aborda-se a relação dos alunos com a sua cidade, com o objetivo de mostrar o quanto é importante para o professor de Geografia trabalhar o cotidiano do aluno, pois ao andarem pelo seu bairro, sua cidade, para fazerem suas atividades rotineiras “criam, recriam e organizam espaços, dão significados aos espaços encontrados. Suas cenas cotidianas são, portanto, também carregadas de geografia”. (CAVALCANTI, 1998, p. 122).

Para tanto, questionaram-se aos jovens quantos anos moram na cidade atual?, e a maioria (46%), afirmaram morar desde o nascimento. Observe as respostas no gráfico abaixo.

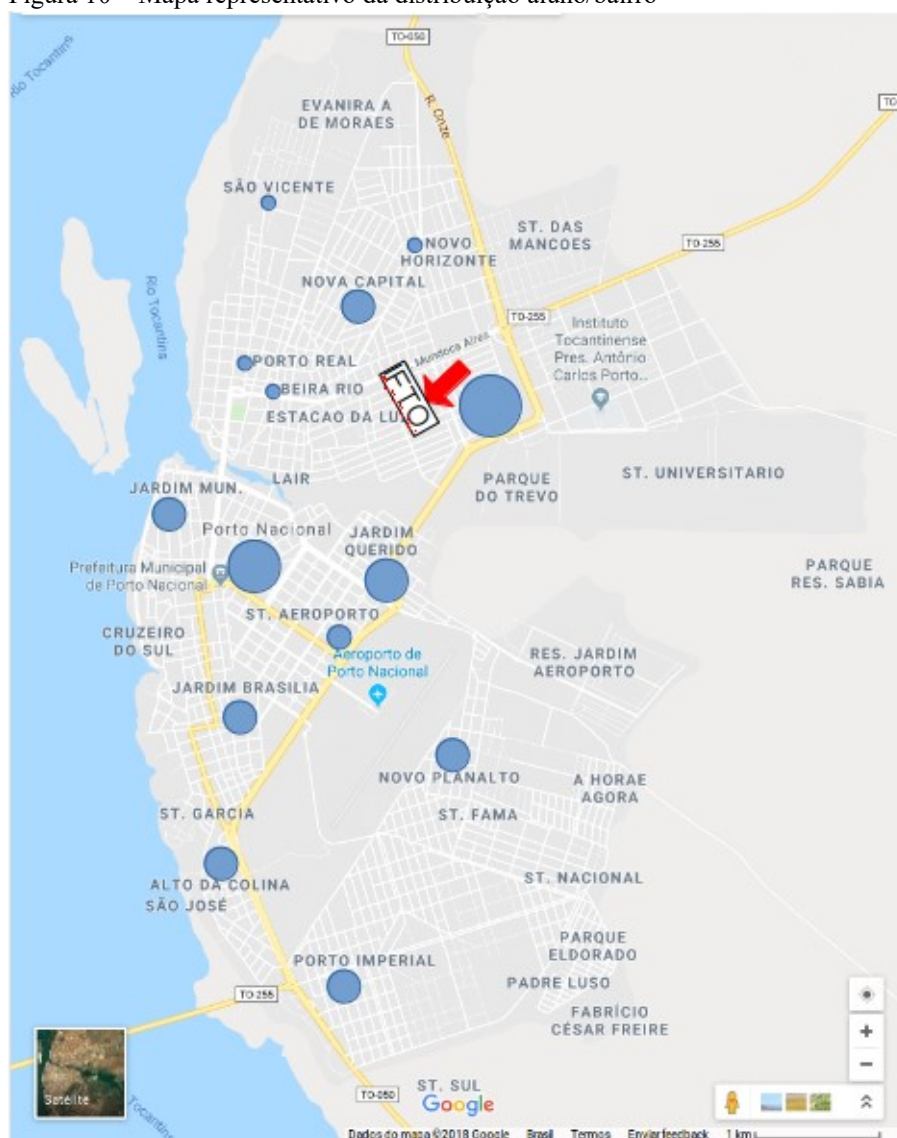
Gráfico 22 – Quanto tempo mora na cidade atual?



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Também foi questionado, qual a cidade e o bairro que você mora? Nas turmas pesquisadas, encontraram-se alunos que vêm todos os dias de outras cidades como: Palmas, Brejinho de Nazaré e Monte do Carmo para estudarem em Porto Nacional. Apesar de todas as dificuldades, principalmente no trajeto casa/escola/casa, nota-se o desejo de um futuro melhor por parte dos jovens, pois veem na instituição uma forma de melhorar de vida. A figura abaixo tenta demonstrar como os jovens estão distribuídos por bairros. Quanto maior o círculo, maior o percentual de aluno por bairro e quanto menor o círculo, menor o percentual de aluno por bairro.

Figura 10 – Mapa representativo da distribuição aluno/bairro

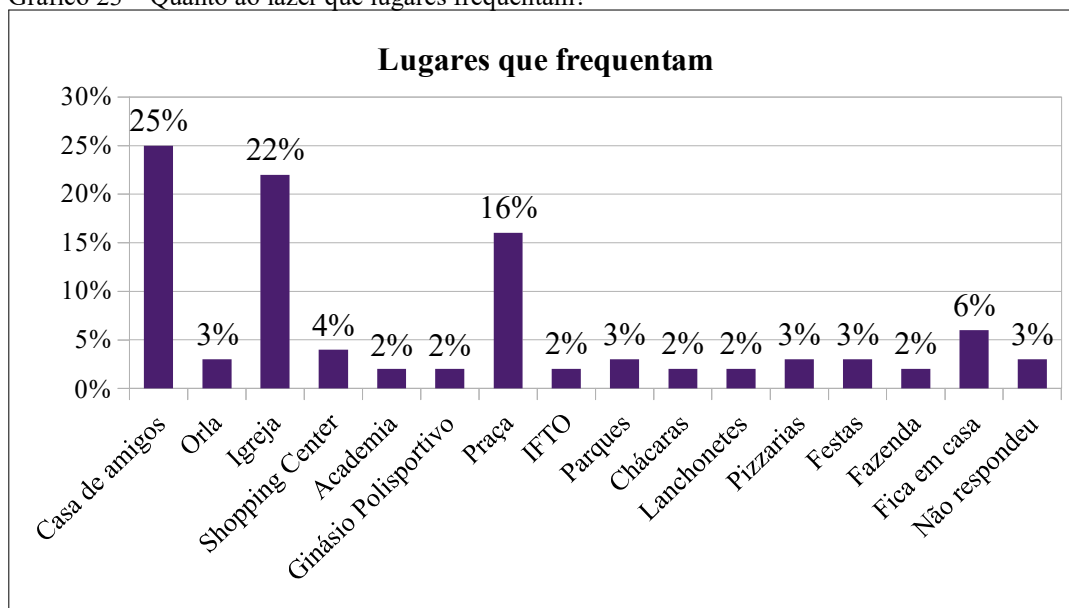


Fonte: Google maps adaptado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2018).

Pode-se verificar que os jovens estão distribuídos pelos vários bairros da cidade, ou seja, desde os mais próximos aos mais distantes, o que indica que a procura não seja apenas pela proximidade de sua residência.

Em relação ao lazer, questionamos aos jovens quais lugares frequentam aos finais de semana? 25% afirmaram frequentarem casas de amigos, pois a cidade não oferece lazer, como veremos mais adiante, quando apontam os problemas de sua cidade. Já 22% afirmaram frequentar a igreja e 16% frequentam as praças.

Gráfico 23 – Quanto ao lazer que lugares frequentam?



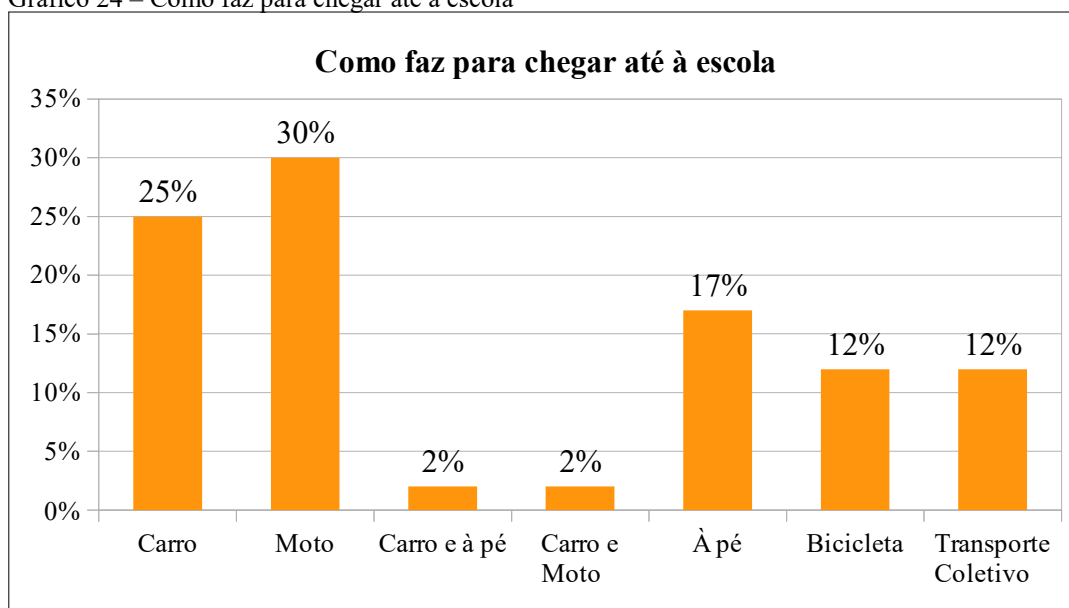
Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Observem que são várias as formas de lazer praticadas pelos jovens durante o seu tempo livre. Para Abramo (2008, p. 54), “as atividades de lazer e entretenimento ocupam parte considerável do tempo livre dos jovens”. No entanto, também é evidente a desigualdade na forma de lazer, visto que a maioria os jovens procuram diversão e entretenimento nos lugares que tem pouco ou nenhum gasto, como por exemplo, as praças que são espaços públicos coletivos. Não que isto seja ruim, pelo contrário, os espaços públicos são os melhores para a convivência em grupos, quando há por parte do poder público, políticas que valorizem a cultura e o lazer. Porém, esses espaços são precários, visto que não há incentivos por parte do poder público na realização de eventos culturais que estimulem a convivência coletiva dos múltiplos grupos juvenis.

É também nesses espaços de interação juvenis, segundo Turra Neto (2015, p. 128), “são territórios propícios para elaboração de culturas juvenis diversas”. Portanto, ao se encontrarem nesses espaços os jovens os territorializam, pois apropriam deles para bater papos, praticar atividades ao ar livre, entre outras.

Quanto à mobilidade casa/escola, questionaram-se os jovens como fazem para chegar na escola?, e os dados encontrados estão disponibilizados no gráfico abaixo.

Gráfico 24 – Como faz para chegar até a escola



Fonte: elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

O objetivo com esse questionamento é de compreender a movimentação desses jovens e as relações estabelecidas a partir de suas ações e dos usos que fazem desses espaços. Para Cassab (2015, p. 140), “compreender sua espacialidade na cidade pressupõe a apreensão dos sujeitos concretos, cujas práticas se dão também em uma cidade concreta e no movimento de produção da totalidade da vida social”.

É portando, durante esses trajetos que os jovens vivenciam as mudanças que vão ocorrendo na cidade e que o professor de Geografia pode discuti-las em suas aulas e torná-las cheias de significados.

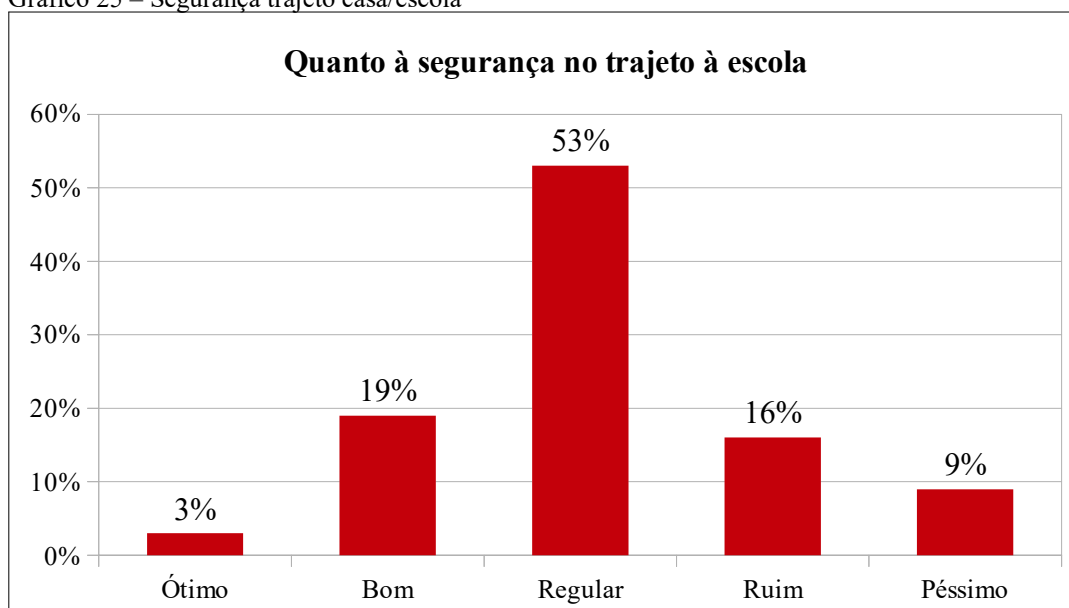
Ao questioná-los quanto ao tempo gasto neste trajeto casa/escola, verifica-se que:

- 83% gastam entre 10 e 20 minutos;
- 7% gastam entre 20 e 40 minutos;
- 5% gastam entre 40 e 60 minutos e;
- 5% gastam mais de 60 minutos.

Devido ao fato da cidade em questão ser pequena e o meio de transporte mais utilizado para se chegar à escola ser a moto, justifica-se o pouco tempo gasto pela maioria dos jovens.

Outro ponto que merece destaque na pesquisa é sobre a segurança no trajeto casa/escola. Veja o que afirmaram os jovens sobre essa segurança.

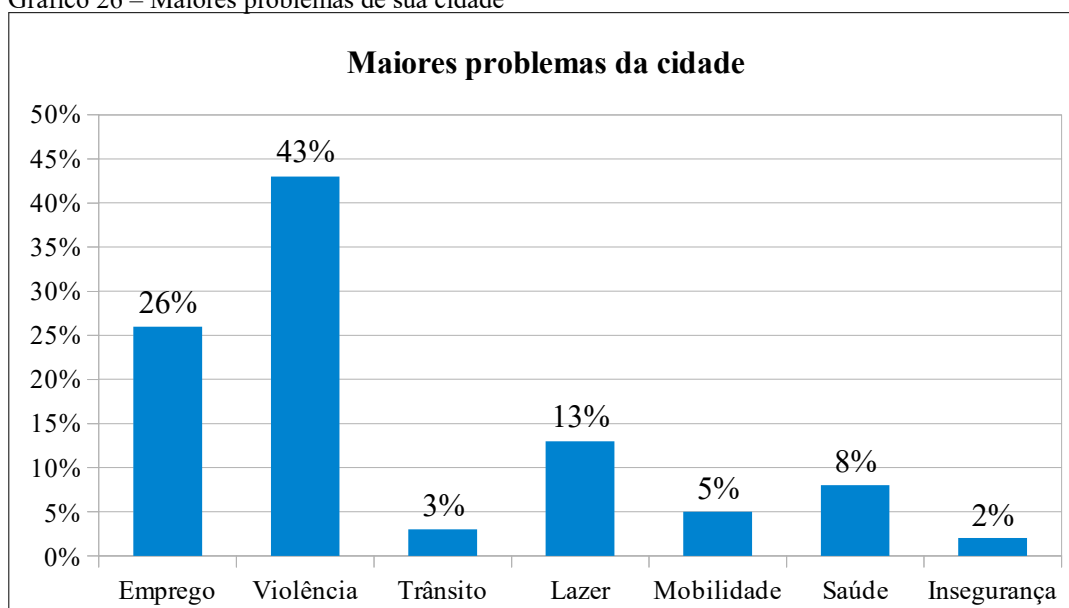
Gráfico 25 – Segurança trajeto casa/escola



Fonte: elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Percebe-se a insatisfação dos jovens quanto à falta de segurança que os rodeiam. Os casos de assaltos, não só no entorno da instituição pesquisada, mas na cidade como um todo, vem aumentando gradativamente e o que se vê é o descaso do poder público em relação à segurança da população. E essa insegurança apontada pelos alunos é fruto da violência que eles identificaram como sendo um dos maiores problemas da cidade, conforme indicado no gráfico.

Gráfico 26 – Maiores problemas de sua cidade



Fonte: Elaborado por VANDERLEI, Shirley Alves Viana (2017).

Os jovens também apontaram a falta de emprego, como um dos maiores problemas da cidade. E essa violência pode estar ligada à falta de emprego, pois isso gera ainda mais desigualdades sociais e privações aos jovens, que (em alguns casos) veem no mundo da criminalidade uma forma de conseguir ter o que lhes foi privado.

O que se percebe é que a mídia, a todo o momento, incentiva os jovens ao consumo e desperta neles sonhos e fantasias, porém nem todos conseguem devido a suas condições sociais. Com o aumento das desigualdades sociais

Os jovens pobres se vêem, assim, privados da escola, privados do emprego, que vêm acompanhados pela limitação de meios para a participação efetiva no mercado de consumo, da limitação das formas de lazer, da limitação dos direitos de vivenciar a própria juventude, e, o que é mais sério, vêem-se privados da esperança. (DAYRELL, 2001, p. 13)

É necessário chamar a atenção para o quão rico é trabalhar com os jovens a temática “cidade”, em poucas questões é visível a quantidade de problemas que podem render boas discussões nas aulas de Geografia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa procuramos refletir sobre os jovens contemporâneos e sua relação com o ensino de Geografia, devido às evidências que apontam a necessidade de conhecer quem são esses jovens que estão no dia a dia em sala de aula e assim, tornar a aprendizagem significativa.

Acreditamos que para se construir um ensino de Geografia de qualidade, que seja significativo e criativo é importante pensarmos na formação do professor, nos programas de formações continuadas e em um currículo que atenda às necessidades dos estudantes, entre outros.

A partir do questionamento de pesquisa: quais sentidos os jovens da educação profissional integrada ao ensino médio do Campus Porto Nacional do IFTO atribuem ao ensino de Geografia?, inicialmente, buscamos compreender o processo histórico da ciência geográfica. Quanto a Geografia escolar, esta vem ao longo dos anos, na busca de superação de um ensino pautado na memorização, que não apresenta significado algum para o aluno por um que se torne mais significativo, que atraia e viabilize o aprendizado.

Sobre os jovens contemporâneos, estes se apresentam em suas múltiplas identidades e seus diversos pertencimentos. No entanto, as escolas se veem diante de um grande desafio ao terem que lidar com uma juventude tão diversificada e por isso devemos reportá-la como juventudes, no plural. E a escola como espaço de construção de relações sociais deve adaptar seu currículo à realidade de seu alunado, de forma que para eles a aprendizagem tenha sentido. Mas, a escola tem tido autonomia para a construção de seu currículo?

Na letra da canção de Charlie Brown Jr. na epígrafe, retrata uma realidade vivenciada por muitos jovens em que, para muitos, eles não “querem nada”, ou mesmo “não são levados a sério”. Nossos jovens, na maioria das vezes, não tem sido ouvidos e que a falta políticas públicas implica no modo de vivenciar essa fase e que determinará a sua condição juvenil.

Mas, os achados da pesquisa apresentam uma outra realidade! Os jovens participantes da pesquisa são cheios de sonhos e pensam no futuro e tem esperança de que consigam realizá-los. São jovens que nem sempre gostam de estudar, mas reconhecem que é importante e o único caminho para alcançar a carreira profissional; que gostam de curtir diversos estilos musicais e nos tempos livres praticam atividades diversas e que estabelecem relações por meio das redes sociais.

Em síntese, esse é o perfil que encontramos dos jovens alunos da EPIEM e esse é o retrato dos jovens contemporâneos. E o que acontece, na maioria das vezes é que as escolas

não estão sabendo utilizar dessas diversidades, portanto, é importante que repense sua prática pedagógica e para isso é necessário que conheça seus alunos.

Em relação ao ensino de Geografia, ficou evidente que os jovens gostam da disciplina e reconhecem a sua importância para compreender os problemas que envolvem o cotidiano; veem o professor como uma figura importante para despertar o interesse do aluno ao saber transmitir a relação da Geografia com a realidade e com o mundo. Também gostam de assistir vídeo aulas para complementar os estudos de sala de aula e como revisão para as provas.

Compreendemos por meio dos estudos realizados durante esta pesquisa, o quanto é importante que os professores de Geografia se esforcem no sentido de interpretar a realidade e compreendam suas funções sociais e que precisam entender que uma Geografia que é ensinada somente por meio de transferência de informações, baseadas em conceitos, que fica na base do “decoreba” é de pouca utilidade para o aluno.

Já em relação a sua escola, os jovens tem uma relação boa, o que pode ser identificado ao afirmarem que a escolha por estudar no Campus Porto Nacional do IFTO, ocorreu por decisão própria. Ainda que tenham apresentado alguns fatores que os deixam insatisfeitos com a escola, reconhecem que ela tem um peso por ser uma instituição pública federal e em relação às demais escolas públicas oferece uma boa infraestrutura e um bom ensino.

Quanto as suas relações com a cidade, os jovens demonstraram insatisfeitos no que diz respeito à falta de lazer e a insegurança e portanto, apontaram esses fatores com os principais problemas.

Bem, o que se verifica é que o resultado desta pesquisa apresenta uma realidade específica, ou seja, foi realizada em uma escola pública federal, com alunos do 3º ano do ensino médio profissionalizante, do Campus Porto Nacional do IFTO, em que os professores de Geografia (neste caso específico), obrigatoriamente devem ser aprovados em concurso público em sua área de formação e passam por uma banca examinadora, que se desenvolvida em outras realidades poderemos encontrar semelhanças ou mesmo diferenças, visto que cada uma pode apresentar características diversas.

Uma pesquisa abre novas portas e esta ao ser concluída permite levantar novas questões para pesquisas futuras como, por exemplo: o professor de Geografia, em sua maioria, tem conseguido ensinar Geografia de forma que esta não seja fragmentada? Os cursos de formação de geógrafos têm conseguido formar profissionais capazes de interpretar a realidade do mundo? O currículo escolar tem tido espaço para incluir discussões que envolvem a realidade dos alunos? Como ensinar diante de um mundo onde as transformações ocorrem de forma acelerada? Essas são apenas algumas questões para que pensemos a

educação que temos e a que queremos. Ainda mais no cenário atual, com as mudanças ocorridas por meio da Reforma do Ensino Médio, em que o ensino de Geografia deixa de ser obrigatório no currículo do ensino médio.

E nesse cenário de mudanças, gostaria de deixar alguns apontamentos para prosseguimentos investigativos, visto que o tempo de realização do mestrado passa de forma rápida e, portanto, nos falta tempo e fôlego para aprofundarmos no tema da pesquisa. Em suma, vale a pena:

- utilizar outras metodologias e outras técnicas como a observação participante, pois requer mais tempo de convivência para melhor compreensão da cultura, crenças, valores e vivências juvenis;

- fazer um comparativo entre instituições públicas e privadas;

- analisar os impactos para os cursos de formação de geógrafos, a partir da Lei nº 13.415/17, que trata da Reforma do Ensino Médio;

- analisar os impactos na formação dos jovens, na etapa final da educação básica, a partir da Lei nº 13.415/17, que trata da Reforma do Ensino Médio e que desobriga o ensino de Geografia;

Novos temas, novas reflexões surgirão e somente por meio da pesquisa é que podemos aprimorar a construção do conhecimento. Portanto, quero destacar alguns aprendizados:

- pude conhecer melhor a disciplina de Geografia e sua importância para o nosso cotidiano, pois durante minha educação básica, não teve significado algum.

- aprendi sobre a categoria juventude e, portanto, respeitá-la, pois hoje, após os estudos consigo vê-la sob um novo olhar;

- tive a oportunidade de atualizar meus conhecimentos, em relação à prática docente e;

- vivenciei a solidão que uma escrita requer, mas também entendi que uma boa conversa com amigos e a troca de experiências, trazem certo conforto e ajudam a diminuir as angústias.

E foi nas palavras de Charles Chaplin que encontrei conforto emocional quando ele diz que “a persistência é o menor caminho do êxito”. Muitas foram às vezes em que pelo meio do caminho bateu vontade de desistir, mas a vontade de vencer foi maior, persisti e no final ousei dizer: VALEU A PENA!

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 6, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

_____. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARAÚJO, Paulo. **Currículo: o norte pra a aprendizagem**. Revista Nova Escola. **Currículo**. Ano XXIII, nº 209, p. 32-39, Jan/Fev. 2008.

BENTO, Izabella Peracini. A cultura geográfica de jovens escolares. In: CAVALCANTI, Lana; CHAVEIRO, Eguimar F.; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **A Cidade e Seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-participar. In: _____(org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Educação profissional integrada ao ensino médio (documento base)**. Brasília: MEC- Secretaria de Educação Profissional e tecnológica, 2007.

BRENNER, Ana Karine; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo

Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diverso olhares**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CACCIA-BAVA, Augusto; COSTA, Dora Isabel Paiva da. O lugar dos jovens na história brasileira. In: _____; FEIXA PÀMPOLS, Carles; CANGAS, Yanko Gonzáles. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAECHER, Nestor André (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí. ed. Unijuí, 2013.

_____. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida (orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

CARLINI-MARLAT, Beatriz. Jovens e drogas: saúde, política neoliberal e identidade jovem. In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A “Geografia Crítica” e a crítica da Geografia. **Scripta Nova – Revista eletrônica de Geografia y ciencias sociales**. Universidade de Barceleno. Vol. XI, núm. 245 (3), 1 de agosto de 2007. disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24503.htm>. Acesso em: 03 de abril de 2017.

CASSAB, Clarice. Da casa para a rua: a dimensão espacial da juventude. In: CAVALCANTI, Lana; CHAVEIRO, Eguimar F.; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **A Cidade e Seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

_____. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. **Locus: revista de história**, Juiz de Fora, v. 17, n.02, p. 145-159, 2011.

CASTELLAR, Sônia. Ensinar Geografia por meio da cartografia escolar: raciocínio espacial. In: BUENO, Míriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: _____; REGO, Nelson; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

_____. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____; CALLAI, Helena Copetti; KAECHER, Nestor André (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt. Currículo, culturas juvenis e formação de professores. In: _____; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 2ª edição. São Paulo: Coleção Novas Abordagens. GEOUSP, v. 5, 2006.

_____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

_____, Lana de Souza. Jovens escolares e sua geografia: práticas espaciais e percepção no/do cotidiano da cidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CHAVEIRO, Eguimar Felício; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **A Cidade e Seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

CHARLOT, Bernard. Aprender, mas só com sentido. In: PINHEIRO, Tatiana. **Pensadores: olhares sobre o ensino**. Revista Nova Escola. Ano XXIV, nº 223, p. 32-34, Jun/Jul. 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: _____; FRIGOTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, Silvio Marcus de Souza. Brasil: uma sociedade de jovens? In: TELES, Nair (org.). **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o fank na socialização da juventude em Belo Horizonte. 2001. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2001.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, ed. especial, p. 1105-1128, out, 2007.

FEIXA PÀMPOLS, Carles. A construção histórica da juventude. In: _____; CACCIA-BAVA, Augusto; CANGAS, Yanko Gonzáles. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FLACH, Gilberto. Tecnologia, escola e juventude: uma sociedade de indivíduos. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

FLICK, Uwe, **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São paulo: Paz e terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: _____; _____(orgs.). **Ensino médio, ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC-SEMTEC, 2004.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____;_____;_____(orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADEA, Calos A. **Educação e mundo jovem em tempos pós-modernos**. Educação em Revista, n.6, p.1-8, 2005.

GARBIN, Elisabete Maria. Diferente de alguns, iguais a outros! As culturas juvenis invadem a escola. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

_____; PEREIRA, Angélica Silva. Música e identidades juvenis na cena cultural contemporânea. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, vol. 17, n. 1, p. 87-95, jan/jun, 2014.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Formando leitores do mundo: algumas considerações sobre o ensino de Geografia no mundo contemporâneo. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 231-247, 2015.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: _____; SOUZA, Janice Tirelli Ponte de (orgs.). **Dilemas e constatações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Questões sobre a formação de professores de geografia. In: BUENO, Míriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre a identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia

Santoro (orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Espaços de Esperança.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: a inserção da Geografia na crise da modernidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Fronteiras entre ciência e saberes locais: arquiteturas do pensamento utópico. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. **Los problemas del mundo actual. Soluciones y alternativas desde la Geografía y la Ciencias Sociales.** Porto Alegre, 28 de mayo – 1 de junio de 2007. Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/9porto/cahissa.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2017.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Tatiana Menuzzo de. Juventude e Intervenção Social: alguns aspectos sobre a condição juvenil, o jovem em conflito com a lei e as medidas socioeducativa. In: GROppo, Luís Antonio; SOUSA Janice Tirelli Ponte de (orgs.). **Dilemas e Contestações das Juventudes no Brasil e no Mundo.** Florianópolis: UFSC, 2011.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: _____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

KRAUSKOPF, Dina. La construcción juvenil contemporánea em la constitución identitária. **Última Década**, CIDPA Valparaíso, n. 33, p. 27-42, Diciembre, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LASSANCE, Antonio. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 23ª edição. São Paulo: Coleção Educar 1. Loyola, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCONDES, Maria Inês. Formação de professores e estágios de prática de ensino: contribuições para uma discussão. Revista de Educação AEC. **Educação: Prática Docente: Desafios e Esperanças**. v. 30, nº 121. Brasília: AEC, 2001.

MELO, José Wilson Rodrigues. Currículo e diversidade cultural: a ressignificação dos centros escolares. In: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta. **Potencialidades Investigativas da Educação**. Goiânia: Ed. da PUC, 2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena história crítica**. 19ª ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

NOVAES, Regina. Juventude, percepções e comportamentos: a religião faz a diferença? In: ABRAMO, Helena Wendell; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.(org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Elisabete dos Santos. Hip hop: uma experiência cultural na escola. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Somos Jovens: o ensino de geografia e a escuta da juventude**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_671256d28c5e851ce647a6d7b11d9253. Acesso em: 20 mar. 2016.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, p. 139-165, 1990.

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2015- 2019). Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-2015-2019.pdf/view>. Acesso em: 19/05/2017.

PEREIRA, Marcelo Garrido. El currículo como espacio político: la batalla de la geografía escolar por recomponer un sentido. In: BUENO, Miriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

PÉREZ, Francisco Florentino Garcia. ¿Puede la enseñanza de la geografía promover educación ciudadana? In: BUENO, Míriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

_____. **PROBLEMAS DEL MUNDO Y EDUCACIÓN ESCOLAR: un desafío para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 108-122, jan./jun., 2011.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Reformas curriculares, políticas públicas e ensino de geografia: reflexões, experiências e práticas. In: BUENO, Míriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Alvaro. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2004.

REIS, Rosimeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 38, n. 03, p. 637-652, jul/set. 2012.

RIBEIRO, Guilherme. Modernidade e espaço, pós-modernidade e mundo: a crise da Geografia em tempos de globalização. **X Colóquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las ciencias sociales, 1999-2008**. Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/154.htm>. Acesso em: 07 de abril de 2017.

RIBEIRO FILHO, Francisco Gomes. **O ensino de Geografia no trabalho dos professores e dos alunos dos cursos técnicos integrados ao nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2010. disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_41df142115c4ae55e8f0bfc4c7367647. Acesso em 20 de março de 2016.

SANTOS, Andrea Pereira, dos; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A constituição das identidades juvenis na metrópole contemporânea: a interface entre lugares e práticas socioespaciais. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES Lucineide Mendes (orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.

_____. **O trabalho do geógrafo no terceiro mundo**. Tradução de Sandra Lencioni. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SILVA, Gilcileide Rodrigues da. **O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo**. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092010-152321/pt-br.php>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, Willian. Formação de professores em Geografia: reflexões e indagações sobre educação integral, organização curricular por áreas do conhecimento e diversidade. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014.

SOJA, Edward W. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução [da 2ª ed. inglesa] Vera Ribeiro. Revisão Técnica de Bertha Becker e Lia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SPORLEDER CÔRTEZ, Helena. Mídia e juventude: reflexões (educacionais) sobre a cultura contemporânea. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SOUZA, Rui Antônio. Além dos muros: razão ou reações na escola? In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antônio (orgs.). **Culturas juvenis: dinamizando a escola**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v.18, n.35, p. 43-53, jan./jun. 2003.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elizabete M. W. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TURRA NETO, Nécio. Definir juventude como ato político: na confluência entre orientações de tempo, idade e espaço. In: CAVALCANTI, Lana; CHAVEIRO, Eguimar F.; PIRES, Lucineide Mendes (orgs.). **A Cidade e Seus Jovens**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

VESENTINI, J. William. **Sociedade e espaço**. 16ª ed. São Paulo: editora Ática, 1990.

_____. **Geografia, natureza e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

VIANA, Nildo. Juventude, trabalho e educação durante o regime de acumulação integral. **Revista da Faculdade Estácio de Sá**. Goiânia, vol. 02, n. 07, p. 166-179, jan/jun. 2012.

VILHENA, Jerusa de Moraes. As metodologias ativas e o ensino de geografia: um olhar sobre algumas produções científicas. In: BUENO, Míriam Aparecida; RABELO, Kamila Santos de Paula (orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC, 2015.

APÊNDICE A – Termo para Instituição

Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Mestrado em Geografia

Ilma. Lilissanne Marcelly de Sousa
Diretora Geral do *Campus* Porto nacional - IFTO

Senhora Diretora,

Ao cumprimentá-la, venho por meio desta, solicitar permissão a essa direção, educadores, alunos e familiares de três turmas, conforme descrito na metodologia do projeto, para efetuar aplicação do questionário com alunos, observações de atividades culturais, recreios, ambientes extraclasse onde se desenvolvem atividades relacionadas com o ensino de Geografia, no período de novembro a dezembro de 2017.

O registro deste trabalho tem o objetivo de problematizar o ensino de Geografia e os jovens contemporâneos. Trata-se de pesquisa de mestrado intitulada: “Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”, sob a orientação e supervisão da Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus de Porto Nacional.

Os jovens serão entrevistados e responderão a um questionário com questões estruturadas e semi estruturadas. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as pesquisas e entrevistas. Em anexo, segue um formulário no qual cada aluno ou familiar deverá firmar seu acordo e permissão.

Na certeza de poder contar com o apoio dessa Instituição e da sua comunidade de alunos, pais e educadores, antecipo agradecimento.

Shilrey Alves Viana Vanderlei
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia
shirleyviana@ifto.edu.br
(63) 98414-5272

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: “Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”.

Pesquisadora Responsável: Shirley Alves Viana Vanderlei

Instituição a que pertence o pesquisador Responsável: Universidade Federal do Tocantins

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos

Estamos convidando o (a) Senhor(a) a participar da pesquisa **“Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”**, sob responsabilidade da pesquisadora **Shirley Alves Viana Vanderlei**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Porto Nacional.

O objetivo deste estudo é analisar os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia. O presente trabalho se justifica devido às queixas por parte de alguns docentes em relação à falta de interesse dos jovens em relação à aprendizagem; pelo anseio por pesquisar sobre o ensino de Geografia no IFTO e por tentar compreender a contribuição do ensino de Geografia para os jovens enquanto sujeitos que ocupam os espaços na/da escola. O produto final será a sistematização dos resultados da pesquisa sobre os jovens e o ensino de Geografia, na produção da dissertação de mestrado, a qual será disponibilizada aos participantes e a sociedade em geral.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento de um questionário, na presença do pesquisador, que ocorrerá no Laboratório de Informática do *Câmpus* Porto Nacional do IFTO, com data e horário de acordo com a disponibilidade apresentada pelas coordenações dos cursos. A aplicação do questionário terá uma duração máxima de 15 minutos. Para evitar desconforto, tudo ocorrerá em ritmo controlado.

Sua aceitação em participar desta pesquisa estará contribuindo com realização de um estudo importante para a Comunidade de Porto Nacional e para a sociedade em geral. Isso se comprova pelo fato de possibilitar a sistematização do conhecimento sobre os sentidos dos jovens em relação ao ensino de Geografia no IFTO, *Câmpus* de Porto Nacional - TO que poderá ser acompanhada pela comunidade científica, pois há carência de maior reflexão e discussão sobre o ensino de Geografia.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: eventual desconforto emocional e risco de constrangimento ao preencher o questionário. A forma de tratamento das informações coletivas e pessoais, podem causar constrangimento se houver descuido com as informações. Por isso, haverá todos os cuidados necessários, por parte da pesquisadora, para não ocorrer eventual falha. Caso ocorra algum destes fatos a pesquisadora providenciará os recursos necessários para reparar os danos. Em qualquer momento, se o(a) senhor(a) sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que envolvem este tipo de trabalho, realizando pessoalmente todas as fases da pesquisa e cumprindo todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. Todas as etapas serão feitas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes. Caso houver alguma despesa decorrente da participação neste trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, tendo o compromisso de ressarcir ao participante qualquer gasto decorrente da pesquisa. Entretanto, o participante não receberá

nenhum tipo de remuneração decorrente de sua participação.

O participante tem plena liberdade de participação, podendo recusar-se a participar e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização ou perda de benefício. Assim, após os esclarecimentos apresentados, tendo consentimento voluntário em participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) e a pesquisadora deverão assinar o presente termo em duas vias, ficando uma com cada.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no *Campus* Porto Nacional do IFTO, situado na Av. Tocantins, Loteamento Mãe Dedé, S/N, Jardim América – Porto Nacional/TO, ou pelo telefone 63-98414-5272. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. Um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma que você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3232-802, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Qd. 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 – Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Lembramos ainda que o participante terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu(minha) filho(a) participe do projeto, sabendo que ele(ela) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo e que poderá sair quando quiser. Também sei que caso meu(minha) filho(a) precisar efetuar algum gasto para participar da pesquisa, serei ressarcido pela pesquisadora.

Porto Nacional – TO, ____/_____/____

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis

Dados de identificação

Título do Projeto: “Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”.

Pesquisadora Responsável: Shirley Alves Viana Vanderlei

Instituição a que pertence o pesquisador Responsável: Universidade Federal do Tocantins

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos

Estamos convidando o (a) seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa “**Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Shirley Alves Viana Vanderlei**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Porto Nacional.

O objetivo deste estudo é analisar os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia. O presente trabalho se justifica devido às queixas por parte de alguns docentes em relação à falta de interesse dos jovens em relação à aprendizagem; pelo anseio por pesquisar sobre o ensino de Geografia no IFTO e por tentar compreender a contribuição do ensino de Geografia para os jovens enquanto sujeitos que ocupam os espaços na/da escola. O produto final será a sistematização dos resultados da pesquisa sobre os jovens e o ensino de Geografia, na produção da dissertação de mestrado, a qual será disponibilizada aos participantes e a sociedade em geral.

A participação do (a) seu (sua) filho (a) é voluntária e se dará por meio de preenchimento de um questionário, na presença do pesquisador, que ocorrerá no Laboratório de Informática do *Câmpus* Porto Nacional do IFTO, com data e horário de acordo com a disponibilidade apresentada pelas coordenações dos cursos. A aplicação do questionário terá uma duração máxima de 15 minutos. Para evitar desconforto, tudo ocorrerá em ritmo controlado.

Sua aceitação em participar desta pesquisa estará contribuindo com realização de um estudo importante para a Comunidade de Porto Nacional e para a sociedade em geral. Isso se comprova pelo fato de possibilitar a sistematização do conhecimento sobre os sentidos dos jovens em relação ao ensino de Geografia no IFTO, *Câmpus* de Porto Nacional - TO que poderá ser acompanhada pela comunidade científica, pois há carência de maior reflexão e discussão sobre o ensino de Geografia.

Os riscos decorrentes da participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa são: eventual desconforto emocional e risco de constrangimento ao preencher o questionário. A forma de tratamento das informações coletivas e pessoais, podem causar constrangimento se houver descuido com as informações. Por isso, haverá todos os cuidados necessários, por parte da pesquisadora, para não ocorrer eventual falha. Caso ocorra algum destes fatos a pesquisadora providenciará os recursos necessários para reparar os danos. Em qualquer momento, se o(a) seu/sua filho(a) sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que envolvem este tipo de trabalho, realizando pessoalmente todas as fases da pesquisa e cumprindo todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. Todas as etapas serão feitas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes. Caso houver alguma despesa decorrente da participação neste trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, tendo o compromisso de ressarcir ao

participante qualquer gasto decorrente da pesquisa. Entretanto, o participante não receberá nenhum tipo de remuneração decorrente de sua participação.

O participante tem plena liberdade de participação, podendo recusar-se a participar e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização ou perda de benefício. Assim, após os esclarecimentos apresentados, tendo consentimento voluntário em participar da pesquisa, o/a Senhor (a) e a pesquisadora deverão assinar o presente termo em duas vias, ficando uma com cada.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no *Campus* Porto Nacional do IFTO, situado na Av. Tocantins, Loteamento Mãe Dedé, S/N Jardim América – Porto Nacional/TO, ou pelo telefone 63-98414-5272. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. Um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma que você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3232-802, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Qd. 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 – Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Lembramos ainda que o participante terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que meu(minha) filho(a) participe do projeto, sabendo que ele(ela) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo e que poderá sair quando quiser. Também sei que caso meu(minha) filho(a) precisar efetuar algum gasto para participar da pesquisa, serei ressarcido pela pesquisadora.

Porto Nacional – TO, ____/_____/____

Responsável legal pelo(a) Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: “Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos”.

Pesquisadora Responsável: Shirley Alves Viana Vanderlei

Instituição a que pertence o pesquisador Responsável: Universidade Federal do Tocantins

Nome do participante: _____

Idade: _____ anos

Estamos convidando você a participar da pesquisa “**Juventudes, escola e ensino de Geografia: sujeitos, espaços e sentidos**”, sob responsabilidade da pesquisadora **Shirley Alves Viana Vanderlei**, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado, sob a orientação da Prof. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira, da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Porto Nacional.

O objetivo deste estudo é analisar os sentidos que os jovens alunos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atribuem ao ensino de Geografia. O presente trabalho se justifica devido às queixas por parte de alguns docentes em relação à falta de interesse dos jovens em relação à aprendizagem; pelo anseio por pesquisar sobre o ensino de Geografia no IFTO e por tentar compreender a contribuição do ensino de Geografia para os jovens enquanto sujeitos que ocupam os espaços na/da escola. O produto final será a sistematização dos resultados da pesquisa sobre os jovens e o ensino de Geografia, na produção da dissertação de mestrado, a qual será disponibilizada aos participantes e a sociedade em geral.

A sua participação é voluntária e se dará por meio de preenchimento de um questionário, na presença do pesquisador, que ocorrerá no Laboratório de Informática do *Câmpus* Porto Nacional do IFTO, com data e horário de acordo com a disponibilidade apresentada pelas coordenações dos cursos. A aplicação do questionário terá uma duração máxima de 15 minutos. Para evitar desconforto, tudo ocorrerá em ritmo controlado.

Sua aceitação em participar desta pesquisa estará contribuindo com realização de um estudo importante para a Comunidade de Porto Nacional e para a sociedade em geral. Isso se comprova pelo fato de possibilitar a sistematização do conhecimento sobre os sentidos dos jovens em relação ao ensino de Geografia no IFTO, *Câmpus* de Porto Nacional - TO que poderá ser acompanhada pela comunidade científica, pois há carência de maior reflexão e discussão sobre o ensino de Geografia.

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são: eventual desconforto emocional e risco de constrangimento ao preencher o questionário. A forma de tratamento das informações coletivas e pessoais, podem causar constrangimento se houver descuido com as informações. Por isso, haverá todos os cuidados necessários, por parte da pesquisadora, para não ocorrer eventual falha. Caso ocorra algum destes fatos a pesquisadora providenciará os recursos necessários para reparar os danos. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que envolvem este tipo de trabalho, realizando pessoalmente todas as fases da pesquisa e cumprindo todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. Todas as etapas serão feitas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes. Caso houver alguma despesa decorrente da participação neste trabalho serão de responsabilidade da pesquisadora, tendo o compromisso de ressarcir ao

participante qualquer gasto decorrente da pesquisa. Entretanto, o participante não receberá nenhum tipo de remuneração decorrente de sua participação.

Você tem plena liberdade de participação, podendo recusar-se a participar e retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização ou perda de benefício. Assim, após os esclarecimentos apresentados, tendo consentimento voluntário em participar da pesquisa, você e a pesquisadora deverão assinar o presente termo em duas vias, ficando uma com cada.

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no *Campus* Porto Nacional do IFTO, situado na Av. Tocantins, Loteamento Mãe Dedé, S/N, Jardim América – Porto Nacional/TO, ou pelo telefone 63-98414-5272. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. Um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma que você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone (63) 3232-802, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Qd. 109 Norte, Avenida NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 – Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Lembramos ainda que o participante terá acesso ao registro de consentimento sempre que solicitado.

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que poderei sair quando quiser. Também sei que caso precise efetuar algum gasto para participar da pesquisa, serei ressarcido pela pesquisadora.

Porto Nacional – TO, ____/____/____

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E – Modelo de questionário a ser aplicado

Prezado aluno/Prezada aluna,

Me chamo Shirley, Pedagoga – Orientadora Educacional do *Campus* Porto Nacional do IFTO e aluna do mestrado em Geografia (UFT). Gostaria que me ajudasse em minha pesquisa, que visa conhecer um pouco mais sobre quem são os jovens alunos do Campus Porto Nacional do IFTO e os sentidos que atribuem ao ensino de Geografia. Essa pesquisa busca qualificar o ensino em nossa escola e contribuir com as aulas de Geografia. Lembre, não precisa identificar-se e que as respostas deste questionário servirão unicamente para o desenvolvimento desta pesquisa, basta ser sincero! Agradeço antecipadamente se você responder às seguintes questões:

Parte I – Com relação a você:

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Qual sua idade?

- a) Menos de 14 anos
- b) 14 anos
- c) 15 anos
- d) 16 anos
- e) 17 anos
- f) 18 anos
- g) Mais de 18 anos

3. Você trabalha?

- a) Sim, faço estágio no turno inverso
- b) Sim, trabalho com carteira assinada no turno inverso
- c) Não

4. Você faz algum curso complementar?

- a) Inglês
- b) Espanhol
- c) Computação
- d) Preparatório para o ENEM
- e) Outros

5. Qual sua religião?

- a) Católico
- b) Espírita
- c) Evangélico
- d) Protestante
- e) Religiões Afro-Brasileiras
- f) Sem religião
- g) Outra. Qual? _____

6. Assinale a alternativa que indica sua cor:

- a) Branca
- b) Preta

- c) Parda
- d) Amarela
- e) Outra. Qual? _____

7. Qual sua orientação sexual?

- a) Heterossexual
- b) Homossexual
- c) Bissexual
- d) Transexual
- e) Outra. Qual? _____

8. Pertence a alguma tribo?

- a) Pagodeiros
- b) Funkeiros
- c) Rockeiros
- d) Metaleiros
- e) Hippos
- f) Outra. Qual? _____

9. Que tipo de música você mais gosta?

- a) MPB
- b) Samba
- c) Fank
- d) Axé
- e) Sertanejo
- f) Forró
- g) Gospel
- h) Outro(s). Qual(is)? _____

10. Você têm *Facebook*?

- a) Sim
- b) Não

11. Onde você acessa a *internet*?

- a) Em casa
- b) Lan House
- c) Trabalho
- d) Escola
- e) Outro. Qual? _____

12. Quantas horas você fica conectado na *internet* por dia?

- a) Menos de 1 hora
- b) Entre 1 e 2 horas
- c) Entre 2 e 4 horas
- d) Entre 4 e 6 horas
- e) Mais de 6 horas

13. Você fuma?

- a) Sim.
- b) Não

14. Você faz uso de bebidas alcoólicas?

- a) Sim.
- b) Não

15. O que é ser jovem para você?

16. Quais são seus sonhos? O que você quer estar fazendo em 5 anos?

17. O que você gosta de fazer no seu tempo livre? (fora estudo/trabalho)

18. Qual a viagem mais longa que você já fez? Para onde foi? Como foi?

Parte II – Com relação a Geografia

19. Com relação à disciplina de Geografia, você pode dizer que:

- a) Gosta mais de Geografia do que qualquer outra disciplina.
- b) Gosta de Geografia.
- c) É indiferente (nem gosta nem antipatiza).
- d) Não gosta de Geografia.
- e) Detesta Geografia.

20. Ao lembrar a palavra Geografia quais são as três principais palavras que lhe vem a cabeça?

21. O que é Geografia para você?

22. Onde mais – além da sala de aula com o professor – é possível aprender Geografia?

- a) Vídeo aulas
- b) Grupos de estudos
- c) Monitoria
- d) Internet
- e) Outros. _____

23. Quanto tempo de estudo, além da sala de aula, você dedica por dia?

- a) Até 1 hora
- b) De 1 a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) Mais de 3 horas

24. Que tipos de leituras você realiza?

- a) Revistas
- b) Jornais
- c) Livros

d) Outros. Quais? _____

e) Não leio

Parte III – Com relação ao IFTO - *Campus* Porto Nacional e sua cidade:

25. Por que você escolheu estudar no IFTO - *Campus* Porto Nacional?

- a) Decisão própria
- b) Decisão dos pais
- c) Próximo de casa
- d) Próximo do trabalho
- e) Outra. Qual? _____

26. Quais espaços do IFTO – *Campus* Porto Nacional, além da sala de aula você mais frequenta?

- a) Biblioteca
- b) Ginásio
- c) Campo de futebol society
- d) Espaços de convivência
- e) Laboratórios

27. O que representa para você, sair do seu bairro/cidade e vir até o IFTO - *Campus* Porto Nacional para estudar?

28. Complete a frase:

- a) O *Campus* Porto Nacional do IFTO é: _____
- b) O *Campus* Porto Nacional do IFTO não é: _____
- c) O *Campus* Porto Nacional do IFTO tem: _____
- d) O *Campus* Porto Nacional do IFTO não tem: _____

29. Quantos anos mora na sua atual cidade?

- a) Desde o nascimento
- b) Menos de 1 ano
- c) De 1 a 2 anos
- d) De 2 a 3 anos
- e) Mais de 3 anos

30. Qual cidade e bairro/setor você mora? _____

31. Em relação ao lazer que lugares você frequenta nos finais de semana?

- a) Parque
- b) Shopping Center
- c) Praça
- d) Igrejas
- e) Bares
- f) Praia
- g) Casa de amigos
- h) Outros. _____

32. Como você faz para chegar à escola?

- a) Carro
- b) Moto
- c) À pé
- c) Bicicleta
- d) Transporte coletivo
- e) Outro. Qual? _____

33. Quanto tempo você gasta em média de casa para a escola?

- a) Entre 10 e 20 minutos
- b) Entre 20 e 40 minutos
- c) Entre 40 e 60 minutos
- d) Mais de 60 minutos

34. Com relação à segurança durante o percurso casa escola você considera:

- a) Ótimo
- b) Bom
- c) Regular
- d) Ruim
- e) Péssimo

35. Para você quais os maiores problemas de sua cidade?

- a) Emprego
- b) Violência
- c) Trânsito
- d) Lazer
- e) Mobilidade
- f) Saúde
- g) Outros. Quais? _____