



percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

## **O ENSINO-APRENDIZAGEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA E OS DESAFIOS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO**

Simone Francisca de Novais  
[novaisfsimone@gmail.com](mailto:novaisfsimone@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o ensino-aprendizagem e a prática pedagógica em Geografia no Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal Goiano, a partir da análise dos currículos integrados. No campo teórico-metodológico buscou-se perfazer uma trajetória histórica sobre as acepções epistemológicas da Geografia e mostrar os desafios que a disciplina tem enfrentado no século XXI. Para tanto, confrontou-se o ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e os currículos integrados, com o intuito de contribuir com a perspectiva crítica da disciplina. Como caminho metodológico optou-se pela pesquisa qualitativa, de cunho teórico e documental. Desse modo, espera-se contribuir com a discussão sobre currículo integrado, ensino-aprendizagem e prática pedagógica em Geografia com base na realidade da educação pública federal de ensino médio técnico integrado.

**Palavras-chave:** Geografia, ensino médio técnico integrado, currículo integrado.

### **Introdução**

A configuração da Educação Profissional Técnica e da Educação Básica Brasileira, a partir de 2008, passou por uma nova reorganização em virtude da integração da educação básica à educação profissional, que perpassou pela implantação do Decreto nº 5.154/2004 no Instituto Federal Goiano. Dessa forma, possibilitou à instituição ofertar o ensino propedêutico e técnico de forma integrada e iniciou-se todo um processo de adequação da instituição a essa nova realidade. Para acompanhar esse processo de mudança, faz-se imprescindível detectar as profundas alterações no ensino-aprendizagem e na prática pedagógica, principalmente nas Ciências Humanas, com ênfase na Geografia e sua aplicabilidade.

A partir dessa preocupação inicial realizou-se um esforço teórico-metodológico no intuito de transitar entre o conhecimento e o fazer geográfico, para compreender sobre o ensino-aprendizagem em Geografia, a prática pedagógica no ensino médio técnico integrado e os desafios no currículo integrado, e, sua contribuição para a formação dos discentes que cursam o Ensino Técnico Profissional Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Goiano, desde 2008, quando o Decreto 5.154/2004 foi implantado na instituição.

Como abordagem metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa, de cunho teórico e documental. Para a discussão sobre a Geografia Escolar e Acadêmica e a trajetória da ciência geográfica numa perspectiva histórica, utilizou-se o aporte teórico dos autores: Goodson (1990), Amorim Filho (2007), Menezes e Kaercher (2018), Suertegaray (1997), Castrogiovanni (2007), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Gomes (2009), Santos (1986), Hissa (2002) e Haesbaert (2002). A respeito da categoria espaço, os autores utilizados foram Santos (1978, 1996) e Harvey (2012). Sobre ensino-aprendizagem, prática pedagógica e currículo integrado no ensino médio técnico integrado, foram utilizados os autores: Cavalcanti (2014), Brabant (1976), Castellar, Moraes e Sacramento (2011), Moraes (2016), Issa (2016), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, para a pesquisa documental os Decretos nº 2.208/97 e 5.154/2004.

### **Ensino Médio Técnico Integrado: entre o conhecimento e o fazer geográfico**

Para realizar uma reflexão sobre o ensino médio técnico integrado e transitar entre o conhecimento e o fazer geográfico aplicado no Instituto Federal Goiano, é necessário acompanhar o movimento do conhecimento e do fazer geográfico no espaço-tempo e como estes estão estruturados e se comportam dentro da sala de aula ou fora dela e, também, compreender a configuração do ensino médio técnico integrado a partir do contexto que a instituição está inserida.

Nesta perspectiva, é necessário destacar que no Instituto Federal Goiano, o ensino médio técnico foi implantado a partir de 2008, e amparado pelo decreto nº 5.154/2004, que determina, nos incisos I, II e III do § 1º do Art. 4º, que: “A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” e “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao ensino médio”. Para entender este processo, faz-se imprescindível estabelecer uma relação entre o Decreto nº 2.208/97 que

antecedeu o processo de integração e o Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou o processo de integração da educação profissional ao ensino médio, desse modo, assevera-se que,

[...] a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país, ensino profissional para os trabalhadores e ensino propedêutico para as classes dirigentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 não consolidou o fim do dualismo na educação brasileira. Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto nº 2.208/97, separou o ensino médio da educação profissional. Em 2004, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou integrar o ensino médio à educação profissional. (ISSA, 2016, p. 450).

Nesta linha de raciocínio, criar condições para um ensino médio técnico integrado não dualista, como educação básica e profissional, pressupõe avanços nas mudanças estruturais da sociedade. Nesse sentido, enquanto proposta, “o ensino médio integrado torna-se uma travessia, imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.15).

Na constante busca de instrumentalizar meios para que essa travessia torne-se possível, é importante, estabelecer uma ligação entre a Geografia e seu fazer geográfico, para refletir sobre o cenário atual da Geografia e estabelecer num primeiro momento, uma relação entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica. Sendo assim, é oportuno ressaltar que,

[...] os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico, [...] a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em alguns períodos históricos verifica-se uma articulação entre essas duas vertentes, enquanto em outros momentos essa relação é marcada pela assimetria, pelo descompasso, pelo distanciamento, [...] a partir de 1930, houve a sistematização da Geografia como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP). (MENEZES; KAERCHER, 2018, p. 295).

É relevante destacar que “no final do século dezanove, a geografia estava começando a garantir um lugar nos currículos das escolas”. (GOODSON, 1990, p.41). Para sua sistematização enquanto ciência moderna amparou-se assim como as demais ciências nas obras de Kant, Comte, Galileu e Newton, trata-se de uma ciência jovem que nasceu nas escolas para depois adentrar a Academia, esse fato repercute no seu atraso epistemológico, pois, da Geografia Escolar à Academia, a ciência foi se distanciando dos alunos.

Num segundo momento, para contribuir com a discussão é necessário perfazer um caminho do ponto de vista epistemológico de forma reflexiva sobre a construção da Geografia, enquanto conhecimento científico e fazer geográfico. Para tal ancorou-se também na categoria espaço, pensada enquanto espaço-tempo relacional, no sentido de realizar a leitura do contexto. Mas atentar-se ao fato que trata de um estudo não linear, no sentido de que uma corrente substitui a outra.

Dessa forma, ao se realizar uma análise sobre a trajetória das ideias geográficas numa perspectiva histórica, percebe-se que, “a geografia ao longo de sua trajetória, foi se desvencilhando da filosofia, da arte, da literatura, da emoção, da imaginação, e se aproximando da objetividade do método de pensar científico” (SANTOS, 1996, HISSA 2002, HAESBAERT, 2002). Nesta linha de pensamento, constata-se sobre as primeiras bases filosóficas que,

Desde o início quando se escreveram as primeiras bases filosóficas, a noção de espaço já era uma preocupação dominante. Aristóteles já afirmava: “aquilo que não está em lugar nenhum não existe”! A noção de espaço, como espaço absoluto, nascia e se manteria assim até a segunda metade do século XX. É possível afirmar que a ciência da geografia nasceu na Grécia, com os filósofos Eratóstenes (276-194 a. C) e Estrabón (60 a.C- 20 d.C). Foram eles que a denominaram. Para os gregos antigos ela tem um enfoque holístico (holon= todo), ou seja, de totalidade, de plenitude. Segundo essa leitura, o todo possui propriedades que não existem nos seus elementos. “O todo é mais que a soma das partes”, já dizia Aristóteles. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 35).

A Geografia nasce com os gregos, embora na Antiguidade Clássica não se constituísse enquanto saber sistematizado. No século XVIII a ciência geográfica começou a ser dividida em geografia geral (nomotética) e geografia regional (idiográfica), e, a relação homem-natureza era central no discurso dos filósofos. Sobre as mudanças ocorridas no século XVIII, o autor elucida que,

[...] estão relacionadas ao advento da razão e ao rompimento com a metafísica. É uma época que é priorizada a ordem, regulada por leis, como resultado dos princípios do iluminismo e do positivismo no contexto das ciências. O espaço geográfico é visto como um espaço absoluto e bidimensional vinculado á física clássica, a maneira de Newton. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 36).

O século XVIII é marcado por alguns fatos que não devem ser analisados separadamente, a Primeira Revolução Industrial por volta de 1750, a Revolução Francesa em 1789 e a unificação da Alemanha no século seguinte. Pois neste contexto, a ascensão e o enriquecimento da burguesia favorecia o desenvolvimento técnico-científico e desenvolvia

por consequência as ciências exatas, e, pela necessidade do colonialismo incorporar novas áreas ao processo produtivo, estimulava-se também o conhecimento dos recursos disponíveis da natureza (SUERTEGARAY, 1997).

Dessa forma, a Geografia Clássica ou Tradicional surgiu por volta de 1870, quando a ciência foi institucionalizada enquanto disciplina nas universidades, e, perdurou até a década de 1950. A ciência buscou sustentação no método positivista de Augusto Comte, para legitimar o conhecimento científico moderno à pesquisa social. E também, estava interligada aos interesses de expansão do capitalismo. Sobre a disciplina de Geografia e como era concebida a realidade e o fazer geográfico na visão tradicional, destaca-se que,

[...] a Geografia Tradicional, refletiu-se na escola através de uma Geografia Enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado. Foi inserida diretamente nos livros didáticos que serviam de apoio ao professor, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia). (MENEZES; KAERCHER, 2018, p. 296).

No período pós-guerra a partir de 1950, surge em reação à Geografia Tradicional, a Geografia Teórica-Quantitativa ou Nova Geografia, calcada no método neopositivista ou positivismo lógico, desenvolvido pelo denominado Círculo de Viena em 1930. Este pensamento geográfico realiza uma crítica a vertente anterior, por não ser capaz de explicar a realidade do momento histórico.

Assim, as bases conceituais da Geografia Teórica-Quantitativa ou Nova Geografia, ancora-se em formulações a priori de diversos modelos e concepções advindos de outras ciências como a Economia, a Matemática e a Física Relativista e passa a conceber o espaço não mais como absoluto, mas como espaço relativo, associado a Einstein e às geometrias não euclidianas que começaram a ser mais sistematicamente construídas no século XIX. E de certa forma contribuiu para consolidar o sistema capitalista em alguns países da Europa. É importante destacar que “a Geografia Teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo graus. Seu desenvolvimento se deu especialmente na geografia acadêmica, com pequenas intervenções na escola através dos livros didáticos”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 53).

Nos anos de 1970, surge a Geografia Crítica ou Geografia Nova, como superação da Nova Geografia, denominada geografia da denúncia, no contexto científico “vincula-se ao

Marxismo, ao Anarquismo (cuja origem aparece em Reclus e Kropotkin), mas inspira-se e organiza-se em perspectivas estruturais-marxistas, como o exemplo das influências de Althusser em Castells e em Milton Santos”. (SUERTEGARAY, 1997, p. 14). O movimento da Geografia Crítica adere ao materialismo histórico como paradigma, e incorpora a dialética como método de análise espacial.

O conceito de espaço passa a ser concebido numa análise tripartite, ao mesmo tempo, absoluto (uma “coisa em si mesma”), relativo (uma relação entre objetos que existe pelo próprio fato dos objetos existirem e se relacionarem) e relacional (estando contido em objetos, no sentido de que um objeto pode ser considerado como existindo somente na medida em que contém e representa em si mesmo as relações com outros objetos) (HARVEY, 2012). No intuito de corroborar com a ciência, Santos (1978), “ao defender uma “geografia nova”, como alternativa de superação da “nova geografia”, propõe o conceito de formação sócio-espacial como o mais apropriado para caracterizar o objeto de estudo dessa geografia nova”. (SANTOS, 1978, p. 195). O espaço, re (nomeado) como seu objeto de estudo, numa perspectiva ontológica, passa a ter uma concepção de totalidade. Em relação à Geografia Crítica e sua contribuição na tentativa de renovar o ensino da Geografia é importante destacar que,

[...] em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos os movimentos, defendiam pressupostos teóricos semelhantes, que possibilitou um terreno fecundo para a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados. (MENEZES; KAERCHER, 2018, p. 296).

Nos anos de 1960, surge a Geografia Humanística ou Humanista, uma corrente alternativa que ganhou força nas décadas seguintes, calcada no método da hermenêutica que derivou da filosofia clássica, com influência de Heidegger e da Fenomenologia de Husserl. Para a Geografia Humanista, e seu enfoque a partir da percepção do espaço do ponto de vista subjetivo, atenta-se que,

[...] seu método é o dito fenomenológico ou intersubjetivo - colocar-se no lugar de. Desta forma, nesta perspectiva, teríamos uma não separação do sujeito e do objeto. O espaço a ser estudado, seria, primordialmente, o lugar entendido não geometricamente, mas como espaço de vida sem limitações [...] o espaço e o tempo, nesta perspectiva, contêm o homem. O que é valorizado é o subjetivo [...] os conceitos trabalhados são o *espaço-paisagem* e o *lugar* que se articulam no que se denomina *geograficidade*. Esta por sua vez, pode ser *topofílica* ou *topofóbica* (ideia de bom e ruim). (SUERTEGARAY, 1997, p. 14).

Dessa maneira, a Geografia Humanística e sua abordagem cultural da geografia marca esta corrente epistemológica alternativa, no entanto, “na academia não obteve uma inserção perceptível no ensino escolar”. (MENEZES; KAERCHER, 2018, p. 296). No século XX, chegou-se a acreditar numa tendência de sucessão paradigmática linear das correntes de pensamento da Geografia, mas, com o advento da pós-modernidade “o que se constata é uma pluralidade no pensamento e na prática da geografia, apesar dos esforços de unificação paradigmática das últimas décadas”. (AMORIM FILHO, 2007, p. 127). A partir deste contexto, nas décadas de 1970 e 1980, observa-se um novo dinamismo da geografia, sob três distintas orientações, numa tentativa de flexibilização e atualização dessas correntes. Sobre as orientações, o autor esclarece que,

[...] as geografias teórico-quantitativas (de filiação predominantemente neopositivistas e cientificista, evoluindo na direção de um geoprocessamento cada vez mais sofisticado, até alcançar os Sistemas de Informações Geográficas); as geografias radicais/críticas (de filiados predominantemente neomarxistas e, em função de suas opções epistemológicas, orientando-se fortemente para as vertentes econômicas e sociais da geografia e das ciências sociais); as geografias humanistas (de filiações fenomenológicas e existenciais), voltando-se principalmente para as percepções, cognições e representações de lugares e paisagens valorizadas individualmente ou intersubjetivamente. (AMORIM FILHO, 2007, p. 134).

Assim, ao se analisar a forma como a Geografia escolar deve ser instrumentalizada a partir da realidade do século XXI, assegura-se que,

[...] a geografia escolar (será que existe mais de uma geografia?) mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço! Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans)formações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, quando desejar, buscar mecanismo de intervenção. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 36).

A partir desse cenário, percebe-se que a geografia ao longo de sua trajetória perpassou por variadas formas de pensar e conceber o conhecimento e o fazer geográfico, e de conceber o espaço, desse modo, faz-se importante discutir sobre o ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e os desafios no currículo integrado do Instituto Federal Goiano e suas contribuições para a formação discente.

## **Ensino Aprendizagem e Prática Pedagógica em Geografia e os Desafios Para a Implementação do Currículo Integrado no Instituto Federal Goiano**

O desafio inicial está posto, como ser um docente de Ciências Humanas, neste caso específico de Geografia, mas ao mesmo tempo trabalhar numa perspectiva de ensino médio técnico integrado no Instituto Federal Goiano? Este fato torna o ensino-aprendizagem e a prática pedagógica de geografia, desafiador cotidianamente, dentro ou fora da sala de aula. Por isso, faz-se relevante questionar: De que forma o ensino-aprendizagem e a prática pedagógica docente em Geografia podem contribuir efetivamente com a formação dos discentes no ensino médio técnico integrado? Quais os desafios a serem superados na construção de um currículo integrado que abarque as necessidades do ensino médio técnico integrado?

A partir desses questionamentos, é importante ressaltar que a construção de uma nova realidade para os discentes do ensino médio técnico integrado, perpassa por um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e que “desenvolva os conhecimentos que farão os alunos aprenderem o significado da disciplina em seu cotidiano”. (CASTELLAR, MORAES E SACRAMENTO, 2011, p. 256). Nesta mesma linha de pensamento, numa perspectiva socioconstrutivista, é possível assegurar que,

[...] a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimentos para o aluno, o que requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais, no sentido de atribuir-lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa. Aprendizagem significativa é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica uma elaboração pessoal do objeto do conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor, [...] pois é seu papel intervir no processo de construção de conhecimento pelo aluno. Para essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos. (CAVALCANTI, 2014, p. 71-72).

Nesse sentido, compor o conhecimento geográfico numa perspectiva mediadora e relevante, requer que o docente repense a fundamentação do discurso geográfico aplicado dentro ou fora da sala de aula, e ilumine um novo campo de questões que demonstre a pertinência e a importância da disciplina de Geografia enquanto ciência. Portanto,

A sedução do discurso fácil e do consenso imediato tem sido muitas vezes um entrave de peso na produção do conhecimento relevante na Geografia. O lugar



comum que agrada de imediato, mas que de fato nada acrescenta aquilo que já é comumente pensado, o reforço do pensamento e da explicação banais, a confusão entre o papel do produtor do conhecimento com o de mero reproduzidor, o encanto da denúncia e a posição de suposta superioridade daquele que denuncia, a atração pelo discurso moralista, todos esses ingredientes, embora facilmente compreensíveis pela sociologia da ciência têm sido muito nocivos à geografia, sobretudo pela grande generalização do seu uso entre nós. (GOMES, 2009, p. 21).

Outro aspecto a considerar é que a “crise da geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua finalidade. Ensino com função ideológica, sua eficácia se vê contestada por discursos mais modernos (economia, sociologia etc...)”. (BRABANT, 1976, p.102). Dessa forma, a sua aparente incapacidade de solucionar os entraves e lutas no espaço tornou-se um hiato no momento de adaptar a escola às necessidades profissionais dos discentes.

Partindo dessas premissas, sobre a ciência geográfica “é necessário ter claro quanto à contribuição relevante trazida pela disciplina na investigação de um fenômeno e não apenas dizer que aqueles tipos de fenômenos fazem parte de seu domínio”. (GOMES, 2009, p.19) Assim, a característica que marca a reflexão e a contribuição da geografia aos discentes no estudo de certos fenômenos está relacionada, à ordem espacial. Ao destacar sobre a especificidade da ciência geográfica, o autor acrescenta que,

[...] há um arranjo físico das coisas, pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço. Há coerência, lógicas, razões, que presidem essa distribuição. Há uma trama locacional que é parte essencial de alguns fenômenos. A análise dessa trama locacional é a especificidade da ciência geográfica. Ela é relevante, pois o ordenamento espacial de alguns fenômenos lhes é essencial. (GOMES, 2009, p. 19).

Para a compreensão da relevância e utilidade da Geografia, faz-se urgente repensar uma prática pedagógica que transcenda um fazer funcionalista-reducionista que marca a geografia praticada no século XVIII ou mecanicista que marca o século XX, e atentar-se para o fato da exigência de uma Geografia mais próxima da realidade do tempo vivido, que seja transformadora, um conhecimento sem amarras de cunho ideológico, capaz de repensar sua construção epistemológica e atuação no espaço-tempo e efetivamente contribuir com a formação dos discentes no ensino médio técnico integrado.

Sendo assim, é importante para o docente participar e investir na construção de um currículo integrado, que de fato promova a integração e a superação da concepção de currículo dualista fragmentado e amarrado à forma, pois ainda,

[...] é opaco o entendimento da integração, em um só curso do ensino médio e da educação profissional. Isso se deve a complexidade teórica normativa das propostas de integração [...] quando há alguma pouca integração, é só extracurricularmente e no âmbito dos componentes curriculares, da base nacional comum do ensino médio, e não desses componentes com os da educação profissional. Ainda está para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade. Há o risco de apresentar como integrados o que seriam currículos de dois cursos justapostos. Isso resulta no alongamento da duração, em número excessivo de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação e evasão. A concepção convencional e estática dos currículos não corresponde a os ditames da LDBEN, do Decreto Federal nº 5.154/2004, e das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Espelha muito mais a tradição herdada da normatização anterior, regida pela já revogada Lei federal 5.692/71. Os currículos de ensino médio comum ainda não resolveram sequer o desafio da obrigação “preparação geral e básica para o trabalho”. A concepção e a construção do currículo permanente aos cursos do ensino médio integrado com a educação profissional técnica ainda é uma questão aberta, mais ainda se for considerada na perspectiva da educação politécnica. (MORAES, 2016, p.57).

Para corroborar com a tentativa de solucionar algumas dessas demandas do currículo integrado e a formação integral dos discentes, é preciso construir uma nova proposta didático-pedagógica de currículo integrado, com pressupostos que auxiliarão na sua elaboração, planejamento, organização e sistematização, e também, desenvolver um pensamento de “desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade, e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.16).

A colaboração da Geografia na desconstrução dessa práxis de desigualdade sistêmica, passa pela contribuição na construção de uma nova proposta curricular por parte de toda a equipe pedagógica da instituição, para construir um currículo integrado que não seja enfadonho, mas priorize uma escola brasileira unitária, que tenha o ensino, a pesquisa e a extensão como princípios, com alternativas metodológicas que reforcem estratégias de integração curricular, inclusão de temas transversais interdisciplinares ou transdisciplinares, engajamento em projetos coletivos de enfrentamento de problemas culturais, econômicos e sociais, o acesso à tecnologia, a cultura, a ciência, ao trabalho como acepção ontológica, autonomia da escola para organizar sua oferta de currículos, disciplinas optativas e planejadas, aprendizagem como processo de apropriação significativa, articulação entre teoria e prática profissional, dentre outros.

As possibilidades são múltiplas e variadas de se contribuir para um currículo integrado que se constitua enquanto instrumento significativo, efetivo e viável de intervenção na realidade que envolve a vida e a formação dos discentes do ensino médio técnico integrado do

Instituto Federal Goiano. Portanto, exercer a docência, frente à consolidação de uma política pública e educacional que promova a integração da educação básica à educação profissional, são convites e desafios para o professor de Geografia no século XXI e para a sua atuação na formação integral desses sujeitos em suas múltiplas dimensões.

### **Considerações Finais**

O Instituto Federal Goiano, a partir de 2008, tornou-se uma instituição com capacidade para oferecer o ensino médio técnico integrado, a partir da implantação do Decreto nº 5.154/2004. Portanto, trata-se de uma educação não dualista, que contempla a área propedêutica e técnica, numa perspectiva de formação integral. Diante de vários desafios e demandas no ensino médio técnico integrado, a instituição tem buscado uma integração, pautada na universalização, capaz de buscar internamente a sua organização curricular e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, com base nos conhecimentos gerais e específicos, na cultura, no trabalho, no humanismo e na tecnologia, numa acepção ontológica.

Dentre os desafios que a instituição enfrenta no século XXI, está a construção de uma nova proposta de currículo integrado que de fato atenda as necessidades dos discentes com efetivo alinhamento entre o processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica. Mas, que terá que contar com toda a equipe pedagógica, inclui-se aqui os docentes de Geografia e sua contribuição enquanto Ciências Humanas.

Contudo, apesar de muitos avanços na discussão sobre o ensino-aprendizagem e a prática pedagógica em Geografia e os desafios no currículo integrado do ensino médio técnico integrado no Instituto Federal Goiano, a temática está longe de ser exaurida, existem muitos pontos que necessitam ser retomados e redimensionados, para que novas averiguações possam ser desencadeadas sobre o objeto de estudo e assim, seja desenvolvida a construção de uma atuação e imaginação geográfica diferente.

### **Referências**

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A pluralidade da geografia e a necessidade das abordagens culturais. In: KOZEL, Salete; SILVA, Josué da Costa; GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Da percepção & cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanista** – São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

BRABANT, Jean Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo. Umbelino. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208/97. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11735318/decreto-n-2208-de-17-de-abril-de-1997>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5154/04. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC, 1995.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jorge Viana e SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. “Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de geografia”. In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação geográfica: Reflexão e prática.** Ijuí: Unijuí, p. 249-275, 2011.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica:** padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação,** Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, F. et all. **Espaço e Tempo:** complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. P. 13-30.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos.** São Paulo: Contexto, 2002.

HARVEY. David. Space as a keyword. In: CASTREE, N.; GREGORY, D. (org.). David Harvey: **a critical reader.** Malden e Oxford: Blackwell. Tradução livre: Leticia Gianella. Texto publicado no v.14, edição de nº28 (2012) da revista GEOgraphia (do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal Fluminense), 2012.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna.** São Paulo: São Paulo: Loyola, 1993.

HISSA, Cassio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras:** inserções da geografia na crise da modernidade, Belo Horizonte, UFMG, 2002.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta; FILHO, Geraldo Inácio. Estudo comparado do Curso Técnico em Agropecuária do IF Goiano - Câmpus Urutaí diante dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004. In: **Anais do XI COLUBHE Congresso Luso Brasileiro de História da Educação,** Porto, 2016, p. 450. Disponível em: <http://web3.lettras.up.pt/colubhe/>. Acesso em: 02 mai. 2019.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

MENEZES, Victoria Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia Escolar: concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: **Movimentos**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.

MORAES, Francisco de. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional**: desafios, experiências e propostas. MORAES, Francisco de, KULLER, José Antônio; prefácio de Francisco Aparecido Cordão, São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: HUCITEC- EDUSP, 1978, 236 p.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **A geografia no contexto das ciências**. Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, n.22, 1997.