

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
MESTRADO EM GEOGRAFIA

Marcos Bohrer

**O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO VISTO POR QUEM SENTE E VÊ: OS  
JOVENS FRONTEIRIÇOS E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

PORTO ALEGRE  
2017

MARCOS BOHRER

**O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO VISTO POR QUEM SENTE E VÊ: OS  
JOVENS FRONTEIRIÇOS E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

PORTO ALEGRE  
2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Bohrer, Marcos

O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia / Marcos Bohrer. -- 2017.

161 f.

Orientador: Nestor André Kaercher .

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino de Geografia. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 3. Ensino Médio Técnico Integrado. 4. Fronteira . 5. Jovens . I. Kaercher , Nestor André , orient. II. Título.

MARCOS BOHRER

**O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO VISTO POR QUEM SENTE E VÊ: OS JOVENS FRONTEIRIÇOS E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em 22 de maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Nestor André Kaercher (Orientador) - UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Dorfman – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

---

Prof. Dr. Vitor Schlickmann – IFRS Campus Caxias do Sul

Dedico este trabalho a todos os jovens que passaram por minhas salas de aula e que, de alguma forma, mobilizaram e construíram essa dissertação. Vocês foram e são a razão de minha docência e os resultados de minhas escolhas. A vocês, minha eterna gratidão e reconhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Cheguei em um momento acadêmico que, por algum tempo, acreditei que não estaria em minha trajetória docente. Por isso, expresso aqui os meus agradecimentos aos que me acompanharam e, acima de tudo, me fizeram estar aqui e pensar em seguir adiante.

Agradeço à UFRGS que, desde a graduação, me proporcionou um ensino público, gratuito e de excelência; aos professores que, mesmo em períodos difíceis, compartilharam seu saber, sempre primando pelo conhecimento acadêmico; ao IFPR, instituição na qual sou docente, por me proporcionar meios de atuar e desenvolver essa pesquisa; aos contribuintes que permitem que existam instituições públicas de qualidade. Muito obrigado.

Também agradeço aos meus colegas e, hoje, amigos que conheci por meio do IFPR e seus(as) companheiros(as). Ao Mateus e a Yohana por me acompanharem nos desafios, conquistas, lágrimas e lutas. À Indiamara e José (“Zé”) Lucio pelos cafés, caronas e reflexões acadêmicas. À Tatiane, Ben Hur e Lauren pelos assados e mates. À Fernanda e Muriel pelos momentos de risos, alegrias e jantas. Ao Adilson, Ju e “nenê” que me receberam em muitos almoços de domingo (vocês formam a minha “grande família” na fronteira). Ao casal Rafa e Bibi pelas Heinekens e momentos de alegria. Muito obrigado.

Aos ex-presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, por permitirem que jovens e trabalhadores de regiões periféricas tivessem a oportunidade de estudar e pesquisar. Após décadas de estagnação da educação profissional e tecnológica, a expansão da Rede Federal, executada desde 2005, permitiu a ampliação dos espaços de formação profissional e elevação do nível de escolaridade de um número cada vez maior de pessoas que estavam esquecidas. Muito obrigado.

Já que a Geografia e a História sempre fizeram parte do meu viver e despertaram meu interesse de estudar, devo agradecer aos amigos Fábio e Rafael. Ao mestre e companheiro Fábio Dias, por dividir angústias, sala de aula e ensino de Geografia/História, pois a tua presença em minha vida me fez construir uma trajetória nova e (re)encontrar os caminhos da docência. Ao meu eterno professor Rafael Balardim pelos conselhos, mates e assados, pelo exemplo de servidor público, educador e amigo (por ti estou hoje aqui lutando e construindo uma educação pública,

gratuita e de qualidade, já que me mostraste que voltar para os nossos antigos campos de batalha é cômodo, já lutar no hoje é desafiador e revolucionário). Muito obrigado.

À professora Ivaine Maria Tonini, pelas inesquecíveis aulas de graduação e, recentemente, pela leitura atenta e cuidadosa do exame de qualificação, visto que tuas contribuições foram muito significativas para essa produção. És um exemplo de educadora, sempre afetiva e atenciosa para e com todos da linha de Ensino de Geografia. Ao professor Vitor Schlickmann, por todas as contribuições na pesquisa e pelo apoio na docência, na medida em que tua companhia, incentivo e carinho, desde o tempo de IFRS, foram fundamentais para minha aprovação no concurso público e na construção dessa dissertação. Muito obrigado.

Ao Nestor André Kaercher, meu comandante “en jefe” de todas as horas, agradeço especialmente devido ao carinho, à atenção, às viagens compartilhadas e à disponibilidade. A sensibilidade em desacomodar, em me tirar do conforto pedagógico, me fizeram crescer como educador, pesquisador e ser humano, pois me mostraste de uma forma, assim como Pessoa, que a vida a bordo é triste, embora a gente se divirta às vezes. Sempre reforçaste que devemos viver uma angústia de cada vez (quando possível). Assim, fui construindo essa dissertação (sempre com o teu olhar atento) e passei a enxergar perspectivas e caminhos que jamais imaginei trilhar. Não existia hora nem lugar para me “socorrer” – seja na dissertação ou na vida. Essa convivência só fez crescer minha admiração por ti: que Dionísio e Sileno nos proporcionem muitas “botellas” acompanhadas de ensino, Geografia e vivências. Muchas gracias por tudo.

À Andréia “Déia” Scheeren, por compartilhar comigo estradas e a transição da rede privada para a educação pública. Tua companhia e apoio foram fundamentais no período de dúvidas, incertezas e saudades. Porto Alegre e Barracão nunca foram tão próximos. Viajar de Unesul nunca foi tão divertido! Ao Lenine Veiga que, apesar da distância, sempre esteve pronto para compartilhar as desilusões cotidianas da docência. Ao Bruno que, muito mais que um médico, foi um ponto de equilíbrio e racionalismo ao me mostrar o quanto lógico podemos ser frente aos insultos, à arrogância e ao cinismo do cotidiano. Muito obrigado.

Aos motoristas da empresa Unesul de Transportes LTD que, mesmo sem saber, transportaram meus sonhos e proporcionaram minha formação como mestre. Vocês transportaram cada crédito que cursei em Porto Alegre. Muito obrigado.

À minha família, especialmente aos meus pais, Ari Bohrer e Maria Cristina, por me apoiarem em todas as jornadas, já que acreditaram na educação e, mesmo com dificuldades, me proporcionaram condições para que eu estudasse. Sempre me estimularam, de maneira incondicional, para que eu seguisse estudando devido ao amor em mim depositado. À minha avó Angela Maria Riccardi Bohrer (*in memoriam*), pelo amor e lanches ao longo da minha infância. Ao meu irmão Lucas por todo o seu afeto, que o torna uma pessoa essencial para as nossas vidas. Ao mau humor, que alegra a casa, da minha avó Dione Zely. À Martinha, sempre e sempre perto de nós. À dinda Margô e ao seu jeito italiano e sincero de ser que sempre nos leva às verdades da vida. Aos meus sogros “Zé” Fonseca e Gorete Losada, por me acolherem como um filho em suas vidas. Pela amizade, luta e pelos momentos de lazer no sítio e em Canto Grande. À avó Maria pela longevidade e sabedoria. Muito obrigado.

À minha companheira de todas as horas, Ludmila Losada, pois sua companhia, amor e afeto tornam momentos dolorosos e sofridos mais leves. Por compartilhar estradas, mates, Geografias e panelas. Risos e lágrimas. Sou grato por cada momento que dividimos e que ainda iremos dividir. Nela deposito meus melhores sentimentos. Muito obrigado.

Aos jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão, por me receberem sempre de braços abertos. Aos responsáveis por educar esses jovens e acreditarem na educação. Estar em sala de aula com vocês sempre foi um momento de acolhida na medida em que me sentia abraçado, seguro e amado por todos. É por vocês que segui na trajetória. Pelos momentos de carinho e vivência. Vocês são únicos. Muito obrigado!



*“A minha alucinação é suportar o dia a dia,  
E meu delírio é a experiência com coisas  
reais” (BELCHIOR,1976)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos e as expectativas que os jovens da primeira turma (2015) do IFPR – Campus Avançado Barracão/PR atribuem ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e ao Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI). Além disso, o presente trabalho buscou caracterizar o grupo de estudantes por meio do perfil socioeconômico e simbólico, bem como referenciar o papel da Geografia escolar presente no Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Por meio do olhar dos jovens, busca-se analisar o papel do EMTI para eles, bem como os significados que conferem ao IF e às aulas de Geografia. Ao considerar que, a partir da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), se cria uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços, torna-se necessário compreender o papel do IF e das aulas de Geografia. Ou seja, parte-se do pressuposto de que o IF possibilita uma nova prática escolar; para tanto, deve-se repensar o papel das aulas de Geografia. A fim de possibilitar esse intento, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa baseada nas premissas do paradigma da complexidade. O caminho metodológico percorrido inicia com uma revisão bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, foi possível entender como se deu a expansão da RFEPCT. Após esse passo, empregou-se o grupo focal e a produção escrita. Para inferir a produção escrita, utilizou-se a técnica da Análise Textual Discursiva (ATD). Participaram da pesquisa doze jovens da primeira turma de EMTI do IF. A proposta do trabalho visou dar voz aos jovens que habitam e estudam na fronteira. Dessa forma, a pesquisa revelou que o IF é construtor de topofilias e que a possibilidade de cursar o EMTI superou as expectativas dos jovens. Por meio do campus, os jovens passaram a conceber a educação como uma possibilidade de ascensão social. Igualmente importante revela-se que existe um sentimento de pertencimento dos jovens à fronteira e aos seus elementos. Há uma relação muito forte das aulas de Geografia com o cotidiano deles. Portanto, revela-se que o IF possibilita uma nova realidade escolar e, por isso, torna-se importante repensar concepções sobre a RFEPCT e o ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Ensino Médio Técnico Integrado. Fronteira. Jovens.

## ABSTRACT

This research aims the analysis of the senses and expectations that the young people, from the first group of IFPR - Barracão Advanced Campus, attribute to the Federal Institute of Education, Science and Technology (IF) and to the Integrated Technical High School (EMTI). Through the eyes of young people, we seek to analyze the role of EMTI for them, as well as the meanings they attribute to the IF and the Geography classes. Considering that, as a result of the expansion and internalization of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT), a new school reality is created in the most remote spaces, it becomes necessary to understand the role of the IF and the Geography classes. In other words, this research is based on the assumption that the IF makes a new school practice possible and, for that, the role of Geography classes should be rethought. To enable the study, this research presents a qualitative approach based on the premises of the complexity paradigm. The methodological path covered includes a bibliographical review, document analysis and field research. Through the bibliographical and documentary research, it was possible to understand how the RFEPCT expansion occurred. Then, focal group analysis was applied and the writing process was done. On the writing process, we used the technique of discursive textual analysis. Twelve young people from the first group of the EMTI of the IF participated in the study. The proposal of the work aimed to give voice to the young people who live and study in the border, as well as to understand their senses and expectations regarding IF, EMTI and Geography classes. The research revealed that the IF is a top-philist builder and that attending the EMTI has exceeded the expectations of young people. Across the campus young people pass on and conceive of education as a possibility of social ascension. It is equally important to show that there is a sense of belonging with the border area and its elements. There is a very strong relationship of Geography classes with their daily lives. Therefore, it is revealed that the FI makes a new school reality possible and, therefore, it becomes important to rethink our conceptions about RFEPCT and the teaching of Geography.

**Keywords:** Geography Teaching. Federal Institute of Education, Science and Technology. Integrated Technical High School. Border.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades .....	63
Figura 2 - Gráfico da quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	64
Figura 3 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. ....	67
Figura 4 - De onde falo: localização dos municípios da Tri Fronteira.....	70
Figura 5 - Vista panorâmica das cidades da Tri Fronteira.....	73
Figura 6 - Parque Turístico Ambiental da Integração.....	73
Figura 7 - Parte da fachada do bloco Administrativo do IFPR – Campus Avançado Barracão (entrada principal).....	76
Figura 8 - Vista de satélite da localização do IFPR – Campus Avançado Barracão/PR .....	77
Figura 9 - Vista de satélite da área do campus do IFPR – Campus Avançado Barracão/PR mais aproximada.....	77
Figura 10 - Acesso do IFPR – Campus Avançado Barracão. BR 163 km 11.....	78
Figura 11 - Corredor coberto que liga os blocos A e B.....	79
Figura 12 - Pátio coberto que liga os blocos C e D. ....	79
Figura 13 - Sala de aula do Bloco D.....	80

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR	República Argentina
DE	Dedicação Exclusiva
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio Técnico Integrado
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNES	Provincia de Misiones – Argentina
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PR	Estado do Paraná
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SC	Estado de Santa Catarina
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. GALOS, NOITES E QUINTAIS: TRAJETÓRIAS E DESTINOS DE UM DOCENTE</b>	<b>15</b>
1.1 SE VOCÊ VIER ME PERGUNTAR POR ONDE ANDEI: CONHECENDO QUEM ESCREVE .....	16
1.2 DAS ESTRADAS E DOS ENCONTROS: CHEGANDO EM MIM E NOS MEUS ALUNOS.....	29
1.3 QUANDO A TRANSLAÇÃO NOS PROPORCIONA NOVOS TEMPOS, MAS A DISTÂNCIA PERMANECE A MESMA .....	33
1.4 DEIXEM QUE EU DECIDA MINHA VIDA: DELIMITANDO O ESTUDO.....	36
1.5 DE QUE LADO NASCE O SOL: PERGUNTA DA PESQUISA.....	39
1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	40
<b>1.6.1 Objetivo Geral .....</b>	<b>40</b>
<b>1.6.2 Objetivos Específicos .....</b>	<b>41</b>
1.7 AQUELES QUE ME CONSTITUEM: MÉTODO DA PESQUISA.....	44
<b>2. FAZ SOL NA AMÉRICA DO SUL: A REALIDADE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>50</b>
2.1 CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS IFES NO TERRITÓRIO BRASILEIRO .....	51
2.2 DESEMBARQUE EM BARRAÇÃO-PR .....	69
<b>2.2.2 Projeto pedagógico de curso: quais as diretrizes que sigo? .....</b>	<b>81</b>
<b>3. COMO CHEGAR LÁ: PERGUNTAS QUE FIZ E QUE ME FAÇO.....</b>	<b>86</b>
3.1 GRUPO FOCAL: QUANDO NOS ENCONTRAMOS PARA TER VOZ .....	88
3.2 AS ESPÍSTOLAS GANHAM VEZ: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	97
3.3 TENHAM UTOPIAS: OS JOVENS, O QUE ELES QUEREM DIZER E COMO BUSQUEI ESCUTÁ-LOS .....	99
<b>4. A GEOGRAFIA DEVE FALAR E OUVIR AS PESSOAS: OS JOVENS E OS SEUS ANSEIOS. ....</b>	<b>105</b>
4.1 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: QUEM SÃO ESSES JOVENS? .....	106
4.2 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: ONDE ESTÃO E O QUE FAZEM ESSES JOVENS?.....	116
4.3 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: O QUE ESPERAM ESSES JOVENS? .....	127

<b>5. JOÃO, O TEMPO ANDOU MEXENDO COM A GENTE: FALEMOS DE ALGUNS APRENDIZADOS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>159</b>

## 1. GALOS, NOITES E QUINTAIS: TRAJETÓRIAS E DESTINOS DE UM DOCENTE.

*Quando eu não tinha o olhar lacrimoso,  
que hoje eu trago e tenho [...] (BELCHIOR, 1976)*

Cada caminhada é composta de incertezas e desafios. Por isso, nosso olhar nunca permanece o mesmo. Passamos a ver e nos constituir a cada passo da etapa. O mestrado torna-se mais um passo da trajetória do jovem docente que, ainda sem saber por onde começar, começa a escrever e escreve. Talvez esse seja o primeiro desafio de tantos outros. Agora, o que se pretende com um mestrado em Geografia<sup>1</sup> na área de ensino? Problematizar a educação, o papel da escola e de seus atores, levando em consideração a interação educador-educando, tem sido cada vez mais necessário nas práticas pedagógicas, já que tanto a escola quanto os educandos apresentam novos paradigmas. A Geografia nos ensina que, por causa da translação, os anos sempre serão velhos e novos: ontem, hoje e amanhã. Nosso hoje demonstra uma nova realidade social no campo da educação, especialmente na educação básica: o Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) da Rede Federal de Educação Profissional (RFEPCT) tem crescido de forma significativa em todos os cantos do nosso país. Justamente aqui emerge o tema que norteará a pesquisa: qual é o espaço e qual é o papel da Geografia nessa realidade? Como eu, docente de Geografia, percebo minhas práticas nessa modalidade de ensino e tento, por meio disso, me mover e me constituir enquanto docente? Existenciar-me?

Não se busca uma receita com respostas certas e resultados imediatos. Nada engessado. Pelo contrário: a pesquisa de mestrado quer seguir um padrão de normatização, pois assim permitirá que o leitor entenda meus supostos. Porém, como dito em uma das aulas do mestrado por Nestor André Kaercher, orientador dessa pesquisa, no fundo pesquisamos o que nos angustia, aquilo que nos faz entender nossas incertezas, contradições e crenças.

Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises ou catástrofes pessoais e/ou coletivas. Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é nossa morte, da qual não conhecemos a data. Não sabemos onde e quando seremos felizes ou infelizes, não

---

<sup>1</sup> Irei utilizar o conceito de Geografia me referindo ao ambiente de ensino. Desta forma concebo a ciência aqui tratada como Geografia Escolar. Para Callai (2013), o conhecimento da Geografia Escolar é influenciado pelas características do educandário, ou seja, do contexto social no qual está inserido. Com isso cria-se um conhecimento específico para o espaço no qual lecionamos.



sabemos de que enfermidade sofreremos, não conhecemos com antecedências nossas fortunas e infortunas. (MORIN, 2015, p. 25-26).

Desta forma, todos os sujeitos se constituem a partir de seus paradigmas e do autoconhecimento. Pesquisar é, acima de tudo, expor e refletir sobre nosso conhecimento e nossa vida, guardando suas especificidades. Os docentes partem de um conhecimento prático diário associado à sua trajetória sócio-histórica. Para tanto, primeiramente irei apresentar minha trajetória, o que me constitui e o que me trouxe e me traz a essas linhas. Dessa forma, pretendo<sup>2</sup> revelar ao leitor um pouco das minhas incertezas e fragilidades, práticas e anseios, ou seja, essa dissertativa terá cunho, em muitos momentos, memorialístico<sup>3</sup>, visto que busco retratar minhas experiências pessoais e acadêmica: unir o docente com o pesquisador, tal como concebe Freire (2009, p. 29):

Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Desta forma, independente da disciplina ministrada ou das opções políticas, partidárias e pessoais, não existe sala de aula sem educador e sem educando. Através disso, cabe ao professor conscientizar-se da sua existência, isto é, da íntima ligação entre a docência e discência. O objeto do seu trabalho, ensino, prática, pesquisa e reflexão é o seu aluno e, conseqüentemente, sua prática docente. Pesquisar os seus alunos e suas práticas permite ao docente entrar em um processo de reflexão no qual seus saberes são ampliados, modificados e resignificados. Teoria e prática proporcionam um crescimento do ser e do fazer docente.

## 1.1 SE VOCÊ VIER ME PERGUNTAR POR ONDE ANDEI: CONHECENDO QUEM ESCREVE

*Se você vier me perguntar por onde andei  
No tempo em que você sonhava*

---

<sup>2</sup> Na dissertação irei utilizar a primeira pessoa como estratégia de protagonismo do professor-transformador. O leitor perceberá que utilizei diversas vezes o verbo na primeira pessoa do singular e, até mesmo, pronomes pessoais. Desta forma, busquei deixar claro quem fala, de onde fala e com quem fala. Essa dissertação faz parte da minha experiência profissional e acadêmica. Quando utilizo verbos no plural, coloco como uma construção do trabalho como meu e do meu orientador; em outros momentos como da pesquisa, feita por mim, com os jovens.

<sup>3</sup> O presente trabalho utilizou, em diversos momentos, um caráter de memórias. Assim, fiz uso do gênero textual memorialístico, o qual visa colocar a narrativa centrada no autor/pesquisador.

*De olhos abertos, lhe direi:  
Amigo, eu me desesperava  
Sei que assim falando pensas  
Que esse desespero é moda em 76  
Mas ando mesmo descontente [...] (BELCHIOR, 1976)*

Desde as primeiras aulas da graduação, passei a conviver com a angústia inerente a um jovem: a de saber onde iria lecionar. Não sabia como seria minha inserção no mundo do trabalho e para quem eu iria lecionar. Talvez essa preocupação seja natural para um jovem que vislumbra uma segurança financeira e começa a criar projetos de vida. Mas não era só isso. Era uma “sede de giz” e, ao mesmo tempo, uma insegurança em saber como a minha Geografia iria retornar para a sociedade, já que eu estava estudando em uma universidade pública. Muito mais que isso: quando acreditamos em nossa ciência, entendemos seus objetos e sua força queremos, por meio dela, vivenciá-la e semeá-la. Como seria minha relação com os jovens em sala de aula? Será que eu iria reproduzir as aulas enfadonhas que tive ao longo de minha vida escolar? Na graduação, percebemos que, enquanto uns vivenciam e sonham com a formação superior, outros vagam sem saber muito o motivo pelo qual estão ali. Eu, enquanto estudante, me desesperava com o amanhã, sempre vislumbrando estar em sala de aula. Prestei vestibular decidido em ser professor – para desespero de minha mãe!

Presentemente, eu posso me considerar um sujeito de sorte: aos 25 anos ingressei como servidor do magistério público federal como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no regime de dedicação exclusiva (professor EBTT 40h DE). Hoje leciono no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) no estado do Paraná (IFPR – Campus Avançado Barracão). Sorte? Não. Devo isso às minhas incertezas, contradições e ao Nestor. Às duas primeiras, por sempre me conduzirem a uma reflexão entre o meu discurso e a minha prática. Ao último, por toda a sua sensibilidade - que transborda - de saber apontar os erros e os acertos e, muito mais, a persuasão de conseguir fazer com que eu ressignificasse minha docência. Esqueci-me do grande elo dessa história: Fábio Dias, colega, amigo e ser humano fantástico que me apresentou ao Nestor.

Fábio atuou como uma espécie de despertar para a docência. Um professor que desde a década de 1990 encanta os jovens da educação básica por sua prática em sala de aula. É, para os jovens professores, uma referência na educação no Rio

Grande do Sul. Sua maestria com o giz, com os gestos e com as palavras encanta os alunos e os colegas. Seus discursos, sempre engajados nas questões políticas e sociais, fazem da sala de aula um espaço de discussão e diálogo, proporcionando o desenvolvimento por meio da reflexão dos seus educandos.

Explico tudo o que parece não fazer sentido do parágrafo anterior. Sou licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2013. Minha trajetória enquanto docente começou ainda no segundo semestre da faculdade, em 2009, quando comecei a lecionar em um Pré-Vestibular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cachoeirinha, município da região metropolitana de Porto Alegre (RMPA). De lá até 2013 muitos foram os acontecimentos que marcaram minha trajetória: passei a lecionar em grandes grupos educacionais do estado do Rio Grande do Sul, especialmente os de pré-vestibular. Aqui, travei minha construção e desconstrução do ser docente. Foram sete cidades no Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Canoas, Cachoeirinha, Gravataí, Lajeado, Caxias do Sul e Bento Gonçalves) e uma em Santa Catarina (Criciúma). Foram onze instituições em mais de 17 sedes. Quantos jovens? Não arisco dizer por medo de errar!

Passei a me constituir enquanto docente em cada uma das aulas em que “professei” (professor do pré-vestibular é muito mais aquele que fala, professora), em cada viagem que fazia semanalmente para cumprir a carga-horária de 50-60 horas semanais. Assim, foram longos três anos de estradas, aulas, experiências e muitas aprendizagens. Talvez, por estar tão submerso nesse mundo, não conseguia refletir sobre minha prática. Achava que isso me bastava, apesar do cansaço que era visível. A desconstrução passou a ocorrer justamente quando conheci o Fábio, que me fez refletir sobre minha prática, sobre o meu fazer e sobre ser docente. Eu lecionava para jovens que buscavam o ingresso no ensino superior. Não era estudar, conceber ou aprender Geografia. Estavam ali para se tornarem aptos para ingressar em um concurso, uma prova. Eu era um treinador. Apontava caminhos. Pelo convívio com o Fábio, entendi que a docência e a Geografia podem ser muitos mais que um “x” entre as alternativas propostas. Com ela, poder-se-ia ser mais que um gabarito certo ou errado.

Mesmo com uma vida agitada de um jovem docente, considero esse período um hiato em meu itinerário. Explico-me: passada a excitação inicial de viajar e dar aulas, percebi que essas “aulas-auditório” eram vazias. Vazias em termos de reflexão.

Era conteúdo e ponto. Tratava-se de escolher a alternativa certa de cada questão nos vestibulares que se sucediam. Essa fase me proporcionou muito crescimento e aprendizagem. Sempre aprendemos. Carrego especialmente o afeto que os alunos passavam. Era impressionante as manifestações de carinho que eu recebia – e ainda recebo mesmo de ex-alunos de quatro ou cinco anos atrás. Isso que estou falando de salas de aulas gigantescas, entre 50 e 350 estudantes em um mesmo espaço que, a princípio, gerariam certo distanciamento professor-aluno.

Assim, reafirma-se a importância da afetividade, não só na relação professor-aluno, mas também como estratégia pedagógica. Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e a aprender com eles. (SILVA, 2015, p. 33).

Talvez o grande legado dessa fase tenha sido justamente essa aproximação do lado emocional com as aulas de Geografia. A afetividade que existia na sala de aula era gigante. Os jovens entendiam o quanto o docente fazia parte do projeto de aprovação deles. Por mais que existisse a distância habitual do pré-vestibular, os alunos sentiam a abertura e o afeto transmitido por mim e acabavam retribuindo esse carinho. Sem dúvida alguma, essa relação permitiu que eu conseguisse identificar dificuldades e potencialidades em seus aprendizados, permitindo-lhes superar erros e fortalecer as relações pessoais. Isso me possibilitou perceber o poder de questionar e discordar. Esse ato que – para algum professor – às vezes pode parecer uma afronta ao seu conhecimento, para mim configurou uma abertura, uma relação de proximidade e confiança.

Ainda em 2011 conheci o Fábio, professor de história no Grupo Unificado, instituição na qual lecionamos juntos. Na época, ele afirmava que essa loucura que vivíamos no pré-vestibular (carga horária elevada, viagens e demais atribuições de um professor) não era vida, que eu precisava conhecer o Nestor e fazer os estágios com ele, que eu deveria “pular fora” dessa loucura alienante. Por afinidade ideológica, acabamos nos tornando grandes amigos. Mesmo assim, achava que todo o discurso do Fábio era de um professor já cansado das batalhas: ganhávamos bem, tínhamos prestígio e lidávamos com um público seletivo. O que eu queria mais em termos de carreira? Acreditei, por um tempo, que ali seria minha aposentadoria. Enganei-me e

acabei por modificar a minha relação com a educação, o pensar e conceber epistemologicamente ela e a mim mesmo.

Um importante momento de reflexão foi nossa ida para o congresso de Geografia que ocorreu na Convención Tropicó em Havana, Cuba, no ano de 2012. O fascínio de Fábio falando do seu trabalho era contagiante, totalmente diferente do Fábio do pré-vestibular. Pelas ruas de Havana, entre um puro cubano e um ron com refrigerante de cola, comecei a refletir sobre nossas práticas repetitivas e enfadonhas do pré-vestibular. Será que eu, enquanto professor do pré-vestibular, não passava de um *cover* diário de mim mesmo?

Yo me quedo en mi habana  
 Porque mi habana es un sueño  
 Y a pesar de eso  
 Ya cambio de dueño  
 Yo me quedo en mi habana  
 Porque mi habana es un sueño  
 Y a pesar de eso  
 Ya cambio de dueño  
 Pa que pa que pa que  
 Decir que tu sabe  
 Pa que pa que pa que  
 Decir que tu sabe  
 Pa que pa que pa que  
 Decir que tu sabe  
 Pa que pa que pa que  
 Decir que tu sabe (GENTE DE ZONA, 2010)

A música do grupo Gente de Zona, que tocava constantemente nesse período em Havana, soava como um recado, o qual salientava que não precisava se dizer o que se sabia: estava na hora de tornar minha prática docente algo que me constituísse enquanto parte de um processo do ensino e aprendizagem. Não bastava mais apenas ensinar, eu tinha que começar a ensinar, educar, geografiar: fazer da minha ciência, a Geografia, um objeto palpável para os meus alunos. A Geografia não poderia mais ser considerada apenas mais uma alternativa de uma questão de múltipla escolha. A relação do despertar está intimamente associada não apenas às pessoas, mas ao lugar: estar em Havana, convivendo com um sistema de educação público, gratuito e de qualidade, onde a práxis diária é uma atividade humana transformadora, em contínua interação entre teoria e prática contribui com isso. Estar em Cuba e poder compartilhar das experiências que a ilha nos proporciona em termos de reflexão, compartilhando do pensar revolucionário com o Fábio e a Ludmila – minha

companheira que, assim como o Fábio, sempre me levou a pensar no ser humano e seu papel social, coletivo, de construção de uma sociedade mais justa – gerou um desequilíbrio gigantesco no professor-repetidor.

En la actualidad, ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales, si bien durante la última década algunos países han logrado mejorar la calidad de los profesores y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente Chile. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2)

Internacionalmente reconhecida por agências dos mais diversos organismos multilaterais, tal como o Organização das Nações Unidas (ONU) e Banco Mundial, por seu desenvolvimento e êxitos nas políticas educacionais, Cuba é o país da América Latina e do Caribe com o corpo docente mais qualificado, com índices comparados aos países desenvolvidos. A partir da Revolução Cubana (1959), a educação cubana tornou-se prioridade de estado; com isso, o país saiu de uma situação de analfabetismo e falta de professores e alcançou uma condição invejável: erradicação do analfabetismo, universalização da educação secundária e um projeto de inclusão de todos na educação superior. Este cenário favorável só foi possível por meio de políticas de estado e de uma política educacional voltada para a universalização do ensino. Perceber que o papel do professor pode ser sim revolucionário no contexto social de uma nação me fez acreditar que minha prática docente na sala de aula privada de pré-vestibular era, no mínimo, contraditória: estava reproduzindo um modelo excludente, o qual permitia o ingresso de alunos que, mesmo com condições financeiras, pretendiam estudar em uma instituição pública de ensino superior. Claro que existiam algumas exceções. Entretanto, passei a ver que minha prática era nada revolucionária. Por que não fazer da minha docência, das aulas de Geografia, do meu cotidiano escolar, algo voltado para um ensino público com alguma importância social?

Quando falo em um professor revolucionário, sei que isso pode gerar diversas interpretações. Não penso que um professor revolucionário seja aquele que doutrine seus alunos para alguma orientação política. Pelo contrário. É aquele que conhece o contexto social no qual leciona e, a partir disso, cria possibilidades de romper com a ordem social reprodutora e os preconceitos existentes. Revolucionar é mudar a estrutura existente. Explico-me: proporcionar, por meio de um campus do IF,

localizado na periferia urbana, um ensino de qualidade para os filhos dos menos abonados e compreender meu papel como docente para quebrar preconceitos e estereótipos da realidade local é um ato revolucionário. Introduzir no cotidiano da sala de aula temas que abordem os preconceitos, tais como o sexismo, homofobia, intolerância religiosa e demais preconceitos da sociedade, contribui para que os alunos rompam com a intolerância e os pré-julgamentos existentes na cultura local.

Lecionar em um pré-vestibular, especialmente nos maiores grupos educacionais, talvez seja o sonho de muitos professores. Não há cobrança em termos de aprovação/reprovação de ano letivo, notas bimestrais não existem, não há o tão temido caderno de chamada – que muitas vezes acompanham os docentes ao longo de suas madrugadas. No mundo docente do pré-vestibular, existe uma admiração e um reconhecimento gigantesco do trabalho docente por parte dos alunos e dos pais: se um aluno não é aprovado em algum concurso vestibular é porque faltou estudar mais, se esse mesmo aluno é aprovado em um concurso vestibular é porque seus professores são fantásticos. É cômodo.

Em 2013, conheci o Nestor nos estágios docentes da graduação. Ele era o professor responsável pelas disciplinas de Estágio Docente em Geografia I e II. Aquele instante foi a grande chave da minha resignificação em termos de docência. Nas quartas-feiras, tínhamos os “confessionários”, que eram atendimentos, individuais ou em pequenos grupos, realizados pelo professor Nestor. Esse momento era destinado para a revisão dos planos de aula, diálogo sobre as aulas, práticas docentes propostas, debates sobre como fazer o aluno sair da passividade e tornar-se sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, compartilhamos de nossas experiências, angústias e desejos ao longo do estágio. Nestor propunha que, para falar, se deveria escutar. Eu, que já me achava “pronto”, passei a entender e me mover na busca de *um bom professor* (KAERCHER, 2011).

Repensar nossas aulas: como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático. Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, por um tempero nestes conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino ‘urbanização’, ‘geografia agrária’, ‘aspectos da natureza’, ‘globalização’, etc? Que valores éticos, estéticos e políticos eu levo junto com meus conteúdos? (KAERCHER, 2011, p. 204, grifos do autor).

Posso entender que o término dos estágios, juntamente com a defesa do meu TCC, encerrou um ciclo de aulas em pré-vestibular. Não tinha mais significado para

mim, enquanto professor, manter uma prática que não me completava. Também não seria possível estudar para a seleção do mestrado com a carga horária expressiva que eu tinha. Foi então que, ao longo de 2014, fui ser professor temporário no Instituto Federal de Educação e Ciência do Rio Grande do Sul – IFRS Campus Caxias do Sul. Comecei a estudar para a seleção do mestrado e a prestar concursos para professor do quadro efetivo do magistério federal. Ao todo foram três: no IFSUL – Campus Sant`Ana do Livramento; IFFarroupilha – Campus Alegrete e IFPR – Campus Avançado Barracão. Fui aprovado em todos, mas fiquei em primeiro lugar apenas no IFPR, o que me fez, conseqüentemente, assumir o cargo.

No concurso do IFPR para o Campus Avançado Barracão, houve 72 inscritos para a vaga de professor de Geografia. Desses, prestaram a prova escrita 67 candidatos, sendo que apenas doze obtiveram nota acima de 60 pontos – pontuação mínima para aprovação. Para realizar a prova didática, classificavam-se os oito primeiros candidatos. Eu havia ficado em quinto lugar na prova escrita e, por ter apenas graduação, fiz pouquíssimos pontos na prova de títulos. Consegui alcançar o primeiro lugar geral e, conseqüentemente, a aprovação do concurso, graças ao bom desempenho na prova didática. Foi nesse momento que percebi que a carga-horária elevada do pré-vestibular e as viagens exaustivas contribuíram para minha aprovação: ali me constitui como docente. A prática desenvolvida ao longo das semanas, com mais de 50 horas-aula em sala de aula, contribuíram muito para o desenvolvimento da capacidade de síntese, “perguntação” e, especialmente, oralidade. Sabia que estava concorrendo com candidatos qualificadíssimos e, por não ter titulação, deveria me superar para ultrapassá-los na pontuação.

Esta velha angústia,  
 Esta angústia que trago há séculos em mim,  
 Transbordou da vasilha,  
 Em lágrimas, em grandes imaginações,  
 Em sonhos em estilo de pesadelo sem terror,  
 Em grandes emoções súbitas sem sentido nenhum. (PESSOA, 2007.  
 p. 427).

Quando vi o resultado final publicado no site do IFPR confesso que senti uma imensa alegria e uma grande angústia. Aflição por saber que, a partir daquele instante, minha trajetória iria mudar. Insegurança de não saber como seria. Emocionei-me. Lembrei do Nestor e seus conselhos; do Fábio e seus ensinamentos; dos meus



colegas José Fabiano de Paula e Vítor Schlickmann e de todo o seu apoio e incentivo; do meu pai que me acompanhou na viagem.

Concomitantemente ao concurso, realizei a seleção para mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGea/IGEO/UFRGS) na UFRGS. As duas aprovações ocorreram simultaneamente, apenas alguns dias separaram a divulgação dos dois resultados. Posso dizer que o ano de 2014 foi um fechar e abrir de portas que me permitiu estar, hoje, sentado em meu gabinete, em Barracão, escrevendo essas linhas. Talvez não seja tão apropriado dentro do rigor acadêmico falar tanto de pessoas e lugares. Mas o que seria da Geografia sem as pessoas e os lugares? São esses dois elementos que fazem a Geografia ter sentido, ser real. Por isso buscarei, ao longo do trabalho, elucidar os lugares e as pessoas que fizeram parte dessa pesquisa.

Ao longo dessa curta trajetória, muitos foram os desafios. Creio que terminar a graduação lecionando não tenha sido o principal. É evidente que as aulas – que ministrava e a que assistia – trabalhos, provas e todas as viagens geravam um grande desgaste físico. Mas eu gostava. Era desafiador. O mais complicado foi, no início, vencer o medo da sala de aula: o frio na barriga era constante. Estava iniciando uma trajetória profissional que pretendia seguir durante minha vida. A vida profissional na rede privada não é um mar de rosas, pelo contrário. Por mais que se tenha uma boa relação com os discentes, existe sempre aquela tensão (constante!) de não sabermos como será o próximo ano. Afinal, na rede privada, como disse um antigo diretor meu, “ninguém é insubstituível”. Aluno é receita, professor é despesa. Mas talvez tenha sido essa convivência precoce com a rede privada que me fez despertar: cursar o mestrado e prestar concursos públicos. Sabia que, permanecendo na rede privada, a trajetória seria longa e muito delicada, o que significa insegurança profissional e financeira.

Ao terminar a graduação, já estava lecionando, e cursar o mestrado não fazia parte de meus planos. Pensar a docência e o ensino de Geografia me encantava, então por que motivo ficar preso em uma prática que não permitia me recriar? Como aprendi na Química, tudo na vida precisa de um catalisador. O meu chegou em 2013: após a mudança de um coordenador em um pré-vestibular em que eu lecionava, ocorreu uma alteração significativa do corpo docente. Apenas 4 dos 16 docentes permaneceram na instituição que, segundo a direção, “estava passando por uma reestruturação”. Essa grande decepção caiu em meu colo poucos meses após a

defesa de meu trabalho de graduação. Agora, estava formado, licenciado, tinha certa experiência e, por incrível que pareça, estava sendo dispensado. Pode parecer um certo exagero, porém, dedicava-me a essa instituição três dias da semana, ou seja, era a minha maior carga-horária em sala de aula. Hoje percebo que essa mudança foi a grande propulsora de minha trajetória. Talvez, se não houvesse demissão, eu estivesse até hoje lá. Seria ruim? Não sei. Creio que não. Mas certamente mais desgastante, pois não seria possível conciliar uma carga-horária tão elevada e diferentes municípios com o programa de pós-graduação, ou seja, estaria diante de uma tarefa quase impossível. Foi então que acordei e busquei dedicar-me aos concursos e à preparação para ingressar no mestrado.

Assim, neste trabalho, não trato apenas de memórias de um jovem professor. Falo de uma visão de Geografia e, especialmente, de ensinar Geografia. Talvez por estar constantemente em salas de aulas com um número elevado de alunos, característica típica de pré-vestibular, acredito que a comunicação seja um dos elementos fundamentais no processo de ensinar. É justamente ela que gera o primeiro contato com os alunos, produz barreiras ou cria possibilidades para o diálogo futuro. Para isso, é fundamental entender qual a realidade e situação de onde se leciona, para que não seja construído um muro entre os professores e os alunos. Por isso, proponho uma reflexão em torno da comunicação e do diálogo, elementos imprescindíveis a qualquer socialização que, em sala de aula, permitem a autonomia dos estudantes. Nas palavras de Freire (2003, p. 79),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Percebe-se que, para existir o diálogo em sala de aula, é necessário que os sujeitos estejam abertos para o novo ou, pelo menos, abertos para o outro. Saliento novamente o papel da comunicação – que é o primeiro contato entre os sujeitos em uma sala de aula – e do afeto no ensino como forma de criar mecanismos que permitam que os estudantes sintam-se à vontade junto ao seu educador e, desta forma, tornar o ambiente da sala de aula um espaço aberto para as distintas experiências e contribuições. Para isso, o docente deve se despir da preocupação de impor algo e pensar sempre em construir uma sala de aula democrática, baseada em

múltiplas Geografias – a do docente e a dos alunos. Para Freire (1996), a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Ainda para o autor:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico inquiridor, inquieto em face à tarafa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 52).

A sala de aula deve proporcionar momentos nos quais os sujeitos consigam perceber seu papel social, ou seja, enxergar-se como parte de um processo para o qual todos contribuimos. São sujeitos ativos. Assim, cabe ao docente entender sua prática enquanto dimensão social da formação humana. Dessa forma, autonomia e dialogicidade andam juntas, uma vez que, permitindo o diálogo em sala de aula, fazemos com que os sujeitos aprendam e cresçam na diferença. Por conseguinte, respeitam-se a autonomia e a identidade do educando. Quantas vezes damos vozes para nossos alunos? O que escutamos de suas Geografias<sup>4</sup>? Uma boa maneira de começar uma aula de Geografia, em uma segunda-feira às sete horas e trinta minutos da manhã, é perguntando como foi o final de semana desses jovens. As respostas surpreendem quando os alunos trazem elementos do seu cotidiano associados ao conteúdo. Às vezes, com muita Geografia, ocorre o existenciar-se com o outro! Troca de experiências e vivências. Lugares, pessoas e Geografias. Isso mobiliza a turma como um todo para o aprender.

Talvez comece aqui, um pouco cedo, a falar de minhas concepções epistemológicas. Ensinar Geografia não é transmitir informações – “aula folhetim”. Quantos docentes dessa disciplina chegam em sala de aula carregando revistas de atualidades e/ou curiosidades? Essa é uma triste realidade que frustra e reduz a disciplina ao caráter informativo. “A Geografia está em tudo!”, afirma o professor aos seus alunos. Tudo o quê? Tudo onde? No Iraque e em Porto Alegre? E em Barracão, tem Geografia?

Desacomodar uma visão muito impregnada nos professores da disciplina que creem que ‘tudo seja geografia’ ou que a geografia

---

<sup>4</sup> Coloco no plural uma vez que entendo as experiências de cada sujeito como um acúmulo de vivências com o espaço. Desta forma são relações com a ciência que estudo, a Geografia. A relação desses sujeitos com o lugar que habitam cria distintas formas de se relacionar com e no mundo. São Geografias.

seja uma disciplina ‘atrativa e interessante por simplesmente falar do mundo que habitamos’ aos alunos. Não basta que ela esteja (obrigatoriamente) nos currículos. Quero que ela habite o coração e a mente dos alunos. Sem aquele discurso ufanista “a geografia é a disciplina mais legal porque mais interdisciplinar”. Bobice! Convidar cada professor a buscar os objetivos de suas aulas que ultrapassem o simples ‘vencer o conteúdo’. Precisamos buscar uma boa base epistemológica para que nossos alunos ‘careçam’ (=desejem) nossas aulas e não simplesmente ‘estejam diante de nós’ (=necessitem nos ouvir por obrigação). (KAERCHER, 2011, p.204, grifos do autor).

Sempre concebi que minhas aulas devem produzir marcas, ou seja, criar signos<sup>5</sup> – talvez esse seja o grande aprendizado que carrego na minha docência. Para Ferreira (2010), ensinar vem do latim *insignare*, introduzir, deixar marcas, signos, sinais neles. Talvez daqui a dez ou vinte anos, eles não lembrem de meu nome. Pretendo, no entanto, que lembrem – com carinho – de alguma prática ou aula na qual a Geografia os mobilizou, pois foram capazes de relacionar as aulas com sua vida prática, ou seja, de lembrar da Geografia e das práticas com afeição. Se isso acontecer, terei cumprido meu propósito de ensinar, ou seja, mostrar o quanto a Geografia faz parte do cotidiano deles.

Minha experiência no EMTI da RFEPCT começou ainda em 2014, enquanto professor temporário do IFRS no campus Caxias do Sul. Confesso que ali, naquele instante, quando fui entrar na sala de aula do primeiro ano do curso técnico em fabricação mecânica, meu coração bateu mais forte e senti um frio na barriga: a incerteza de não saber como seria, de não saber se eles iriam gostar de mim, gostar da Geografia. Era tudo muito novo, pois comecei a olhar o aluno, o outro, como cidadão. Antes eram salas de aulas com cem, duzentos e até trezentos alunos que, em um ato muito mais passivo, apenas me escutavam. Até mesmo na EJA cheguei a lecionar em turmas com mais de oitenta alunos. Agora era diferente. Iríamos iniciar uma caminhada na qual eles e eu aprenderíamos por meio de nossas experiências. Tínhamos um pacto no qual eu passei a ser o responsável por ensiná-los. Eu também aprendi muito com esses jovens. Eles me ensinaram que perguntar e questionar faz parte do cotidiano escolar. Quantas vezes eles faziam perguntas e relações com a Geografia que eu nem imaginava que fariam. Também me ensinaram que a ansiedade

---

<sup>5</sup> Segundo Ferreira (2010, p. 1931), signo significa “[...] forma ou fenômeno que representa algo.”. Desta forma, entendo que ensinar passa por proporcionarmos uma mudança significativa nos sujeitos. É representar algo distinto em suas trajetórias.

e a euforia fazem parte do aprender. Passadas as primeiras semanas, notadas as possibilidades de ensino que a rede federal me proporcionava aliadas à liberdade de criação em sala de aula, fui interessando-me por eles e me encantando ainda mais pelo ser professor. Lembrei-me do Fábio e do seu encanto. Lembrei-me do Nestor falando que eu poderia e deveria pensar em minha prática. Deixei de repetir aquela aula do pré-vestibular que todo ano era igual. Descobri o que é ser um educador.

Evidentemente que alguns desafios surgiram, por exemplo, a Geografia não era considerada uma disciplina do núcleo básico I, ou seja, específica do curso técnico que eles estavam cursando. Por isso, muitas vezes era vista, pelos alunos, como mais uma disciplina do ensino médio, chata e desnecessária. Mas acredito que aos poucos fui conseguindo conquistá-los por intermédio de algumas práticas que fui aplicando, pois era visível o empenho e a alegria que os períodos de Geografia traziam para os alunos. Percebia isso quando chegava na sala de aula, logo após o intervalo, e os alunos me recebiam com alegria, comemorando o fato de que teriam aula de Geografia. Em determinada ocasião um dos alunos manifestou que preferia vir para a escola assistir aula do que ficar em casa. Assim, fui me realizando enquanto docente. A aula deveria ser sempre mais interessante que o intervalo. Mas, infelizmente, sabemos que essa não é uma realidade do nosso cotidiano.

Ao término da aula, quando me despedia, grande parte dos alunos demonstrava muita sinceridade no seu “até logo sor!” Hoje, por meio das redes sociais, muitos alunos ainda manifestam seu carinho pelos nossos encontros. O fundamental foi entender que foi ali que descobri que eu gostava de ser docente. Com a aprovação no concurso do IFPR, ocorreu, conseqüentemente, o meu desligamento após dez meses do IFRS Campus Caxias dos Sul. Por incrível que pareça, de todas as instituições de que me despedi, essa foi a única que me encheu os olhos de lágrimas. Trabalhar com aqueles alunos, especialmente do primeiro ano, mexeu muito comigo. Diferentemente do pré-vestibular, no qual eu não tinha parâmetros de avaliação, visto que eu era aceito como um bom professor e isso me bastava, nas turmas de primeiro ano do EMTI era preciso conquistar aqueles alunos. Acima de tudo, era necessário acompanhá-los e construir, com eles, seu aprendizado: preocupar-me com aqueles sujeitos; atendê-los; ensiná-los; construir signos positivos. Assim, conseguimos construir uma relação que, acima de tudo, foi feita com afeto. Novos desafios vieram em Barracão, sudoeste do Paraná, fronteira com a Argentina, como professor concursado do magistério federal. É justamente aqui que afunilará a pesquisa:

entender a Geografia no EMTI da RFEPCT, ou seja, nos IFES. Agora será o momento de dedicar cada seção para entender e elucidar o EMTI e o jovens. Para isso irei abordar a RFEPCT, a fronteira da qual eu falo e os jovens que irei pesquisar. Com base no referencial teórico e através da Análise Textual Discursiva (ATD), busco mover-me ao encontro de cada objetivo.

## 1.2 DAS ESTRADAS E DOS ENCONTROS: CHEGANDO EM MIM E NOS MEUS ALUNOS

Talvez o grande embate da Geografia contemporânea sejam os muros: hoje fronteiras são humanamente “impermeabilizadas” com a presença de barreiras físicas. Governantes de importantes nações prometem construir muros para proteger seus cidadãos. Como sempre, nos deparamos com muros que, mesmo com dificuldades, precisamos ultrapassar: superar os muros é como uma luta contra nós mesmos. A maior dificuldade encontrada em 2015 foi, justamente, vencer a distância física entre Barracão-PR e Porto Alegre-RS para cursar as disciplinas do mestrado. Como consegui um afastamento parcial, tive que optar por um dia de liberação no primeiro semestre e, no segundo semestre, consegui liberação de dois dias. Ainda no primeiro semestre, fiquei com a terça-feira para cursar as disciplinas, dia em que meu orientador ofertava sua disciplina.

No segundo semestre, devido à nova distribuição de aula no IF, fiquei com a quinta-feira e a sexta-feira para cursar as disciplinas. Ao todo, foram 32 semanas nas quais percorri em torno de 650 km de ida e 650 km de volta, ou seja, 1300 km semanais, contando aulas e orientações. Duas noites dormindo em um ônibus que faz a linha Porto Alegre-RS – Foz do Iguaçu-PR. Foram 41.300km no ano 2015. Se considerarmos que a circunferência da Terra tem 40.075km, foi possível dar uma volta em nosso planeta para chegar em mim e nos meus alunos. Conseqüentemente, isso gerou muito desgaste. Sair da rodoviária e ir direto para a aula e, após o almoço, assistir a mais uma disciplina foi sem dúvida um grande desafio. Outro fato que merece destaque é que, por não estar com afastamento integral, tive que seguir ministrando aulas. Isso me impediu de cursar algumas disciplinas da linha do ensino, o que me frustrou um pouco.

Mesmo com todas essas perturbações e dificuldades, estar na pós-graduação e poder compartilhar do conhecimento dos professores e dos colegas foi o que me fez

crescer muito. Conhecer colegas que se dedicaram à carreira acadêmica e que hoje cursam mestrado ou doutorado foi bastante significativo. Eles acumulam um conhecimento de leituras e saberes que, ao serem compartilhados, auxiliam muito os iniciantes do programa de pós-graduação como eu. Em minha trajetória como estudante, este foi o período em que mais cresci intelectualmente. Aprendi muito. Conforme afirmado anteriormente, não pude escolher muito as cadeiras que iria cursar, entretanto fui muito feliz nas opções de que dispunha. No primeiro semestre, cursei duas disciplinas na Geografia: Território, Sociedade e Cultura, com o professor Álvaro Luiz Heidrich; Geografia Escolar, a formação dos seus professores, a leitura da cidade: a busca da docência significativa, com meu orientador, professor Nestor André Kaercher. Destaco que as duas disciplinas escolhidas eram ofertadas na terça-feira, uma na parte da manhã e outra na parte da tarde. Para estar em Porto Alegre para a aula da manhã, eu deveria embarcar no ônibus das 18h10min em Barracão. Como na segunda-feira, eu ficava até as 17h no campus, era o tempo de passar em casa, tomar um banho e ir para a rodoviária. O referido ônibus chegava por volta das 8h em Porto Alegre, por isso eu ia diretamente da rodoviária para o Campus do Vale. Após o término da aula da tarde, retornava até a casa de minha mãe, tomava um café e já ia para a rodoviária para embarcar às 21h de volta para Barracão pois, no dia seguinte, na quarta-feira, deveria estar no campus na parte da tarde.

Cansativo? Sim, porém prazeroso. O professor Heidrich me proporcionou um enriquecimento quanto às questões cotidianas. Por meio das abordagens do professor e dos colegas, comecei a ler a fronteira de maneira especial. O fato de recém ter chegado no município certamente contribuiu bastante. Por intermédio da teoria da produção do espaço, que está pautada nas relações capitalistas presentes no local, são proporcionadas novas Geografias baseadas na produção do espaço urbano como uma consequência das relações socioeconômicas. Antes de tudo, o espaço é uma produção social, ou seja, espaço e tempo dependem diretamente dos aspectos integrais da prática social. Aqui na fronteira a produção do espaço social envolve uma multiplicidade de aspectos que são particularidades<sup>6</sup>. Dessa forma, o espaço social é formado por diversos subespaços que retraduzem as relações sociais no espaço físico. A partir delas, podemos inferir diferentes territorialidades, especialmente em um território marcado pelo descaminho e contrabando. Grupos e pessoas apropriam-se

---

<sup>6</sup> Ao longo da dissertação buscarei apresentar os aspectos do viver na fronteira.

de distintas áreas. Cabe destacar que, mesmo com uma turma de 42 discentes (alunos da Geografia e do PROPUR - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional), o professor, logo nas primeiras semanas, sabia o nome de todos! Isso aproximou muito a turma que, logo, passou a se integrar e interagir de forma muito agradável. O simples ato de saber os nomes dos alunos configurou a integração necessária à turma, ou seja, o papel do professor foi decisivo.

Da aula do professor Nestor, cabe destacar sua abordagem, especialmente escrita, que traduz um grande romance com a docência, principalmente com o ensino de Geografia. O fazer cotidiano respira docência na medida em que vivencia as práticas e as repensa. Essa reflexão constante é fundamental para quem busca o sentido no ser e no fazer docente. A disciplina abordou, de forma direta, a formação de professores. Por meio de sugestões de leituras que, em diversos casos, eram obras literárias, refletimos sobre a docência. Assim, ocorreu meu contato com Edgar Morin: foi o início do construir a dissertação.

Com a leitura do livro *Ciência com consciência* (2005), percebi quanto trabalhar com a ciência e todos os seus paradigmas não é fácil. Por meio da complexidade, passei a ver o ensino de Geografia como meu objeto de estudo. Para isso, foi necessário me apropriar de uma consciência geográfica para fazer Geografia. Ou seja, entender a ciência, seus objetos e apropriar-se deles para utilizá-los em nosso cotidiano. Isso é válido tanto na pesquisa como na docência, sem distinções. Identifiquei-me muito com a leitura especialmente quando Morin (2005) coloca que o pesquisador do século XXI se vê confrontado consigo mesmo. Justamente isso que me move a pesquisar e escrever: meus confrontos, inquietudes e desafios.

A leitura de *A sabedoria dos mitos gregos – aprender a viver II* (2009), de Luc Ferry, outra obra estudada, parece distante de uma disciplina da pós-graduação. Porém, foi aqui que o Nestor encontrou o ponto certo para nos atingir: enquanto o autor nos convida a uma grande viagem na filosofia dos mitos gregos, buscando algumas conexões que reportam a uma “boa vida” – o que não é ter luxo e/ou consumir riqueza material –, o professor nos levava a refletir sobre o que é ser um “bom professor”. No fundo é isso que buscamos, a boa vida e a boa docência. Ferry (2009) aponta cinco interrogações que dão vida aos mitos:

Considerando a partir desse ponto de vista, os mitos gregos aparecem animados em profundidade por cinco interrogações fundamentais que devemos manter em mente se quisermos



apreender, para além da beleza, e singularidade, o significado das narrativas particulares que seguem. Elas vão me servir como fio condutor para organizá-las de maneira que meu leitor não se perca (FERRY, 2009, p. 33).

É isso! Nós, docentes, carregamos as nossas interrogações de acordo com o que ocorre em nossa docência. O que dá vida a minha docência? As dúvidas e os jovens. Falando em jovens, ao longo da narrativa de Ferry (2009), percebe-se uma clara intenção do autor de privilegiar o **ser** e não o **ter**. Valorizando a cultura e o conhecimento de cada um dos seres descritos ao longo de sua obra, o autor demonstra uma preocupação para que as características de cada um (os signos que eles deixam em nós) nos façam refletir sobre os grandes temas éticos e estéticos da humanidade. É mais que mitologia, é filosofia que me capacita a fazer Geografia para eu geografiar com meus alunos, geografiando a Terra com os meus alunos, sua (des)construção, seus signos. É mitologia, sim. Mas é Geografia!

Em nossas aulas, quantas vezes pensamos e criamos possibilidades para entendermos o ser enquanto sujeito geográfico, ou seja, o que faz e pratica a Geografia no seu cotidiano? Se a Geografia serve antes de mais nada para falar de pessoas, o que fazem os alunos e os objetos em determinado lugar? Quais suas funções? Por que estão ali? Nesse ponto, assim como o professor Álvaro demonstrou com suas formas de encantar a sala de aula, Nestor se revela: sua forma leve de estar na sala de aula e, ao mesmo tempo, criar um espaço centrado na figura do discente é incrível. Duas propostas merecem ser destacadas, a primeira é que, em todas as aulas, um grupo de alunos ficava responsável por levar uma merenda e compartilhar com os colegas. Isso fez com que a turma se aproximasse e, ao mesmo tempo, permanecesse ligada aos conteúdos. Por mais que a aula parasse para o lanche, esse era um espaço de afinidades e debates, pois os alunos discutiam e compartilhavam inquietações. Nada estava em desconexão, até o lanche era um recurso pedagógico.

Outro fato marcante dessa disciplina consistia na proposta do “minuto”, atividade prática em que um discente por aula deveria apresentar um livro, música ou falar de uma pessoa que marcou a sua trajetória. Ali iniciava a aula que, por vezes, tomava um rumo totalmente diferente do proposto no cronograma da disciplina. Essa ação amplia muito o conceito de ensino de Geografia. O professor, muitas vezes, simbolicamente desaparecia da aula, ou seja, não era o centro do conhecimento. Assim, os sujeitos passavam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Qual foi o maior aprendizado? Que o tempo é curto e nós podemos ser protagonistas sempre. Ou seja, a que a figura centralizadora do professor não mais se sustenta nessa nova forma de ensinar e que a discussão sobre integração, afetividade e protagonismo discentes são fundamentais para a (re)construção dos docentes.

### 1.3 QUANDO A TRANSLAÇÃO NOS PROPORCIONA NOVOS TEMPOS, MAS A DISTÂNCIA PERMANECE A MESMA

Já no segundo semestre de 2015, consegui um afastamento parcial para cursar as disciplinas do mestrado. Assim, tinha dois dias para estar em Porto Alegre. Como ocorreu uma mudança na grade de horários, passei a lecionar de segunda a quarta-feira; conseqüentemente, restava-me buscar cadeiras para cursar na quinta e na sexta-feira. Esse semestre foi menos exaustivo, uma vez que poderia ficar dois dias em Porto Alegre, sem precisar fazer a loucura de retornar na madrugada seguinte, mas igualmente cansativo pois é natural que, após um início de ano estafante, estejamos mais esgotados. Assim como no semestre anterior, tive a oportunidade de conviver com excelentes professores que agregaram muito valor ao processo de escrita. Destaco dois: professor Antonio Carlos Castrogiovanni e professora Vera Maria Peroni.

Na disciplina de *Ensino de Geografia: autores contemporâneos e interfaces pedagógicas*, o professor Castrogiovanni aprofundou o método da complexidade. O grupo era heterogêneo, mas disposto a trabalhar e contribuir com as suas diferenças. O professor lembrava-nos constantemente que lecionar envolve pensar nas emergências agregadas à contemporaneidade, o que, para ele, traz à tona a complexidade das relações desses novos paradigmas. Debates muito o método da complexidade, o que me ajudou a definir meus caminhos. Tivemos a oportunidade de ler novamente Morin (*Ensinar a Viver manifesto para mudar a educação*, 2015). Esse título novo se tornou, para mim, um clássico. Por meio de uma leitura prazerosa, tivemos a oportunidade de construir um panorama do pensamento do autor, uma vez que o livro retoma seus principais pensamentos. Aqui, a complexidade casou comigo. Me encantou e me encontrei. Tudo ficou um pouco mais claro com a mediação do professor. O que mais se destacou na leitura, a meu ver, foi justamente o entendimento do afeto como princípio educativo, já que “[...] não há dúvidas de que precisamos de racionalidade em nossas vidas. Mas temos necessidade de

afetividade, ou seja, de laços, de plenitude, de alegria, de amor, de exaltação, de jogo, de Eu, de Nós.” (MORIN, 2015, p. 36).

A afetividade, para mim, é a base da relação que devemos estabelecer em sala de aula. Mais adiante, relatarei esse tema. Vale destacar, por enquanto, o papel do professor Castrogiovanni: com um tom de voz inconfundível e com gestos únicos, o professor prende a atenção de todos ao longo da aula, visto que trata os discentes de forma muito sincera e direta (o que torna todos mais próximos), e faz da aula um espaço de interação e descontração (o que nos levou muitas vezes a gargalhadas). Talvez aqui ocorra o encontro do professor com Morin (2015) pois, segundo o autor, a vida precisa de racionalidade, porém, necessitamos de alegrias, exaltação, amor e plenitude. Esse encontro talvez seja o grande legado de nossas aulas.

Ao falar de sala de aula da pós-graduação, tenho também de me referir à professora Vera Maria Peroni: dona de uma postura em sala de aula que envolve, encanta e seduz os alunos que, ao escutá-la – com uma entonação forte, grave e imponente –, são convidados a mergulhar no tema debatido na disciplina. Com maestria única, muita didática e respeito aos discentes, cria uma conexão entre todos, permitindo que, ao longo do semestre, se sintam à vontade para dialogar. A disciplina *A relação público-privada e a democratização da educação* proporcionou grandes debates em torno da relação entre o público e o privado no contexto da educação nacional. Além dos diversos programas presentes na atualidade que prestam assessoria para os estados e municípios, a disciplina abordou como o Sistema “S”<sup>7</sup> vem atuando e lucrando cada vez mais. Com a leitura de Ball e Youdell (2007), percebemos que a tendência em curso é a da privatização da educação pública. Conforme salientado pela professora Vera, essa tendência vem ganhando força nas mais diversas esferas públicas e, no caso do Brasil, ocorre de maneira silenciosa. Tal tendência fica mais evidente quando analisada em dois formatos distintos: o primeiro,

---

<sup>7</sup> Criadas a partir dos anos 1940, as entidades que compõem o sistema se dedicam à formação profissional em suas respectivas áreas de atuação (indústria, comércio, agropecuária, entre outras). A primeira a surgir foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, seguida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), quatro anos depois. Embora sejam privadas e administradas por entidades patronais, as instituições são mantidas por contribuições estipuladas pela Constituição Federal de 1988. Dessa forma, o governo é um dos responsáveis por manter essas entidades. Para Grabowski (2005 apud BRASIL, 2007), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

pelo discurso da reforma, da modernização, de tornar o sistema público mais eficaz, eficiente e produtivo; o segundo, diretamente pela intensa apropriação da educação pelo setor privado. Dessa forma, o Estado repassa para a iniciativa privada a oferta da educação por meio de parcerias e convênios. Como isso, temos também um grande repasse de verba do público para o privado.

Essas ações visam transformar educandários em empresas, tornando a educação um meio de prestação de serviços de instituições educativas empreendedoras, como se educar fosse um comércio como qualquer outro, contrariando a ideia de educação como bem público e direito coletivo, pois neste formato apenas os cidadãos com condições financeiras conseguem acessar esse bem de consumo. Dessa forma, coloca-se a educação enquanto “indústria”, enquanto um produto altamente rentável. Vale destacar que, para Ball e Youdell (2007), os países em desenvolvimento são um território fértil para esse negócio e que os Organismos Multilaterais (Banco Mundial, Banco Internacional do Desenvolvimento, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) incentivam projetos dessa natureza, coniventes com a perspectiva de ampliar a demanda e o percentual de pessoas com acesso à educação e seus lucros. Ninguém é contra a ampliação do acesso à educação, no entanto, a maneira como isso ocorre cria uma formação deficitária e, ao mesmo tempo, muito lucrativa. Assim, os países conseguem atingir índices e taxas de crescimento nos indicadores, favorecendo novos empréstimos.

Ball e Youdell (2007) destacam a necessidade de haver auditorias éticas para avaliar o impacto dessa privatização velada, nebulosa, explícita e, por vezes, implícita (por dentro do sistema) da educação pública. Todo o processo de surgimento de novas instituições, criação de mais vagas e organização de um sistema público gerenciado pelo privado tem como justificativa uma política deliberada com tendências para a privatização do sistema educacional pautado no lema da modernização.

Sendo assim, a educação torna-se organizada nos moldes de gerenciamento baseado no mercado competitivo e consumista. É o que estamos vivenciando agora com a reforma do Ensino Médio (EM) proposta pela Medida Provisória 746, na qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o programa Médio Tec<sup>8</sup>, um braço do

---

<sup>8</sup> O EM, com a aprovação da reforma, passará a ser composto por um núcleo básico de disciplinas e cinco itinerários formativos optativos – o estudante poderá escolher um ou mais itinerários. Um deles é a formação técnica profissionalizante, além de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. As vagas para a formação profissionalizante serão garantidas por meio de educandários privados, que irão ofertá-las. Dessa forma, caberá ao estado o papel de custear essas vagas.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), voltado para a formação técnica e profissional de estudantes do EM. Para 2017, já está previsto um investimento de R\$ 700 milhões no programa, oferecendo 82 mil vagas em instituições privadas<sup>9</sup> (BRASIL, 2017). Não sou contrário às vagas. Jamais. Agora por qual motivo o governo federal não investe esse dinheiro na ampliação das vagas na RFEPCT? Já contamos com *campi* em todo o território nacional. Seria o momento de concretizar e fortalecer as novas instituições e não repassar verba e, conseqüentemente, matrículas para a rede privada de ensino.

#### 1.4 DEIXEM QUE EU DECIDA MINHA VIDA: DELIMITANDO O ESTUDO

No momento de delimitar a pesquisa, pulsam mais fortes nossas incertezas e ambições diante da tarefa de respondermos às perguntas que nós mesmos nos fazemos no cotidiano escolar. Não sei se conseguirei responder às minhas perguntas e angústias, mas pretendo contribuir para o cotidiano da disciplina de Geografia no EMTI da RFEPCT. Conhecer a realidade social na qual trabalhamos, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso no qual lecionamos e o perfil de nossos alunos é fundamental para darmos vida à Geografia que ensinamos. São esses elementos que irão nortear o que analisarei adiante.

Essa pesquisa parte de minhas observações e prática como docente na RFEPCT em Barracão-PR. A importância de falar de Barracão reside justamente no fato de que foi nessa instituição, neste campus, que comecei a lecionar de forma efetiva na RFEPCT. Enquanto docente EBTT DE, passei a concentrar todo o meu tempo e energia para o trabalho que irei desenvolver no campus. Assumi e me constitui enquanto docente desta instituição. Por se tratar de um campus novo, que surgiu após a fase de interiorização<sup>10</sup>, fui eu o primeiro professor de Geografia, e eles a primeira turma a ingressar nesta escola. Muito mais que uma primeira turma, eles são alunos do EMTI, ou seja, irão conviver ao longo de quatro anos nessa instituição. Entender quem são esses jovens<sup>11</sup>, o que o IF significa no interior do Paraná, como a

---

<sup>9</sup> Dados extraídos do site do MEC na página que versa sobre o Médio Técnico.

<sup>10</sup> Após a fase de implementação dos IFES, a RFEPCT passou a investir na interiorização dos campus. Esse tema será abordado nos capítulos a seguir.

<sup>11</sup> Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8069/1990 são considerados adolescentes quem se encontra na faixa dos 12 aos 18 anos. Na pesquisa, optei por utilizar o conceito de jovens, definido pela UNESCO (2004) como sujeitos dos 15 aos 24 anos. Esses sujeitos e suas práticas formam as diferentes juventudes. Passaremos a entender e considerar os jovens, de acordo com Schlickmann

Geografia pode contribuir para eles e para a região foram os desafios iniciais desse percurso. Foi nesse espaço que comecei a entender o que meu orientador de graduação e, atualmente de mestrado, tanto me falava, e passei a me mover na busca constante de “ser um bom professor” (KAERCHER, 2011).

Sim, sei que os motivos para o desânimo dos professores é racional e farto. Os desanimados tem razão em ‘dar qualquer coisa’ para seus alunos. Mas, eu não quero ter razão! Eu quero ser feliz! E, sendo professor, posso crer (todo professor é um crente, ainda que ateu seja) que posso fazer a diferença com meus alunos e dar o meu melhor. Eu preciso estar bem em sala para dar uma aula boa. Para agradar aos alunos? Não, para manter-me vivo! Vejam quão contraditório é esse humilde escriba: os otimistas tem razão em tentar fazer a diferença na e com a docência! Os pessimistas tem razão em crer que a educação (e nossas aulas) podem muito pouco! Dialética e conflituosa situação. Assim é a vida. (KAERCHER, 2011, p. 206)

Quando desembarquei em Barracão, não era mais inexperiente, sabia onde estava pisando. A experiência de Caxias do Sul me fez entender a dimensão do meu trabalho, já que todo lugar nos proporciona novas experiências. Sendo o primeiro professor de Geografia do campus, o ciclo iniciou para os estudantes e para mim. Não existiam comparações como o que comumente se ouve: o professor anterior fazia de outra forma. Agora somos eu e eles em busca de uma nova proposta de ensino para a Geografia no EMTI. Com as interiorizações dos IFES, tanto eu quanto o EMTI chegamos nesse local. Como é possível melhorar a relação de aprendizagem desses jovens? O que proporcionamos de diferença? Entender as relações construídas a partir da presença do estado na forma de uma educação pública, gratuita e de qualidade é o desafio dessa dissertação.

A escolha de pesquisar o ensino médio Integrado da RFEPCT não surgiu por acaso. É nítido que, nos últimos 12 anos, existiu uma política de inclusão e desenvolvimento das escolas técnicas federais, denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES). No início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), eram apenas cento e quatorze escolas, ou seja, em mais de 90 anos de república, tínhamos apenas cento e quatorze escolas técnicas

---

(2013), como os que transitam das funções sociais da infância para as funções sociais do adulto. Ou seja, são sujeitos marcados pela transitoriedade. As vivências demonstram que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo. Para isso, o autor entende-os como uma categoria social, determinada pelo sistema sócio-cultural e econômico intimamente e relacionada à posição que o indivíduo ocupa dentro da estrutura social em que habita.

federais, a maioria delas concentradas nas grandes capitais, em via de regra, atendendo um alunado não periférico. Hoje, contamos com 608 *campi*, espalhados por todo o território nacional. Todos eles priorizam o EMTI, ou seja, a formação escolar básica associada a uma formação técnica.

Por conseguinte, pretende-se, a partir deste trabalho, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, especialmente dos docentes que lecionam no EMTI, além de buscar responder às angústias do autor. Para tanto, foi escolhida como objeto de estudo a rede pública federal. Por quê? Seguem algumas hipóteses para responder a esta questão:

a) Existe um discurso difundido de que, com o passar dos anos, vem se consagrando o desmonte da educação pública. Afirma-se que há um descaso do governo com a educação pública básica. Poucos reconhecem o esforço dos últimos anos do governo federal quanto à expansão e aos investimentos na educação básica, especialmente no EMTI.

b) Por estudar na UFRGS, uma instituição pública, e por lecionar em um IF, outra instituição pública, acredito que todo o conhecimento acadêmico produzido por mim ao longo dessa jornada deve ter como objetivo principal a contribuição para a melhoria da educação pública. Assim, será possível retornar para a população, de alguma forma, aquilo que ela me proporcionou.

c) Após meu ingresso na rede pública federal percebi o quanto o governo federal vinha investindo, especialmente de 2005 até 2015, nesse projeto de escola e, ao mesmo tempo, o quanto ainda estamos carentes de docentes que busquem refletir e conhecer sobre o local e as pessoas para quem lecionam. Ou seja, ainda é preciso pensar o projeto no qual estão inseridos e o que significa a criação dos Institutos Federais por todo o Brasil.

Desta forma, procuro mover e me encontrar ao longo da docência. Por isso pesquiso e me existencio. Muito mais que isso, pretendo contribuir para a educação pública, especialmente para o EMTI e o ensino de Geografia. Aprofundar o papel da RFEPCT no território brasileiro e a nova realidade escolar que fez emergir em locais distantes dos grandes centros.

## 1.5 DE QUE LADO NASCE O SOL: PERGUNTA DA PESQUISA

Nada mais comum que nos localizarmos a partir do Sol. Através dele, ensinamos que lá fica o leste da rosa dos rumos. Para o cotidiano, o Sol marca o início e o fim de um dia. Começo a pesquisa olhando para mais uma etapa que inicia agora. Aqui é o meu leste. Para me movimentar ao longo da pesquisa, lanço a pergunta-base que servirá para o desenvolvimento da mesma: **quais significados são atribuídos pelos jovens da primeira turma do IFPR – Campus Avançado Barracão ao EMTI e à disciplina de Geografia?**

A partir disso, parte-se do princípio de que, em um primeiro momento, esses jovens buscam a qualificação profissional para o mundo do trabalho e, de forma secundária, o término da formação básica. Dessa forma, o processo de ingresso e estada no IF vai ao encontro de uma relação com o trabalho e a formação para o futuro profissional. Uma vez que o IF busca atender uma parcela de jovens em regiões periféricas em diversos aspectos, especialmente no que tange à formação básica e profissional de nível médio, a proposta do EMTI visa possibilitar um futuro aos jovens que não esteja atrelado ao trabalho precoce<sup>12</sup> e, como consequência, ao abandono dos estudos.

Com essa pergunta, busquei saber como esses jovens concebem o EMTI, o IF e as aulas de Geografia. Como estudar no IF pode contribuir para o seu futuro profissional? Quais os diferenciais que o EMTI pode trazer para eles enquanto profissionais? Qual a relação possível entre as aulas de Geografia e a formação humana e para o mundo do trabalho? Com esses questionamentos procurei entender não apenas o papel do IF nessa região, mas também entender qual o meu ofício enquanto docente de uma instituição que, depois da instalação do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal e da Agência dos Correios, foi a primeira ação concreta e visível da União na Tri Fronteira. A realidade mudou. Agora o Estado atua em um espaço periférico. Busco escutá-los: o que acham e como se sentem ali.

---

<sup>12</sup> Muito precocemente os jovens brasileiros oriundos das classes sociais menos favorecidas buscam a inserção no mundo do trabalho a fim de complementar a renda familiar e/ou garantir o seu próprio sustento. Tanto na periferia dos grandes centros, bem como em cidades de pequeno porte onde as atividades rurais ou ligadas ao comércio predominam, esse ingresso geralmente ocorre antes do término do ensino médio, o que muitas vezes corrobora para que esses jovens não concluam o ensino básico.



Nesse primeiro contato, a relação deles com o IF é a de buscar a qualificação profissional. É ali que eles irão construir uma formação distinta dos demais estudantes do EM que estão matriculados nas escolas estaduais da região. Em relação ao EMTI, a valorização das disciplinas específicas do núcleo básico I ocorre em detrimento das disciplinas tradicionais do EM, do núcleo básico II, uma vez que são justamente essas disciplinas que diferenciam o EM do EMTI. Os jovens e a sua curiosidade pelo novo (novos conteúdos e novas práticas escolares) certamente criam expectativas em relação ao curso por que optaram. Em relação às aulas das demais disciplinas básicas, eles esperam o mesmo em relação ao que já assistiam ao longo de todo o EF. No que diz respeito às aulas de Geografia e a sua formação, é possível que eles atribuam um significado meramente descritivo-informativo: mapas, relevo, clima e “o que acontece no mundo” (referindo-se às tensões e aos conflitos). Esses são os temas que os estudantes tradicionalmente atribuem para a Geografia escolar. Por conseguinte, dificilmente os jovens relacionam a Geografia com a realidade presente em seu cotidiano.

Em suma, a hipótese desse trabalho versa sobre como os jovens enxergam o IF, o EMTI e as aulas de Geografia, como estudar ali pode modificá-los e propiciar uma outra perspectiva de futuro a partir desse EMTI. Uma hipótese é que os jovens enxergam o IF como um lugar de qualificação profissional e, ao cursar o EMTI, modificam-se como mão de obra não apenas pensando na formação para o trabalho, buscam o IF pela qualidade do ensino ali ofertada. A presença do IF em regiões mais remotas faz com que a sociedade dê mais importância ao ensino técnico-profissional e, também, acreditem em um ensino público e de qualidade. Talvez aqui esteja o grande legado dessas instituições e a hipótese desse trabalho.

## 1.6 OBJETIVOS DA PESQUISA

Na presente seção irei apresentar os objetivos da pesquisa. Para melhor dividir a pesquisa, apresentarei o objetivo geral e, em seguida, os objetivos específicos. Dessa forma, pretendo elencar cada um dos objetivos a serem alcançados e, nos capítulos que seguem, destacar cada um deles.

### 1.6.1 Objetivo Geral

Para desvendar o problema da pesquisa, o objetivo principal da presente dissertação é analisar quais os sentidos e expectativas que os jovens atribuem a seus estudos no IF cursando o EMTI.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

Para que o objetivo geral da pesquisa pudesse ser alcançado, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o grupo de estudantes da primeira turma de EMTI do IFPR – Campus Avançado Barracão por meio do perfil socioeconômico e simbólico;
- b) referenciar o papel da Geografia escolar presente no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) identificando seus objetivos enquanto disciplina do EMTI;
- c) entender o papel do EMTI para os alunos de Barracão/PR;
- d) analisar quais os significados que os jovens atribuem para o IF e para as aulas de Geografia em sua formação técnica para o mundo do trabalho.

Assim, o trabalho dessa pesquisa se concentrou na prática e na reflexão de um docente. Uma prática que começou ainda nos estágios da graduação, nos quais meu orientador salientava a necessidade de se anotar, pelo menos, três pontos positivos e três pontos negativos de uma aula, e continua hoje, no cotidiano docente, quando essa postura se tornou um vício que, no final de cada dia, vira momento de reflexão. Com isso percebi a importância do ato de pesquisar para que o docente se configure como um ser crítico e ativo. Pensar na minha docência como algo vivo e, com isso, entende-la como parte da minha pesquisa

Para alcançar esses e outros objetivos, irei mover-me a partir de alguns referenciais do ensino de Geografia que abordam a prática docente como elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem. Superar a “[...] Geografia pastel de vento” (KAERCHER, 2014, p. 228) é objetivo constante. Sei que essa não é uma tarefa individual, visto que se trata de um modo coletivo de aprimorar o ensino de Geografia. Para ir além, contarei com a contribuição de Lana Cavalcanti, fundamental para entendermos os espaços – sejam urbanos ou rurais - como locais para se conceber o ensino de Geografia. Fundamentais também nessa constituição do pensar a docência e a Geografia, seja a partir das aulas ou leituras realizadas ao longo de minha graduação, estão os professores Nelson Rego, Ivaine Maria Tonini e o Antonio Carlos Castrogiovanni. Com eles, objetivo repensar sobre o fazer pedagógico do

professor, tornando cada vez mais o ensino de Geografia uma formação humana e o conhecimento como uma produção coletiva entre estudantes e professores. Foram esses autores os responsáveis pela minha mudança no conceber o papel da Geografia e o seu ensino.

E quais óculos eu usei para ler? Procurei me mover por meio do método da complexidade, de Edgar Morin, que nos ensina, e muito, a nos desafiarmos dentro de nossas decisões, da desordem e da ordem. Na perspectiva desse autor:

É preciso tomar decisões e, para isso, fazer escolhas. O que o pensamento complexo ensina é estar consciente de que qualquer decisão e qualquer escolha constituem um desafio. Com frequência uma decisão é desviada de seu sentido quando entra em um meio de inter-retroações múltiplas e pode voltar para destroçar a cabeça de seu autor. (MORIN, 2014, p. 25)

O paradigma proposto por Morin surge da crítica ao pensamento científico proposto pela lógica cartesiana, que preconiza um saber fragmentado por meio da separação-disjunção dos objetos e das ideias. Cartesiano, porque a razão é superior à emoção ou que deve haver sua dissociação na ciência. É assim que somos treinados: para separar o diferente e eliminar a contradição. Com o objetivo de dar conta das evidências reais, Morin (2014) propõe um método que, a partir da união das contradições, visa compreender o mundo, a sociedade e a via humana. Por entender a educação como um processo social – o qual não pode ser reduzido a uma única dimensão –, compreendo a educação como um espaço de contradições: por intermédio dela reproduzimos a sociedade. Nossas práticas, conteúdos e formas de conceber a educação estão intimamente associados ao mundo real. Não podemos nos fechar entre as paredes da sala e usar o livro didático como escudo. Precisamos experimentar o cotidiano. Sala de aula não é um laboratório onde o experimento dá certo devido às condições ideais de temperatura e pressão. Ela ocorre todo o dia. Inova, repete e, acima de tudo, produz um *ethos* escolar capaz de transformar. Ou seja, nossa prática, associada ao cotidiano cria hábitos e crenças dentro da escola que são capazes de modificar a realidade na qual lecionamos. Para isso, é necessário nos desafirmos ao exame crítico do cotidiano. Não ter certeza do que fazemos pode ser um bom início. A partir dessa perspectiva, Morin (2005, p. 84-85) destaca que:

Um princípio da incerteza psicológica: existe a impossibilidade de ser totalmente consciente do que se passa na maquinaria de nossa

mente, que conserva sempre algo de fundamentalmente inconsciente. Existe, portanto, a dificuldade do autoexame crítico, para o qual nossa sinceridade não é garantia de certeza, e existem limites para qualquer autoconhecimento.

Estar aberto às incertezas e, primeiramente, desconfiar de nossas certezas enquanto docente é o primeiro desafio. Buscando um método que servisse como apoio para superar meus desafios, encontrei na complexidade a chave para enxergar o mundo. Como esses óculos, passei a ver não só a pesquisa, mas o cotidiano e a mim mesmo com mais clareza e entendimento. Morin serviu para elucidar meu caminhar e passou a constituir meu diário. Superando o individualismo e me ensinado a ver de maneira complexa o que me cerca, suas ideias conseguiram unir as contradições de um docente que, até então, observava tudo apenas a partir da dialética. A complexidade, para Morin, é abordada do seguinte modo:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. (MORIN, 2000, p. 38)

Compreender a realidade social na qual lecionamos e, acima de tudo, perceber o ato de educar de modo mais amplo, faz-nos refletir a respeito da complexidade de pesquisar em educação. A proposta dessa pesquisa não é a de simplificar, mas a de buscar responder incertezas e compreender a docência (escola e alunos) que permeia meu cotidiano.

Para Morin (2000), a compreensão implica identificação e projeção de indivíduo para indivíduo. Dessa forma, na contemporaneidade, o ato de compreender requer abertura para o outro, empatia. Dentro as concepções do método da complexidade, vale destacar o princípio da autonomia-dependência: realidade de diferentes fatos e princípios sociais não podem ser pensados de maneira isolada, sem considerar sua dependência do entorno. Professor e alunos, dentro da dimensão pedagógica, são autônomos e dependentes. Essa ideia só é aparentemente contraditória, pois é justamente nisso que reside a riqueza da complexidade, visto que nenhum dos dois

evolui sem que se produzam ajustes um no outro. Segundo Morin (2000), para que isso seja possível, precisamos extrair do mundo exterior qualidades próprias, vencer o egocentrismo típico de nossa sociedade e entender que dependemos de um sistema maior para o qual todos contribuem.

Como proponho também tecer a mim mesmo, por se tratar de uma pesquisa em educação, busquei uma referência nesse campo para que minhas angústias quanto ao ensino fossem supridas. Para isso, Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia da Autonomia*, serviu como norte pedagógico. Freire (1996, p. 23) postula que “[...] não existe docência sem discência.”. Isto é, o autor está propondo uma interação ente docente-discente, na qual o indivíduo professor passa a projetar no indivíduo aluno. Assim, docente e discentes ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Justamente aqui reside a essência do trabalho: inferir o protagonismo dos jovens e do trabalho docente na ação do ensino e aprendizagem da Geografia no EMTI. É por meio da experiência que encontro a autenticidade exigida pela prática do ensinar-aprender.

### 1.7 AQUELES QUE ME CONSTITUEM: MÉTODO DA PESQUISA

Por estar em sala de aula desde os primeiros semestres da graduação, traduzindo por ela todos os meus percursos, incertezas, dúvidas, prazeres e fazeres docentes, foi justamente nesse período de aluno-professor que pude vivenciar os dois lados da sala de aula e, por intermédio de minha prática-observação, perceber a magia que uma sala de aula pode ter. As dúvidas surgiram sempre: futuro profissional, escolha correta, medo dos tempos vindouros. Um sentimento, no entanto, sempre foi constante: estar em sala de aula enquanto docente era uma parte da minha semana. Ao ingressar no mestrado, percebi que não seria possível separar o meu cotidiano e minha prática da minha pesquisa. Assim, a sala de aula foi se constituindo como parte de mim e do meu ser docente, me levando ao mestrado. E é ela que traduzo nessas linhas.

Para além dessa subjetividade, aqui também pretendo traduzir uma ação racional e intencional, que talvez se confunda com a minha sala de aula, já que vai além: é um ato existencial. Com essa intenção, busco construir um percurso de um indivíduo docente que também se projeta em outros indivíduos, os seus estudantes. De acordo com Kaercher (2014), é preciso reflexão constante para chegar ao outro, a mim mesmo e ao conhecimento consequentemente.

Mais ainda, a dificuldade de querer entender o outro. Para entendê-lo não basta razão, embora essa seja fundamental, pois, sem estudar, sem ler, sem refletir sistematizadamente sobre nosso ofício, avançamos pouco e, muito provavelmente, com o passar do tempo, tornamo-nos mais rançosos e apáticos. É fundamental ter muito conhecimento, mas não só de Geografia, pois isso seria priorizar apenas o racional, e, poderia levar, paradoxalmente, a um ensino árido e tecnicista. (KAERCHER, 2014, p. 170)

A fim de não ser rançoso e apático, abandonar o professor de pré-vestibular que se repete a cada ano, em todos os semestres, me fez buscar novas companhias que passaram a me constituir, ou seja, leituras que traduzem um novo docente que, até então, para mim não existia. Não sabia, mas antes mesmo de ingressar no mestrado já estava pesquisando e constituindo-me. Talvez minha prática só tenha feito sentido com a companhia das leituras. A mudança no fazer e no ser docente ocorre na formulação desse mestrado, pois a partir desse momento comecei a pensar na docência e no papel do professor como “prático-reflexivo” que, de acordo com Kaercher (2013), no primeiro caso, trata-se de um sujeito que vivencia a docência e, no segundo, como alguém que a produz porque pensa e faz parte dela: “Existenciando penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. Como minha atividade laboral é uma das formas de ser e estar no mundo, ao pensá-la vou refazendo a docência.” (KAERCHER, 2013, p. 178).

Podemos lecionar sem ser reflexivos? Até podemos. Porém, não estaremos cumprindo nosso papel como educadores. Estaremos nos reproduzindo em cada aula. Sendo nosso próprio “cover”, damos aula mas não construímos o conhecimento. Além de repensarmos em nossa docência, diariamente temos de buscar estabelecer relações com o local e o global. Onde e para quem eu leciono? Para que e para quem serve a minha Geografia? Essas perguntas constantemente norteiam a minha prática.

Em um passado recente (não existe, de qualquer maneira, um passado tão distante para um professor de 26 anos), percebia que minhas aulas atendiam as minhas vontades e meu ego: estar em aula era algo que não passava de um valor de hora-aula e, ao mesmo tempo, de reconhecimento. Estar em grupos educacionais tradicionais, com um bom salário e com prestígio dos alunos me bastavam. Enxergar isso exigiu um amadurecimento intelectual e profissional, o qual não seria possível sem os meus professores e meus alunos. Eles são os responsáveis por criar possibilidades de me afastar de mim e passar a enxergar o todo. Quantos alunos me

perguntaram se não pretendia cursar o mestrado? Se um dia não gostaria de lecionar na universidade? Nessa direção, penso que

[...] temos que ter o conhecimento de adultos e profissionais em educação, mais a memória de alunos, sentimentos próximos a eles. Precisamos olhar para nossas aulas e enxergar nossos alunos e não nossas universidades e nossos professores. Dar excelentes aulas para nós mesmos não significa dar boas aulas para quem precisa aprender (COSTELLA, 2015, p. 32)

Ensinar não poderia ser um simples vazio para mim e para eles. Teria que consistir na possibilidade de criar espaços de diálogo e construção do conhecimento, de permitir que os alunos se enxergassem como ativos dentro do processo de ensino que, daqui a três, quatro, cinco, dez ou vinte anos, eles lembrassem, não do meu nome, mas de uma aula ou reflexão que, de fato, tenha marcado e contribuído para a sua formação. Isso significa dizer que precisamos superar o tradicionalismo e o geocentrismo em nossas aulas, aspectos que nos levam ao esquecimento da subjetividade de nossos alunos.

Para isso, deve-se desenvolver o movimento das “cabeças bem feitas” (MORIN, 2003) em sala de aula, ou seja, não fazer da cabeça do estudante um acumulado de informações, mas tentar desenvolver uma aptidão geral de inteligência, capaz de colocar e tratar os problemas de maneira organizada e de permitir o estabelecimento de ligações entre os saberes, dando-lhes sentido. É necessário analisar os fenômenos e suas causas, despertar os sujeitos para a autoria e não para a reprodução de uma ideia.

Morin (2003) vai expressar seu entendimento de “uma cabeça bem cheia” e “uma cabeça bem-feita”, afirmando:

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (MORIN, 2003, p.21, grifos do autor)

Formar cabeças bem-feitas, por fim, é mobilizar o estudante para que ele seja capaz de ligar saberes e lhes dar sentidos a partir das aptidões que o sujeito vai adquirindo. Dessa forma, o conteúdo de Geografia aprendido passa a fazer sentido

quando o estudante consegue visualizá-lo em um sistema maior e mais complexo. A complexidade emerge, a partir desses apontamentos,

[...] quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2003, p.14).

Parte-se do princípio de que o método da complexidade auxilia o aluno para que ele tenha capacidade de se relacionar com os elementos locais e globais e tecê-los. Dessa forma, Morin (2003) nos apresenta a importância da complexidade para o ensino, evidenciando, primeiramente, que se deve ter autocrítica, e reconhecendo que ainda sabemos muito pouco e que estamos constantemente sendo desafiados a superar a visão dualista e reducionista que, para Morin (2000), consiste em uma inteligência parcelada, compartimentada e, acima de tudo, reducionista, pois rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fracionando os problemas, separando o que está unido e tornando unidimensional o multidimensional. Tal inteligência

[...] parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão a longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar a sua multidimensionalidade. (MORIN, 2000, p.43).

Quando entramos em sala de aula, adentramos em um espaço no qual os jovens convivem diariamente, enquanto nós, professores de Geografia, o frequentamos quase sempre dois períodos ou duas horas-aula semanais com eles. Esses sujeitos interagem cinco manhãs por semana. Ao longo desse período, surgem identidades que, com o passar do tempo, se tornam laços de companheirismo. Eu, docente, escuto meus alunos? Entender-se no outro, portanto, é fundamental. Por isso, Morin (2004) destaca a importância da afetividade, de laços, de plenitude, de alegria e de amor. Justamente quando conseguimos criar laços com nossos



estudantes é que passamos a nos projetar neles e a entendê-los como sujeitos ativos do processo de ensino. Para a autor:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas [...]. (MORIN, 2004, p.51).

Essa projeção, conforme Morin (2004), ocorre quando o aluno passa a se identificar comigo e eu, docente, passo a identificar-me com ele. A compreensão, a troca e a identificação é intersubjetiva e necessita de abertura para que ocorra. Além disso, Morin (2015) concebe que a educação para viver tem como prioridade estimular a autonomia e a liberdade de estímulo, pois somente assim é possível alcançar a liberdade de pensar e a de escolher. Diz o teórico:

A educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: a autonomia e a liberdade de espírito. Como indicamos anteriormente, não existe autonomia mental sem a dependência de quem a nutre, ou seja, a cultura, nem sem a consciência dos perigos que ameaçam essa autonomia, ou seja, o perigo da ilusão e do erro, das incompreensões mútuas e múltiplas, das decisões arbitrárias pela incapacidade de conceber os riscos e as incertezas. (MORIN, 2015, p. 51)

Dentro dos princípios propostos por Morin (2000), destaca-se o da autoorganização, já que defende que os processos sociais não podem ser pensados sem o binômio dialético da dependência *versus* autonomia. Isso certamente ocorre em sala de aula: ao mesmo tempo em que possuem sua própria dinâmica, todos os sujeitos são autônomos e dependentes, ou seja, dependem do entorno e das relações construídas. Na prática pedagógica, ser autônomo não significa a modelagem de pessoas, muito menos transmissão de conhecimentos, mas a formação de consciências que trabalham para a emancipação humana, para a crítica ou para o pensamento ampliado, não para a adaptação.

Segundo Freitas (1995), o ato de ser crítico envolve permitir uma formação pela qual o sujeito visualize-se como parte de um sistema maior em que esteja inserido, tendo plena consciência de que sua importância reside em ser desse grupo que infere sobre o meio que o circunda. Paulo Freire (1996), como forma de construir esse ser pensante, nos auxilia a compreender a importância da autonomia no processo de

ensino aprendizagem, ressaltando a relevância de nos enxergamos nos outros para que seja possível tornar o estudante cada vez mais o seu próprio criador.

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. (FREIRE, 1996, p. 27).

Freire (1996) enfatiza que quem forma, também se forma e se re-forma ao formar, destacando que ensinar não é simplesmente transmitir conteúdos pois, em sala de aula, sou um para ensinar trinta; e eles são trinta para ensinar um. Mover-se ao encontro da reflexão cotidiana é essencial para que se consiga atingir nossos estudantes. Dar voz para esses alunos e mostrar o quanto a Geografia faz parte do seu cotidiano pode ser o primeiro passo para gerar uma mobilização para a autoorganização.

Sempre gostei muito de música e, por isso, em cada etapa de minha trajetória algum compositor ou música me acompanharam. Visivelmente o companheiro de escrita desta fase é Belchior, cantor e compositor brasileiro que, nos anos de 1970, fez grande sucesso no cenário nacional. Desde pequeno escutei Belchior por intermédio de meu pai e, quando fui realizar a prova didática para o concurso docente em dezembro de 2014, viajei acompanhado de meu pai, escutando na ida e na volta o álbum *Alucinação* (BELCHIOR, 1999). Isso me marcou. Faz parte do rito de passagem.

Esses traços que me constituem funcionarão como um norte para conduzir a pesquisa: meu modo de me ver e me mover pelo cotidiano escolar. Tenho reunido esforços para entender e enxergar os sujeitos como indivíduos da pesquisa a partir da complexidade de Morin. No campo da Geografia, isso seria especialmente perceber, na sala de aula, o que permite um novo intercâmbio de conhecimento geográfico entre educador e estudante, possibilitando uma dinâmica em sala de aula. Uma aula de construção e diálogo crítico do conhecimento, que sugere a autonomia e a emancipação do aluno, tal como abordado por Freire. Desta forma, a autonomia passa pelo pensamento complexo que irá permitir ao jovem enxergar de forma ampliada e se projetar no outro. A proposta de enxergamos pelo outro permite a construção de um espaço de respeito e afeto; sujeitos ativos que, nesse contexto, permitem a formação mútua do conhecimento.

## 2. FAZ SOL NA AMÉRICA DO SUL: A REALIDADE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Pela geografia, aprendi que há, no mundo, um lugar, onde um jovem como eu  
pode amar e ser feliz.  
Procurei passagem:  
avião, navio... Não havia linha praquela país.  
(BELCHIOR, 1996)*

Procurando localizar meu leitor em um determinado espaço e tempo, creio que seja fundamental apresentar o que e de onde estou falando. Nós, cotidianamente, preocupamo-nos em ensinar nossos alunos a se localizar, explicamos que os fenômenos só ocorrem em determinado tempo e lugar. Acima de tudo, a Geografia trata de lugares e pessoas. Agora, irei abordar um pouco sobre o contexto nos quais se inscrevem essas linhas.

Nesta secção, irei retratar sobre a expansão da RFEPCT, bem como do processo de criação e interiorização dos IFES. Muitos novos *campi* estão surgindo, levando aos mais longínquos lugares uma nova realidade educacional. A expansão dos conhecidos IFES vêm trazendo uma nova realidade para o EM, especialmente quando relacionado à formação profissional e tecnológica de jovens. Cabe a nós, docentes/pesquisadores do ensino de Geografia, entender um pouco mais essa realidade e buscar respostas para o ensino de Geografia, para que assim possamos dar conta das novas emergências educacionais. A cartografia que está se desenhando revela que, até pouco tempo, havia grandes lacunas na distribuição especial de educandários. Onde estudavam esses jovens? Que formação eles recebiam? É nítido que, durante décadas, o Poder Público negligenciou grande parte dos jovens em idade escolar. Hoje a realidade é bem diferente: esse prédio verde<sup>13</sup> surgiu em localidades que sequer contavam com uma estrutura mínima de equipamentos urbanos e/ou saneamento básico. Logo conquistou o respeito desses municípios. Ganhou espaço, tempo e lugar no cotidiano de lugares pacatos. Desta forma é fundamental apresentar o histórico da RFEPCT, bem como o processo de interiorização dos IFES no território brasileiro.

---

<sup>13</sup> Faço relação da construção dos campus dos IFES que, em sua grande maioria, são pintados com a cor verde. Ao serem instalados em municípios do interior, são facilmente identificados. Basta solicitar informação a qualquer transeunte que, em grande parte, sabem onde está localizado o IF. Para essas localidades, a realidade educacional passa a ser resignificada. Diferentemente das outras instituições de ensino dos municípios, os prédios do IFES são novos e modernos, normalmente de dois ou três andares, o que os difere das demais escolas públicas.

## 2.1 CRIAÇÃO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS IFES NO TERRITÓRIO BRASILEIRO

A educação profissional, em território brasileiro, começa a ser desenhada após o início do século XX. Até o século XIX, pode-se afirmar que existiam apenas formações propedêuticas voltadas para o ensino das elites. Segundo o Documento base sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), os

[...] primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. (BRASIL, 2007, p. 10)

Nessa perspectiva, percebe-se que, dentro da lógica de qualificação profissional, não existia uma preocupação em qualificar e emancipar a mão de obra para o mundo do trabalho. A proposta era ocupar formando mão de obra barata, os marginalizados. Para Manfreide (2002), os jovens em situação de mendicância eram encaminhados para essas casas para receber instrução educacional e aprender algum ofício. Após concluírem os cursos, eles deveriam permanecer mais três anos trabalhando na oficina para pagar sua aprendizagem e produzir um pecúlio que era repassado para o estudante no final desse período.

Nesse modelo, a educação profissional demonstra um caráter assistencialista, uma vez que era ofertada para os que não possuíam condições sociais de estudar. Para que esses jovens não seguissem o caminho “errado” ou ficassem vagando pelas ruas à mercê da marginalidade urbana, era ofertado um ofício. Em nenhum momento, têm-se relatos de inserção desses jovens no mundo do trabalho ou de que, além desse ofício, eram dadas condições para que eles seguissem estudando. Era uma formação pontual e direta. Uma formação técnica despolitizada. Uma forma de esvaziar a criticidade do indivíduo, apenas o qualificando enquanto mão de obra braçal, sem se preocupar com as condições de inserção dos estudantes em uma sociedade do trabalho.

A RFEPCT passou a existir, de forma organizada pelo Estado, ainda no século XX, quando o caráter assistencialista foi substituído por um objetivo claro de formação de operários para o mercado, surgindo no primeiro ano do governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910), por meio do Decreto nº 7566, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices (MANFREDI, 2002). Conforme este decreto, esses estabelecimentos de ensino mantidos pela União tinham como objetivo formar cidadãos para o mundo do trabalho. Eram direcionados para os filhos das classes mais baixas, os quais deveriam, além de cursar o primário, ter um preparo técnico e intelectual que oportunizasse criar hábitos de trabalho profícuo. Dessa forma, muito mais que uma formação direcionada para o mundo do trabalho, a proposta em questão buscou formar os jovens de forma integral, atrelando o trabalho a uma prática ou hábito. Pode-se inferir, por meio desses apontamentos, que muito mais que formar profissionais qualificados, as escolas visavam criar uma nova prática social, seja no meio urbano, com as Escolas de Aprendizes Artífices, seja no meio rural, com as escolas de ensino agrícola. Com isso, o governo buscou atender às novas demandas do campo por meio da modernização da agricultura e das indústrias que, de forma tímida, iniciavam suas atividades no meio urbano. Esse primeiro passo foi fundamental para que hoje a RFEPCT fosse consolidada, estando presente há mais de um século em nosso território.

Com a mudança no perfil econômico do país, as décadas seguintes foram marcadas por profundas mudanças na educação, que visavam atender às novas emergências econômicas surgidas ao longo das décadas de 1930 e 1940. Mediante esse contexto, a Reforma de Capanema<sup>14</sup> criou um plano educacional para o país. De todo o plano o nível de ensino, o que mais ficou marcado por profundas mudanças foi o EM que, na época, era chamado de educação secundária, marcada pela divisão sócio-econômica do trabalho.

Esse esforço governamental evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio. Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do

---

<sup>14</sup> Conjunto de decretos realizados durante a Era Vargas (1930-1945) que ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional. Essa lei ficou popularmente conhecida como Reforma de Capanema em alusão ao nome do então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema. Ela visou atender aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político-ideológico.

domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente (KUENZER, 1997 apud BRASIL, 2007, p. 12).

Desta forma, a educação brasileira passou a ser dividida em básica e superior. A educação básica, por sua vez, estava dividida em primária e secundária, sendo que a secundária era composta por duas etapas, o ginásial e o colegial. O colegial, parte final da secundária, tinha o caráter propodêutico de preparar para o ensino superior. Diferente dele, o ensino profissionalizante – com equivalência e duração do colegial – preparava os jovens para o mundo do trabalho. Com as possibilidades de cursos distintos, o normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, o ensino profissionalizante proporcionava uma formação técnica de nível médio pela primeira vez em nosso território, sendo um importante marco para a educação profissional e técnica de nível médio.

Outro marco que cabe ser destacado neste trabalho foi a Lei no 5.692/71<sup>15</sup> – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – que ocorreu no período político da ditadura militar, quando se buscou estruturar a educação de nível médio no Brasil. Na referida reforma, a educação básica passou a ser formada pelo 1º grau, agrupou o primário e o ginásial, e o 2º grau absorveu o colegial. Além dessa mudança estrutural, os militares pretendiam tornar o EM todo profissionalizante, buscando atender às demandas econômicas do período. Com o *Milagre Brasileiro*<sup>16</sup> em curso, era necessário criar mão de obra qualificada e nada melhor que formar técnicos de nível médio para amparar o crescimento.

Assim, a opção política do governo, sustentada no modelo de desenvolvimento econômico por ele potencializado, foi dar uma resposta diferente às demandas educacionais das classes populares, mas que pudesse “atendê-las”. Utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, o que “garantiria” a

---

<sup>15</sup> Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, tal como tornar o 2º Grau profissionalizante, priorizando uma formação voltada para o trabalho. Além dessas medidas, ficou estipulado que o ensino religioso – previsto na carga horária semanal e no mesmo turno da matrícula - teria matrícula facultativa. Admitiu a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina, bem como a organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas.

<sup>16</sup> É a denominação dada à época de crescimento econômico elevado durante o Regime Militar no Brasil, entre 1968 e 1973. Comandado pelo então ministro Delfim Netto, a economia brasileira passou a investir em indústrias nacionais, o que logo surtiu efeito. Com um custo muito elevado do aumento significativo da dívida externa e do aumento exponencial da desigualdade social, o período em questão foi a principal política econômica da Ditadura Militar.

inserção no “mercado de trabalho” - em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento. (BRASIL, 2007, p. 14)

O discurso adotado foi o de que, com o ensino técnico, a inserção no mundo do trabalho e o futuro promissor seriam mais rápidos. Além de estimular a formação profissional, o Estado pretendia atender as demandas econômicas que pretendiam ser assistidas pelo projeto político em questão. A formação profissional obrigatória, entretanto, atingiu apenas a rede pública de educação, nas esferas federais e estaduais. A rede privada continuou ofertando o ensino propedêutico, ou seja, voltado para a formação que visa ao ingresso no ensino superior, atendendo à demanda das elites. A grande questão foi que essa implementação compulsória da formação profissional na rede pública foi extremamente complicada e, no fim, não conseguiu ser efetivada de forma real. Os problemas enfrentados, especialmente em relação à carga horária das disciplinas propedêuticas que foram reduzidas e da não integração das disciplinas técnicas foi o grande desafio, como mostra o fragmento a seguir:

Entretanto, de forma incoerente com o discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão. (BRASIL, 2007, p. 15)

O grande problema dessa proposta foi justamente no que tange à qualidade do ensino e à real integração das disciplinas técnicas com as propedêuticas. O que ocorreu foi a migração de estudantes da rede pública para a privada, especialmente da classe média. Esses estudantes, em sua grande maioria, deslumbravam o ensino superior e, da maneira como foi posta a reforma, a escola pública já não atendia mais a essa demanda. Com o fracasso do projeto militar, o resultado foi o sucateamento e o desmantelamento da educação pública, especialmente da educação profissional. Consequentemente, a rede privada se fortaleceu e, podemos considerar que, durante um longo período, demorou para a rede pública ser minimamente reestruturada. Até a segunda metade da década de 1990, pode-se afirmar que já não existia mais um 2º grau profissionalizante, tamanha a precarização da educação técnica em nosso país. O que resistiu foram as Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e, em alguns estados, poucas Escolas Técnicas Estaduais. É possível

considerar que ocorreu, de fato, uma preocupação do Estado com o ensino técnico profissionalizante apenas com a promulgação da nova Constituição Federal (ocorrida em 1988), que levou ao Congresso Nacional o processo que culminaria na estruturação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual conta com um capítulo destinado especificamente à educação profissional.

Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis - educação básica e educação superior - e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. (BRASIL, 2007, p. 17)

O que de fato ocorreu foi que a educação no Brasil foi dividida, novamente, em dois níveis: educação básica e ensino superior. Agora, a educação básica fica dividida em Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entretanto a educação profissional ficou separada, não estando relacionada a nenhum dos níveis propostos. É possível perceber que a educação profissional está fora do planejamento da educação regular. O que chama a atenção é o fato de que, no mesmo documento, no Capítulo II da Lei nº 9.394/1996, que versa sobre o EM, abre uma possibilidade no artigo 36, enquanto o artigo 40 do Capítulo III, que aborda o ensino profissionalizante, permite que possamos interpretar de maneira dúbia a articulação desses dois sistemas de ensino. Vejamos os referidos artigos: o § 2º do artigo 36 versa: “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” – já revogado pela Lei nº 11.741, de 2008. Na mesma linha do artigo anterior, o artigo 40 – Capítulo III, fica estabelecido 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”. Por esses dois fragmentos, podemos perceber que as possibilidades de total articulação ou total desarticulação entre EM e educação profissional podem ou não ocorrer. Segundo a SETEC/MEC (2007), a redação não é inocente, pelo contrário, a proposta colocada visa única e exclusivamente separar o EM da educação profissional. Antes mesmo de propor essa separação do EM da educação profissional na LDB, o PL nº.



1.603<sup>17</sup> que tramitava no Congresso já previa a separação do EM da educação profissional. A resistência que ocorreu nas EAFs (agrícolas) e CEFETs foi o que travou, em parte, essa separação.

Por mais que houvesse a resistência das instituições federais que ofertavam o EM articulado à formação profissional, a nova LDB, conforme já descrito, deixou uma grande brecha para que fossem criados, ou não, educandários que ofertassem essa modalidade de ensino. Sabe-se que, por características políticas e ideológicas, o governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>18</sup> (1995-2003) pretendia reduzir os investimentos em educação profissional e, ao mesmo tempo, fortalecer as parcerias público-privadas no ramo da educação, favorecendo de maneira direta as escolas SESI/SENAC, conhecidas como Sistema “S” de educação. Por mais que a pressão do governo federal sobre a aprovação do PL nº. 1.603/1996 tenha diminuído após a nova LDB, as tentativas de enfraquecer o papel do público na educação profissional continuaram e, em 1997, ganharam força com o Decreto nº 2.208/1997<sup>19</sup>, no qual o EM ficou, definitivamente, separado da formação profissional.

O EM retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora, passam a ser ofertados, obrigatoriamente, separados do EM. Os cursos técnicos são disponibilizados para a população de duas maneiras distintas: de maneira Concomitante ao EM ou Sequencial, conforme revela o documento base do EMTI da SEMTEC/MEC. Na primeira, o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos. Nessa modalidade, os estudantes podem cursar ambos os currículos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma, a Sequencial, é ofertada para quem já possui o diploma do EM, ou seja, destina-se a quem já concluiu a educação básica.

---

<sup>17</sup> PL nº. 1.603, proposto em 1996, pretendia considerar a educação profissional apenas como treinamento, pois subjugava o trabalhador ao processo produtivo, sem criticidade ou formação humana. Além disso, diminuía o papel do estado e suas responsabilidades com a formação profissional e gerava perda de autonomia de gestão, tanto pedagógica quanto administrativa para esses educandários.

<sup>18</sup> Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil por dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002). Ao longo desse período, empregou políticas neoliberais marcadas por diversas privatizações e, conseqüentemente, redução do papel do Estado.

<sup>19</sup> Decreto de 1997, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. A proposta era desvincular o ensino profissional do básico, formando profissionais de maneira rápida para a sua inserção no mundo do trabalho. A proposta de racionalização na aplicação dos recursos e da gestão desempenhada por meio de métodos empresariais, fez com que mais uma vez o Sistema “S” ganhasse espaço na formação profissional.

Apesar da crítica que merece essa lógica privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional e o Proep foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, revelam-se muito *eficientes*. (BRASIL, 2007, p. 18).

A proposta em questão deixa claro que essa reestruturação da Rede Federal visava transferir e dar autonomia aos educandários para que eles se mantivessem financeiramente. A ressignificação dos educandários, desde suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais e comunitárias, deveria atender as demandas econômicas e empresariais, buscando sempre um autofinanciamento, ou seja, buscando arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade na perspectiva de aumentar sua autonomia e, desta forma, eximir, gradativamente, o papel do Estado na educação. Quem ganhou força ao longo desse período foram justamente as instituições ligadas ao sistema “S”, que gradativamente aumentaram o número de matrículas de jovens que estavam cursando o EM. A lógica neoliberal chegou e, concomitantemente, trouxe novas perspectivas para o empresariado. Essas políticas ficaram conhecidas como a Reforma da Educação Profissional e, para o governo, haveria um tempo de duração inicial, que era de cinco anos. Após esse período, caberia às instituições manter sua autonomia financeira. Assim, era necessário que essas instituições estivessem prontas para arrecadar a maior parte dos seus orçamentos por meio de ações individuais, que passavam desde a venda de cursos à sociedade até a prestação de serviços e parcerias com empresas.

Nessa mesma direção, a Portaria nº 646/97 determinou que, a partir de 1998, a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a, no máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 01/10/2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria nº. 2.736/2003. (BRASIL, 2007, p. 20-21).

Percebe-se que a década de 1990 significou o desmantelamento da RFEPCT. Os governos neoliberais, além de “reformatar” a educação profissional, fortaleceram a rede privada. A redução do número de vagas demonstrou claramente que o objetivo era precarizar e reduzir ao máximo e, quem sabe, extinguir esses educandários. Não

é por acaso que, ao longo dos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, foram fechadas diversas instituições federais que ofertavam educação profissional e técnica.

Essa realidade começou a se modificar a partir do início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando um grande projeto de educação profissional passou a ser uma das principais bandeiras educacionais do país, juntamente com a criação e interiorização de universidades. Podemos falar que foi no ano de 2003 que, por meio da Portaria nº. 2.736/2003<sup>20</sup>, que a RFEPCT passa por um grande processo de modificação pois, por meio dela, foi possível revogar as políticas devastadoras da década de 1990.

Antes de abordar essa nova proposta, que surgiu nos anos 2000, irei retomar um pouco do modo como as instituições de educação profissional foram se organizando e suas nomenclaturas, para que o leitor não se perca no tempo e espaço. Com o passar dos anos, essas instituições foram sendo ressignificadas – conforme as políticas aplicadas ao longo dos governos que mencionamos anteriormente, passando por alterações de nomenclaturas: Escolas de Aprendizes Artífices (1909), Liceus Industriais (1930), Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959) e Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs (1978). Além dessas instituições, a RFEPCT também conta com as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) que, atendendo à finalidade da formação profissional conforme as necessidades de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais, estavam localizadas no interior do Brasil. Assim, a RFEPCT foi adquirindo sua configuração. Apesar das mudanças de nomenclatura e do aumento da oferta de ensino (do primário até o secundário) ao longo da história, os objetivos dessas instituições não sofreram alterações significativas, uma vez que sempre se buscou formar uma força de trabalho qualificada para as demandas econômicas de cada período. Na página eletrônica da Rede Federal de Educação, vinculada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), ficam claros os objetivos e as propostas da rede:

[..] na década de 1980 que um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa

---

<sup>20</sup> Revogava a Portaria de nº 646/97, a qual determinava a limitação da oferta de vagas para o ensino médio a 50%, no máximo, das vagas oferecidas para os cursos técnicos de nível médio nas instituições federais de educação tecnológica, as quais conjugavam ensino médio e educação profissional.

demanda, as instituições de educação profissional vêm buscando diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta. (BRASIL, REDE FEDERAL, 2015, s/p).

É evidente que, por mais que houvesse sempre uma proposta de formação profissional e qualificação de mão de obra, essas instituições dependiam dos resultados das políticas governamentais que eram empregadas. Dois marcos foram fundamentais para que hoje estivéssemos com uma rede tão extensa: o primeiro foi em 1909, quando o Estado passou a assumir o compromisso com a formação profissional, trazendo-a como uma política pública e iniciando a caminhada da estruturação da RFEPC; e o segundo, essencial para entender a pesquisa em questão e o meu trabalho enquanto docente, foi no início dos anos 2000, quando o governo federal adotou a educação profissional como uma política de Estado para a educação.

Essa mudança no entendimento do que é educação básica, e que é possível atrelar uma formação propedêutica à uma formação profissional para o trabalho, fez com que a realidade de muitas localidades mudasse. Hoje, a formação integral dos jovens com o EMTI proporciona diversas possibilidades, seja o ingresso no mundo do trabalho, seja na continuidade da vida acadêmica no Ensino Superior. Apesar de atender às demandas sociais, reconheço que, muito mais que isso, a atual política busca também atender às demandas emergentes das necessidades produtivas.

No início do mandato do governo federal em 2003, e mesmo antes, no período de transição, ocorreu o recrudescimento da discussão acerca do Decreto no. 2.208/97, em especial no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 2007, p. 23).

As forças de importantes intelectuais da área da educação e das resistências de dentro dos educandários que sobreviveram ao longo período de desmanche da década de 1990 fizeram surgir um novo olhar para a educação profissional. O debate iniciou justamente nas relações entre educação e trabalho, pensando em uma formação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Aqui, nomes como Gaudêncio Frigotto, Dermeval Saviani, Maria

Ciavatta e Marise Ramos passaram a compor o pensar e o fazer dessa nova proposta que trazia novamente o Estado como responsável pela formação integral. Esses podem ser considerados os principais mentores da educação profissional de nível médio que contribuíram para a criação do EMTI. A partir do Estado e da formação integral, o que estava sendo proposto, nesse período, era que a escolha por uma formação profissional específica em nível superior ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, integrar a educação básica à educação profissional e formar sujeitos omnilaterais<sup>21</sup>. Assim o EMTI vem justamente para dar conta dessa proposta de como formar para integralidade, onde uma educação voltada para a superação da

[...] dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual cultura geral e cultura técnica. Uma educação que contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (CIAVATTA, 2005 apud BRASIL, 2007, p. 23).

O que estava se buscando era a nova integração entre a educação básica, ou seja, o EM com a educação profissional técnica. Para que esse modelo se constituísse em política pública educacional, foi necessária uma série de modificações, uma vez que a nova proposta pretendia atender ao território nacional em sua amplitude. Apesar de os trabalhos terem iniciado ainda no início de 2003, os resultados diretos dessa nova estrutura ganharam forma somente em 2008. No referido ano, a RFEPCT passa por um grande marco histórico: o governo Lula, com a Lei Nº 11.892/08, criou 38 Institutos Federais (IFES) e, além desses, prometeu a criação de mais 150 *campi* até o final de 2009. Além da mudança de nomenclatura sob o regime da nova lei, permitiu-se que as instituições ligadas à RFEPCT passassem a ofertar a educação nos mais diversificados níveis: desde o ensino médio técnico integrado, passando pelo ensino técnico, tecnólogo, graduação e pós-graduação, promovendo a verticalização e a integração da educação profissional, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Além dessas premissas, o artigo 6º da referida lei rege sobre o aproveitamento da estrutura das instituições, uma vez que,

---

<sup>21</sup> A formação omnilateral, para Manacorda (2010, p. 94), é a formação que permite o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos dos sujeitos. Esse desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas potencialidades e em todos os seus sentidos está diretamente relacionado ao seu percurso sócio-histórico. Está baseada numa perspectiva da emancipação humana, ou seja, da práxis humana.

com a criação dos IFES, otimizam-se a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão por meio da Lei 11.892, art. 6º, de 29 de dezembro de 2008.

Nem todas as instituições de ensino federais aderiram à mudança para IFES, com receio das possíveis mudanças que poderiam gerar em suas estruturas, com medo de não se respeitar a história de cada instituição e a finalidade da formação profissional com qualidade. Ao longo do ano de 2007 e parte do de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) trabalhou com afinco, juntamente com o MEC, para conseguir o maior número de instituições federais de educação que se integrassem aos IFES, uma vez que a adesão era opcional e ficava a cargo de cada instituição. A chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 estabeleceu prazo para adesão – 90 dias – e resultado da seleção, em 31 de março de 2008.

Desde então, os IFES passaram por um processo de expansão e interiorização por todos os espaços do Brasil, sendo uma das principais bandeiras do governo federal. Hoje, já contamos com mais de **608 campi** espalhados por todo nosso país. O artigo 7º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trata das finalidades e características dos IFES, as quais se destaca:

- I - *ministrar educação profissional técnica de nível médio*, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - *ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores*, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - *realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas*, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV - *desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos*;
- V - *estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão* na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI - *ministrar em nível de educação superior*:
  - a) *cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia*; (BRASIL, 2008, s/p, grifos do autor).

Percebe-se que as principais finalidades dos IFES estão associadas às demandas econômicas e formação da força de trabalho qualificada. Dessa forma, fica

claro que, prioritariamente, os IFES ofertam o ensino médio técnico integrado (ensino médio + ensino técnico), visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais<sup>22</sup>, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008). Além do viés econômico, percebe-se que os IFES têm como característica o desenvolvimento social local e regional, pois pretendem contribuir com a redução das desigualdades sociais e regionais, proporcionando para muitos jovens uma educação de qualidade voltada para o mundo do trabalho.

Segundo o documento<sup>23</sup> do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), de agosto de 2016, a RFEPCT é composta atualmente por 38 Institutos Federais (Reitorias), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e pelo Colégio Pedro II. São atendidos, até a referida data, 568 municípios em todos os Estados do Brasil, ofertando, prioritariamente, EMTI. Além dessa modalidade de curso, os *campi* ofertam cursos de qualificação profissional, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação lato e stricto sensu. Nas diferentes localidades, podemos considerar esses *campi* como a presença do Estado agindo diretamente na formação e qualificação de diversos brasileiros.

A oferta de diferentes cursos criou instrumentos que proporcionam, em muitos casos, uma mudança na qualidade de vida das populações locais, mantendo o compromisso com a promoção do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais nos mais remotos dos municípios desse país, tais como Barracão. Os *campi*, especialmente os localizados no interior do Brasil, representam um espaço de construção e democratização do conhecimento que é repassado pelo ensino, pesquisa e extensão realizado por docentes e discentes. Com a presença dos IFES e das novas universidades federais criadas nos últimos anos, muitos lugares passaram a receber professores especialistas, mestres e doutores. Essa política

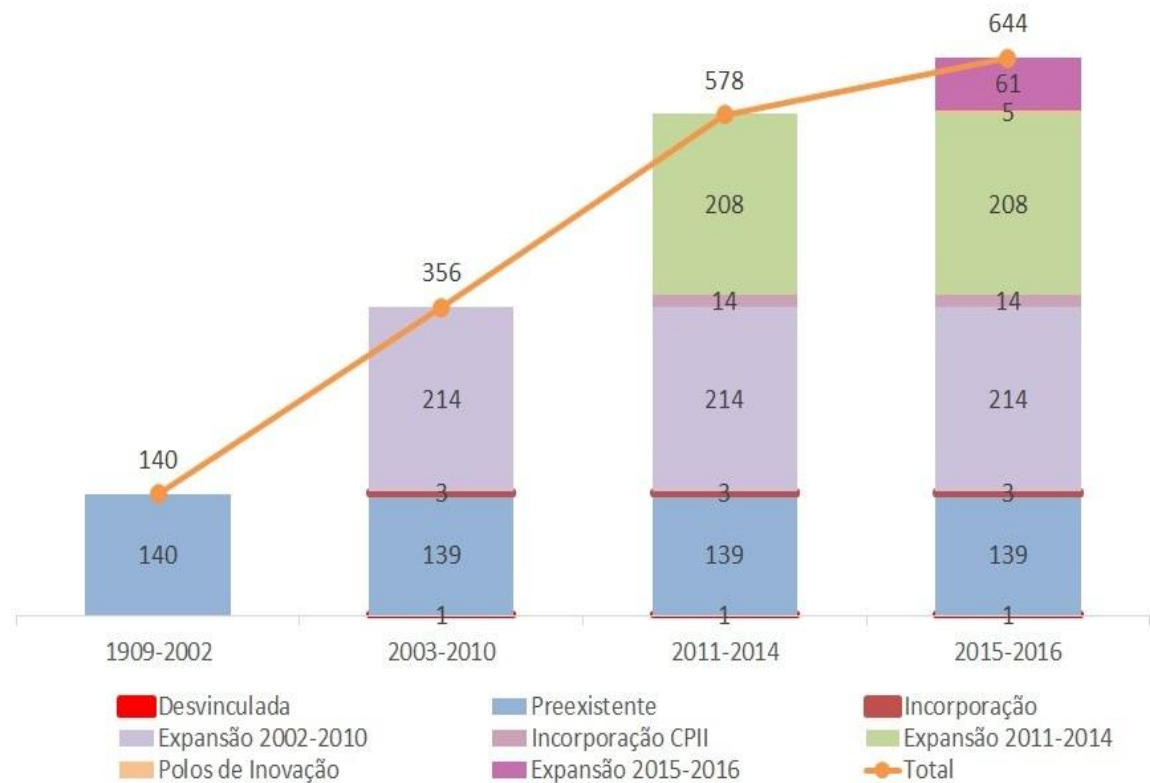
---

<sup>22</sup> Para Vale e Castro (2010), os arranjos produtivos locais (APL) são formados pelo conjunto de agentes econômicos, políticos e sociais, localizados em um mesmo território. São interdependentes, uma vez que desenvolvem atividades econômicas correlatas e que apresentam vínculos produtivos. São um produto das modificações históricas do território e estão intimamente associados a identidade do lugar.

<sup>23</sup> O CONIF disponibiliza, normalmente, um documento por semestre no qual atualiza os dados e os desafios da RFEPCT. Nele, é possível inferir a espacialização atual, as dificuldades e ações que estão sendo planejadas para consolidar e defender a educação profissional e o ensino público, gratuito e de qualidade.

pública de uma ação integrada garantiu a inserção cidadã para milhões de brasileiros, que conheceram e reconheceram a qualidade do ensino público.

Figura 1 - Gráfico da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades <sup>24</sup>



Fonte: Expansão da Rede Federal (MEC 2017). Retirado de: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

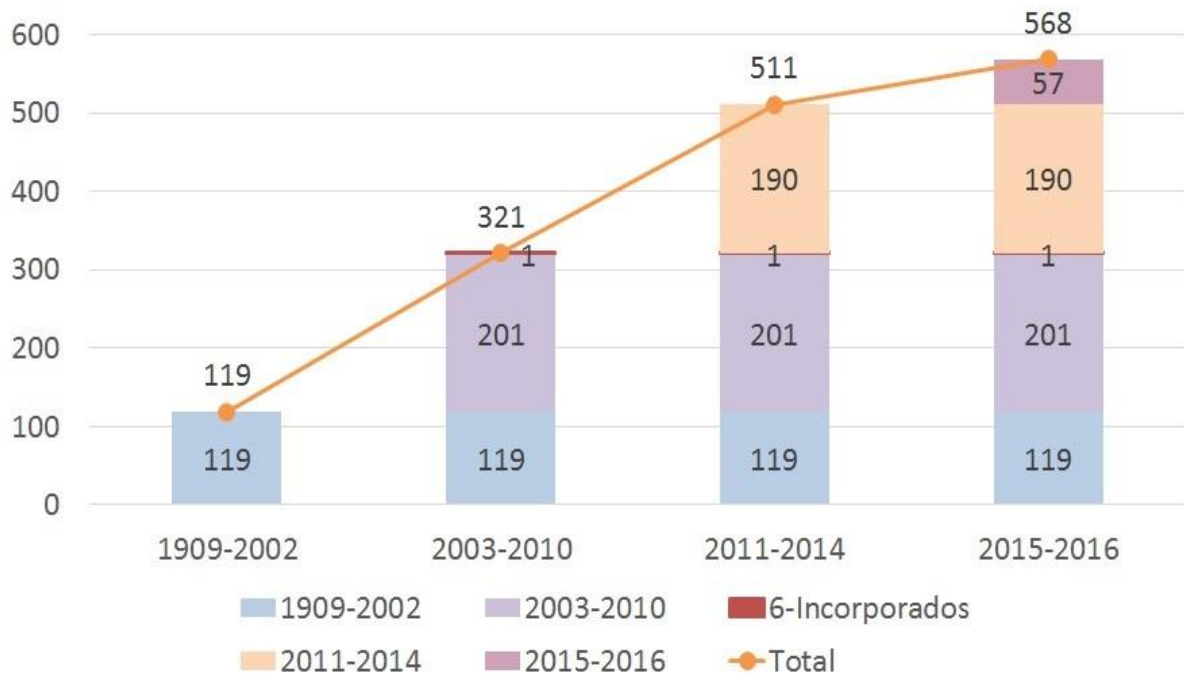
A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento. A Figura 1 revela que ocorreu um grande crescimento em número de *campi* de instituições da RFEPCT. Muito mais que proporcionar a implementação,

<sup>24</sup> No referido levantamento, levam-se em consideração todas as instituições da RFEPCT, compostas pelos IFES, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, os campi da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II. Os números são da última atualização do MEC, que ocorreu em 27 de maio de 2016.



destaca-se que essa expansão ocorreu de maneira a atender municípios que, até então, não contavam com a presença desses educandários.

Figura 2 - Gráfico da quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica <sup>25</sup>



Fonte: Expansão da Rede Federal (BRASIL, 2007). Retirado de: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Na Figura 2, percebe-se que saímos de pouco mais de cem municípios atendidos para uma realidade de quase seiscentos. É visível que, em pouco mais de uma década, os investimentos na RFEPCT foram significativos. Foi a maior expansão da rede na história do Brasil: em 2009, foram criados mais de cem *campi* em todos os estados brasileiros. Assim, muitos lugares longínquos dos grandes centros puderam experimentar esse fenômeno chamado IFES. Com os novos *campi*, emerge a possibilidade de uma promoção social por meio da educação. Quem antes precisava sair de seu lugar de origem para buscar uma formação de qualidade agora poderia contar com ela bem próximo de si.

<sup>25</sup> Os números são da última atualização do MEC, que ocorreu em 27 de maio de 2016. Os municípios levam em consideração todas as instituições da RFEPCT.

Somente em IFES são 38 instituições, com 608 *campi* presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. A proposta é levar o desenvolvimento e a qualificação de mão de obra para desenvolver os arranjos produtivos locais. Não significa que, por ter uma formação para o trabalho, o cidadão irá se formar para apertar um botão ou estar fadado a permanecer neste local pelo restante da vida. Pelo contrário, os IFES representam muito mais que qualificação nesses locais, pois formam um cidadão trabalhador livre, crítico e consciente das transformações sociais. Assim, ele estará pronto para atuar nos diferentes segmentos econômicos, com a intencionalidade e autonomia que são necessárias para o exercício de uma cidadania plena.

Em Barracão, percebo o quanto isso é importante: hoje estamos com aproximadamente 70 alunos no EMTI. São poucos os que têm uma condição de vida mais abonada. Segundo dados da secretaria acadêmica do campus, ao longo do período letivo de 2016, 20% dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino são atendidos pelo Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS<sup>26</sup>), que visa atender estudantes devidamente matriculados no EMTI que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de bolsas (auxílios financeiros) para desenvolvimento de atividades acadêmicas. Todos os estudantes contemplados pelo PBIS contam com a orientação de um professor que tenha um projeto de pesquisa devidamente cadastrado na instituição na qual leciona. Além desse benefício, os estudantes ainda contam com o Programa Complementar de Assistência ao Estudante (PACE<sup>27</sup>), que consiste na concessão de auxílios financeiros para a

---

<sup>26</sup> O PBIS concede bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fomentando sua participação no desenvolvimento de atividades escolares e acadêmicas, bem como propiciando e ampliando suas experiências de qualificação profissional e de responsabilidade social. Para receber o benefício, o estudante deve cumprir uma carga-horária de pesquisa ou orientação de 6h no campus e estar devidamente cadastrado em um projeto de ensino, pesquisa ou extensão com um professor responsável. O valor do benefício é de R\$ 350,00 mensais.

<sup>27</sup> O presente programa objetiva conceder recursos financeiros para auxílio ao custeio de despesas relativas à alimentação, transporte e/ou moradia do/a estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, devidamente matriculado/a nos cursos regulares dos *campi* do IFPR. Por meio de recurso financeiro mensal, a instituição visa contribuir para a permanência, melhoria do desempenho acadêmico e conclusão de curso desses estudantes. Os valores para o ano de 2016 são de R\$ 125,00 (auxílio-alimentação); R\$ 100,00 (auxílio-transporte municipal); R\$ 150,00 (auxílio-transporte

alimentação, o transporte e a moradia daqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica (o que envolve condições financeiras, sociais, entre outras). Os estudantes podem se inscrever em um ou mais programas.

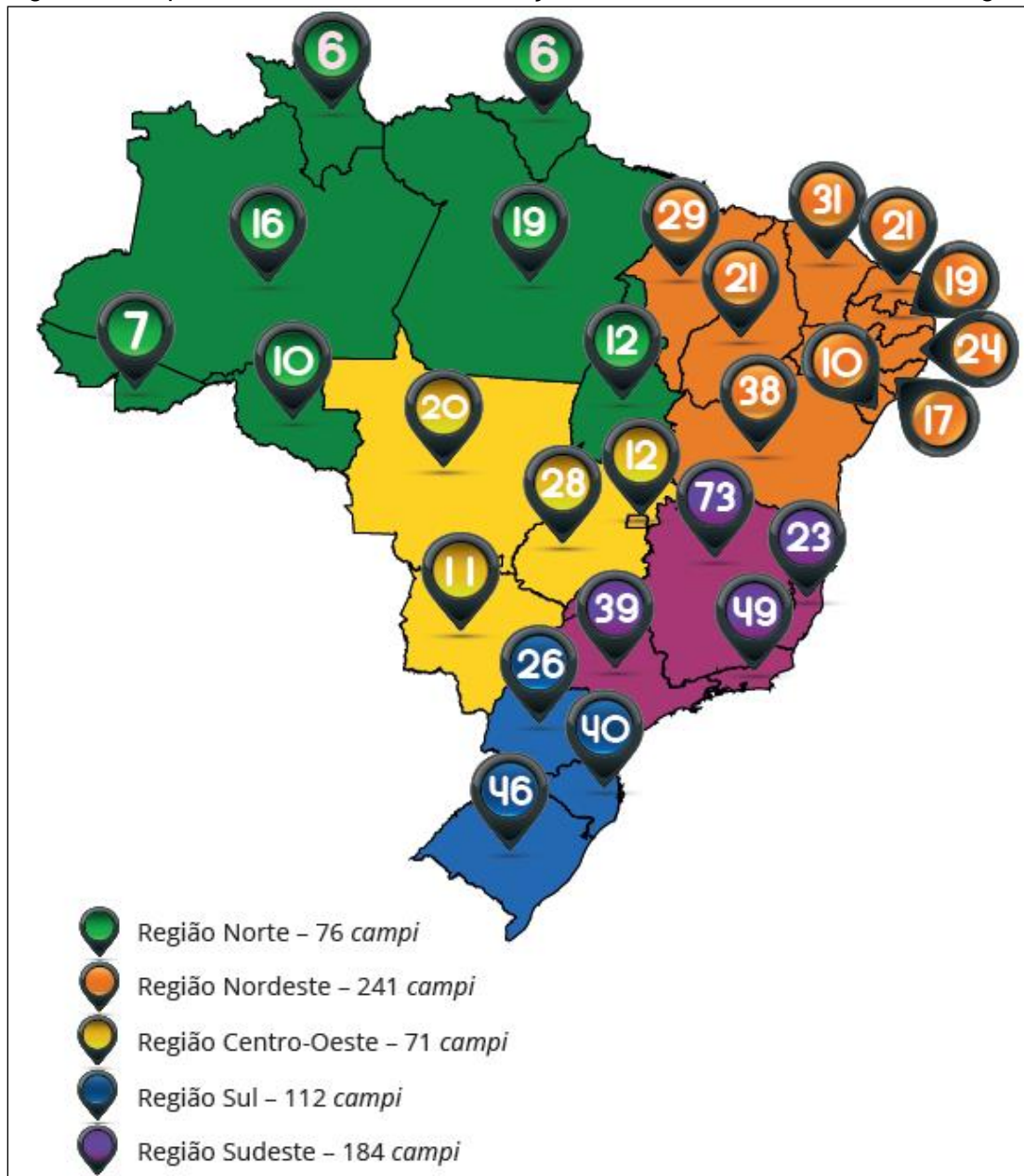
É muito enriquecedor perceber o empenho desses alunos mais carentes nos projetos de pesquisa e o quanto os auxílios concedidos são importantes para a manutenção desses estudantes no EMTI. Muitos deles vêm de locais consideravelmente distantes, por isso, nesses casos, o auxílio transporte é fundamental. No meu campo de estudos, tenho um orientando que é contemplado com uma bolsa PBIS e mais dois auxílios do PACE (auxílio transporte municipal e alimentação). Junto comigo, o aluno desenvolve o projeto de pesquisa intitulado *A Fronteira Educadora*, no qual estudamos elementos históricos, sociais e culturais da Tri Fronteira que podem ser utilizados para o ensino de Geografia. Já estamos na fase de pesquisa de campo, visitando pontos e coletando registros fotográficos. Na sequência, iremos produzir um material que servirá como base para um roteiro de estudos na cidade. Estamos construindo, em parceria, um mapeamento dos elementos que irão contribuir para o ensino da Geografia na Tri Fronteira (a fronteira e seus elementos fundamentais, marcos divisórios, espaços de lazer, pontos turísticos e demais elementos do patrimônio geográfico e histórico). Assim, este estudo não mostrou apenas que é possível conhecer essa realidade que até então eu não conhecia pelo olhar de um aluno, mas também o quanto esses auxílios e as bolsas de pesquisa estão sendo fundamentais para propiciar a este e outros estudantes a possibilidade de acesso à educação, pois sem esses recursos, ele não poderia sequer sonhar com essa escola e pesquisa.

A demanda atendida pelo campus serve como uma oportunidade de promoção da formação humana por meio dos estudos. Desta forma, é plausível inferir que a educação tem sim a função de ascensão social. É presumível que, se não fosse o IF, muitos desses estudantes estariam à margem do processo de ensino formal ou estudariam à noite para poder trabalhar ao longo do dia – prática comum na região – fazendo dos estudos algo secundário. Por meio do EMTI, além da formação básica, os estudantes estão prontos para atender a demanda econômica local, podendo ingressar no mundo do trabalho logo após o término do curso.

---

intermunicipal) e até R\$ 220,00 (Auxílio-moradia). No caso desse benefício, o estudante deve manter uma frequência mínima de 75% nas aulas regulares e não é necessário cumprir uma carga-horária adicional no campus.

Figura 3 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: Mapa da RFEPCT – CONIF 2016

Na Figura 3, retirada do site da Rede Federal de Educação, percebe-se que hoje a educação técnica federal está presente em todo o Brasil. Salienta-se que os IFES são hoje os maiores representantes da educação básica técnica no Brasil, pois a expansão ocorrida a partir do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e do primeiro mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2014) possibilitou a criação de mais de 400 *campi*. Buscando ampliar, interiorizar e consolidar a RFEPCT, passou-se a atender principalmente o público de municípios de até cinquenta mil habitantes.

Além de cumprir com o papel social na formação de jovens – que, segundo Tavares (2012), são em sua maioria filhos da classe trabalhadora e parte da classe pequeno burguesa ou média - que historicamente não tiveram acesso à educação, o projeto do MEC também visa fomentar o desenvolvimento local e regional, estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil a fim de promover a superação da miséria e a redução das iniquidades sociais e territoriais. Outro ponto de destaque é que, além de promover a educação dos jovens e a qualificação da mão-de-obra, os IFES visam suprir as demandas dos municípios e seus arranjos produtivos locais previamente identificados, atendendo o interesse dos empresários locais.

O mesmo Estado que promove uma expansão e que cria uma alternativa de inserção socioeconômica de uma massa excluída por meio de uma educação e faz a aproximação entre conhecimentos básicos e específicos de uma formação para o trabalho também cria, contudo, uma dualidade para os estudantes que saem do nono ano do ensino fundamental. Essa dualidade está presente na decisão dos alunos que terão de optar pelo EM – que leva a uma preparação para o vestibular e um possível ingresso na universidade – ou pelo EMTI. Não está posto aqui que o único caminho de quem faz o EMTI seja ingressar no mundo do trabalho direto e que este não possa fazer futuramente um curso superior. Entretanto, esses jovens, além dos conteúdos formais do ensino médio regular, aprendem todas as disciplinas específicas do seu curso técnico fazendo com que sua carga de conteúdo seja bem maior do que aquela cursada pelos jovens que optaram pelo ensino médio, apenas.

Dessa forma, cabe entender como os jovens se enxergam no processo de ensino e aprendizagem? Qual a importância do IF para eles? Como sentem que o EMTI pode modificar seu futuro profissional e/ou acadêmico? A questão não é formar uma mão de obra qualificada e não reflexiva, mas uma que pensa em sua atividade e sua dimensão enquanto sujeito a fim de desempenhar a função social de formar sujeitos qualificados profissionalmente e críticos, os quais consigam entender a dimensão do trabalho que eles exercem. A partir dessa reflexão, continuo perguntando-me: estou conseguindo, por meio de minhas aulas no EMTI, cumprir as premissas do PPC? Consigo, com minha prática, torná-los críticos? Será que minhas aulas – conforme preconiza o PPC - foram empreendedoras, críticas e criativas? Quais os significados que eu construo e fortaleço quando ensino Geografia para esses alunos? Enfim, o que eu, Marcos, professor de Geografia de um IF, consigo modificar

na vida desses jovens? Um pouco do que virá em seguida, será pautado no meu fazer docente buscando ver o que essas práticas modificam a mim, professor de Geografia do EMTI, e a eles, estudantes da rede federal.

## 2.2 DESEMBARQUE EM BARRACÃO-PR

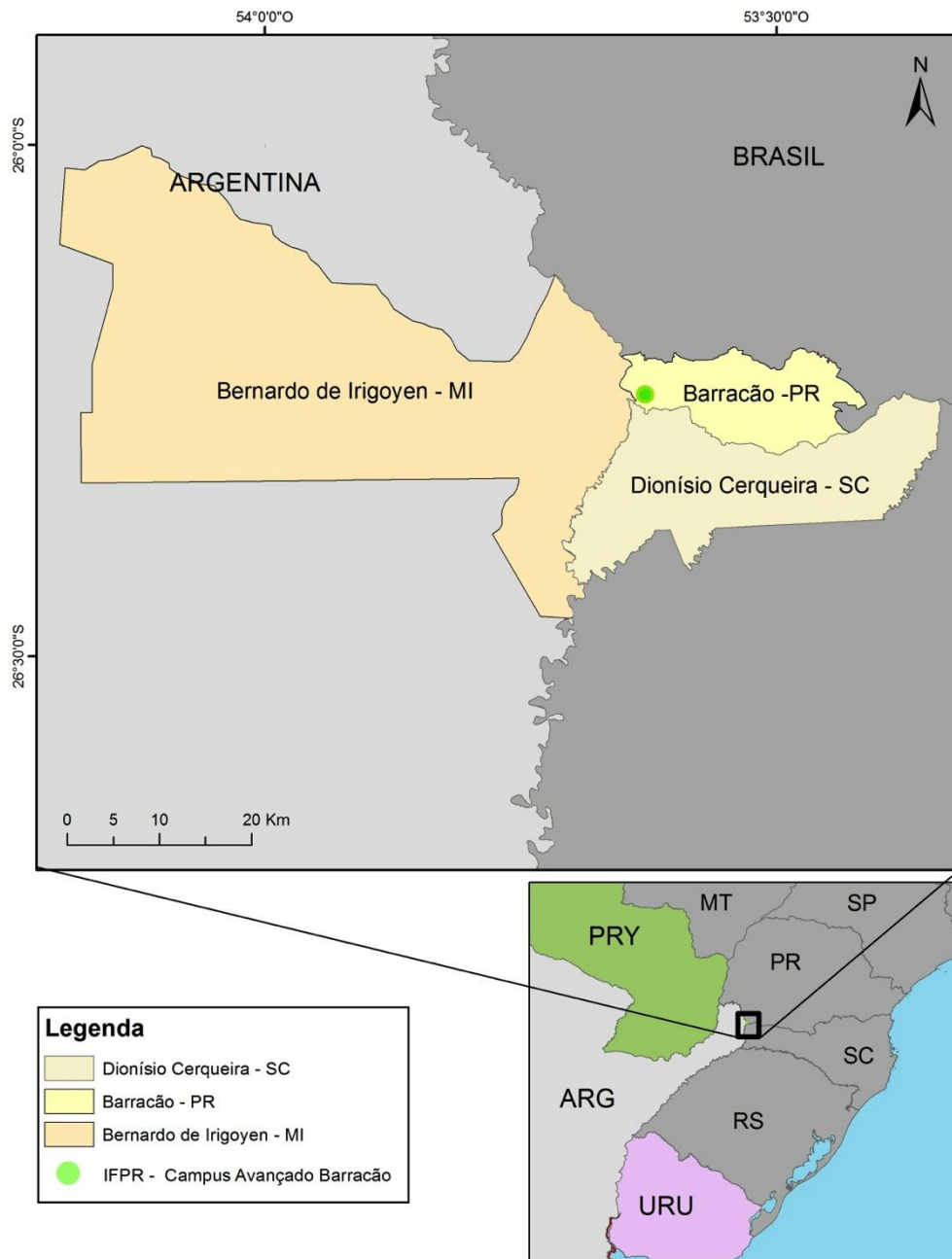
É pertinente saber como conheci, como é o local onde foi desenvolvida a pesquisa, o que senti e o que encontrei por aqui. Ou seja, em um primeiro momento, é mister falar da realidade que cerca esse meu objeto de pesquisa. Se “[...] a Geografia deve falar, sobretudo, de pessoas” (KAERCHER, 2010, p.175) e se elas se constituem por meio da interação com os demais sujeitos e espaços, devemos sempre apresentar o contexto no qual estes estão inseridos.

O primeiro contato com o local de estudo foi em dezembro de 2014, quando fui prestar a prova didática do concurso para o IFPR – Campus Avançado Barracão. Partindo de Porto Alegre-RS, Barracão-PR está a cerca de 650 km. Esse percurso não é tão significativo para um país de proporções continentais, porém, devido às condições da estrada, leva-se em torno de dez horas para percorrê-lo. Para mim, que cresci em Porto Alegre e que lecionei em municípios com, no mínimo, oitenta mil habitantes, chegar em um município com nove mil habitantes pertencentes à periferia urbana<sup>28</sup> de um pequeno município foi surpreendente. Por ser rota de escoamento da produção que interliga o Sul ao Centro-Oeste e por contar com o porto seco, que é rota de caminhões de todo o Mercosul, a rodovia estreita contava com uma série de galpões e oficinas; ao longo dela, há um contingente gigantesco de carretas estacionadas. Lembro-me do espanto de Ari, meu pai, que estava acompanhando-me em ver aquela movimentação de caminhões e cargas.

---

<sup>28</sup> Utilizarei o termo periferia urbana me referindo ao município de Barracão, uma vez que grande parte da população aqui residente vive, hoje, no meio urbano, por mais que as atividades rurais sejam significativas para a região.

Figura 4 - De onde falo: localização dos municípios da Tri Fronteira.



Fonte: elaborado pelo autor.

A região onde se localiza o município de Barracão (PR) é caracterizada por uma ocupação tardia no território brasileiro. A colonização da fronteira agrícola norte do Rio Grande do Sul, entre 1890 e 1930, permitiu que as famílias de agricultores descendentes de alemães, italianos, poloneses, dentre várias etnias, rumassem para o oeste do Paraná em busca de novas áreas agrícolas. Esse primeiro momento foi organizado por ações do Estado e por empresas privadas que começaram a vender

terras na região. Segundo Valdir Gregory (2002), as empresas montaram planos de ação que contemplassem as questões de fixação. Para isso, o elemento humano era de suma importância: deveriam buscar colonos que já estavam acostumados com a pequena propriedade policultora, a fim de que se adaptassem à região. As empresas passaram a selecionar agricultores que já estavam adaptados a esse padrão; por isso, focaram em imigrantes sulinos (do Rio Grande do Sul e Santa Catarina) descendentes de alemães, de italianos e de outros povos acostumados com esse modelo agrícola.

A partir dessa primeira colonização, começam a surgir alguns povoados que, mais tarde, passaram a constituir as primeiras cidades. Com o crescimento da agricultura intensiva e o “boom” da soja a partir da década de 1970, novos espaços urbanos foram se constituindo, gerando grandes extensões de cultivos agrícolas que se estenderam, inclusive, para o lado argentino da província de Misiones. Com a expansão da soja, restou um grupo muito pequeno de policultores que hoje estão associados à agroindústria de alimentos, a qual trabalha basicamente com o benefício de leite, frutas e demais produtos agrícolas.

Na atualidade, o lado brasileiro, que inclui, além de Barracão (PR), outros municípios adjacentes – tais como Bom Jesus do Sul (PR), Dionísio Cerqueira (SC) - é fortemente caracterizado, em termos econômicos e sociais, pela presença do binômio agricultura e agroindústria. Além dessas atividades, atuam na região algumas empresas de importação e exportação e um setor de comércio significativo. A região ainda conta com um Porto Seco na divisa de Dionísio Cerqueira – SC com Bernardo de Irigoyen – Misiones/ARG. Esse é o atributo econômico central do município catarinense, repercutindo, pode-se dizer, como importante fator de atração em toda a região. É possível inferir que, a partir dos arranjos produtivos locais, existe uma desigualdade social acentuada: quem vende sua força de trabalho, especialmente para o setor do comércio ou trabalha com a policultura e vende sua pequena produção para a agroindústria, pertence aos menos favorecidos financeiramente, que são a maioria populacional da região; já quem está diretamente associado ao agronegócio ou às empresas de importação e exportação pertence ao pequeno grupo dos privilegiados economicamente.

Observaremos, a seguir, o Quadro 1, que apresenta a população local tendo como base o Censo de 2010 e suas atualizações:



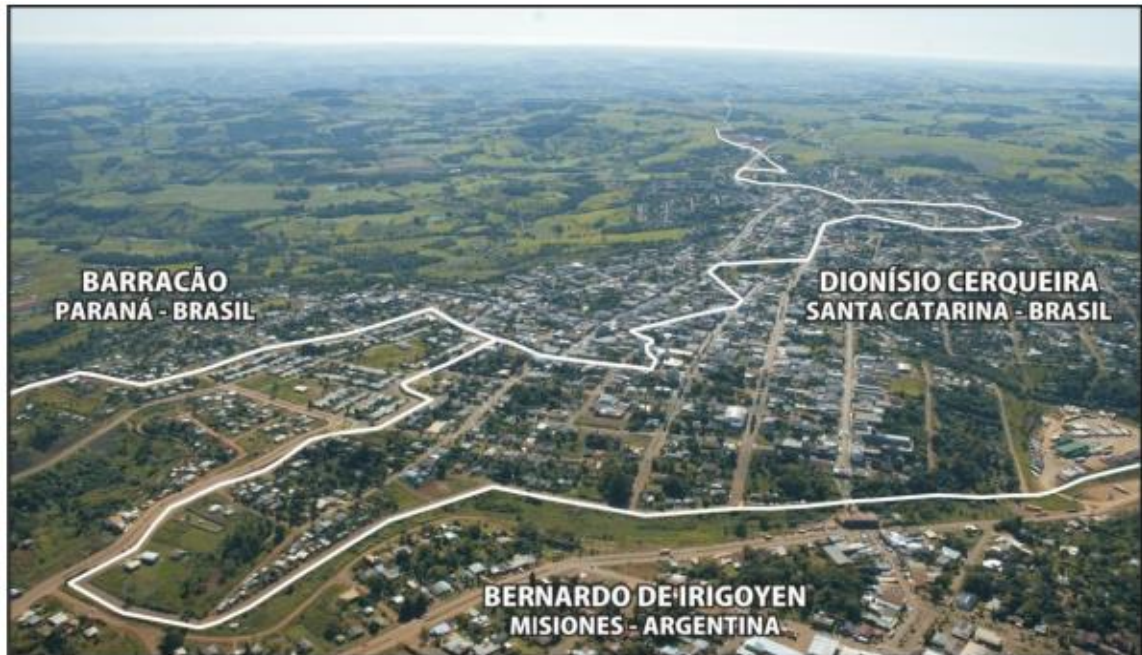
Quadro 1 – População Absoluta por município da Tri Fronteira

<b>Município</b>	<b>População Absoluta (mil hab)</b>
Barracão-PR	10.187
Dionísio Cerqueira-PR	15.283
Bernardo de Irigoyen	13.768
<b>Total</b>	<b>39.238</b>

Fonte: IBGE e IPEC (2010)

A partir da população absoluta, é possível inferir que a região em estudo é formada por pequenos municípios, o que gera dificuldades administrativas e financeiras especialmente no repasse de verbas para a manutenção de equipamentos estatais. A partir dessa discussão e da busca de soluções para problemas comuns, surgiu o CIF – Consórcio Intermunicipal da Fronteira (2009), constituído pelos municípios de Barracão – PR, Bom Jesus do Sul – PR, Dionísio Cerqueira – SC e Bernardo de Irigoyen – Misiones/ARG. Desde então as ações políticas começaram a tomar forma. Sob as bases legais da Lei Nº 11.107/2005, a criação do CIF possibilitou um novo modelo de desenvolvimento para esses pequenos municípios. Com o referido consórcio, as municipalidades passaram a atuar em cooperação na prestação de serviços públicos, atuando em eixos prioritários, tais como saúde, saneamento básico, assistência social e educação.

Figura 5 - Vista panorâmica das cidades da Tri Fronteira



Fonte: Vista panorâmica das cidades da Tri Fronteira. Retirado de: <http://www.dionisiocerqueira.sc.gov.br/>

Figura 6 - Parque Turístico Ambiental da Integração.



Fonte: acervo do autor (2015).

A Figura 6 representa um dos símbolos da integração da Tri Fronteira e motivo de orgulho dos seus habitantes: o Parque Turístico Ambiental da Integração, que é

uma importante obra do CIF, a qual incentivou, ainda mais, o comércio e as relações sociais e culturais na região. O lago é formado pela nascente do rio Peperi Guaçu, que fica na divisa do estado de SC com a AR. Ao dar uma volta completa no lago, passamos por Barracão/PR, Bernardo de Irigoyen/MNES/AR e Dionísio Cerqueira/SC. No lado direito da foto, fica o território argentino e no esquerdo o brasileiro.

A importância das Figuras 5 e 6 está em mostrar como as cidades estão próximas, sendo facilmente confundidas. Ao transitar pela Tri Fronteira, muitas vezes não sabemos em qual delas estamos circulando. Dessa forma, torna-se fundamental conhecer a dinâmica na qual meus alunos estão inseridos para poder ensinar Geografia de forma contextualizada com a realidade local. Estar no cotidiano de uma fronteira seca nos permite conviver com elementos que até então eram extremamente distantes para mim. Os marcos divisórios distribuem-se ao longo da paisagem urbana – como podemos observar um bem no centro do lago, na Figura 6. Além disso, o descaminho e o contrabando são atividades habituais para a população.

Estou pontuando todos esses detalhes pois eles destacam a importância da fronteira como espaço em que a pesquisa foi desenvolvida entre povos de nacionalidades distintas. Esse sítio de grande complexidade desenvolve significados e comportamentos singulares. Assim como o caso da fronteira de Santana do Livramento-BRA e Rivera-UY, analisado por Dorfman (2009), aqui se percebe que, talvez por ser também uma fronteira seca, fortes vínculos são traçados entre os fronteiriços, especialmente no compartilhamento do comércio e dos equipamentos estatais. A integração é visível na constituição dos núcleos familiares. Diferentemente de Livramento e Rivera, a aduana deste local divide os dois países: carros devem passar obrigatoriamente por essa barreira fiscal. Na prática, os carros emplacados em Barracão-PR e Dionísio Cerqueira-SC têm livre circulação. Além disso, existem alternativas não oficiais – especialmente estradas na região rural - para ingressar no país vizinho de carro, uma vez que estamos em uma fronteira seca. Outro elemento presente que merece ser destacado é a possibilidade de confeccionar um cartão de cidadão fronteiriço para quem tem residência fixa em uma das três cidades. Com ele, é possível circular livremente pelo território fronteiriço.

Agora, o que particularmente me interessa é conseguir responder a este questionamento: Qual a influência da fronteira nas relações educativas? As escolas são também espaços de socialização que são marcados pelas distintas identidades e pela grande pluralidade cultural. O ambiente fronteiriço torna essa realidade muito

mais evidente. O espanhol não é língua estrangeira, pelo contrário, é língua familiar que, muitas vezes, é usada no cotidiano dos jovens.

A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontece. (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

Infere-se, por conseguinte, que as vivências no cotidiano são transmitidas para o ambiente escolar. Por mais que possamos ver o contrabando e o descaminho de forma criminosa, para esses jovens e demais munícipes, isso está ligado ao cotidiano e à experiência deles, já que significa sustento e, muitas vezes, ascensão social. Outro fator muito comum na fronteira que reflete na situação escolar são os núcleos familiares serem constituídos por diferentes nacionalidades. Isso enriquece e torna a escola um espaço único.

Economicamente, o CIF vem atuando especialmente na tentativa de estimular os arranjos produtivos locais (agroindústria) e de atrair empresas que, associadas ao porto seco, possam estimular o crescimento econômico local. Pensando justamente na qualificação da mão de obra regional, os municípios passaram a pleitear, junto ao Governo Federal, um campus do IF. O processo de implementação do referido campus começou ainda em 2012, porém, a seleção de servidores e organização dos cursos iniciou em 2014, quando foi definido que seria instalado na cidade um campus avançado<sup>29</sup>. A conquista do campus é uma das bandeiras dos gestores que estavam no CIF na época. Hoje é nítida a visibilidade do IF para esses políticos.

Após estar com as instalações e servidores devidamente organizados, a primeira turma de ensino médio técnico em administração começou em fevereiro de 2015. Eu comecei a trabalhar no campus avançado Barracão no início de fevereiro, seis dias antes da chegada dos alunos. Nesse período, haviam nove professores e quarenta alunos, hoje somos em doze professores e setenta alunos matriculados no EMTI.

---

<sup>29</sup> Campus avançado é uma extensão de um campus pré-existente. No caso dos IFES, a unidade avançada apresenta um quadro de servidores reduzido e deve ofertar, preferencialmente, o EMTI e cursos de formação inicial e continuada (FIC) para a comunidade local. No decorrer do capítulo, irei abordar e explicar um pouco mais sobre o Campus Avançado Barracão.

Figura 7 - Parte da fachada do bloco Administrativo do IFPR – Campus Avançado Barracão (entrada principal).



Fonte: acervo do autor (2015).

Campus Avançado é uma extensão de um campus que já existe, com possibilidade de oferecer os mesmos cursos ou cursos novos em uma nova região. Sendo assim, a unidade avançada tem uma estrutura enxuta quanto ao número de servidores e oferta de cursos: deve contar com no máximo 20 docentes e ofertar, prioritariamente, o EMTI. A partir da consolidação do público do EMTI, conforme a demanda da região, a unidade avançada pode passar a ofertar novos cursos. No caso do Campus Avançado Barracão, estamos vinculados ao Campus Capanema (PR), ou seja, cerca de 80 km separam o campus de sua unidade avançada. A tendência é que este núcleo avançado se transforme em uma nova unidade a partir do surgimento de maior necessidade de cursos, que deve ser verificada por meio de pesquisas de demandas aplicadas na comunidade atendida pelo campus avançado, passando a ser tutelada pela reitoria.

A opção do curso deu-se justamente a partir das precisões de desenvolvimento econômico da região. Atender as demandas e os arranjos produtivos locais são as prioridades do IF. A seguir irei apresentar a nossa estrutura e localização.

Figura 8 - Vista de satélite da localização do IFPR – Campus Avançado Barracão/PR



Fonte: Google Maps (2016). Escala aproximada: 1:9.000 (1cm na imagem representa 90m na realidade).

Figura 9 - Vista de satélite da área do campus do IFPR – Campus Avançado Barracão/PR mais aproximada.



Fonte: Google Maps (2016). Escala aproximada: 1:2.000 (1cm na imagem representa 20m na realidade).

Figura 10 - Acesso do IFPR – Campus Avançado Barracão. BR 163 km 11.



Fonte: acervo do autor (2016).

Através da Figura 8, é possível perceber a proximidade do campus da divisa com o país vizinho. Apenas uma plantação de soja e uma pequena faixa de mata nativa separam o Brasil da Argentina. Por se tratar de uma região agrícola com pouco controle fiscal, os “fundos” do campus representam um cenário propício para o descaminho e o contrabando. Na Figura 9, conseguimos perceber que, mesmo não sendo tão grande, a área do campus não é cercada – o que aumenta o risco para os servidores e alunos – e ainda é pouco explorada. Como o campus se encontra em fase de implementação e, por isso, a demanda de alunos ainda é muito baixa, estava previsto para o ano de 2016 apenas a construção de uma quadra poliesportiva para as aulas de educação física (que atualmente ocorrem em um ginásio municipal no centro da cidade, que fica a cerca de quatro quilômetros do campus).

Conforme destacado na Figura 9, o campus conta com cinco blocos. No Bloco administrativo (identificado com a sigla ADM), ficam as seis salas que atendem as demandas dos técnicos administrativos e da direção adjunta. Além desses recintos, temos o saguão de entrada e a biblioteca. No Bloco A, temos duas salas de aula, dois laboratórios de informática e um auditório com capacidade para duzentas pessoas. O Bloco B atende a demanda dos docentes com sala de reuniões, departamento de ensino, sala de coordenações e gabinetes dos docentes. O Bloco C computa seis

salas de aula para, no máximo, trinta alunos. Já o Bloco D conta com quatro salas de até cinquenta alunos.

Figura 11 - Corredor coberto que liga os blocos A e B.



Fonte: acervo do autor (2016)

Figura 12 - Pátio coberto que liga os blocos C e D.



Fonte: acervo do autor (2016).



Figura 13 - Sala de aula do Bloco D.



Fonte: acervo do autor (2016).

Os blocos do IFPR - Campus Avançado Barracão são interligados por um corredor e um pátio cobertos. Isso, por um lado, permite um maior conforto no deslocamento em dias de chuvas. Por outro lado, contribui para intensificar o calor escaldante do verão continental. Por ser uma construção do início dos anos 2000, os espaços encontram-se bem conservados e a fachada em bom estado. A Figura 7 evidencia isso, e revela que o campus não segue o padrão dos demais IFES, uma vez que essas instalações eram de uma antiga faculdade privada que passou pelo processo de federalização. Algumas partes do campus passaram por modernização, por exemplo, os gabinetes dos docentes já estão com móveis novos e ar-condicionado, e as salas de aula do bloco D estão equipadas com ar-condicionado, tela para projetor e quadro verde.

Por ser um campus que recentemente completou um ano de funcionamento creio que a estrutura esteja em condições para um bom trabalho. O cercamento e algumas melhorias nos sanitários e na pintura são essenciais. De maneira geral, as salas de aula estão bem equipadas e arejadas. Hoje, a grande carência se concentra na parte elétrica muito precária, o que ocasiona diversos imprevistos. Estamos com apenas um sanitário funcionando e o telhado apresenta vários problemas, o que ocasiona prejuízos no período de chuvas.

### 2.2.2 Projeto pedagógico de curso: quais as diretrizes que sigo?

Após a prova didática, meu retorno para Barracão ocorreu no dia treze de fevereiro de 2015, agora para tomar posse e entrar em exercício. Oficialmente, ingressei como professor efetivo da RFEPT. Nesse momento, busquei me informar sobre os cursos nos quais iria lecionar e sobre minha carga horária. Sabia que o campus, por ser novo, deveria contar com uma demanda reduzida de alunos. Entretanto, acreditava que eu iria lecionar, pelo menos, em dois cursos. Para a minha surpresa, o campus contaria, a partir do início do ano letivo, com apenas uma turma de primeiro ano do EMTI do curso técnico em administração, e pelo PPC eu teria apenas um período semanal de aula. Prontamente solicitei o PPC para analisar quais seriam os conteúdos que teria que ministrar a fim de planejar minhas aulas para que elas não se tornassem, como apresenta Fábio Dias (2012), um hiato na vida desses alunos.

A aula não pode ser vista pelo aluno como uma interrupção da vida, pelo contrário, mais uma parte nesse processo de apreender o viver, consigo mesmo e com a sociedade. Frases como estas devem desaparecer da escola: “Pessoal, agora vamos falar de uma coisa que é do interesse de vocês!” “Olha que isso aqui é importante!” “Olha que isso aqui vocês irão usar na vida!” Mas se não é na vida é onde? Na morte? Como agora vamos falar? Quer dizer que não falávamos antes? E só agora vai ser importante? A vida não pode ser uma hiato da sala de aula. Não podemos parar a aula para falar da vida e muito menos parar a vida para iniciar a aula. (DIAS, 2012, p. 19, grifos do autor).

Dias (2012) pondera, de maneira muito clara que, para ensinar, devemos pensar que não podemos parar a vida para iniciarmos a nossa aula, como se esse momento fosse desconexo de qualquer outra atividade que fizemos nas demais horas do dia. Ensinar é dar sentido para o que fazemos em nosso cotidiano. É encher a sala de aula de experiências e de mundo externo. É gerar essa integração, conhecendo onde e para quem estamos lecionando. Kaercher (1999) afirma que, juntamente com outras disciplinas escolares, a Geografia pode ser um instrumento preciso para elevar a criticidade dos alunos, pois trata de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, quebrando a tendência secular da escola desligada do cotidiano.

Para tornar essa relação de mundo externo com sala de aula possível, foi preciso planejar minhas aulas. Antes de planejar, contudo, foi preciso conhecer o PPC

e suas orientações gerais para então começar a dar vida para as aulas. Além disso, conhecer as características do curso e o perfil do profissional de conclusão são fundamentais para saber qual a profundidade do conteúdo abordado, sem falar no perfil socioeconômico da região que, ao longo de todo o EMTI, deve permear as aulas. Para isso, é importante aprofundar o perfil social, econômico e simbólico de meus alunos.

Antes mesmo de analisar a Geografia no PPC, comecei a identificar o projeto: o processo de abertura de curso Técnico em Administração está ligado ao eixo de Gestão e Negócio, ou seja, busca atender uma demanda ligada às empresas privadas e aos órgãos públicos. A comissão responsável pela elaboração de todo o PPC era composta por três pessoas com distintas áreas de formação: Pedagogia, Artes e Farmácia. A primeira pergunta que levantei, depois de verificar a comissão que o elaborou, foi a de como poderia um PPC não conter, no mínimo, um docente de cada área do conhecimento do qual ele é composto. Esse questionamento não se trata de uma crítica ao esforço dos colegas que o fizeram, mas sim uma inquietação sobre o fato de um PPC que contém 280 horas de Geografia não ter sido elaborado por um professor de Geografia. Alguns desses questionamentos me acompanham até agora porque evidenciam uma contradição com a qualidade do ensino. Ao todo são três mil trezentas e noventa horas (3390 horas) distribuídas em quatro anos. Desse total, duzentas e oitentas horas (280 horas) são para as disciplinas de Geografia (I, II, III e IV), que também estão distribuídas ao longo dos quatro anos de curso.

O curso é ofertado anualmente, no período matutino, com 40 vagas para alunos que tenham concluído o nono ano do ensino fundamental. A seleção desses alunos é feita pelo vestibular unificado do IFPR, que é realizado sempre por uma instituição externa. No processo seletivo de 2014, tivemos 43 alunos inscritos e apenas 31 efetivaram a matrícula. As vagas remanescentes foram para sorteio público e felizmente completou-se uma turma com 40 alunos. A procura aumentou bastante no processo seletivo de 2015: tivemos 104 inscritos para as 40 vagas. A visibilidade do trabalho desenvolvido e as ações junto à comunidade possibilitaram divulgar o campus.

São preceitos desta proposta a compreensão da educação como uma prática social e cooperativa, visando à formação do *profissional-cidadão crítico-reflexivo*, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais do

mundo, capaz de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. (PPC, 2014. p. 4, grifos do autor).

A proposta de um curso de EMTI na área de Administração na região vai ao encontro justamente das características que a região apresenta, conforme já foi descrito no item anterior. Mesmo sendo uma formação para o trabalho, ao longo de todo o PPC, também se tem um constante cuidado com a formação humana e o desenvolvimento da capacidade de criticidade dos alunos. O documento lembra invariavelmente que o objetivo final do curso é formar cidadãos para o mundo do trabalho. Em todos os itens, existe um destaque para a formação profissional, normalmente atrelada ao conceito de empreendedorismo. Além disso, outros conceitos típicos de uma formação para o mercado competitivo são citados, tais como liderança, criatividade, profissionalismo e gestão de negócios. Isso evidencia que, por mais que eu leccione Geografia, devo me preocupar com o modo como essa disciplina pode contribuir para a formação específica do curso. Ao longo do PPC, ficou claro que existe um perfil de profissional que deve ser formado que, além de atender as demandas do mercado, deve pensar de forma crítica. Por isso, desde as primeiras páginas, fiquei me questionando como a Geografia – e as minhas aulas – podem ajudar a formar profissionais empreendedores, criativos, líderes, críticos. Ou seja, a Geografia pode contribuir para isso?

O mais assustador ainda estava por vir: as ementas de cada disciplina. Olhando para a organização curricular de Geografia no PPC – a qual preconiza que a disciplina deve contribuir para a formação “profissional-cidadão crítico-reflexivo” –, a ementa revela conteúdos distribuídos de forma não coerente com a carga-horária atribuída. No primeiro ano do EMTI (Geografia I), são quarenta horas, ou seja, um período semanal para lecionar toda a Geografia Física com alguma noção de Geografia do Brasil. No segundo ano (Geografia II), a ementa apresenta como conteúdo a ser abordado parte da Geografia Humana, com enfoque na economia e história do desenvolvimento mundial, o que conta com a carga-horária de oitenta horas (dois períodos semanais) para poucos conteúdos. Já no terceiro ano (Geografia III), deve-se trabalhar, com dois períodos semanais que totalizam uma carga-horária de oitenta horas, a Geografia do Brasil na perspectiva humana, abordando especialmente os aspectos socioeconômicos. Por último, no quarto ano (Geografia IV), o tempo é

reservado para a Geografia do Estado do Paraná que, ao longo das oitentas horas anuais, aborda elementos da Geografia Física e Humana do referido estado.

Percebe-se, claramente, que os conteúdos da Geografia são apresentados de maneira desconexa, como se cada aspecto estivesse em uma gaveta isolada dos demais temas e do contexto social no qual leciono. Percebi que fazer inter-relações dos assuntos ficou bem mais difícil, uma vez que a orientação que recebi da direção de ensino era seguir as ementas do PPC. Confesso que considerei este meu maior desafio, pois nos poucos anos de docência sempre busquei integrar os conteúdos de maneira a abordar as diferentes escalas, agrupando-os e não os desassociando-os, visto que se vou ensinar formas de relevo, por que não falar do relevo brasileiro e paranaense juntos? Ou seja, por qual motivo não aproveitaria esse mesmo tema para mostrar como esse aspecto influencia no uso e na ocupação do nosso território e, assim, já abordar economia e demografia do Brasil?

À medida que foi começando o ano letivo, fui percebendo que não existia um controle rígido quanto ao cumprimento das ementas do PPC. Meu primeiro questionamento foi quanto à extensão do conteúdo da disciplina de Geografia I e sua reduzida carga-horária. Caso não terminasse, o que aconteceria? Recebi a orientação que continuasse esse mesmo conteúdo no próximo ano. A partir dessa falta de cobrança, comecei a flexibilizar minhas aulas a fim de conseguir lecionar da maneira como eu já estava acostumado, ou seja, abordando diferentes escalas e possibilidades que um tema me permite estudar. Com isso, foi possível começar a propor práticas que eu já havia aplicado em outros educandários, como, por exemplo, explorar a área do campus com o GPS para aprender a cartografar e, ao mesmo tempo, explorar a geologia e o solo do local.

A grande preocupação de trabalhar com o PPC inicialmente me preocupou em função da organização compartimentada dele. Como posso formar profissionais críticos se a visão que pretendo passar da Geografia é completamente desconexa? Como formar *cabeças bem feitas* se o pensar geográfico é totalmente desconexo? Assim como eu, outros colegas passaram a questionar suas disciplinas no PPC e, dessa forma, foi nos dado um espaço para reformularmos o PPC atual, porém foi salientado que, para essa turma que ingressou no ano de 2015, o atual PPC será válido até sua formatura, até 2018. Dessa forma, estaremos trabalhando com essa organização curricular nos próximos três anos.

O que cabe destacar aqui é a possibilidade e a necessidade de, no ensino, se atentar para as diferentes experiências espaciais, diferentes imaginários geográficos, diferentes lugares que vivenciam [...]. Se a tarefa do ensino é a de tornar conteúdos veiculados objetos de conhecimento para os alunos, e só se pode fazer isso se eles se tornarem objetos do seu interesse, é preciso dialogar constantemente com eles, perceber suas diferenças, suas representações e seus saberes. (CALLAI, 2011, p. 37).

Cabe destacar que as relações espaciais com o cotidiano escolar encontram-se intimamente relacionadas. A relação com o lugar cria experiências fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o PPC resgata a realidade sócio-econômica da Tri Fronteira. A realidade que está presente no cotidiano docente é justamente essa: um PPC com uma proposta geral muito interessante, mas com conteúdos prontos e, em grande parte, mal distribuídos. A questão é: como busquei me mover, respeitando a proposta pedagógica e proporcionando encontros que dialoguem com a realidade dos jovens da Tri Fronteira? Conforme proposto por Callai (2011), iniciei com o diálogo e a escuta desses jovens. Dessa forma, consegui me aproximar do universo simbólico deles e do contexto vivenciado no dia a dia da fronteira. Para lecionar, muito mais que um PPC, precisamos entender como os jovens vivem em seu lugar. Aqui está certamente o grande propósito desta dissertação. Através dos jovens é possível conhecer o local no qual leciono e, com isso, criar possibilidades de ensino. A fronteira e a realidade do educandário, bem como a carga sócio-histórica dos jovens são fundamentais para a sala de aula. Através disso são revelados saberes e representações que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Muito mais que um conteúdo no PPC, busco mostrar a Geografia do cotidiano, aquela que eles vivenciam. Desta forma, a presente seção permitiu conhecer as diretrizes que sigo e revelar a importância da escuta dos jovens, bem como entender a importância das experiências espaciais para o ensino de Geografia.

### 3. COMO CHEGAR LÁ: PERGUNTAS QUE FIZ E QUE ME FAÇO.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi realizada uma conversa com o diretor de ensino da instituição e com a coordenadora de curso para que concordassem com a realização desta pesquisa, conforme carta de apresentação anexada no Apêndice A<sup>30</sup>. Na referida conversa, a pesquisa foi apresentada, bem como seus objetivos, metodologia e princípios éticos. Ficou acordado que eu a desenvolveria a pesquisa com os discentes que aceitassem contribuir de forma voluntária. Para isso, eles deveriam assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (anexado a este trabalho no Apêndice B<sup>31</sup>), o qual também foi apresentado ao diretor de ensino, pesquisa e extensão. Além do termo, foi exibida a metodologia que seria utilizada. Na oportunidade expliquei que o grupo focal é, segundo Gatti (2005), um grupo de discussão que tem como objetivo coletar informações de caráter qualitativo.

Deslindei, por conseguinte, que a ideia era apenas caracterizar o grupo e não julgar os jovens quanto aos seus posicionamentos. Esse primeiro contato foi extremamente tranquilo, tendo em vista que hoje temos três docentes matriculados em distintos programas de pós-graduação (um doutorando e dois mestrandos, contando comigo). O gestor ainda destacou a importância da pesquisa para o campus avançado, para a instituição e para os discentes, uma vez que ela visa uma melhoria no ensino em geral, especialmente no ensino de Geografia, além de contribuir com a formação docente.

Organizar a pesquisa e a coleta de informações pertinentes foi, sem dúvida, o maior desafio do percurso, pois saber o que perguntar e o que buscar nas respostas é uma das tarefas mais difíceis. Quando essa caminhada começou, estava com objetivos muitos gerais e extremamente amplos, como formação de professores, por exemplo. Praticando a diatribe através das leituras e conversas com meu orientador, conseguimos chegar a uma essência (o EMTI e os jovens em Barracão) que, com as contribuições da banca do exame de qualificação, foi moldada para que eu conseguisse prosseguir na pesquisa. Em um primeiro momento, pensei em trabalhar com questionários, opção descartada por sugestão da banca do exame de qualificação. De fato, percebi que o questionário ficaria com uma grande quantidade

---

<sup>30</sup> No Apêndice A consta o título provisório deste trabalho que, naquele momento, estava em desenvolvimento.

<sup>31</sup> No Apêndice B consta o título provisório deste trabalho que, naquele momento, estava em desenvolvimento.

de dados e muitos deles seriam meras informações. Seriam apenas uma coleta! A proposta não era essa. Bem pelo contrário. Queria escutá-los. O professor Vitor Schlickmann, muito atento à proposta, sugeriu trabalhar com grupos focais, ideia reforçada pela professora Ivaine Tonini, a qual destacou a importância de buscar entender os jovens, afinal eles são o meu público. Isto é, são os sujeitos dessa pesquisa.

Por ser uma pesquisa voltada ao ensino de Geografia que tem como pilar a educação, pretendo olhar e interpretar o fenômeno de forma contextualizada, pois se trata de uma pesquisa qualitativa, que consiste, segundo Zanten (2004, p. 31), em um trabalho que busca “[...] entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade.”.

A proposta, conseqüentemente, é entender a realidade particular na qual a pesquisa está inserida e contribuir para o ensino de Geografia. O desejo de diminuir a distância entre a produção e a aplicação do conhecimento é fundamental para que a pesquisa se concretize enquanto produção intelectual não apenas no local em que realizo meu trabalho, mas também na reafirmação do meu compromisso com meus alunos e com a educação pública, gratuita e de qualidade. Assim, questionei-me sobre que modificações a relação professor-aluno pode causar nos sujeitos da pesquisa, ou melhor, como eles me modificam e como eu posso modificá-los.

Dessa forma, optei por utilizar a técnica de grupo focal com o intuito de mobilizar os jovens para a pesquisa e para os temas a serem debatidos. O grupo focal funciona como uma introdução para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois proporciona uma aproximação entre pesquisador e jovens por meio de mobilização e diálogo que permitem uma maior afinidade. Como fonte primária para a coleta principal de dados foi utilizada a produção de cartas, permitindo, assim, construir um diálogo e uma troca de saberes entre eles e o pesquisador de forma direta. A partir delas, foi realizada a Análise Textual Discursiva, na qual foi possível conhecer as experiências e as opiniões de cada um dos jovens. As cartas não tinham identificação, mesmo assim pude me inteirar do universo pessoal desses jovens. A seguir, irei discorrer sobre cada uma das técnicas utilizadas para a realização dessa aproximação.



### 3.1 GRUPO FOCAL: QUANDO NOS ENCONTRAMOS PARA TER VOZ

O grupo focal é o momento mais especial, pois dá voz aos sujeitos da pesquisa, os jovens. A proposta do grupo de foco pretende: a) aprofundar o conhecimento do perfil social, econômico e simbólico dos jovens; b) entender quais as práticas de ensino de geografia que despertam um maior interesse nos jovens; c) conhecer quais os significados que os jovens atribuem para a disciplina de Geografia.

Primeiramente, estudei a distinção entre as técnicas de pesquisa que utilizam o grupal para então fazer a escolha metodológica que mais se enquadra com a minha pesquisa. Meinerz (2011) destaca que as técnicas de coleta de dados em grupos têm sido cada vez mais utilizadas em investigações ligadas à educação. Mesmo ocupando um lugar ainda minoritário nas pesquisas acadêmicas, a técnica ganha espaço, uma vez que por meio dela é enfatizada a qualidade das informações e preocupação na escuta dos sujeitos. Dentre os métodos de coleta de dados mais difundidos na pesquisa em educação, encontram-se os grupos de discussão e os focais. No trabalho de Meinerz (2011) a autora apresenta as principais diferenças entre os grupos focais e os de discussão, ressaltando que o grupo de discussão (uma agrupação artificial, constituída com objetivos bem delimitados em um espaço e tempo específicos) dá ênfase a uma maior interação, enquanto no grupo focal existe a tendência do debate ser conduzido pelo mediador que enfatiza demandas mais relevantes para a pesquisa em uma espécie de entrevista coletiva e mais direcionada. Com isso, optei pelo segundo como método investigativo, pois contempla a proposta da pesquisa, a qual busca saber qual é a posição dos alunos quanto aos temas propostos.

Particularmente, ao estudar opiniões e atitudes sobre assuntos considerados tabus, várias vezes sugeriu-se que seria mais apropriado empregar a dinâmica de um grupo discutindo esses tópicos do que uma situação de entrevista clara e bem ordenada. Esses métodos têm sido discutidos como entrevistas de grupo, discussões em grupo ou grupo de foco. Contrastando com a situação da narração em forma de monólogo, produzida na entrevista narrativa, há referência no processo de construção da realidade social que ocorrem em narrativas comuns dos membros da família, por exemplo. Através dessa aplicação do escopo de coleta de dados, tenta-se contextualizar ainda mais os dados coletados e criar uma situação interativa mais próxima da vida cotidiana do que permite o encontro (em geral, exclusivo) do entrevistador com o entrevistado ou narrador (FLICK, 2004, p. 124).

Por meio desta técnica investigativa, é possível compreender os sujeitos a partir dos discursos sociais produzidos coletivamente. Uma vez que a pesquisa busca se aproximar da realidade social na qual leciono, realizar essa escuta investigativa permitirá um diagnóstico mais preciso. Diferentemente das entrevistas e dos questionários, nos quais as perguntas são diretas e, em muitos casos, induzem o participante da pesquisa a dar respostas pré-estabelecidas, o grupo de foco debate um tema levando os participantes a contribuírem uns com os outros e, em alguns casos, fazendo inclusive correções de relatos e/ou relações com eles.

Gatti (2005) corrobora com a proposta investigativa da pesquisa, uma vez que destaca que a técnica de grupo focal na pesquisa de ciências sociais e humanas é muito utilizada em pesquisas qualitativas. Enfatiza que, em alguns casos, não é utilizado como único instrumento de coleta de dados, mas sim como técnica exploratória inicial ou final, empregada para dirimir dúvidas quanto aos dados coletados. Há também trabalhos que utilizam o grupo focal como único instrumento de coleta de dados, que não é o caso desta pesquisa, já que a proposta também é realizar a escuta dos jovens de forma individualizada.

Segundo Gatti (2005), essa técnica surgiu ainda na década de 1920, associada às pesquisas de Marketing, para as quais pessoas eram selecionadas e reunidas a fim de debater sobre um tema a partir de suas experiências pessoais. Esses encontros não eram apenas uma conversa sobre o tema proposto, havia critérios pré-estabelecidos, focando em um problema de estudo. Ao longo da década de 1950, o grupo focal foi utilizado por Merton para ver a resposta das pessoas em relação à propaganda de guerra. A partir da década de 1970, a técnica passa a ser amplamente utilizada na pesquisa de comunicação, destacando a análise de filmes e programas de televisão, bem como na avaliação de serviços por meio de pesquisa de intervenção.

A técnica de grupo focal, para Morgan e Krueger (1993), tem como objetivo compreender, por meio dos debates, sentimentos, opiniões, conceitos e atitudes em relação a determinado objeto e/ou fenômeno.

Com essa técnica, portanto, é possível conhecer a realidade do grupo social com o qual estou trabalhando, seus hábitos, comportamentos e práticas cotidianas. Ao longo dos nossos encontros, os jovens e seus hábitos se evidenciaram. Eles sempre se mostraram abertos ao diálogo, revelando suas práticas de vida interiorana. Em nenhum momento foi necessário intervir e buscar fomentar a participação deles,

pois isso sempre ocorreu de forma muito espontânea. Isso revela que, possivelmente, nas cartas demonstrariam a mesma sinceridade.

Para um bom aproveitamento dos grupos focais, Flick (2004) destaca que os encontros devam ser de no máximo duas horas – outros autores colocam que o tempo máximo é de até três horas. Ao longo desse período, cabe ao pesquisador propor os temas de debate, que serão discutidos pelos participantes. Sua postura é de facilitador e mediador, evitando que, ao longo da discussão, alguns membros monopolizem o diálogo. O foco encontra-se justamente na análise das manifestações do grupo, em seu discurso, valores e afetos relacionados ao tema em questão. Cabe também ao pesquisador introduzir elementos – tais como perguntas, textos, imagens e demais recursos didáticos – que fomentem o debate entre os membros.

Sendo assim, busquei sempre apresentar cenas ou simular situações que os mobilizassem para não precisar intervir. Nossos encontros duraram em torno de 30 minutos – alguns mais outros menos, o que é um tempo satisfatório para a proposta, uma vez que os temas propostos eram pontuais (cada encontro era marcado por um tema específico).

Gatti (2005), nesse sentido, destaca a importância da postura do pesquisador-mediador ao longo da aplicação do grupo focal. Partindo do princípio da não diretividade, ele deve mediar o grupo sem interferências. Sua postura deve ser de mediador, evitando interferências ao longo das discussões. De certo modo, ao longo da interação, é interessante que o grupo exponha como pensa e por que pensa dessa forma. Foi desta maneira que eles se portaram, sem interromper ou atrapalhar os demais membros. Em alguns momentos, intervi um pouco, como descrevi nos encontros, porém de modo pouco significativo. Era meu papel enquanto pesquisador mobilizar os participantes para esse debate, mas não interferir, tampouco fazer juízo de valor da postura de cada um. Não precisei fomentar o debate, pois por meio dos elementos introdutórios (irei destacar cada encontro e elemento utilizado no próximo capítulo), consegui fazer com que eles colocassem suas opiniões ao longo do encontro. Em alguns momentos, precisei intervir para que cada participante pudesse falar sem interrupções. A respeito do desenvolvimento dos grupos focais, Gatti (2005, p. 31) aponta que os

[...] primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave para o sucesso do trabalho. Assinale-se que, se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar

muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes.

Introduzir o tema de forma séria, mas sem muito formalismo, talvez seja o primeiro passo para mobilizar um grupo para uma discussão produtiva. Nessa etapa, busquei mobilizá-los para que todos se sentissem à vontade com a pesquisa. Deixei o eu-professor de lado, coloquei um formalismo sem muito protocolo, buscando deixar clara a seriedade da pesquisa sem intimidá-los. Isso gerou um ambiente descontraído, próximo e relaxado, mas sério e comprometido com a discussão proposta. Como em sala de aula, mantenho uma relação de cumplicidade com os jovens que, em sua grande maioria, se aproximam de mim porque reconhecem que estão diante de uma relação que se estabelece com autoridade, mas não com autoritarismo, o que é imposto através do medo. Tentei me afastar um pouco dessa cumplicidade da sala de aula para gerar uma seriedade que não criaria barreiras. No primeiro encontro, por exemplo, levei um mapa; no segundo, utilizei uma música e, no terceiro, um vídeo. Esses recursos permitiram uma interação entre os jovens e auxiliaram tanto na criação de um ambiente agradável como na mobilização dos jovens.

Mesmo não interferindo na fala dos participantes, o mediador deve estar muito atento às falas do grupo e, sempre que possível, propor tópicos mais específicos sobre o assunto. Destacar colocações de falas de participantes e perguntar a opinião dos demais é uma boa maneira de fomentar a discussão sem interferir ou direcionar uma resposta. A proposta é sempre fomentar o diálogo do grupo focal, buscando aprofundar as informações e as mensagens que se pretende passar com precisão e qualidade, ou seja, deve-se representar a realidade vivida pelos jovens. Gatti (2005) ainda destaca que devemos cuidar para que não ocorra um “pingue-pongue” entre o mediador e os participantes. Consequentemente, saliento mais uma vez, que o mediador deve fomentar o debate e não perguntar individualmente para cada participante, evitando que o encontro se torne uma entrevista coletiva.

O grupo focal tem um caráter não diretivo. Quando passamos a direcionar questionamentos de forma individual ou coletiva ao longo dos encontros, perdemos a característica da técnica. Pensando nisso, deixei os jovens falarem de forma mais livre, sem interferir com perguntas diretivas embora, quando necessário, propunha que eles falassem mais (“pode falar mais sobre esse aspecto?”; “O que os demais

pensam sobre o que o colega colocou?”) sobre algo citado por algum deles. Essa proposta preza justamente por deixar o grupo se expressar sobre determinado tema de forma não diretiva. Cabe ao pesquisador identificar e compreender quais os pontos de vista preponderantes ao longo da discussão. No momento do encontro consegui, por meio de concordâncias e colocações que ocorriam de forma corriqueira, identificar poucos elementos. Na escuta das gravações – parando, voltando e anotando –, identifiquei outros pontos que, no encontro, ficaram despercebidos. Entretanto, foi na escrita das cartas que os jovens se revelaram.

O mediador pode ser o próprio pesquisador ou, então, uma terceira pessoa. No caso em questão, optei por realizar eu mesmo os encontros com os jovens, evitando envolver terceiros neste estudo. Creio que ninguém melhor que o pesquisador para tratar e explicar a investigação para os jovens. Outro fato que deve ser ressaltado é que, como o grupo já se conhecia e tinha alguma afinidade comigo, os jovens ficaram mais à vontade para debater e expor suas opiniões, uma vez que sou professor deles, o que contribui para uma relação sem constrangimentos. Destaco que o fato de eles se voluntariarem para a pesquisa já é uma demonstração de proximidade e abertura.

Em cada encontro, segundo Gatti (2005), o pesquisador deve ter claro o problema de pesquisa e o que pretende com esse encontro. Dessa forma, a autora sugere o uso de um pequeno roteiro com questões que se pretendem levantar. A proposta não é comandar, mas orientar e direcionar o debate para que ele ocorra de maneira satisfatória.

Assim como Flick (2004), Gatti (2005) coloca que o encontro não deve ser muito extenso, pois a tendência é que as contribuições tendem a ficar superficiais, ou seja, não devem superar três horas: o tempo ideal é de uma hora e meia. Quando for necessário, deve-se fazer mais de um encontro. No caso deste trabalho, optei por fazer três encontros de uma hora com uma temática específica para cada um. Nenhum deles ultrapassou o tempo de uma hora e quinze minutos. Dessa maneira, conseguimos manter o foco, permitindo um bom rendimento em termos de informações. No segundo encontro, percebi que os jovens estavam um pouco mais apáticos, mesmo assim, o volume de informações foi satisfatório. Irei detalhar, no próximo capítulo, esses momentos.

Em relação às categorias a serem debatidas, Gatti (2005) diz que elas podem ser a priori ou a posteriori, e que cabe ao mediador organizar os encontros. Pensando em preparar os debates e focar na discussão de forma mais clara, propus um tema

para cada encontro e busquei manter o foco no tema debatido, tentando evitar dúvidas na hora de os jovens comunicarem-se e, posteriormente, de escreverem as cartas – assunto que irei abordar em seguida. Acredito que possibilitei aos jovens participantes manter o foco em apenas um tema, permitindo uma maior riqueza de informações. Essa opção de trabalho pode parecer uma imposição metodológica, mas a proposta foi a de não haver afastamento dos objetivos da pesquisa e de auxiliar os jovens na hora da discussão e da escrita.

Quanto à abordagem dos dados, Gatti (2005) destaca que, o nível de aprofundamento dos dados obtidos irá depender dos objetivos do pesquisador e da opção que ele fez na hora de utilizar o grupo focal como técnica. Nesta dissertação, a técnica de grupo focal foi utilizada para mobilizar os jovens, coletar dados e fazer a ATD. O primeiro momento já revelou muito sobre como os jovens se manifestam sobre cada uma das temáticas apresentadas. Foi possível, já inicialmente, conhecer elementos que foram aprofundados na escrita deles. Além disso, Gatti (2005) sugere, para uma melhor análise, a transcrição das gravações quando o grupo focal é a principal ferramenta da pesquisa. Como a proposta em questão era mobilizar os jovens e, posteriormente, criar um espaço de diálogo para depois escrever as cartas, optei por realizar uma escuta atenta e, a partir dela, ir anotando os elementos mais significantivos e marcantes.

A fim de explorar ao máximo as informações dos assuntos debatidos, os encontros foram gravados com o auxílio de um gravador. O equipamento é de suma importância, pois permitiu uma escuta mais atenta após o debate (evitando que falas fossem esquecidas ou até mesmo suprimidas) e o destaque de aspectos propostos pelo grupo. Quando iniciei a escuta dos áudios, consegui identificar novas informações que sem as gravações teriam sido perdidas.

Cada encontro foi dividido em dois momentos de trinta minutos cada. Na primeira metade, foi apresentado o tema de debate e, em seguida, algum elemento motivador, que será especificado a seguir. Posteriormente, foi realizada a produção de uma carta para um amigo/correspondente imaginário de outro país. Explico melhor. Cada jovem participante da pesquisa deveria escolher um amigo para se corresponder ao longo dos encontros. Esse amigo deve morar em um país que o voluntário gostaria de conhecer, ter a mesma idade, estar no período escolar equivalente, ser do mesmo gênero e ter o sonho de conhecer o Brasil. O jovem que participa da pesquisa deve escolher um pseudônimo para se comunicar com esse amigo estrangeiro e deve criar

um nome para esse amigo também. Assim, no final de cada encontro, foi produzida uma carta para esse correspondente imaginário, abordando o assunto que foi debatido ao longo do encontro.

No primeiro encontro, a proposta foi a de que os jovens falassem sobre eles (suas práticas e vivências) em forma de apresentação. Logo em seguida, escreveram uma carta de apresentação na qual constavam seus hábitos e sua rotina. No segundo encontro, houve a oportunidade de conversar e escrever sobre como é a fronteira que os jovens habitam, qual o espaço que mais frequentam e com quem costumam frequentar esse espaço, suas amizades e hábitos em grupo. No terceiro e último encontro, os jovens falaram e escreveram sobre como foi sua relação com o Instituto Federal (se estudar neste local superou ou frustrou suas expectativas), com as aulas de Geografia (se entendem sua finalidade); com o Ensino Médio Técnico Integrado (se essa modalidade pode ajudá-los futuramente); com uma projeção para o futuro (o que pretendem estar fazendo daqui a cinco anos). Assim, foi possível inferir as relações criadas entre os jovens com a Geografia e o EMTI.

Além de debater os temas, buscando uma visão geral do grupo, foi produzido um material individual de cada estudante. Creio que isso ajudou na hora de copilar os dados e as distintas opiniões. Assim, além de saberes e posicionamentos coletivos, foi possível especificar a opinião de cada jovem e relacioná-la com os demais posicionamentos do grupo. Saliento que a técnica de grupo focal foi utilizada como introdução para a coleta de dados da pesquisa, pois a ideia foi a de criar um clima mais aberto entre os participantes para expor suas opiniões. Dessa forma, pude perceber que os jovens, ao longo dos encontros, falaram e se expressaram sem preocupação com julgamentos. Eles colocaram muito sobre o seu cotidiano e as suas pretensões sobre o futuro. É muito interessante como eles se expressam sobre sua condição de jovem que vive no interior, que não tem contato com elementos de grandes centros, tal como cinema e shopping – algo que eles citaram bastante.

Um dos momentos mais delicados da formação do grupo focal é a escolha dos participantes, que não deve ocorrer de maneira aleatória. Gatti (2005) salienta que o grupo deve apresentar características homogêneas, mas com variações que enriqueçam o debate, trazendo propostas que fomentem a discussão. Como características homogêneas, a autora destaca a faixa etária, escolaridade, situação socioeconômica e hábitos; já como diversidade, a autora destaca pessoas com visões e opiniões distintas, o que pode ser inferido por meio do grupo que ela frequenta. Essa

combinação de homogeneidade e variação contribui para o enriquecimento das informações a serem coletadas. No caso da minha pesquisa, por sugestão da banca do exame de qualificação, trabalhei com os jovens matriculados no segundo ano do ensino médio técnico integrado em administração. Ao todo são 21 alunos com matrícula ativa (no início do ano eram 22 alunos). Todos foram convidados a participarem como voluntários.

Como não é permitido utilizar a carga-horária destinada para o ensino, os encontros foram agendados no contraturno escolar, ou seja, ocorreram no período da tarde. Antes de realizar o convite, fiquei com muito receio, pois grande parte dos jovens mora no centro – distante uns cinco quilômetros do campus – ou no interior do município de Dionísio Cerqueira-SC – uns trinta quilômetros do campus. Como o transporte escolar municipal deixa os alunos às sete horas da manhã e retorna para buscá-los ao meio dia e trinta minutos, os alunos que permanecem no campus devem se locomover com veículo próprio ou táxi, uma vez que a região não dispõe de transporte público coletivo. Acreditei que esse seria o grande desafio da pesquisa.

Surpreendentemente, treze jovens se dispuseram a participar, o que me deixou muito motivado. Um dos jovens, por motivo de doença, não pode comparecer. Entretanto, com um grupo de doze voluntários, o encontro foi muito produtivo. Eu esperava, ainda, certa ausência ou esvaziamento, uma vez que programei três encontros e imaginei poder contar com oito ou dez jovens em média. Entretanto, mais uma vez a realidade superou minha expectativa: ao longo dos três encontros, pude contar com a contribuição de todos os jovens que, mesmo sem nenhuma obrigação, estiveram presentes. Apenas em um encontro, um deles faltou, pois tinha uma consulta médica. Creio que minha abordagem, explicando minha pesquisa de mestrado e falando da importância dela para minha formação, tenha sido o fator determinante para esse engajamento deles. É interessante destacar que, entre nós educadores, existe um discurso de falta de interesse entre os jovens, especialmente de adolescentes que, em sua grande maioria, estão cursando o EM, contudo a resposta positiva deles contradisse esse senso comum.

Para fazer os encontros, escolhi uma sala de aula de menor porte, que não é a mesma utilizada nas aulas regulares. A proposta foi aproximar o grupo e, ao mesmo tempo, afastá-lo do ambiente regular de ensino. No entanto, o ambiente ainda era o Instituto Federal, por isso uma das grandes dificuldades encontradas foi romper com a figura do professor e da escola. Acredito que a grande contribuição do grupo focal



tenha sido esta: criar um ambiente acolhedor e confortável, onde os jovens ficaram mais à vontade para falar. Conforme indicado por Gatti (2005), para proporcionar uma maior interação entre o grupo, organizei a sala com as classes e as cadeiras no formato circular. Dessa forma, todos conseguiram se enxergar e conversar olhando uns para os outros. A utilização das mesas se deu para gerar um maior conforto; posteriormente, elas serviram como suporte para a escrita das cartas.

Mesmo utilizando um tempo de, no máximo, meia hora para o debate, algumas informações colocadas pelos jovens foram fundamentais para a pesquisa. Além disso, vale destacar a relação respeitosa e afetiva que construí com eles ao longo das aulas: com essa turma de segundo ano do EMTI consegui estabelecer uma forte relação de vínculo e afeto. Em todos os nossos encontros, sempre busquei saber como eles estavam, como se “sentiam” antes de iniciarmos. Percebia, também, que havia uma preocupação deles para comigo: seguidamente era questionado por eles sobre como estava, se tinha algum familiar me visitando e sobre outros questionamentos que evidenciavam uma preocupação com o bem-estar do docente. Eles sabem que, em sua grande maioria<sup>32</sup>, os docentes vêm de locais longínquos e estão distantes de seus familiares. Essa relação estabelecida ao longo do período letivo contribuiu significativamente para o bom desenvolvimento do grupo focal.

Participantes de um grupo focal, segundo Gatti (2005), além de contribuir com a pesquisa, podem ter ganhos significativos. Outro fator destacado é a possibilidade de ampliar o círculo de amizades, auxiliar no conhecimento sobre o tema debatido, ampliar o número de informações e possibilitar uma sociabilização sobre sua experiência, bem como auxiliar na capacidade argumentativa por meio da interação com o grupo e com o pesquisador.

Opiniões de diferentes visões, informações da Tri Fronteira, sentimentos, conceitos e afinidades foram apontadas pelos participantes do grupo focal. Muito mais que falas ou informações superficiais, percebi uma sinceridade e um cuidado nas falas dos jovens: todas as intervenções feitas por eles contribuíram de forma direta, pois os jovens participaram de forma efetiva de todos os encontros, o que demonstrou o comprometimento e interesse deles. Muito desse envolvimento com a pesquisa decorre especialmente da relação que mantemos em sala de aula. Isso, para mim

---

<sup>32</sup> Do total dos docentes, quatro são do Paraná, sendo apenas três residentes de municípios próximos. Os demais são de outros estados e residem na região por causa do concurso.

como docente, gera uma energia para seguir na docência, sempre buscando fortalecer essas relações de afetividade.

### 3.2 AS ESPÍSTOLAS GANHAM VEZ: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Após mobilizar os alunos para a pesquisa, busquei instigá-los para a escrita de uma carta. A proposta de um material escrito surgiu também no exame de qualificação, quando o professor Vitor Schlickmann utilizou o exemplo de coleta de dados de sua tese de doutorado. Na oportunidade, o professor utilizou a escrita de *e-mail* como técnica de investigação. Em um primeiro momento, pensei em utilizar apenas o grupo focal como análise e coleta de dados porém, com as leituras, percebi que as cartas seriam uma técnica interessante para mobilizar o grupo de jovens. Além disso, ter um material escrito de modo individual seria interessante e iria contribuir na riqueza de dados da pesquisa.

A história da civilização pode ser contada, observada e analisada por meio das inúmeras marcas que homens e mulheres deixaram, ao longo do tempo, de sua passagem pelo mundo. Obras de engenharia, arquitetura, objetos manufaturados e outros achados. De alguma forma, todos contam uma parte dessa passagem. No entanto, os testemunhos mais importantes e significativos dos muitos percursos, períodos e aspectos dessa caminhada encontram-se nos "escritos". Inicialmente, nos registros pictográficos presentes em inúmeras cavernas; depois, nas inscrições em pedra e argila; e, finalmente, nos pergaminhos e papiros descobertos nos muitos sítios arqueológicos espalhados pelo planeta (ESTEVES, 2005, p.26).

Hoje, o digital substituiu o escrever. Jovens passam o dia digitando nas redes sociais e de comunicação, tais como *Facebook* e *WhatsApp*. Praticamos a escrita na forma digital. Dessa forma, pensei em propor o que não estivesse no cotidiano deles e que, ao mesmo tempo, os levasse a se expressar sobre suas práticas. A geração dos anos 2000 passou longe das cartas: hoje a caixa de correspondência serve muito mais como depósito de contas e folhetos de propaganda. Recordo-me de minha infância: recebia de minha madrinha, que reside em Uruguaiana, cartas e postais via correios. Receber um postal da dinda Graça era sempre um evento e, poder respondê-lo via correios, era tão empolgante quanto. Talvez, ao longo de minha vida, tenham sido quatro ou cinco postais que recebi, mas que ficaram na memória. Então, por que não utilizar essa proposta com os jovens? Dessas lembranças e recordações me

ocorreu a proposta da escrita. Assim, levar jovens que mantêm o hábito da comunicação escrita sem se comunicar por cartas a utilizar este gênero textual foi a proposta encontrada para materializar a pesquisa.

O momento da escrita foi, sem dúvida, único. Mais uma vez, os jovens quebraram com o discurso difundido de que eles são desinteressados: produziram as cartas com afinco e deram muitos detalhes sobre os temas debatidos. Dessa forma, o registro de cartas individuais contribuiu de forma significativa para a pesquisa, pois os jovens ganharam mais liberdade de expressar suas opiniões de forma individual, sem julgamentos e exposição, já que fizeram isso de forma anônima. A proposta de produzir esse documento escrito permitiu uma aproximação da realidade dos jovens, sendo um encontro entre pesquisador e sujeitos.

Foi proposto, para os jovens participantes, que escrevessem sobre eles, suas práticas cotidianas, seus projetos de futuro, sobre o Instituto e as aulas de Geografia. Com relatos de suas experiências e impressões, foi possível conhecer cada um: suas vontades e pretensões quanto à vida, os estudos e o espaço em que habitam. Isso tudo foi fundamental para entender sua relação com o EMTI e suas trajetórias enquanto sujeitos. Com as cartas, passei a inferir qual o discurso dos jovens quanto aos principais temas da pesquisa (EMTI, estudar no IF e perspectiva de futuro) e a buscar conhecer, mesmo que de forma anônima, cada um e seus projetos de futuro.

Buscando criar um espaço de diálogo entre os jovens, as cartas foram endereçadas a um amigo imaginário, inventado. Ou seja, não havia um destinatário real. O correspondente assinava com um pseudônimo. Assim, não era possível conhecer o autor do texto. Muito mais que uma carta, eles estavam enviando uma mensagem com a finalidade de se apresentar – de forma ficcional – e falar sobre sua vida. São epístolas que, no latim, significavam mensagem escrita e não assinada e, no grego, ordem ou apenas mensagem. Utiliza-se o termo para denominar textos em formato de carta não enviados ou sem a pretensão de uma resposta. Os textos produzidos pelos jovens estavam em formato de carta – inclusive foram colocados selos para dar maior veracidade; porém, eles não estavam aguardando uma resposta, o que diferencia essa escrita de uma carta comum.

No último trabalho de Paulo Freire, intitulado *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), organizado pela sua esposa encontramos, na primeira parte do livro, uma série de cartas escritas pelo autor. As *Cartas Pedagógicas* foram escritas por Freire quando circunstâncias sociais e políticas emergiam na

sociedade brasileira, conforme revelado pela organizadora do livro, Ana Maria Araújo Freire. De forma aberta, sem ser endereçadas para alguém, carregam reflexões do autor sobre momentos históricos específicos, conforme o período em que foram escritas e nas quais ele expunha seus posicionamentos, levando o leitor a uma reflexão crítica. Nelas, temos princípios de um sujeito, sua visão de sociedade, educação e práticas pedagógicas. Como é impossível ficar indiferente a Paulo Freire, sua leitura reforçou a proposta das cartas, já que gostaria de que, assim como no livro do educador, os jovens colocassem sua visão com um posicionamento crítico, como sujeitos do seu cotidiano. Isso seria impossível? Não. Seria desafiador já que, mobilizados, eles produzem e, na grande maioria das vezes, nos surpreendem.

Assim como nas cartas de Paulo Freire, a proposta era a de criar um mecanismo de escuta pelo qual os jovens conseguissem se expressar por meio da escrita e, conseqüentemente, eu pudesse ouvir os saberes, angústias e trajetórias deles como sujeitos. Como educador, concebo que uma das características fundamentais para um “bom professor” (KAERCHER, 2011) consiste em exercer a escuta dos jovens. Nesse momento, o eu pesquisador mais uma vez encontra o eu docente: quero que eles tenham voz e me mostrem seus anseios. Mesmo que meus professores do ensino básico não tenham feito isso comigo enquanto aluno, vejo hoje que muito da minha relação com esses jovens passa pela escuta deles. Lembro-me de um professor de Literatura que ministrava a sua aula como se estivesse de frente para um espelho. Isso era triste. Não é essa a lembrança que pretendo deixar para os meus alunos. Por isso, assim como nas aulas, a proposta da pesquisa reside, fundamentalmente, na escuta dos jovens.

### 3.3 TENHAM UTOPIAS: OS JOVENS, O QUE ELES QUEREM DIZER E COMO BUSQUEI ESCUTÁ-LOS

O olhar sobre as cartas exige uma metodologia de análise. Procurei dar o máximo de atenção para a escrita, uma vez que as cartas foram uma das fontes da pesquisa. Não poderia ser apenas uma leitura. Para isso, utilizei a proposta de Roque Moraes (2003). Em seu artigo intitulado *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*, o autor coloca que as pesquisas qualitativas utilizam cada vez mais a análise de textos. Para que a análise seja feita de forma cuidadosa, Moraes (2003) destaca que o processo de análise textual

consiste em um ciclo de etapas: unitarização, categorização e comunicação. Esse ciclo de análise possibilita um movimento no qual novas compressões emergem ao longo da leitura. O autor coloca que esse processo pode ser comparado a uma *tempestade de luz*, visto que o

[...] processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2002, p.192).

O autor propõe, por conseguinte, que se parta do caótico, ou seja, do desordenado para uma construção que permita enxergar as múltiplas possibilidades do texto. Dessa maneira, minha proposta busca abarcar as ideias escritas em sua totalidade. Como a análise de um texto permite uma multiplicidade de leituras, cabe ao pesquisador buscar os elementos mais significativos que irão emergir a fim de criar uma nova organização, centralizada na busca da compreensão do texto em seu conjunto (MORAES, 2002). Nesse sentido, essa nova organização parte de uma auto-organização que, em outras palavras, é o caminho criado pelo pesquisador por meio dos elementos que ele destacou como mais significantes e que irão auxiliá-lo na compreensão e construção das ideias escritas.

A análise textual apresentada por Moraes (2002) se aproxima muito da construção do pensamento complexo de Morin (2000). Partindo do caótico e tecendo os elementos, é possível compreender a escrita dos jovens, encontrando contradições e unindo a unidade e a multiplicidade de significados. Com esse pensamento, podemos compreender como os jovens que estudam no EMTI se enxergam como sujeitos. A ideia é não realizar uma análise superficial, ou seja, não reduzir a dados simplificadores a escrita dos jovens, mas sim pensar em um movimento espiral ascendente, o qual faz emergir novas concepções de pesquisa. É justamente nesse ponto que surge a dialógica: várias lógicas que se complementam, mesmo que antagônicas, se alimentam uma da outra e se completam.

Retorno agora para a proposta de Moraes (2002). Para esse estudioso, é possível fazer a análise dos significados construídos a partir de um conjunto de textos por meio dos quatro focos já citados. A primeira etapa, de desmontagem dos textos, é de desconstrução e unitarização. Nela, iremos separar as unidades que constituem

os textos, o que é fundamental para a pesquisa, pois aqui deve-se ter cautela para encontrar as manifestações mais latentes e mais implícitas. Para isso, temos de deixar de lado nossos pensamentos – pois toda a leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica – e exercitar a leitura a partir dos outros, dos jovens, buscando diferentes teorias e sentidos no texto. É um exercício novo e difícil.

Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre os seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise. (MORAES, 2002, p.193).

Essa abertura para o novo faz com que o pesquisador entre no universo dos sujeitos, exergando-os de maneira global. Somente quem pode nos ver por inteiro é o outro. Dessa forma, a experiência mais profunda que podemos fazer é lançar o olhar e, especialmente, a escuta no outro. Nesse momento, passamos a vê-los como sujeitos e atribuir-lhes sentidos e entendimentos. Nessa primeira etapa, cabe ao pesquisador encontrar e compreender as emergências dos textos porque, assim, se constroem os significados. Ao perceber o sentido dos textos, surgem unidades de análise. Com os elementos que foram sendo pincelados, as unidades são criadas. Não existe um limite de fragmentação, pois isso quem decide é o pesquisador. No momento em que novas informações não acrescentam nada significativo ao trabalho, chegamos ao ponto em que as unidades estão saturadas.

Ao iniciar a leitura, comecei com unidades básicas de análise que foram sendo incorporadas pelos elementos apontados pelos jovens. Ao longo da leitura das cartas, fui identificando informações em comum na escrita dos jovens que estavam associadas às unidades previamente pensadas. Após criar um banco de palavras, identifiquei os dados citados nas cartas analisando em qual categoria poderia utilizá-los. Na eminência de noções que apareciam de forma repetida, pude criar novas unidades de análise, as quais são definidas em função de sentidos pertinentes aos propósitos da pesquisa. O início desse trabalho analítico pode partir de unidades bases e, ao longo da leitura, fazer emergir novas unidades. Assim, cada unidade constituirá um elemento a ser analisado. Moraes (2002) destaca que nesse primeiro momento, de unitarização, os elementos parecem um tanto quanto descontextualizados, ou seja, produz-se a desordem dos textos – caótico – que, mais além, irão construir a nova ordem por meio do olhar do pesquisador.

A segunda etapa envolveu o processo de categorização. A partir das unidades da etapa anterior, passam-se a criar as categorias de análise do texto. A proposta dessa fase deve ser entendida como um movimento de reunir os elementos e nomeá-los em categorias que fazem parte de um processo analítico de organização dos termos caóticos que surgiram na etapa anterior. Isso deve ser aperfeiçoado com a leitura de diferentes níveis de categorias – mais abrangentes ou menos abrangentes. Com os elementos elencados anteriormente, começamos a agrupá-los para examiná-los sem negligenciar as múltiplas possibilidades que os textos oferecem. Diante desses apontamentos, pode-se afirmar que as

[...] categorias na análise textual podem ser produzidas por diferentes metodologias. Cada método apresenta produtos que se caracterizam por diferentes propriedades. Por outro lado, cada método também traz já implícitos os pressupostos que fundamentam a respectiva análise. (MORAES, 2002, p. 197).

Dessa forma, o autor coloca que é fundamental conhecer o método para começar a elencar as categorias. As atuais pesquisas utilizam, principalmente, o método dedutivo – que consiste em construir as categorias antes mesmo de examinar os textos – e o método indutivo – que constrói as categorias mediante as informações contidas no texto. Qualquer uma dessas propostas carrega um pensar que apresenta “caixas” nas quais devemos nos colocar. A respeito disso, Moraes (2002) ainda vai afirmar que:

Categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise. Um conjunto de categorias é válido quando é capaz de representar adequadamente as informações categorizadas, atendendo dessa forma aos objetivos da análise, que é de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. Quando um conjunto de categorias é válido, os sujeitos autores dos textos analisados precisam se ver representados nas descrições e interpretações feitas. (MORAES, 2002, p. 199).

Por analisar mais de um texto de autoria dos jovens e por se tratar de uma pesquisa com base na complexidade, propõe-se superar a linearidade dos métodos anteriores na hora realizar a ATD. Por isso, optei pela abordagem teórica apresentada como tempestade de luz por Moraes (2002), na qual o autor ressalta o método intuitivo como capaz de focalizar o todo. Explico melhor: para Moraes (2002), por meio da intuição, podemos gerar um processo de auto-organização em que, a partir de

elementos iniciais, emergem novas possibilidades de leituras e novas categorias a partir de fenômenos focalizados no todo. A proposta é trazer de dentro do texto a subjetividade da escrita, ou seja, perceber os fenômenos e deixá-los se manifestarem, superando a objetividade linear e aproximando-os da complexidade. Isto é, pretende-se encontrar o fio do caos e, com isso, dialogar com as realidades.

A terceira etapa proposta foi a de publicar as compreensões atingidas até este momento através da construção de um metatexto, o que possibilita expressar o conjunto de textos analisados de maneira a abarcar o que os jovens revelaram em seus dizeres. Nessa etapa, foi essencial o uso das categorias que emergiram anteriormente e a criação de pontes que as liguem para que, posteriormente, se completem, criando uma sequência organizada de ideias para indicar as compreensões atingidas. Na produção do metatexto, o pesquisador deve compreender os elementos centrais de cada uma das categorias de análise e buscar elementos aglutinadores entre elas. Para Moraes (2002, p. 203),

[...] o próprio leitor estará percebendo que esse processo não pode se dar de uma vez por todas. Requer um exercício e um esforço de retomada periódica das produções, seja em seu todo, seja em cada uma de suas partes, submetendo-as a críticas e reformulações. Só assim se conseguirá atingir produções com qualidade cada vez mais aprimorada. A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados.

Essa etapa, conforme descrito pelo autor, exige paciência e dedicação do pesquisador. O produto dela é de descrição e interpretação. Para isso, exercer o “vai e vem” no texto, buscando entender seus elementos centrais e nunca se distanciando do objetivo da pesquisa, é fundamental. Essa dialética entre o todo e as partes compõe um momento interpretativo no qual o pesquisador é o autor dos argumentos.

A produção do metatexto descritivo-interpretativo, portanto, objetivou ampliar a compreensão e os entendimentos a cerca da pesquisa. Ou seja, não foi apenas um modo de expressar os textos, mas uma construção do pesquisador esquadrinhando para contemplar as ideias dos autores de modo que os jovens fossem significados por meio dele. Assim, o metatexto deve representar o que o pesquisador tem a dizer sobre fenômeno que ele investigou como se os textos dos jovens fossem retalhos que o



docente-pesquisador foi tecendo. Qual a linha que foi utilizada para essa costura? A da complexidade, porque por meio dela foi possível construir um grande cobertor.

Após as três etapas do ciclo de compreensão, chegamos no que Moraes (2002) considera a auto-organização. Para o autor, ao longo da desconstrução (movimento para o caos), emergência (relâmpagos e emergência das categorias) e comunicação (produção do metatexto), torna-se possível a emergência de novas formas de entender os fenômenos pesquisados. Assim, o raciocínio do estudo ocorre de maneira viva, partindo do caos, passando pela reconstrução e chegando à compreensão.

Tanto o grupo focal quanto a ATD compuseram a base da coleta de dados da pesquisa. O grupo focal como forma inicial de mobilização dos sujeitos e a ATD como elemento central de coleta, por meio da qual foi possível encontrar os elementos fundamentais da pesquisa. Portanto, as duas técnicas foram de suma importância, pois permitiram refinar os dados, contribuindo para os resultados da pesquisa. Assim, podemos inferir que o grande diferencial da pesquisa qualitativa aqui proposta foi o de dar voz aos jovens para, conseqüentemente, entender a escola e o ensino de Geografia a fim de que a minha docência e a escola caibam na vida desses jovens. Ou seja, não se concebe o ato de parar a vida para iniciar a aula, nem ir para a escola para cumprir um dever. Escutá-los é primordial. Na sequência, será apresentado o que teci com a escrita dos jovens.

#### **4. A GEOGRAFIA DEVE FALAR E OUVIR AS PESSOAS: OS JOVENS E OS SEUS ANSEIOS.**

O presente capítulo pretende apresentar como ocorreram os três encontros propostos para o grupo focal, bem como as cartas escritas pelos jovens. Para Kaercher (2010), a Geografia deve falar de pessoas. Assim, para falar, primeiro deve-se ouvir. Ou seja, percebo e concebo a educação como uma troca minha com os jovens estudantes. Quantas vezes paramos a aula e escutamos esses jovens? Raramente permitimos que eles se manifestem. Talvez isso tenha sido algo de que senti muita falta ao longo de minha vida escolar. Quando entrei em sala de aula, passei a exercer a escuta como concepção para ensinar. Com isso, criei vínculos com eles. Por isso, trouxe para a pesquisa essa prática cotidiana: escutar esses jovens e seus anseios, suas angústias. Havia café e chocolates, e acredito que isso tenha colaborado para deixá-los mais à vontade, pois simulei uma espécie de fuga do ambiente de sala de aula.

Esse momento foi marcado por olhar o outro: docente e jovens escutaram uns aos outros de maneira a se colocar no lugar do sujeito. Esse tipo de encontro oportuniza a reflexão. Freire (1985) ressalta a importância do diálogo como encontro dos homens que pronunciam o mundo, ou seja, um ato criador, transformador e humanizador. Dessa forma, além de escutá-los oralmente, eles tiveram a chance de se expressar por meio da escrita, o que permite a reflexão individual sobre determinado tema. É justamente nesse momento que o medo ou a vergonha de se expor frente ao grande grupo pode ser superado, pois quando se escreve, as palavras ganham sentidos de uma grande narrativa que, para um leitor distante, pode expressar tudo aquilo que se pretende colocar. Assim sendo,

[...] nossa busca é ontológica, antes de epistemológica. Mais do que a necessidade de saber os fundamentos, seja da pesquisa científica, seja da Geografia ou da Educação, queremos falar sobre – não necessariamente responder – o que é ser (um bom) professor. Como um bom professor pode contribuir, não só com uma boa formação intelectual/cognitiva do seu aluno, mas também, e sobretudo, indo além do cognitivo, ajudar este aluno a pensar a sua existência, o seu papel como estudante/trabalhador/cidadão? Se a ação do professor faz diferença, qual é esta diferença? (KAERCHER, 2004, p. 47).

Qual foi a minha intencionalidade com as cartas? Sobre tudo refletir sobre o meu ser docente e levar esses jovens a pensarem sobre o que os leva diariamente à escola, como esta os modifica e o que eles esperam desse lugar. Isto é, pretendo, com esse movimento de escuta, me existenciar e fazer com que eles se existenciem. Que ação posso criar para mobilizá-los? A proposta do capítulo, além de escutá-los por meio do grupo focal e das cartas, é tecer esses dois elementos como forma de conhecer e conceber a educação desses jovens. Ou seja, a partir de unidades complexas e multidimensionais, que são os jovens e a sociedade na qual eles estão inseridos, exercer o complexo pensamento que permitiu, ao mesmo tempo, criticar-nos, autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente: eu e eles. Esse movimento propiciou meu crescimento e minha reflexão enquanto docente e pesquisador, visto que revelou as perguntas da pesquisa em questão e me propiciou autoconhecimento como docente: existenciar-me e perceber como minha existência reflete nesses jovens.

#### 4.1 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: QUEM SÃO ESSES JOVENS?

Após organizar o ambiente no qual o grupo focal ocorreu, passei a receber os jovens voluntários da pesquisa. Antes da chegada deles na sala, coloquei um mapa *mundi* político no centro do círculo. Conforme foram chegando e se acomodando, ficaram dispostos de modo que todos se enxergassem. Isso auxiliou demasiadamente, pois eles respeitaram e escutaram melhor a fala dos demais.

Comecei falando da pesquisa, explicando o que é o mestrado acadêmico e minhas pretensões com a pós-graduação. Ao longo de minha fala, foram surgindo muitas perguntas quanto à trajetória acadêmica que segui. A curiosidade com o que se faz após o colégio é grande, especialmente quanto ao vestibular e à escolha do curso superior. Como no IF os alunos têm muitas oportunidades de bolsas acadêmicas, eles já conhecem um pouco desse universo, porém desconheciam que existia essa possibilidade na graduação também. Os questionamentos deles já me fizeram constatar que, com exceção de um jovem, todos vislumbram ingressar no ensino superior. Positivamente, eu me surpreendi bastante com o interesse deles quanto ao tema, já que superaram as minhas expectativas.

Observei a reação deles quanto ao mapa colocado no centro: ao adentrarem na sala, eles questionaram o que faríamos com o mapa. É interessante perceber como

esse pedaço de papel – para muitos professores já obsoleto – ainda desperta muita curiosidade nos jovens. Como em nossas aulas regulares o mapa está sempre relacionado a alguma atividade prática – que normalmente realizamos sentados no chão em círculo –, creio que eles imaginaram que isso também fosse ocorrer.

Comecei me apresentando e solicitei que cada um deles se apresentasse para o grupo. Além das informações básicas (nome, idade, razão de estudar no IF, preferências de lazer), eles também indicariam qual o país que desejam conhecer e o porquê disso, sinalizando-o no mapa com um *post-it* para que todos visualizassem. Eles já se conhecem, pois estudam há um ano e meio na mesma turma. Entretanto, sabemos que a sala de aula sempre se divide em subgrupos nos quais os jovens buscam estar próximos daqueles com quem têm mais afinidade. Por isso, esse momento foi essencial: além de aproximar os jovens, foi o instante de relembrem suas trajetórias até o EMTI, possibilitando muitas risadas e lembranças boas.

Ao todo, 12 jovens participaram da atividade, sendo oito meninas e quatro meninos. A idade deles varia entre 15 e 17 anos. Todos estão cursando o segundo ano do EMTI em Administração no IF – Campus Avançado Barracão. Eles iniciaram a apresentação pelo nome e idade, falando do município onde moram, com quem moram e de qual país desejam conhecer, como já descrito. As demais informações solicitadas foram reveladas nas cartas. A oportunidade desvendou suas ambições de viagens e, ao mesmo tempo, os fez recordar do coleguismo de uns desde o ensino fundamental.

Quadro 2- Os países que os jovens desejam conhecer

<b>JOVEM</b>	<b>PAÍS QUE DESEJA CONHECER</b>
Jovem 01	Itália
Jovem 02	Austrália
Jovem 03	França
Jovem 04	França
Jovem 05	Noruega
Jovem 06	Peru
Jovem 07	Rússia
Jovem 08	Estados Unidos da América
Jovem 09	França
Jovem 10	Inglaterra
Jovem 11	Espanha
Jovem 12	Polônia

Fonte: elaborado pelo autor.

No momento da atividade do mapa *mundi*, eles passaram a trocar mais informações ainda, pois quando foram localizar o país escolhido no mapa muitos se perderam e precisaram da ajuda do grande grupo. Essa atividade revelou que, por mais que eles almejam conhecer um local específico, eles não faziam ideia de sua localização geográfica. Isso revela uma deficiência nas aulas de Geografia? Ou seria falta de curiosidade dos jovens? Estamos diante de alunos que frequentam aulas de Geografia desde os seus dez anos. Talvez essa atividade tenha servido para aguçar um pouco o senso de localização e, quem sabe, tenha estimulado-os a realizar essa viagem.

Um dos jovens reside no município de Bom Jesus do Sul-PR, localidade que se situa a cerca de quinze quilômetros de Barracão. Os demais residem em Dionísio Cerqueira-SC (quatro jovens) e Barracão-PR (sete jovens). Com exceção de um jovem que, após nascer na Tri Fronteira, foi residir no Paraguai, retornando para a sua região de origem há três anos, todos habitam esse local desde que nasceram e tem vínculos com ele. Por mais que haja uma vontade gigantesca de sair dali – irei abordar esse tema mais adiante – existe, muito fortemente, um sentimento de pertencimento aos elementos da fronteira.

Mesmo com o bom envolvimento do grupo nesse primeiro momento, meu maior receio era quanto à produção das cartas. Sei da resistência da produção escrita deles nas aulas regulares. Para escrever poucas linhas, reclamam muito. Preferem, em sua maioria, as provas objetivas. No entanto, novamente me surpreenderam. Após o debate em grupo, perguntei se eles já haviam recebido alguma carta. Apenas um jovem afirmou que sim, de uma prima que mora em São Paulo. Mas foi apenas uma vez. Três beneficiários do Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) receberam uma carta do banco ao abrir uma conta para receber o benefício, mas carta de alguém não, nunca receberam. Então, comentei que iríamos escrever uma carta. Eles se empolgaram muito com a proposta. Uma jovem disse que sempre teve vontade de colar o “negocinho” (sic) na carta. Perguntei se era o selo. Ela confirmou: esse mesmo.

Iniciei mostrando como preenchemos o espaço do remetente e do destinatário. Após, expliquei o funcionamento do Código de Endereçamento Postal (CEP): conjunto numérico composto de oito algarismos que tem por objetivo facilitar a triagem das correspondências e agilizar a entrega. Para isso, os Correios dividiram o Brasil em nove regiões, utilizando critérios socioeconômicos e demográficos – especialmente de crescimento populacional. Anotamos os CEPs de Barracão-PR (85700-970) e Dionísio Cerqueira-SC (89950-000). Destaquei que o primeiro algarismo, que representa a região, era o mesmo, pois os Correios, Paraná e Santa Catarina formavam a oitava região dos códigos postais<sup>33</sup>. Os demais algarismos também têm seus significados geográficos: o segundo algarismo são as sub-regiões, no caso o número 5 representa o estado do Paraná e o número 9 o estado de Santa Catarina. Os números seguintes são os setores e os sub-setores, ou seja, o município e a área do município. Logo, os jovens perceberam que Barracão tem apenas um CEP para toda a sua extensão territorial, uma vez que não possui distinção no sub-setor. Os últimos três algarismos representam o bairro, o quarteirão e a quadra do endereço. Salientei que, para toda a zona urbana do município de Dionísio Cerqueira, o CEP é o mesmo e que, para a zona rural e locais mais distantes, os munícipes devem retirar as encomendas e correspondências diretamente na sede dos Correios, pois a grande extensão territorial impede que o serviço alcance parte da sua área. Quanto ao selo,

---

<sup>33</sup> Informações retiradas do site oficial dos Correios.

expliquei que ele tinha um valor e, para postar a carga, era realizada a pesagem dela. Levei selos e mostrei o local destinado para a colagem deles.

Com a empolgação dos alunos, passei a organizar a escrita das cartas. Solicitei que eles imaginassem um jovem, estudante, da mesma idade e do mesmo período escolar que eles, mas habitante do país que eles gostariam de conhecer – aquele que haviam marcado no mapa. Eles deveriam dar um nome para esse jovem e escrever uma carta de apresentação. Deveriam criar um pseudônimo para se corresponder com esse jovem, que deverá ser usado ao longo de toda a pesquisa. A carta deveria ter algumas informações básicas, tais como nome, idade, religião, cidade na qual reside e com quem, música preferida, relacionamento, *crush*<sup>34</sup>. Segue texto apresentado para eles:

***Imagine que tenha ocorrido um grande evento internacional na Tri Fronteira. Na ocasião, você conheceu um estudante de outro país, que você sempre desejou conhecer. Você teve a oportunidade de conversar rapidamente no encerramento do evento com ele, quando combinaram que iriam se corresponder por cartas. Como um bom anfitrião, você enviará a primeira carta! Por isso, você deve falar um pouco sobre você e seus hábitos. Seu “nome”, idade, município onde mora, com quem mora, onde estuda, o que você gosta de fazer nas horas vagas, se pratica alguma religião, se namora/tem um crush, qual o local mais distante que já viajou, por qual motivo deseja conhecer o país dele, por qual motivo vieste estudar no Instituto Federal, como você se sente estudando no Instituto Federal... enfim, o que você considera importante ele saber! LEMBRE-SE de que você não deve identificar-se! Utilize um pseudônimo! Mãos à obra! Boa escrita.***

A intencionalidade desse primeiro encontro foi conhecer o grupo e caracterizá-lo. Assim, foi possível conhecê-los melhor, entender o seu cotidiano, bem como saber quais os motivos que os levaram a cursar o EMTI no IF. Será que foi a busca pela qualificação profissional? Ou seria fazer um ensino médio com melhor qualidade? Certamente hoje, na região da Tri Fronteira, o IF é o colégio mais respeitado quanto à qualidade do ensino, mesmo que ainda existam práticas tradicionais na instituição. O que importa é que os objetivos e as premissas do ensino público gratuito e de

---

<sup>34</sup> Gíria muito utilizada entre jovens. É uma palavra inglesa que, para eles, significa alguém por quem se nutre afeto amoroso, ou uma paixão súbita, ou simplesmente um flerte.

qualidade foram alcançados. Hoje, não apenas jovens das classes mais baixas estão frequentando as aulas, mas das outras esferas socioeconômicas também. Assim, percebe-se a heterogeneidade da sala de aula: jovens de baixa renda convivem com jovens de classes mais abonadas. Isso faz com que o processo seja o mais democrático possível, proporcionando um ensino mais equitativo. Conhecendo melhor o grupo, é possível aperfeiçoar o trabalho enquanto docente, bem como contribuir para a formação da instituição. Essa proposta, acima de tudo, pretende gerar reflexões no eu-docente.

A escrita da carta ocupou e entreteve os jovens. A forma como eles a escreveram, com vontade e concentração, revelou que, por algum tempo, eles tiveram a oportunidade de expressar-se sem medo, já que falavam com alguém que não conheciam. Justamente o que a pesquisa propunha: uma escrita sincera e envolvida com os objetivos do trabalho. Sem julgamentos, ao longo da escrita fui passando em cada classe e entregando um envelope para que eles colocassem o nome e o endereço real deles. Como somente um jovem havia recebido uma carta, sugeri que tirássemos cópias das cartas e que, em vez de depositar na urna, eles enviassem uns para os outros as cartas de apresentação. A proposta acordada foi que, ao término da dissertação, eu enviaria essas cópias das cartas de apresentação, de forma aleatória, para o endereço deles. Assim, eles poderiam passar pela experiência de receber e ler uma carta. Essa proposta os empolgou muito.

Ler as cartas foi um exercício de descoberta. Passei a entender e conceber o ser dos jovens, suas angústias e perspectivas. Nesse primeiro encontro, busquei primeiro ler as cartas e identificar as categorias de análise. A partir da leitura consegui identificar as seguintes:

- a) idade;
- b) com quem mora;
- c) por que estuda no IF;
- d) como se sente no IF;
- e) o que gosta de fazer nas horas vagas.

Essas cinco categorias apareceram em dez das doze cartas que li desse primeiro contato. A escrita, evidentemente, foi direcionada pelas perguntas que orientaram o encontro; entretanto, vale destacar que os jovens tiveram total autonomia para escrever sobre seus sentimentos. Todos fizeram isso de maneira muito livre, buscando expressar o que, de fato, sentem estando ali. Conforme proposto por



Moraes (2002), procurei identificar as categorias que representam esses jovens, encontrando elementos em comum ao longo delas. De todos os jovens, cinco deles tem 15 anos; seis, 16 anos; apenas um, 17 anos. Todos estão matriculados no segundo ano do EMTI. Essa informação é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa e para o docente enquanto pesquisador, uma vez que é justamente nessa faixa etária que, no campo das relações sociais, ordem e desordem se alternam no seu perfil. Uns consideram os jovens como promessa, enquanto outros os veem como um problema. Como enxergamos os jovens? Sempre os vemos nessa perspectiva dúbia que vem acompanhada da tensão de nunca saber como a geração atual irá conviver com os paradigmas das gerações anteriores. O que sabemos é que a grande característica dos jovens vem da socialização de afinidades e supervalorização do presente. Conforme apontado anteriormente, considero que os jovens sofrem influência geográfica; para tanto reforço a importância do lugar para esses jovens e, conseqüentemente, para a minha pesquisa. Se não fosse aqui, jovens dessa cidade certamente teriam outras afinidades, desejos e utopias. A fronteira gera um modo de vida que é particular: uma Geografia cotidiana que permite que culturas distintas convivam em um mesmo espaço, criando uma realidade única.

Um fator novo que, ao longo do grupo focal não apareceu, foi a relação familiar. Por mais que eles falassem em membros da família, tais como irmãos, pais, tios, avós e demais familiares, nenhum deles expôs com quem residia de forma aberta e clara. Citavam situações específicas que ocorreram com eles, como por exemplo: uma jovem que contou que viajou para o Chile com o seu pai, que é caminhoneiro. Dos 12 jovens que escreveram as cartas nesse primeiro encontro, dois não falaram de relações pessoais com a família, ou seja, não citaram pai, mãe ou irmão. Dos outros 10 jovens, cinco não se referiram ao pai ou a alguma figura paterna. Quando se referiram ao núcleo familiar, apontaram mãe, avós e irmãos. Um jovem chegou a citar o padrasto. A questão da omissão da figura paterna me chamou muito a atenção. Por mais que escutemos sobre a ausência paterna na vida de muitos jovens, nunca tinha prestado atenção no que meus alunos poderiam falar sobre isso: com quem moravam, quais eram suas relações familiares e amizades. Talvez esse seja um dos pontos a ser explorados pelas escolas como uma proposta que aproxima os docentes da realidade na qual estão inseridos. A presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a masculina. Alguns jovens, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são a referência na casa, no entanto, cobramos, em sala de

aula, mais responsabilidade deles sem saber as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida.

Em relação à opção de estudar no IF e cursar o EMTI, a grande maioria dos jovens hoje estão ali por escolha de seus pais e/ou responsáveis. Sete dos 12 vieram ao IF por influência e/ou imposição; dois buscaram a escola devido à qualidade do ensino; três por acreditarem que, estudando no IF, teriam mais oportunidades no futuro profissional. Destes últimos, apenas dois se imaginam atuando como técnicos em Administração. Percebe-se que a grande parte não pretendia cursar o EMTI e o fez por influência dos seus responsáveis. Esses jovens, de certa forma, estão ali para cursar o EM apenas. Como essa opção existe apenas se cursarem também as disciplinas específicas de Administração, frequentam as aulas de qualquer modo, mas não pelo curso técnico.

Hoje o campus goza de um prestígio muito grande frente aos munícipes; dessa forma, é natural que os pais queiram que os seus filhos estudem no IF. Na realidade da região, o IF é considerado o melhor colégio de EM e, para muitos, é a oportunidade de proporcionar um estudo gratuito e de qualidade já que, além da formação básica, o jovem terá a formação específica de técnico em Administração. Como o estudo ainda é visto como uma maneira de prosperar financeiramente, outro fator que leva os pais a incentivarem os filhos a estudar no IF é justamente a questão de oportunizar o estudo a que eles não tiveram acesso.

Quanto ao sentimento de estudar no IF, os doze foram unânimes: todos gostam muito de estudar ali. É impressionante como jovens de quinze ou dezesseis anos conseguem deixar evidente como se sentem bem no ambiente escolar. Em outras realidades que vivenciei, especialmente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, onde fiz meus estágios docentes enquanto estudante de graduação da UFRGS, os alunos, nesse mesmo período escolar, tinham verdadeira ojeriza à escola. O que os fazia frequentar a escola eram os amigos e o processo de socialização. Estar no cotidiano escolar para eles, me recordo, era muito dolorido e desgastante. Isso ficava latente nas relações entre os sujeitos da escola: discentes, docentes e direção viviam em um constante tensionamento. Ao longo do turno eram muitos os conflitos que precisavam ser mediados e superados. Isso é totalmente diferente da realidade na qual me encontro atualmente.

Um dos meus maiores receios no ensino público sempre foi o ambiente de trabalho, uma vez que não são poucos os professores que adoecem na rede pública,

pois condições precárias de trabalho são muito corriqueiras. No entanto, para minha surpresa, um jovem colocou que “adora estudar lá”, referindo-se ao campus do IF. De certa forma, todos se sentem acolhidos; talvez por isso consigo admirar o trabalho feito pelo instituto. Dois jovens ainda colocaram que, além do EM, encontram também a qualificação para o trabalho, o que não viveriam nas “escolas normais” (sic). Quatro jovens destacaram a qualidade do corpo docente como principal atrativo do IF, afirmando que as aulas são “boas e completas”. Seis jovens declararam que a qualidade do ensino e dos professores é o que faz do IF uma referência na cidade. Em relação aos docentes, ainda destacaram a disponibilidade de todos para atendê-los e “tirar dúvidas da gente”. Apenas dois falaram que consideram o ensino muito “puxado” e “cansativo”, entretanto, em nenhum momento demonstraram aversão ao fato de estudar na instituição. Além de destacarem a qualidade das aulas e dos professores, os jovens apontaram os projetos de pesquisa e as bolsas de estudos como elementos fundamentais para o ensino de qualidade: cinco deles citaram as bolsas e os projetos com um grande diferencial do IF em relação às demais escolas de EM.

Suas práticas cotidianas, focando no que eles gostam de fazer nas horas vagas, ocuparam grande destaque nas cartas que escreveram. Talvez isso ocorreu porque suas aventuras fora da escola normalmente não são questionadas e, conseqüentemente, sentem vontade de relatá-las. Cinco jovens deixaram clara sua preferência por sair e passear com os amigos, prática muito recorrente em uma cidade do interior. No contraturno escolar, quando não estão no campus para atendimento acadêmico ou quando não estão participando de projetos de pesquisa, costumam passear com os amigos pelo “centro da cidade” ou pelo “lago”. Esses dois espaços são marcados pela presença dos munícipes em grande quantidade.

O centro é uma região de pouco mais de três quarteirões onde estão concentradas as lojas e o comércio da cidade. Representa, nesse sentido, o encontro das cidades de Barracão-PR e Dionísio Cerqueira-SC. A rua Sete de Setembro, distinguida pela presença de uma calçada larga na qual se encontra a maior parte do comércio local e, especialmente, o Banco do Brasil (BB), apresenta uma característica particular: de um lado da rua estamos no estado do Paraná; do outro, no estado de Santa Catarina. Essa especialidade faz com que a grande concentração de pedestres ocorra nessa região. Logo ao lado do BB, temos a maior agropecuária da região e, em frente, a lotérica. As sedes de outros bancos privados também estão nessa mesma

rua, bem como as sorveterias e lojas de conveniência. Ou seja, é um ponto de encontro. Seguidamente, andando pelo centro, encontramos jovens ali, muitos deles nossos alunos.

Assim como o centro, outro ponto tradicional de encontro dos jovens é o Parque Turístico Ambiental de Integração (PTIA), chamado popularmente de lago. Essa região, até pouco tempo atrás, era marcada pelo abandono, o que facilitava o contrabando e o descaminho. O local da divisa do Brasil com a Argentina era conhecido pela presença de quiçaça<sup>35</sup>, mas passou por uma reconstrução total. Aproveitando a nascente do Rio Peperi Guaçu, por meio de uma verba do Governo Federal, o lugar passou por uma grande melhoria e hoje conta com pista de caminhada, campo de futebol, quadra de vôlei, bancos e arborização. Nos finais de tarde e, especialmente, aos sábados e domingos, o local é um ponto de encontro de muitas famílias. Nele podemos ver os grupos de jovens reunidos, conversando, tomando tererê, chimarrão, fumando narguilé e consumindo bebidas alcoólicas. Ou seja, se transformou em um espaço democrático que une gerações e culturas distintas, bem como diferentes nacionalidades, já que o lago está no limite entre Brasil e Argentina.

Outros hábitos também foram revelados nas cartas. Cinco jovens afirmaram que gostam de assistir a séries e filmes como forma de ocupar as horas livres. Eles se diferenciam dos demais por consumir uma cultura que, a princípio, é comum nos grandes centros. Aqui não temos cinema, portanto, desenvolver o hábito de assistir a um filme talvez seja uma opção mais recente devido ao advento da internet. Um dos jovens apontou que gosta muito de ficar nas redes sociais, navegando na internet, pois o tempo passa bem mais rápido, o que, para ele, parece ser relevante. Outra jovem apontou que, além de sair com os amigos, gosta muito de jogar futebol em suas horas vagas. Também é interessante destacar um jovem namora e outro tem um “crush”. Os demais estão solteiros o que, para dois deles, é “por opção”. Um entre os solteiros propõe namoro ao correspondente. A necessidade dos jovens em demonstrar sua condição civil evidenciou uma necessidade de se pensar em relacionamentos, fato que não surgiu no grupo focal.

Nesse primeiro encontro e nas cartas, foi possível conhecer a realidade e o cotidiano dos jovens a fim de aproximarmos-nos ainda mais, criando um ambiente

---

<sup>35</sup> Quiçaça é denominação de um local com a presença de vegetação rasteira, arbustiva e solo pobre, conhecido como capoeira por alguns.

enriquecedor que contribuiu para os próximos encontros. Seus relatos eram desconhecidos por mim enquanto educador. Por mais que tivéssemos uma relação próxima, o dia a dia da escola muitas vezes não permite essa interação entre docente e discente. Por residir na região, devido ao tamanho dos municípios, é natural que saibamos quais os hábitos sociais das famílias, entretanto, as informações apresentadas tanto no grupo focal quanto nas cartas revelam quem são, de fato, esses jovens. Dessa forma, meu papel como educador, ao conhecer esses jovens, se fortalece, já que posso aperfeiçoar minhas práticas docentes. Assim, consigo compreender minha função enquanto educador e a importância do EMTI e do IF na vida deles e na minha.

#### 4.2 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: ONDE ESTÃO E O QUE FAZEM ESSES JOVENS?

Na semana seguinte, organizei a sala da mesma forma: as carteiras foram dispostas no formato circular, permitindo que todos se enxergassem. Havia, novamente, café e chocolate. Minha maior ansiedade se referia ao público de jovens que retornaria. Desejava que, pelo menos, dez jovens viessem, pois esse segundo encontro abordaria as relações deles com a Tri Fronteira e seus hábitos, costumes e amizades a fim de retratar a cultura juvenil local.

Após organizar o ambiente, coloquei uma caixa de som conectada a um *pen drive*. A proposta seria chamar a atenção dos jovens de alguma maneira – na semana anterior fora utilizado o mapa *mundi*. Os jovens chegaram e ocuparam os mesmos lugares. Como o debate era sobre cultura juvenil, comecei propondo a escuta da música “Rap da Felicidade” de Cidinho e Doca.

*Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar  
Fé em Deus, DJ*

*Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar  
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
Onde eu nasci, han  
E poder me orgulhar*

*E ter a consciência que o pobre tem seu lugar*

*Minha cara autoridade, eu já não sei o que fazer  
Com tanta violência eu sinto medo de viver  
Pois moro na favela e sou muito desrespeitado  
A tristeza e alegria aqui caminham lado a lado  
Eu faço uma oração para uma santa protetora  
Mas sou interrompido a tiros de metralhadora  
Enquanto os ricos moram numa casa grande e bela  
O pobre é humilhado, esculachado na favela  
Já não aguento mais essa onda de violência  
Só peço a autoridade um pouco mais de competência*

*Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, han  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar  
Mas eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
Onde eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar*

*Diversão hoje em dia não podemos nem pensar  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela  
Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
Quem vai pro exterior da favela sente saudade  
O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
Vai pra zona sul pra conhecer água de côco  
E o pobre na favela vive passando sufoco  
Trocaram a presidência, uma nova esperança  
Sofri na tempestade, agora eu quero abonança  
O povo tem a força, precisa descobrir  
Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui*

*Eu só quero é ser feliz  
Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é  
E poder me orgulhar  
E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, eu  
Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
Onde eu nasci, han  
E poder me orgulhar, é  
O pobre tem o seu lugar*

*Diversão hoje em dia, nem pensar  
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar  
Fica lá na praça que era tudo tão normal  
Agora virou moda a violência no local  
Pessoas inocentes que não tem nada a ver  
Estão perdendo hoje o seu direito de viver  
Nunca vi cartão postal que se destaque uma favela*

*Só vejo paisagem muito linda e muito bela  
 Quem vai pro exterior da favela sente saudade  
 O gringo vem aqui e não conhece a realidade  
 Vai pra zona sul pra conhecer água de côco  
 E o pobre na favela, passando sufoco  
 Trocada a presidência, uma nova esperança  
 Sofri na tempestade, agora eu quero abonança  
 O povo tem a força, só precisa descobrir  
 Se eles lá não fazem nada, faremos tudo daqui*

*Eu só quero é ser feliz  
 Andar tranquilamente na favela onde eu nasci, é  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar, é  
 Eu só quero é ser feliz, feliz, feliz, feliz, feliz  
 Onde eu nasci, han  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar  
 E poder me orgulhar  
 E ter a consciência que o pobre tem seu lugar<sup>36</sup>*

A música retrata uma periferia de uma metrópole marcada pela segregação urbana e desigualdade social. Através da cultura do funk, percebe-se – por meio da expressão estética e da convivência com a violência e com as múltiplas desigualdades – um jovem identificado com o local e com a negritude. Esse personagem representa a necessidade de habituar-se com as contradições e condições do local. A ideia de utilizar essa música, que representa uma realidade totalmente distinta do cotidiano do jovem da Tri Fronteira, é mobilizar o aluno para, assim como na música, se visualizar como um sujeito pertencente ao seu território (seus hábitos, costumes, crenças e modo de vida). Com isso, podem-se descrever suas características enquanto jovem morador da fronteira, ao identificar a relação entre juventude, raça, religiosidade e território.

A ideia, portanto, era de que eles atentassem para as inúmeras possibilidades de vivenciar a Geografia que existe em seu cotidiano ao se visualizarem no espaço por meio de suas relações topofílicas e topofóbicas com a fronteira em que habitam. É a Geografia que entra pelos pés: sentimos, vivenciamos, tocamos-la em nosso dia a dia. Em sua grande maioria, os livros didáticos trazem referências distantes do cotidiano desses jovens. Por exemplo, a segregação urbana é tratada com problema de grandes metrópoles; a escassez de recursos é lembrada por meio da falta de água

---

<sup>36</sup> Cidinho e Doca. O Rap da Felicidade. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

no Oriente Médio. Sendo assim, quando os estudantes serão sujeitos de suas Geografias? Romper esse distanciamento e trazer a Tri Fronteira como uma realidade vivida e visível é um dos objetivos desta pesquisa como nova forma de entender a Geografia além de mera disciplina escolar.

Para Souza (2014), devemos perceber que a fronteira, enquanto construção social, é um espaço de intercessão entre mundos e atores com um modo de vida singular. É importante para a pesquisa saber de onde meu aluno vem, que espaços ele ocupa, quais grupos sociais frequenta, como ocorrem suas relações com o espaço urbano e como isso pode contribuir com minhas aulas. Ou seja, é preciso investigar qual é a realidade dele e quais são os meios e os elementos socioculturais com os quais ele convive. Neste segundo encontro, os jovens também produziram uma carta e a enviaram a seu correspondente, relatando como é ser jovem e como é viver na região da Tri Fronteira, quais suas principais atividades – estudos e lazer. Além disso, salientaram quais relações percebem como típicas dali, seus gostos, estilos e crenças. Para isso, foi entregue, como orientação, o seguinte texto:

***Seu amigo estrangeiro te respondeu! Ele gostou muito do lugar em que o evento ocorreu e falou bastante sobre o lugar em que ele mora. No texto, ele apresentou aspectos do cotidiano de lá, os locais que frequenta, as características do grupo de amigos dele e os principais prazeres (música, esportes que pratica, jogos e etc). Lendo a carta dele, você ficou com mais vontade ainda de conhecer o país e o lugar em que ele mora. Você ficou tão empolgado que resolveu falar um pouco mais sobre a Tri Fronteira. Na carta que você está escrevendo, irá falar como é a fronteira que você mora (aspectos da Geografia do lugar), qual o espaço que mais frequenta na fronteira, por qual motivo gosta desse espaço, quando e com quem costuma frequentá-lo, que tipo de atividade vocês fazem nesse local, quais as linguagens (gírias) usam entre vocês. Aproveitará também para falar das suas amizades e de como acha que os outros jovens enxergam o grupo de vocês. Que tipo de produtos (músicas, consumos diversos, jogos, tatuagens etc) gostam de consumir. Nessa carta, irá contar o que considera importante ele saber sobre você, sua relação com a Tri Fronteira e seus amigos! LEMBRE-SE de que você não deve identificar-se! Utilize seu pseudônimo! Mãos à obra! Boa escrita.***



Antes de começar a escrever as cartas, iniciamos a interação. Para a minha felicidade, todos os 12 jovens participaram desse segundo encontro. Quando terminamos de escutar a música, logo iniciamos a discussão sobre a sua letra. Eles identificaram muitos aspectos relativos ao cotidiano da música: violência, tráfico de drogas, desigualdade social, cultura do funk e do hip hop. Perguntei se eles acreditavam que esses problemas ocorriam aqui na região deles. O debate foi grande, polarizado basicamente em cinco jovens: três jovens falaram que nenhum dos elementos da música poderiam ser vistos na fronteira; outros dois defendiam que existia uma desigualdade social grande; os demais se dividiram em corroborar com uma das ideias acima. Questionados por mim sobre como eles percebiam a desigualdade social, os jovens falaram que esta poderia ser percebida pelos carros e casas, afirmando que “têm muita gente com dinheiro”. Novamente, levantei a questão de que se existiam espaços de “ricos” e espaços de “pobre”, tais como bairros, escolas, restaurantes e praças ou se todos frequentavam os mesmos espaços. Os jovens colocaram que por mais que todos frequentassem os mesmos locais, “pois aqui não tem muito aonde ir”, existe uma diferença social sim, “basta ver quem vai jantar em São Miguel ou em Beltrão<sup>37</sup>”. Outro jovem apontou que alguns jovens “tem dinheiro para estudar em Beltrão em colégio particular<sup>38</sup>”.

Com a discussão dos jovens foi possível perceber que por mais que eles frequentem os mesmos espaços – locais na cidade, escolas, restaurantes e espaços públicos – existe distinção social. Diferentemente do que apareceu na letra da música, não existe uma segregação social tão latente. Isso serve para um conviver mais próximo. Ao longo do debate busquei levantar esse enfoque da distinção social. Outro ponto bastante debatido foi a questão das drogas e da violência que elas geram. Quatro jovens colocaram que “Graças à Deus não tem isso aqui...” e logo foram questionados por outros dois jovens que afirmaram que existia sim o problema das drogas. De fato, não existe o consumo impudico de drogas, uma vez que estamos em um município pequeno, onde certamente todos ficariam sabendo. Lembrei o grupo de

---

<sup>37</sup> O jovem em questão estava se referindo a São Miguel do Oeste (SC) – com aproximadamente 40 mil habitantes - e Francisco Beltrão (PR) – com um pouco mais de 84 mil habitantes -, municípios que são referências em termos de serviços e infraestrutura. Hoje, especialmente Francisco Beltrão, é a cidade que mais atrai os jovens para estudar no ensino superior devido a presença de diversas universidades.

<sup>38</sup> A Tri Fronteira conta com uma escola privada, localizada em Dionísio Cerqueira (SC). As famílias mais abonadas preferem enviar seus filhos para cursar o Ensino Médio em Francisco Beltrão (PR), que conta com dois colégios privados tradicionais. Assim como os universitários que vão para Beltrão, esse transporte é realizado diariamente por ônibus e vans locados.

que estávamos na fronteira seca e que talvez aqui fosse uma possível rota para a entrada de produtos ilegais. Surpreendentemente, os jovens buscaram minimizar a questão, afirmando que “são coisas menos importantes que entram por aqui [...]”. O convívio diário com a prática do contrabando e do descaminho – que muitas vezes é praticado por conhecidos e torna-se uma atividade de sustento – faz com que os jovens percebam isso de outra maneira. Questionei-os se talvez a percepção dos jovens que convivem com o tráfico de drogas retratado na música não fosse a mesma que a deles em relação ao que ocorria ali. Se um jovem que nasceu e cresceu convivendo com aquela realidade, tem parentes que sobrevivem economicamente disso, acabam considerando isso normal pois tal atividade faz parte da realidade deles. Eles responderam meu questionamento afirmando o que ocorria. Interpelei perguntando se tudo que passava pela fronteira seca com a Argentina eram produtos legais. No mesmo momento, eles falaram que não, e lembraram ainda que além de pessoas que seguidamente vem “comprar bebida e vinho enchendo os carros”, existia venda de produtos ilegais, frutas e peixes.

Aproveitando o que eles falaram, levantei duas situações que haviam ocorrido recentemente. Uma no ano de 2015 e outra no início de 2016, alguns meses após a minha chegada na Tri Fronteira, local que até então era extremamente pacato para mim. A primeira situação foi registrada em uma reportagem<sup>39</sup> feita pela Tv Record de Florianópolis, retratando o comércio ilegal de armas e munição na Tri Fronteira. Fiquei tão surpreso que fui procurar outras informações na internet, onde acabei encontrando diversas reportagens abordando não só o tráfico de armas e munições, como também o tráfico de drogas e outros produtos, tal como carnes e hortifrúteis. Além de recordar esse fato, lembrei-os de que no ano de 2016, um rapaz em uma moto foi interceptado pela Polícia e a Receita Federal em uma rua nos fundos do campus, carregando armas de fogo. Conforme retratado no Capítulo 2, o campus é localizado nas proximidades da fronteira, sendo que a divisa está um pouco mais de um quilômetro das salas de aula. Com isso, eles começaram a apontar vários casos de contrabando, lembrando inclusive de conhecidos que haviam sido presos ou tiveram problemas

---

<sup>39</sup> A reportagem em questão é da filiada da Tv Record, a RICTV. Os repórteres Sérgio Guimarães e Amauri Sales revelaram, em rede nacional, a facilidade do tráfico de armas na região. Intitulada “Fronteira sem lei”, a matéria teve grande repercussão não apenas na Tri Fronteira e no Brasil, mas também na Argentina, onde a matéria foi citada no importante jornal do país, o El Clarín. Disponível em: <http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/reportagem-da-riktv-record-alerta-para-traffic-de-armas-na-fronteira-e-repercute-na-argentina>. Acesso em: 18 set. 2016.

quanto a isso. Tentei criar um comparativo entre a música e a realidade vivida por eles, mostrando que quando convivemos com alguma prática social, mesmo que ilegal, nos acostumamos a enxergá-la como algo normal, natural aos nossos olhos. Por mais que em um primeiro momento a música pareça tão distante, podemos perceber que práticas não lícitas também ocorrem ali do nosso lado sem falar que, em muitas vezes, nós, moradores da fronteira, acabamos comprando produtos no país vizinho, afinal, quem de nós nunca acabou comprando um botijão de gás, carne, alimentos perecíveis e frutos do mar do outro lado da Fronteira?

Após debatermos o tema, li em voz alta as orientações anteriormente expostas junto com os jovens. Em seguida, eles começaram a escrever as cartas. Novamente os jovens produziram as cartas com muita concentração. Ressalto que em nenhum momento houve qualquer reclamação de ter que produzir novamente um texto, algo que, além de me alegrar, me empolgou mais ainda. Se a pesquisa acabasse aqui certamente o grande aprendizado seria dar voz e autonomia aos jovens em sala de aula. Deixá-los se expressar livremente.

Ao iniciar a leitura das cartas, logo percebi uma diferença das cartas do primeiro encontro. As desse momento foram mais curtas, diretas e pontuais. Diferentemente do primeiro encontro, onde alguns jovens solicitaram mais uma folha pautada, nesse apenas três escreveram uma página completa. A proposta agora era conhecer o cotidiano deles enquanto jovens, seus grupos, hábitos e culturas. O que fazem quando não estão no IF? Nas primeiras cartas tivemos uma pequena prévia, entretanto, agora, busquei aprofundar o assunto com eles. A partir de então, foi possível perceber uma nítida separação por afinidades, o que gerou as seguintes categorias:

- a) como vejo a fronteira;
- b) quais locais frequento na fronteira;
- c) com quem frequento esses locais.

Nas três categorias as repostas foram diversas. Mesmo eles sendo jovens de uma mesma faixa etária, não é por estarmos em uma pequena região composta de municípios pouco populosos que existe apenas um perfil de jovem. Pelo contrário, a diversidade é grande. Existem afinidades que inclusive não se manifestaram mais de uma vez, entretanto, representam uma realidade local. Explico melhor: um jovem foi bem claro no afirmar que, em suas horas vagas, gosta muito de estar com os demais jovens que frequentam a mesma igreja. Toda a sua relação social está pautada na crença religiosa. Para esse jovem, ser jovem não significa romper com as gerações

anteriores, mas aprender com elas. Segundo ele, “eu e meus amigos não gostamos de baladas, bebidas e tatuagens que nem os outros jovens. Nos divertimos de forma saudável”, demonstrando uma forte identidade com o seu grupo e sua crença. Interessante perceber que, para esse jovem, os demais colegas da escola estão inseridos em um universo totalmente distinto. Embora não exista, ao menos aparentemente, um conflito entre esse jovem e os demais da sala, sua relação é totalmente diferente. Todos o respeitam e ele respeita os demais. Novamente saliento que foi apenas um jovem que colocou essa relação com a igreja e seus hábitos, mas acredito ser importante relatá-la, pois a presença de igreja neopentecostais foi algo que me chamou muito a atenção quando passei a circular pelas vias públicas locais. São inúmeros os espaços de cultos religiosos presentes aqui.

Um aspecto relevante quanto ao viver na fronteira foi que dez jovens manifestaram uma relação de pertencimento e carinho pelo local que habitam. Ao chegar de uma metrópole como Porto Alegre, com seus um milhão e quinhentos mil habitantes, a atmosfera interiorana e pacata me fez perceber como as horas podem passar devagar. Não há trânsito, mercados e mercearias fecham um pouco depois das dezenove horas, as opções de distração para um ex-habitante da capital gaúcha são limitadíssimas. Acreditava, erroneamente, que o sentimento de grande parte dos jovens em relação ao viver na fronteira fosse negativo e que existiria uma tentativa de fuga constante, mas me enganei muito. Essa ampla maioria dos jovens referiram-se a fronteira como algo agradável, simples, pequeno e calmo, sossegado e tranquilo. Por meio dos adjetivos mencionados, os jovens demonstram vários elementos de topofilia<sup>40</sup> com objetos e elementos urbanos presentes na Tri Fronteira. Isso fica claro não apenas pelos adjetivos elencados por eles, mas também pelos hábitos de frequentar alguns espaços que, com suas práticas cotidianas, despertam um sentimento de lugar onde o espaço passa a ter um significado emocional para aqueles sujeitos.

Quando falam sobre qual local frequentam com seus amigos, nove jovens citaram o popularmente conhecido “lago”, ou seja, o Parque Turístico Ambiental de Integração (PTIA). Apesar de recente, o espaço tornou-se de suma importância para esses jovens. É lá que eles se encontram com seus amigos, tomam sorvete, tererê,

---

<sup>40</sup> Para Valdés (2009 apud DIAS, 2012), topofilia pode ser entendido com um sentimento de amor e pertencimento ao lugar. Através desse sentimento, a comunidade, de forma coletiva, passa a orgulhar-se de viver e ocupar o espaço habitado.

andam de bicicleta e praticam esportes. Um dos jovens ainda afirma que encontra seus amigos no final de tarde “para beber e fumar narguilé”, deixando evidente que participa de um grupo de jovens de mais idade. A relação deles com esse espaço é mais uma demonstração de topofilia pelo local. Além disso, cinco dos nove jovens ainda destacam a proximidade com a Argentina como um fator importante, pois é lá que “eles podem comprar produtos mais baratos” e o que “atrai muitos turistas para comprar”. O “lago” é o local com a maior circulação de pessoas que buscam a fronteira para fazer compras. Ali podemos ver, além de diversos carros atravessando a aduana de turismo, um grande número de pessoas atravessando a pé, uma vez que não são todos os produtos que podem passar pela aduana. Vale destacar a grande procura por carnes de bovinos, peixes, camarão e laticínios, que fazem com que muitas pessoas prefiram fazer a travessia entre os dois países caminhando. Esse movimento é observado pelos moradores da região, que utilizam o lago como espaço de integração e socialização. Para os que passam por ali, um ambiente qualquer. Para os que vivenciam cotidianamente, um lugar com muitos significados, histórias e sentidos.

Outro motivo de orgulho para esses jovens é a segurança do local. Sempre que se referem ao lugar onde moram, utilizam adjetivos que remetem a tranquilidade e segurança do interior. Diferentemente dos grandes centros, onde a insegurança e o medo imperam, aqui a monotonia faz com que todos tenham um sentimento de resguardo. Outro fator decisivo para isso é o fato de que, por ser formado por pequenos municípios, a Tri Fronteira possibilita que grande parte dos seus habitantes sejam conhecidos. Se por um lado isso faz com que todos sintam-se mais seguros, por outro, impossibilita o anonimato presente nas médias e grandes cidades. Aqui todos se conhecem, sabem o que fazem, onde residem, o que procuram para se distrair e quais hábitos cultivam. Hoje, essa possibilidade de viver sem conhecer o outro é impossível. Os jovens, ao considerarem isso, esquecem que por se tratar justamente de uma fronteira seca, ali circulam inúmeros desconhecidos diariamente. O convívio com o contrabando e o descaminho é corriqueiro. Seguidamente vemos ações da Receita Federal e da Polícia Federal na Tri Fronteira. Além deles, as forças armadas realizam a Operação Ágata<sup>41</sup> seguidamente na região. Os jovens parecem

---

<sup>41</sup> Segundo o Ministério da Defesa, desde 2011, o Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas (EMCFA) coordena uma ação de grande escala com o objetivo de fortalecer a segurança das fronteiras terrestres do Brasil. Trata-se da Operação Ágata, que integra o Plano Estratégico de Fronteiras (PEF)

ignorar essas questões, preferindo entender a fronteira como algo pacato e seguro. Talvez por fazer parte de uma rotina “normal”, o descaminho e o contrabando para eles é algo banal, pois ocorre de forma habitual. Muitos sobrevivem disso e/ou se beneficiam disso. Significa sustento, sobrevivência. Dos jovens que participaram da pesquisa, apenas um deles colocou que “é normal ver pessoas atravessando ou carregando coisas”, referindo-se a fronteira seca como algo totalmente vulnerável e permeável. O contrabando-formiga<sup>42</sup> ocorre em dia claro, em todo o momento. Contrabandear, para eles, nada mais é que burlar algumas das imposições legais dos limites estatais em busca de ganhos pessoais, a partir de um conhecimento do lugar, das práticas possíveis e legítimas nele. É ilegal, mas é legítimo. O ato é ilegal, mas não imoral (ou amoral). O descaminho e, mesmo o contrabando, fazem parte de uma moral coletiva criada pelo hábito e também pela necessidade econômico-financeira. Estão ligados a sobrevivência, mas também são vistos como oportunidade de enriquecimento. Portanto, tornam-se fatores constitutivos da cultura (usos e costumes) locais e, muitas vezes, acabam sendo vistos como uma possibilidade de ascensão social.

Além do “lago”, quatro jovens citaram a “quadra” e o “ginásio municipal” como espaço de encontro. Esses jovens são visivelmente ligados a prática esportiva, e tem no grupo de amigos os mesmos gostos. Eles se reúnem normalmente nas terças-feiras e quintas-feiras, além do sábado. Normalmente esses jovens se organizam em uma rotina semanal, e o grupo de frequentadores pouco se altera. Um local novo para mim e que eu nunca havia percebido é a hamburgueria Lala’s. Três jovens afirmaram que frequentam muito o local com seu grupo de amigos. A rotina inclui uma ida por semana, para comer hambúrguer, cup cake e nachos. Ao buscar mais informações sobre o local, o espaço me pareceu uma cafeteria, algo mais *cult*, onde os jovens que se identificam com a leitura, filmes e artes costumam ir. Nesse mesmo espaço ocorrem lançamentos de livros e outras atividades ligadas à música. Visivelmente é um espaço mais elitizado, marcado pela presença de jovens e munícipes com uma

---

do Governo Federal, criado para prevenir e reprimir a ação de criminosos na divisa do Brasil. A proposta visa impedir ações ligadas ao narcotráfico, contrabando e descaminho, tráfico de armas e munições, crimes ambientais, imigração e garimpo ilegais. Disponível em: <http://www.defesa.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2016.

<sup>42</sup> Para Dorfman (2009), é considerado contrabando ou descaminho de poucos produtos em pequenas quantidades. Normalmente é realizado de forma individual, ou seja, o próprio contrabandista compra e revende de maneira independente. Os produtos trazidos por eles são, geralmente, produtos perecíveis e utilizados no cotidiano, tais como farinha de trigo, óleo de soja, gás de cozinha e demais produtos.

condição financeira mais estável. Achei interessante a presença de um local assim, algo mais próximo da realidade que conheço em Porto Alegre, e que senti muita falta quando fui habitar a Tri Fronteira. Foi possível perceber, também, que esse mesmo grupo que frequenta o Lala's gosta muito de se reunir para assistir séries e filmes. Além disso, eles têm o hábito de cozinhar quando se reúnem, mostrando uma grande afinidade.

Algo que percebi lendo as cartas é que o único grupo de jovens que se relacionam apenas entre eles são os jovens que frequentam o Lala's. Esse grupo me pareceu bem fechado e formado, ou seja, é um grupo de estudantes do IF que mantem relações mais restritas. Os demais jovens se relacionam com jovens não ligados ao IF, ou seja, são amizades oriundas de outros espaços, tal como bairro, escola de EF e parentes. Por mais que nesse grupo existam outros jovens do IF, grande parte de seus membros são jovens que estudam em outros locais, fazendo com que o grupo seja bem mais heterogêneo. Os jovens que gostam de frequentar a quadra de esportes, por exemplo, nutrem essa atividade com amizades que perduram desde o EF. Alguns deles hoje estudam no IF, mas a grande maioria está em outros colégios. O jovem que frequenta a igreja tem, no seu grupo, jovens com a mesma característica religiosa, ficando restrito ao círculo de amizades ligada à prática religiosa. Esse jovem compartilha o cotidiano neopentecostal apenas com mais um colega do IF.

Destaco que, para quem vem de um grande centro, a Tri Fronteira é um espaço pacato e precário na oferta de serviços públicos, de lazer e cultura. Trata-se de uma outra realidade: um lugar fronteiriço, pouco populoso que une diferentes realidades. Por mais que os jovens vislumbrem ingressar na universidade, vivenciar uma grande cidade, eles demonstraram uma relação de topofilia com a Tri Fronteira: as práticas com os espaços que eles frequentam com seus amigos, em seus relatos, estavam impregnadas de significação emocional com o lugar, ou seja, com a Tri Fronteira. Ao mesmo tempo percebi uma exaltação, quase um louvor no que diz respeito aos aspectos positivos do habitar a fronteira. A proximidade com o outro país, a possibilidade de ir fazer compras e visitar locais logo ao lado, passando uma divisa seca, foi relatado por eles nas cartas. Em nenhum momento eles levantaram aspectos pejorativos ou negativos em relação ao viver ali. Não relataram desconforto em habitar esse lugar e aos elementos e as práticas sociais ali vivenciadas. Não existiu nenhum tipo de rejeição ou demonstração de topofobia. Algo interessante e, ao mesmo tempo, revelador. Cabe agora descobrir que relações eles mantem com o IF.

#### 4.3 ANA, MARIA, MANUEL E JOÃO: O QUE ESPERAM ESSES JOVENS?

Na semana seguinte teríamos o nosso novo e, a princípio, último encontro. Transcorridas duas semanas do início da pesquisa, mais uma vez me deparei com a dúvida quanto a presença dos jovens. Sabemos da efemeridade de seus atos: a todo o momento surgem novidades que logo prendem a atenção deles, buscando um novo prazer. Uma das heranças do século XX, para Morin (2005), é justamente a busca pela intensidade vivida. É possível perceber isso em sala de aula nas atividades muito extensas, onde os jovens logo perdem a atenção e se cansam. Isso me preocupou bastante. Organizei o ambiente como nas semanas anteriores, buscando criar um espaço confortável, onde todos se enxergassem permitindo, assim, um maior contato. A única modificação no espaço foi que deixei as carteiras um pouco mais afastadas, pois nessa semana passei um vídeo de aproximadamente 13 minutos.

A proposta deste encontro foi debater as perspectivas de futuro dos jovens. Como estudar no IF e as aulas de Geografia podem te ajudar hoje e no futuro? Como a Geografia pode te ajudar enquanto estudante? E como a Geografia pode te ajudar como futuro profissional? O que você pretende fazer daqui a 5 anos? Para mobilizar os alunos ao debate, foi apresentado o vídeo *Opções não-óbvias*<sup>43</sup>, de Julia Tolezano, a famosa youtuber *Jout Jout Prazer*. No vídeo, Julia é convidada para um encontro na Inglaterra que fala sobre o mundo da educação profissional e, para a sua surpresa, lá encontra reitores e diretores dos IFES brasileiros falando das experiências na educação técnica. A ideia era mostrar para os alunos as perspectivas que as escolas técnicas têm gerado não apenas em nosso país, mas no mundo todo. Por ser um continente com uma larga história de produção manufatureira e maquinofatureira, a Europa apresenta uma antiga tradição no modelo de escolas profissionais. Segundo a Revista Europeia de Formação Profissional (2004), em sua edição sobre educação profissional, desde o processo de formação das Corporações de Ofício, surgidas ainda na Idade Média (entre os séculos XII e XV), nas quais os artesões e profissionais independentes ensinavam um ofício a ser seguido pelos seus aprendizes, o continente vem se preocupando com o processo de qualificação profissional. Com o passar dos anos, os países se dedicaram a uma formação técnica distinta, onde modelo de

---

<sup>43</sup> Para assistir o vídeo basta acessar o seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=534mvkFgX7k>. Por meio do vídeo podemos conhecer um pouco mais da formação técnica na Europa, além de ter um breve contato com reitores de institutos do Brasil.



formação para o trabalho se concretizou em todo o continente. A França, por exemplo, dedicou-se a um modelo estatal de ensino técnico, enquanto o Reino Unido preferiu um modelo mais empresarial.

A partir de 1960, com o fortalecimento da comunidade europeia, que futuramente gerou a União Europeia, os países uniram esforços para a ampliação e instalação de novas escolas, o que culminou, na década de 1970, na criação de um Centro Europeu de Investigação e Documentação sobre o Ensino e Formação Profissional (CEDEFOP). Fica claro que, ao ingressar nessa modalidade de ensino, o jovem tem a certeza de que está aprendendo um ofício para desempenhar na vida profissional. A intenção desse encontro é entender como o meu aluno se enxerga estudando no IF e como esse estudo, em especial, as aulas de Geografia, podem contribuir para essa formação técnica para o trabalho.

Acreditei que por se tratar de um questionamento ligado ao futuro profissional e a postura deles enquanto estudantes, esse encontro seria mais sucinto em termos de falas. Novamente me equivoquei, já que creio que tenha sido o encontro no qual eles mais falaram. O fato de planejar o futuro a partir das experiências com o cotidiano empolgou eles, especialmente no que refere ao que fazer após concluir EMTI. Em muitos momentos tive que intervir para que todos se escutassem. Um fato que merece destaque foi o papel do vídeo apresentado: além de elucidar o papel dos IFES, ele apresentou essa proposta ligada ao continente europeu que, no primeiro encontro, concentrou grande parte dos países que eles pretendem conhecer. Esse despertar, saber que no local que eu admiro e penso em conhecer, existe uma proposta de ensino muito semelhante à minha. Se eles já estampavam um orgulho em estudar no IF, agora certamente eles sentem isso de forma mais forte.

Primeiramente, o que o grupo destacou é que estudar no IF representa uma distinção em relação aos demais colégios da região, pois “eles passam por um processo seletivo”. O exame de ingresso, que ocorre no formato de um concurso vestibular<sup>44</sup>, tem apresentado, em média, cem inscritos<sup>45</sup> para as quarenta vagas na turma de EMTI em Administração. O fato de estar entre os aprovados causa uma grande empolgação neles. Questionados como isso poderia ajudar eles no futuro, os jovens destacaram que, pelo fato de estudar em uma instituição federal de ensino,

---

<sup>44</sup> Vestibularzinho é chamado pelos candidatos que prestam o exame de processo seletivo. A prova conta com questões relativas ao conteúdo do Ensino Fundamental.

<sup>45</sup> Levando em consideração os concorrentes dos exames de 2015 e 2016.

isso pode contribuir para a qualificação deles enquanto profissionais. Perguntei se os amigos e ex-colegas deles do EF estudavam, em sua grande parte, na rede estadual. Eles afirmaram que sim. Então coloquei que a diferença do ensino deles para o nosso é que no IF eles têm as disciplinas específicas de Administração, porém, os conteúdos das disciplinas básicas são os mesmos. A resposta mais escutada foi “nunca, professor! Lá a gente mal tinha aula. Faltam professores. Aqui a gente sempre tem aula”. O grupo confirmou essa afirmação, complementando que a realidade estadual é bastante precária. Conforme as notícias vinculadas nos noticiários, infelizmente essa é uma realidade que assola nosso país. Se a realidade nas grandes cidades e capitais já é caótica, imaginemos em uma periferia urbana de um pequeno município localizado na fronteira. Ilusório pensar que seria diferente ou “menos ruim”.

Nessa fala inicial deles ficou nítido que estar e estudar no IF é prazeroso para eles. Mesmo os que apontaram que “aqui tem muitos trabalho e provas”, eles sentem-se bem aqui. Outro grande diferencial apontado por eles é a oportunidade de ter um horário reservado de cada professor para realizar o atendimento para esclarecer dúvidas, o que chamamos de apoio ao acadêmico. Além, é claro, das bolsas e auxílios proporcionados aos jovens estudantes. Apontei sobre como isso ajudaria eles no futuro e eles foram taxativos, dizendo que “sabemos bem mais que outros, aqui é como na faculdade” (sic), considerando o fato dos artigos produzidos, as resenhas, a participação nos projetos de pesquisa e extensão. Só pelo fato de eles terem uma conta, receberem bolsas e assumirem responsabilidades com os seus orientadores, torna-os empoderados. Apesar de jovens em idade escolar, eles assumem uma postura acadêmica muito próxima de universitários. Vale destacar, ainda, a grande quantidade de disciplinas que compõem a grade curricular deles.

Em relação as aulas de Geografia, eles apontaram que “passei a ver a Geografia perto de mim”, referindo-se às práticas propostas ao longo das aulas. Quando questionados sobre o que eles percebiam de Geografia das aulas EF, eles afirmaram “um monte de texto do livro falando de subdesenvolvimento, rico e pobre [...]”; “[...] ah vimos globalização [...]”. Quando em relação as aulas do EMTI perguntei o que mudou, por qual motivo hoje eles enxergam a Geografia próxima deles – pedi que eles tentassem, ao máximo, não considerar que eu era o professor deles! “Ah sor, você fala e dá exemplo de coisas que a gente vê aqui onde moramos [...] não do Iraque, Estados Unidos e coisas sei lá de onde”. Como docente da disciplina, fiquei com um sentimento dividido: contente com a leitura deles de nossos encontros, porém

me questionando quantos jovens deixamos de atingir com nossas aulas? Ao seguirmos o livro didático muitas vezes nos distanciamos da realidade dos jovens. A preocupação não pode residir em “vencer” o conteúdo, mas, de forma prática, em inserir signos que, ao vivenciar o espaço, façam com que os jovens percebam a Geografia. Queremos transformar nossos alunos em Geógrafos? Em enciclopédias?! Um banco de informações do livro didático? Penso que, ao entrar em sala de aula, estou buscando romper visões. De que forma a minha aula pode servir para modificar os jovens e suas trajetórias? Ampliar o pensamento e sua visão cotidiana?

Relacionando as aulas de Geografia com o EMTI questionei-os acerca de como eles acreditavam que as aulas ajudariam na formação profissional deles. O grupo deixou claro que acredita que “Esse ano a gente viu industrialização e produção e falamos de empresas que tem aqui, aí dá para relacionar com Administração”; “A globalização e a diferença entre os espaços. Ah teve também as importações e exportações que falamos da Aduana de cargas”. Percebi que a leitura deles, buscando relacionar o conteúdo de Geografia com as disciplinas específicas do curso técnico em Administração é constante. Talvez não por que haja uma busca contínua por minha parte em fazer essa ligação da Geografia com a Administração. Creio que pelo fato de eu sempre buscar relacionar os conteúdos com a realidade na qual vivem, ou seja, trazendo a realidade social e econômica daqui e focando sempre nos arranjos produtivos locais, eles acabem estabelecendo essa relação. Certamente o docente de Administração procura valorizar e relacionar as suas disciplinas com a realidade econômica local. Justamente por isso procuro relacioná-las. Acreditava que eles não tinham essa capacidade de relacionar as aulas de disciplinas distintas. Subestimei-os nesse ponto. Com o encontro, foi possível perceber que esses jovens sabem tecer relações inúmeras não apenas com elementos dos conteúdos formais, mas também com a carga sócio-histórica deles. Por um instante, imaginei que quase todos os jovens que participavam desse encontro estavam estudando no IF por causa do curso técnico integrado em administração.

Saliento que, até então, achava que muitos procuravam o ensino médio, não a formação técnica. Foi quando outro participante levantou uma questão de que “as aulas ajudam para o ENEM” e foi complementado por um colega “é, eu fiz o ENEM e já caiu várias coisas que vimos em aula, bem parecido com as nossas provas”. Aproveitei o momento para que eles falassem sobre as aulas de Geografia e o ensino médio. Os jovens salientaram que nas aulas de Geografia conseguiram perceber a

importância de elaborar e escrever trabalhos, bem como desenvolver a oralidade. Na medida em que desenvolvemos os conteúdos, realizamos trabalhos e avaliações, eles são constantemente convidados a participar das aulas, trazendo suas experiências de vida. Tanto em apresentações de trabalho quanto em correções de atividades, gosto de convidá-los para se posicionarem em frente aos colegas, ajudando a desinibi-los. “Apresentação de trabalho era sempre um nervosismo e a gente fazia muita bagunça”, apontou um jovem, que foi complementado pelo grupo falando que hoje se sentem bem mais seguros na hora de falar para um grupo maior de pessoas. “Acho que o sor fala bastante sobre as provas, que nem o ENEM, daí sentimos mais seguros”; “As provas de Geografia sempre têm questões de escrever e marcar, daí é bom pois se é só de escrever fica estranho. Quando iremos fazer vestibular vai ser tudo de marcar. Todos os professores deveriam pensar nisso”.

Os jovens demonstraram uma grande preocupação em relação aos processos seletivos para ingresso no ensino superior e, em especial, no ENEM. É interessante perceber que, mesmo residindo em cidades que não apresentam nenhuma faculdade, nem universidade, e que estão distantes dos grandes centros universitários, todos eles demonstram essa ansiedade. Essa maturidade acadêmica, uma futura graduação pode estar associada ao IF, a convivência com docentes e aos projetos de pesquisa. Levando tais apontamentos em consideração, perguntei quais deles pensavam em fazer um curso superior. Mais uma vez todos eles afirmaram que desejam fazer uma graduação. Perguntei quem se imaginava trabalhando como técnico em administração e a resposta foi surpreendente: apenas dois jovens. Um desses jovens pretende cursar graduação em Administração, acreditando que o EMTI irá contribuir para a formação dele: “Como vou fazer Administração, até penso em trabalhar como técnica, mas no início”, e o outro jovem disse “não sei se eu pretendo trabalhar com isso, mas é mais uma possibilidade”. Os dez outros participantes falaram que estavam ali pela qualidade do EM.

Nesse momento, foi a revelação: eu acreditava que já conhecia essa realidade, só não achei que fosse tão latente. Mesmo os dois jovens que entraram no IF para cursar o EMTI buscando a qualificação técnica em Administração, nenhum deles está ali para realizar um desejo pessoal. Utilizam, ou melhor, pensam em utilizar essa formação como qualificação para o mundo do trabalho. Estão ali pensando em uma possibilidade de emprego ou em se qualificar para a graduação. O futuro profissional não dependerá necessariamente do EMTI. Interessante destacar que esses jovens

optam por cursar um EM com quatro anos de duração, uma vez que além das disciplinas básicas, contam com as disciplinas específicas, buscando uma melhor formação para o vestibular. Com isso, é possível inferir que existe um grande abismo que separa, em termos de qualidade, o ensino ofertado no IF às demais escolas públicas, a ponto de levar um jovem a cursar um EM de quatro anos, estudando todas as disciplinas específicas de Administração. É a política pública estatal chegando em lugares que, em menos de uma década, eram esquecidos.

Finalizamos a conversa abordando o futuro deles e onde pretendem estar daqui a cinco anos. Com exceção de um jovem que pretende voltar para o Paraguai, país onde morou dos dois aos seis anos de idade e que ainda tem parentes lá, todos os demais afirmaram que pretendem seguir os seus estudos e cursar o ensino superior. Nenhum deles afirmou que daqui a alguns anos se vê trabalhando na área para qual está se formando. Dois pontos merecem destaque desse momento: o primeiro é que, de fato, o campus do IF, como ocorre em grande parte do Brasil, tem se tornado referência na qualidade de oferta de EMTI, porém, o que motiva os jovens a estudar lá, ao menos em Barracão, é a excelência na formação básica, e não a formação profissional; segundo, para a realidade local, o ensino superior é algo distante por uma cultura de que isso não é para todos. O IF vem quebrando essa estereotipia e mostrando para esses alunos que sim, estudar em nível superior é possível e está ao alcance deles. O mais fantástico é ver que seis jovens presentes, metade deles, já falou que após a graduação pensa em fazer mestrado. Talvez esse seja o grande legado do IF, revelar que existem sim, nas periferias desse Brasil, jovens capacitados e com vontade de estudar. O que faltavam eram políticas de inserção desses jovens na educação formal de qualidade, lacuna essa que vinha sendo construída. O contato desses jovens com a pesquisa é algo que realmente empolga-os, sem falar que ter contato direto com os docentes, em sua maioria mestres ou doutores, proporciona uma nova relação dentro da escola: até então, o professor era visto como um profissional não valorizado, que “pula” de escola em escola para garantir sua sobrevivência. Como ali os professores possuem, em grande parte, dedicação exclusiva, isso permite uma presença mais efetiva para com a instituição, fazendo com que o ensino público seja de qualidade. Talvez esse seja o modelo público de ensino que tenha dado maior resultado em nosso país, modelo esse que parte da valorização do trabalho docente ancorado à tríade ensino, pesquisa e extensão.

Após esse debate inicial, distribuí um papel para cada jovem com o texto a seguir. Fizemos a leitura em voz alta e, novamente, distribuí as folhas pautadas para a produção da carta. A empolgação foi tamanha que, nesse encontro, os jovens escreveram, em sua maioria, mais de uma lauda. Falar do futuro e de suas expectativas é algo que contagiou o grupo. Meu sentimento enquanto professor/pesquisador, neste momento, foi indescritível. A curiosidade de ler as cartas e saber o que esses jovens têm a dizer enquanto sujeitos de um processo educativo tomou conta de mim. O texto entregue foi:

***Acabou de chegar mais uma carta do exterior! Nessa carta o seu correspondente conta que logo pretende vir te visitar no Brasil, afinal, foi feito um convite para ele em sua última correspondência. Além disso, ele falou dos planos dele para o futuro, o que pretende fazer depois que concluir os estudos do colégio. Qual tal fazer o mesmo? Na carta de hoje você deve escrever sobre como foi sua relação com o Instituto Federal, se estudar aqui superou/frustrou suas expectativas. Por quê? O que o Instituto Federal proporciona de diferenciado das demais escolas? Como as aulas de Geografia podem te auxiliar em um futuro acadêmico e/ou no mundo do trabalho? Além de aprender Geografia, para que servem as aulas de Geografia? Você acredita que ter cursado o Ensino Médio Técnico Integrado pode te ajudar futuramente? Como? Pensando em um futuro próximo, onde você se vê daqui a 5 anos? LEMBRE-SE que você não deve identificar-se! Utilize seu pseudônimo! Mãos à obra! Boa escrita.***

Nesse encontro um jovem faltou, portanto, foram onze jovens no total. Mesmo com um jovem a menos o encontro rendeu muito e as cartas buscaram esclarecer alguns pontos debatidos no encontro. A partir da leitura foi possível identificar as seguintes categorias:

- a) a relação com o IF e o futuro;
- b) as aulas de Geografia hoje e no futuro;
- c) o que estarei fazendo daqui a cinco anos.

Os onze jovens que escreveram deixaram claro que o estudar no IF superou todas as expectativas, afirmando que “foi a melhor escolha que poderia ter feito”. Sete deles destacaram a qualidade do corpo docente: “os professores são experientes”, “professores ótimos”, “professores dão atenção” e, o que mais me chamou a atenção foi a observação de um jovem que apontou que “os professores são exclusivos”.

Interessante perceber que eles associam sempre a qualidade do ensino ofertado ao trabalho docente. Assim como no decorrer da conversa do grupo focal, novamente os jovens relacionaram sempre a escola ao docente. Em nenhum momento falaram – nem positiva nem negativamente – sobre a estrutura física, recursos e materiais disponíveis. Nossa estrutura ainda está bem aquém dos demais *campi*. É possível afirmar que ainda temos uma estrutura bastante precária, porém, em momento algum isso foi um fator relevante para esses jovens. Hoje estamos com apenas dois sanitários funcionando – um masculino e outro feminino – que é compartilhado entre servidores e alunos. Há também espaços que, em dias de chuva, acabam molhando, bem como a ausência de equipamentos e carência na oferta de materiais.

Aqui eles passaram a enxergar o professor como um pesquisador que pensa, ensina e estuda a sua ciência. Além disso, a proposta dos projetos de pesquisa e/ou extensão, nos quais os jovens estão inseridos – alguns de forma voluntária, outros como bolsistas – aproximam ainda mais os discentes dos docentes, permitindo uma constante interação, fator que foi apontado por três jovens. Mais um aspecto que chamou muito a atenção foi justamente a escrita de dois jovens que apontaram a disponibilidade dos docentes em esclarecer dúvidas, horário esse ofertado no contraturno escolar. Todos os docentes devem ofertar, no mínimo, quatro horas de sua carga-horária para o apoio ao acadêmico. Esse é o momento reservado para que os jovens que apresentam alguma dificuldade de aprendizado busquem o docente para que ele possa identificar suas dificuldades e potencialidades, afim de juntos construírem o conhecimento necessário. É também nesse espaço que os jovens podem sanar dúvidas pontuais e resolver exercícios. Esse atendimento, que ocorre de forma individualizada ou em pequenos grupos, além de aproximar os docentes e discentes mais uma vez, permite um acompanhamento que visa não apenas atender o jovem, mas também evitar a evasão escolar. É um aprendizado completo que busca evitar qualquer lacuna no processo de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez acabei subestimando esses jovens pois, por mais que seja nítida uma diferença entre o IF e a escola na qual eles cursaram o EF, acreditei que eles não seriam capazes de perceber onde reside um dos principais pilares para que isso aconteça. Hoje eles valorizam muito o trabalho docente, como já mencionado na fala de um jovem, que ponderou que o grande diferencial do IF são os “professores exclusivos”. Mais uma vez foi possível perceber a criticidade presente nesses jovens. Eles, que vêm de uma realidade na qual os docentes dividem-se em três, quatro

escolas, muitas vezes em municípios distintos e, particularmente na fronteira, em Estados distintos, fazem com que o docente entre no educandário já pensando no horário que deve sair para chegar a tempo na próxima escola. Essa realidade distancia ainda mais discente e docente, sem falar que distancia o docente da realidade escolar. Desta forma, não é possível criar um vínculo entre sujeitos que não convivem e apenas compartilham de um mesmo espaço. Talvez a leitura do jovem não seja tão ampla, mas ele já consegue perceber que existe um abismo entre o docente que está lecionando em diversas escolas para o docente que se dedica apenas ao IF.

Outro fator destacado pelos jovens é o fato de que estudar em uma instituição federal reconhecida nacionalmente pode auxiliar na futura inserção no mundo do trabalho. Oito jovens destacam que estudar no IF e cursar o EMTI pode ser o primeiro passo para o sucesso profissional. Essa preocupação é interessante, pois apenas dois jovens se imaginam trabalhando como técnicos em administração, no entanto, oito jovens pensam que essa formação e, em especial, estar no IF, pode ser decisivo futuramente: “Entre contratar uma pessoa só com o EM ou contratar alguém que estudou na federal e já é técnico, a empresa vai querer a gente” (sic). Outros dois jovens apontaram que o EMTI é “exaustivo” e “desgastante”, porém, acreditam que o esforço certamente será bem visto no futuro, como uma recompensa que virá em um futuro profissional próximo.

Em relação às aulas de Geografia, o sentimento foi de satisfação e angústia. Dois jovens sequer mencionaram em suas cartas sobre as aulas, o que confesso ter me deixado descontente. O fato de estar em aula e, o tempo todo, tentar atingir esses jovens, sempre buscando torná-los sujeitos do processo educativo, tem sido minha grande meta. Perceber a indiferença deles quanto às aulas é frustrante. Por outro lado, nove jovens apontaram que as aulas de Geografia estão associadas ao seu cotidiano, pois “entendemos o que ocorre aqui”; “As aulas nos levam a percepção do mundo e daqui”, afirmou um jovem. Cinco desses jovens foram bem claros ao apontar que as aulas estão associadas “ao meu cotidiano”, onde o docente sempre busca colocar o local, o vivenciado em prática. A satisfação é imensa, pois meus primeiros passos em Barracão foram, justamente, para conhecer o espaço por eles vivenciados, buscando ver as possibilidades que ali tínhamos para então lecionar. A Geografia que entra pelos pés. A Geografia que me cerca. A Geografia da janela. Como sempre digo para meus discentes, se vocês quiserem saber como isso aparece na prova do ENEM, é só solicitar uma aplicação do conteúdo no teu cotidiano para o professor. Isso faz



com que os jovens comecem a estabelecer relações entre conteúdo e espaço vivido. Talvez por isso quatro jovens apontaram que as aulas de Geografia auxiliam no entendimento do ENEM e, num futuro próximo, serão muito bem aplicadas. Saber que apesar das adversidades encontradas nessa jornada estou conseguindo estabelecer uma relação com esses jovens e, ao mesmo tempo, inserir signos em suas trajetórias, faz com que eu me sinta plenamente realizado.

Acredito que o ponto mais interessante desse momento da pesquisa tenha sido perceber que, dos onze jovens que escreveram a carta, apenas dois pensam em concluir o EMTI e ingressar no mundo do trabalho, sendo que um desses gostaria de estar trabalhando e, concomitantemente, cursando o ensino superior. Desta forma, dez desses jovens pretendem, daqui há cinco anos, estar em uma graduação. Para uma realidade da periferia urbana do extremo oeste do Brasil isso é um avanço significativo. Se não fosse o IF, que perspectiva de futuro teriam esses jovens? Terminar o EM e ingressar em qualquer atividade remunerada sem o mínimo de qualificação. Trata-se da reprodução de um modelo que marginaliza totalmente aqueles que estão longe dos grandes centros. Engana-se quem pensa que o EMTI deve apenas formar mão-de-obra. Pelo contrário, a proposta é qualificar os estudantes enquanto cidadãos, incluindo a formação ética e profissional no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Conforme preconiza o documento base do EMTI (SETEC, 2007), propõe-se uma formação omnilateral, que desenvolve por completo o sujeito em todas as suas dimensões. Nessa mesma perspectiva, Manacorda (2010) vai apontar que essa formação propõe o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas potencialidades e em todos os seus sentidos. É o desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. Muito mais que formar mão-de-obra barata, os IF's trazem, para o interior, uma realidade totalmente distinta da vivenciada. Jovem de periferia, oriundo de famílias, em grande parte, sem condições financeiras, acabam inserindo-se precocemente no mundo do trabalho.

Para Ciavatta (2005), a formação integral se dá na medida em que se entende a educação como uma totalidade social, considerando sempre as relações históricas-sociais nas quais o ensino está inserido. Quando os IF's passam a ofertar o EMTI, pensa-se em uma proposta de formação integrada geral, ou seja, o ensino básico inseparável do ensino profissional. São espaços de formação que visam superar a divisão histórica da educação, onde uns são formados para trabalhar e outros para pensar/planejar. Criam-se condições para uma formação humana que garante o

acesso ao trabalho e, igualmente, concebe-o como uma formação cidadã que fornece condições para a leitura do mundo e para a atuação como um ser pensante e autônomo, formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005).

Dentro do IF, esses mesmos jovens acabam tendo condições materiais para estudar: por meio do programa de assistência estudantil da rede federal, eles recebem alimentação, transporte, material didático, bolsa para pesquisa e bolsa para extensão. Isso faz toda a diferença não apenas no acesso, mas principalmente na permanência desses jovens na escola. Hoje, os índices de evasão, que tanto assustam não apenas as escolas, mas a sociedade como um todo, são menores nos IF's justamente pelas condições oferecidas para esses estudantes. Isso faz com que muitos jovens não precisem ir trabalhar e permaneçam estudando. Saber que sim, um jovem oriundo de uma periferia hoje pode acreditar que é possível estudar e ter um diploma de ensino superior será o grande legado do processo de interiorização dos IFES.

O que busco com eles, acima de tudo, é o que Ferry (2009) chamou de boa vida. Na docência, procuro me encontrar e me conhecer. Como faço isso? Com o pensamento ampliado que, para o autor em questão, é “[...] a curiosidade pelo outro” (FERRY, 2009, p, 166) e a interação e o auto-conhecimento de um docente com os jovens que o cercam. Aquele que consegue ou, ao menos, busca colocar-se no lugar do outro. Se amanhã ou depois eles não recordarem de mim, mas conseguirem fazer o exercício de tentar compreender o outro, a realidade que os cerca e, a partir disso, olhar para si mesmos sem julgamentos de valores, terei cumprido o meu papel como docente. Não ceder para as inclinações do desconhecimento, mas compreender que somos sujeitos sócio-históricos, que atuamos em um mundo para satisfazer nossas necessidades e, para isso, precisamos produzir conhecimentos específicos.

## 5. JOÃO, O TEMPO ANDOU MEXENDO COM A GENTE: FALEMOS DE ALGUNS APRENDIZADOS

*Sonho e escrevo em letras grandes de novo  
pelos muros do país.  
João, o tempo, andou mexendo com a gente sim.  
John, eu não esqueço, a felicidade é uma arma quente  
Queeeeeeeente, queeeeeeeente [...].  
(BELCHIOR, 1986)*

Toda a experiência nos renova. O tempo, igualmente, nos modifica. Se para Moraes (2003), escrever é um exercício para aprendermos, posso apontar que a produção desta dissertação modificou o meu cotidiano docente. Sonho, escrevo e pratico a docência. Me existencio. Chegou o momento de expor meus aprendizados e, como citado na epígrafe acima, mostrar o que o tempo mexeu comigo.

Aprendi, nos últimos dois anos de docência, que a dúvida e a reflexão fazem e sempre farão parte do meu cotidiano escolar. Passei a me mover na busca constate de “ser um bom professor” (KAERCHER, 2011). “Docênciar” e pesquisar. Na academia aprendemos que, para pesquisar, precisamos nos afastar do objeto de pesquisa, pois só assim conseguimos ver melhor e de forma mais complexa, elencando melhor as possibilidades que tal objeto nos traz. Busco compreender a docência, a escola e o seu cotidiano. Mas como fazer isso se estou dentro de mim, de minha prática e da escola? Submerso nesse mundo e em seus vícios? Foi justamente esse o caminho da dissertação. Por meio dos jovens e seus olhares sobre a escola, a docência e o EMTI. Não posso compreender o outro, pois somente ele conhece suas vivências e trajetórias. A respeito disso, Ferry (2009) nos mostra que, por meio do pensamento ampliado, podemos nos preocupar e nos colocar no lugar do outro. E por que não fazer o outro se colocar no meu lugar? Com o outro posso me mover e refletir sobre minhas perguntas, dúvidas e angústias. Existenciar-me pelo outro, pois quem pode nos ver por inteiro é o próximo. A pesquisa se enriquece justamente aí, quando lanço meu olhar e, especialmente, minha escuta sobre esses jovens que, junto comigo, iniciaram uma caminhada nesse campus recém-criado, vivenciando, ainda, o período de implementação do campus, sendo a primeira turma do IF desse município fronteiriço localizado no extremo oeste do estado. Eles vivenciaram a experiência de estudar no IF sem nenhum estereótipo ou vício.

Para compreender o hoje, iniciei comentando sobre a minha trajetória: quem é o Marcos e quais as suas vivências. Escrever sobre o eu docente me fez entender quem é, hoje, esse docente e quais suas utopias. Se não fosse a minha trajetória, quem sabe agora eu estaria em outro espaço, abordando outro tema. O que me motivou a ingressar no magistério federal e onde fui lecionar? Estar na fronteira seca caracteriza algo muito mais que um fato geográfico de limites e áreas: passa a existir uma relação de influência direta e indireta na organização social dessa cidade. A porosidade cria relações sociais e econômicas – legais e ilegais – que tornam o espaço e a nossa relação com ele únicos. E como esses jovens que vivem aqui percebem a fronteira? Eles convivem diariamente com relações de contrabando e descaminho em núcleos familiares com responsáveis de nacionalidade distintas. Um modo de viver particular. Uma manifestação material, cultural e simbólica que faz emergir um conjunto de relações sociais que são desenvolvidas pelos habitantes. Algo complexo, gerado por um lócus de pertencimento.

Com a pesquisa, ficou clara a relação de pertencimento dos jovens que cursam o EMTI no IF com os elementos da fronteira. Eles descrevem o lugar que habitam sempre elencando pontos positivos. Ufanismo do viver próximo de outro país e as possibilidades que são geradas por essa localização, tais como realizar compras, conhecer pessoas e vivenciar outras culturas. Destacam ainda que, aos finais de semana e feriados, existe uma grande movimentação de turistas que realizam compras aqui. Com isso percebem que sim, a fronteira tem seus atrativos.

Os jovens criam relações com o espaço vivido. Por mais que exista um certo estereótipo da fronteira, suas precariedades em serviços públicos e até mesmo de lazer, o grupo, como um todo, revelou afeto com a Tri Fronteira. Com exceção de um jovem, todos habitam esse local desde que nasceram e, por isso, tem um afeto com o lugar. Por mais que exista uma vontade gigantesca de sair dali, cursar o ensino superior, existe um sentimento de pertencimento muito forte deles com os elementos da fronteira. Algo que se destacou foi exatamente o sentimento de segurança. Aqui, não existe anonimato. Eu que cheguei de uma cidade como Porto Alegre, com mais de um milhão e meio de habitantes, e todos sabem quem eu sou, qual o meu carro, o que eu faço e quais são os horários que vou circular pelas vias, o que gerou um grande estranhamento. Para eles isso é normal. É bom. É saudável e os deixa seguros.

Algo que até o momento da pesquisa nunca havia me atentado foi a questão da perspectiva familiar. Conforme descrito, os jovens encontram-se na faixa dos 15

aos 17 anos. Ao relatarem sobre eles e seus cotidianos, relevaram que a presença feminina, especialmente de avós e irmãs, é mais significativa que a presença paterna. Até que ponto, para eles, a distância paterna pode afetar as relações sociais e de aprendizagem? Não que um núcleo familiar seja exclusivamente um espaço de sexo opostos. Pelo contrário. O que me chamou a atenção foi a ausência, em seus escritos, de uma referência a figura paterna em uma região erma, marcado pelo tradicionalismo patriacal, relações machistas e com a presença significativa de igrejas. Pelo menos três jovens revelaram que são os responsáveis por cuidar do irmão mais novo, pois a mãe trabalha. Outros três têm como referência a irmã mais velha e o cunhado. Fiquei pensando especificamente em alguns jovens que, muitas vezes, além de serem nossos alunos, são cuidadores da casa. Quando cobramos, em sala de aula, mais responsabilidade deles, não sabemos as responsabilidades que já assumiram no curto tempo de vida! A realidade e a trajetória de cada um, muitas vezes, é negligenciada por nós docentes.

As inúmeras juventudes que existem na sala foram visíveis. Mesmo que eles pertençam a uma mesma faixa etária, não é por estarmos em uma pequena região, composta por municípios pouco populosos, que existe um único perfil de jovem. Ainda que se trate de um grupo reduzido, eles demonstraram que existem afinidades bem distintas. Entre eles, poucos se relacionam fora do IF, pois buscam estar com demais jovens com os quais se identificam. Quero dizer que entre os doze jovens existiram diversos subgrupos de dois ou três que tem mais amigos fora. Um exemplo nítido é do jovem que fora do IF tem afinidade com jovens que frequentam a mesma igreja. Toda a sua relação social está pautada na crença religiosa. Outros três jovens se relacionam com um grupo que frequenta uma hamburgueria. Outros dois, praticam futebol. Como nunca identifiquei qualquer conflito em sala de aula, acreditava que eles fossem mais próximos nas afinidades, especialmente fora do IF. Independente do grupo, hábito ou nível social, o espaço mais frequentado por eles é justamente o popular “lago”, localizado na fronteira com a Argentina. O espaço urbano torna-se um grande encontro de diferentes hábitos. Por ser no limite dos dois países, é possível identificar a integração entre as diferentes línguas, mas os hábitos cultivados dentro dos grupos são os mesmos.

É visível o esforço do Governo Federal em levar a educação profissional para o interior. Somente na última década ocorreu um processo de criação do IFES, por meio da Lei 11.892/08 e sua inteorização. De 2012 até o ano de 2016, saímos de 140

para 644 unidades. Somente dos IFES estamos falando em 608 *campi*. Até 2002, eram atendidos somente 119 municípios; hoje, são 568 municípios por todo o território do Brasil. Esse processo interrompeu um histórico de abandono e esquecimento. O resultado do projeto de interiorização dos *campi* construiu uma nova realidade em muitos lugares do Brasil. É fato que a promoção social por meio da educação jamais chegou em diversos lugares, visto que enquanto grandes centros contavam com educandários de grande prestígio (colégios, faculdades, universidades e demais instituições de ensino) que, em via de regra, gozavam de uma produção acadêmica de excelência, os jovens do interior não tinham se quer a possibilidade de acesso a essa realidade. Ascender na pirâmide social por meio da educação era para poucos que tentavam arriscar sua trajetória em outros municípios.

A nova configuração espacial dos IFES foi, sem dúvida, um fenômeno que possibilitou que jovens, como os de Barracão, de uma periferia urbana, tivessem contato com a vida acadêmica e o ensino público de qualidade. Muito mais que a qualidade no ensino e a possibilidade de realizar pesquisa – até mesmo com bolsa – o IF proporcionou que muitos deles conhecessem outras localidades: a participação em eventos de iniciação científica levou jovens que nunca haviam saído das localidades próximas para eventos em outras cidades.

Por tudo isso, e o campus em questão goza de um prestígio muito grande frente aos munícipes: a grande maioria dos pais e/ou responsáveis que tem algum jovem na idade escolar sonha em vê-lo estudando no IF - considerado o melhor colégio de EM. Além de possibilitar a formação básica com qualidade, o jovem que aqui estuda sai com a formação técnica em Administração, o que amplia suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Muito mais que uma formação para o trabalho, o que o IF proporciona é uma relação de aprendizagem em todas as possibilidades: uma formação integral que o prepara tanto para um curso superior quanto para o mundo do trabalho. Qual educandário de ensino básico, no Brasil, proporciona aos jovens a possibilidade de estudar, pesquisar e participar de projetos de extensão? São sujeitos do fazer cotidiano de um espaço acadêmico. Fichamentos, resumos, referencial teórico, materiais, métodos, metodologias, artigos e demais conhecimentos acadêmicos já fazem parte do cotidiano escolar. Saliento ainda que algo que chamou bastante a atenção, tanto quando cheguei na Tri Fronteira, quanto ao longo de minha prática docente e agora na pesquisa, que o estudo é visto como uma maneira de prosperar socialmente e, conseqüentemente, financeiramente. Estudar no IF já se

tornou sinônimo de status: os jovens que aqui estão passaram por um processo seletivo e estão tendo a oportunidade de um ensino diferenciado. Outro fator que leva os pais a incentivarem os filhos a estudar no IF é justamente a questão de oportunizar o estudo que eles não tiveram. Trata-se, conforme mencionado no texto, da presença do Estado em regiões periféricas. Além da implementação do campus, o programa Mais Médicos é outro exemplo de ação concreta do Governo Federal na Tri Fronteira. São esses dois projetos que fizeram os munícipes perceberem o quão importante é acreditar em um programa de governo. Além do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e a Agência dos Correios, eles passam a ver o Estado como propulsor de melhorias na qualidade de vida

Para a grande maioria – dez jovens entre os doze do grupo –, o grande diferencial do IF está justamente na qualidade do trabalho docente. Quando questionados o que faz eles perceberem essa diferença, eles apontaram que as aulas são “boas e completas”. A disponibilidade dos docentes em sanar as dúvidas e dar atenção aos jovens foi muito lembrada: “Aqui os professores querem que agente aprenda. Estão prontos para tirar as dúvidas da gente”. Embora dois jovens consideram o ensino muito “puxado” e “cansativo”, em nenhum momento demonstraram ojeriza ou aversão ao fato de estudar aqui. Eles perguntam sempre sobre o mestrado ou doutorado dos professores, onde estudamos e o que estudamos. Eles admiram isso e, ao mesmo tempo, reconhecem esse diferencial. Além de destacar a qualidade das aulas e dos professores, eles lembraram dos projetos de pesquisa e das bolsas de estudos como elementos fundamentais para um ensino de qualidade: “Aqui aprendemos a pesquisar, ir em eventos e nos envolver com os professores”. Muito mais que pesquisar, eles acompanham o quanto os docentes buscam inserir os projetos em diferentes editais, bem como os esforços realizados no sentido de buscar mais bolsas. Além das bolsas, os jovens lembraram dos auxílios que recebem, destacando o auxílio transporte e o alimentação, que contempla seis dos doze jovens. Percebi, de forma direta, como o suporte governamental faz a diferença. Provavelmente, se não fossem esses auxílios, alguns não estivessem no IF. O investimento que é feito garante que eles estejam ali e, muitas vezes, passem o dia no campus. Eles valorizam isso de forma clara. Desta forma, o IF é construtor de topofilia neles: a relação de afetividade com o espaço escolar, com os docentes e com os projetos cria um ambiente de construção do conhecimento, despertando neles um sentimento de pertencimento lindo e revelador. Algo que certamente contribui para o

seu desempenho e dedicação na vida escolar. Sentir-se bem em um espaço é fundamental. Pertencer a ele, é único.

Juntamente com isso, destaco que, no IF, esses jovens acabam tendo condições materiais para estudar. Juntamente com a política de cotas, que fornecem acesso aos jovens oriundos de camadas populares que não teriam condições iguais de concorrer no vestibular, os auxílios e bolsas fazem toda a diferença no acesso e na permanência desses jovens na escola. Essas políticas reduzem os índices de evasão e oferecem condições para esses estudantes que, em muitos casos, precisariam trabalhar. A educação como política pública produz resultados.

Grande parte dos jovens, ao ingressar no IF, não buscam, diretamente, a formação técnica. Eles estão ali pela qualidade do EM e, conseqüentemente, acabam cursando o EMTI. Esse direcionamento está intimamente associado ao prestígio do campus em uma cidade que, até então, não contava com um educadário público que primasse pela qualidade. Sei que o corpo técnico e docente das escolas estaduais e municipais certamente prima (ou gostaria de primar) pela qualidade, mas o Estado não lhes dá as condições mínimas necessárias. Portanto, muito do reconhecimento do IF passa pelas condições de trabalho docente dos servidores. Muito revelador foi que a grande maioria dos jovens realizou o processo seletivo e, conseqüentemente, foi estudar no campus por iniciativa dos seus responsáveis. Talvez por ser a primeira turma, creio que a região ainda desconhecia do que se tratava a instituição e que tipo de ensino iria ocorrer, visto que nessa primeira turma não foram preenchidas as 40 vagas no processo seletivo. Houve um sorteio público para preencher as vagas remanescentes.

Já nos dois últimos processos seletivos, ocorreu um aumento significativo da procura. Mesmo que a formação técnica não seja objetivo da grande maioria – apenas dois pensam em trabalhar como técnico em administração –, eles reconhecem que o EMTI proporciona uma qualificação profissional que certamente irá ajuda-los no futuro profissional. Destacaram, também, que é por meio do EMTI que eles passaram a ter contato com a pesquisa e produção acadêmica, o que auxiliará em uma futura trajetória acadêmica no ensino superior.

Outro fator relevante é o entendimento deles quanto às disciplinas específicas de Administração presentes no currículo do EMTI: através delas, eles criam relações com o cotidiano profissional, como a parte de gestão de pessoas, processos gerenciais e outras disciplinas ligadas ao eixo de Administração e Negócios. Destaco,



com isso, que o EMTI vem cumprindo seu papel de construir uma educação e formação centrada no desenvolvimento das múltiplas dimensões da vida humana: vencer a formação mecânica, baseada em conteúdos, currículos e propostas que reduzem o ensino. Desta forma, entende-se que o EMTI possibilita uma educação voltada para a perspectiva de vivências, possibilitando um ambiente emancipador, crítico e fértil, onde muito mais que prepará-los de forma passiva para o mundo do trabalho, busca-se torná-los sujeitos de suas aprendizagens.

Um discurso socialmente difundido é o de que os jovens não gostam do ambiente escolar e não querem estar na escola. Percebi, em meus estágios de graduação na Rede Pública Estadual, que estar na escola e socializar com os demais jovens é prazeroso; estar em sala de aula não. Algo triste que muito me chocou. Diferentemente do que vivencio hoje, os jovens daqui revelaram, com a pesquisa, um sentimento gratificante em relação ao educandário que frequentam, visto que os doze jovens foram unânimes ao afirmarem que gostam muito de estudar no IF. É impressionante como jovens de quinze ou dezesseis anos conseguem deixar evidente como se sentem bem no ambiente escolar.

Pelo fato de minha prática docente profissional ser toda voltada à rede privada, um dos meus grandes medos do ensino público sempre foi o do real interesse dos jovens no aprender. Ainda nos estágios da graduação, especialmente no do EM, percebi que consegui despertar um interesse deles pelas aulas. Mesmo assim, sentia um vazio constante: não me sentia realizado. As condições materiais nos estágios também não eram favoráveis. Escutar de um jovem que “adora estudar lá”, referindo-se ao campus do IF é mágico. Percebi que todos sentem-se acolhidos, talvez por isso a admiração pelo IF, pois estudar aqui é diferente das “escolas normais” (sic). Somos anormais aqui no IF? Satisfatório escutar isso enquanto docente do campus; triste ouvir isso como educador.

Infelizmente mantemos o hábito de subestimar os jovens. Porém, isso me levou a um grande aprendizado. Acreditei que quando falaríamos do futuro e de suas trajetórias, os jovens iriam se expor menos: ledo engano. Falar deles, de suas práticas, relações e cotidiano empolga-os. Planejá-las, mais ainda. Aprendi com eles que cada vez mais devemos tornar os jovens protagonistas da sala de aula. Eles ensinam. Expressam. Escrevem! A concentração produzida ao longo da escrita foi fantástica. Devo levar para a sala de aula fatos que despertem e estimulem suas mentes para o ensino de Geografia, assim como fiz nos encontros. Um mapa, uma música e um

vídeo fizeram esses jovens não apenas dialogar sobre um tema, mas escrever uma, até duas laudas sobre o assunto, onde muito mais que uma simples escrita, eles tiveram a oportunidade de refletir. Nas laudas, eles se existenciaram, de maneira profunda, por meio da razão e da emoção. Pouco precisei intervir. Modifiquei-me enquanto educador e enquanto sujeito que pensa educação. Ao longo dos encontros, os jovens não reclamaram pelo fato de ter que escrever, algo impressionante. Até mesmo um jovem, que por ser alfabetizado no Paraguai, apresenta grande resistência para escrever, produziu as cartas sem nenhuma objeção. Isso revela que, ao darmos condições deles exporem um pouco de si e mobilizarmos um tema relacionado ao conteúdo que faça-os refletir, eles produzem com prazer.

Busquei, em cada encontro, um fator motivador para o diálogo e a escrita dos alunos. As novas tecnologias ganham espaço nos educandários: laboratórios de informática, tablet's, netbooks, projetores, computadores, Apple, tv e demais aparatos tecnológicos vêm sendo explorados não apenas na prática docente, mas também nos trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação. No ensino de Geografia, é muito comum a utilização de tecnologias. Pode ser das mais simples, com um projetor, por meio da apresentação de mapas e representações em programas e slides. Com isso, deixamos esquecidos em um canto qualquer – se é que ali ainda estão! – dois objetos valiosos: os mapas e o globo. Cada vez mais ocorre um distanciamento desses dois objetos no ensino de Geografia. Eu, em minha formação básica, não lembro da utilização destes em nenhum momento em sala de aula. Quando era mencionado algo em relação ao mapa, isso era feito através da observação de figuras do livro didático. O primeiro encontro da pesquisa corroborou, de forma direta, o fascínio que um mapa pode despertar nos jovens. Assim como o globo, o mapa tem acompanhado meus encontros semanais nas aulas pois percebo o interesse que ele desperta nos jovens.

Ao longo das aulas, indiferente do tema que irei abordar, o globo inflável está presente. Ele vai passando entre os jovens que, muitas vezes, passam a viajar nesse imenso planeta que agora está em suas mãos. Pode ser que muitos pensem que eles não está mais prestando atenção na aula ou na atividade. Sim, é possível. Agora o que é aula e o que é vida? Por qual motivo acabar com essa viagem? Muitas vezes ela acaba sendo interrompida por algum colega que pede: “joga o Roger<sup>46</sup> aqui”. Nesse primeiro encontro não foi diferente: havia café, chá, chocolate, folhas de ofício

---

<sup>46</sup> Nome dado para o globo inflável que utilizo em sala de aula.

e uma série de coisas que poderiam despertar o interesse deles. Os olhares se direcionaram para um só ponto: o mapa mundi. Os questionamentos a respeito do que faríamos nessa tarde foram todos voltados para o mapa mundi, que se encontrava no centro da sala. O fascínio e a capacidade de prender o jovem que o mapa tem faz com que ele deva ser melhor explorado em nossas aulas. Não podemos esquecê-lo em um canto, mas colocá-lo no chão da sala e explorar cada uma de suas possibilidades, incentivando os jovens para que viagem por meio dele.

O que fizemos em nossas aulas de Geografia? A atividade do mapa *mundi*, já descrita, reforçou ainda mais o quanto o mapa e o globo estão distantes da sala de aula. No momento de localizar os países que desejavam conhecer, a maioria dos jovens teve dificuldade de encontrá-los. Por mais que a resposta do desejo estivesse na ponta da língua, a localização era demorada. Certamente eles não pensaram em conhecer esse país nesse momento. É algo que já carregavam com eles. Para chegar no destino desejado o papel do grande grupo foi fundamental. Dicas, ideias e um certo senso de localização ajudou. Nesse momento, grande parte deles se debruçaram sobre o mapa para colaborar com o outro. Bonito e triste ao mesmo tempo. Algo que demonstra a solidariedade e a capacidade de trabalhar em grupo, na medida em que revela uma deficiência nas aulas de Geografia do EF? Ou seria falta de curiosidade jovens? Jovens que, no ensino regular, frequentam as aulas de Geografia desde os seus dez anos. Se o globo estivesse circulando ao lado das aulas de Geografia do EF talvez eles já teriam olhado, buscado esse país. É uma possibilidade que podemos criar em nossas aulas. A Geografia e os lugares. Aqui e o distante.

Esse primeiro encontro serviu, também, para que a sala de aula fosse repensada em termos de distribuição espacial dos jovens. Por qual motivo ainda reproduzimos o modelo de jovens enfileirados em carteiras um atrás do outro? É comum, nos encontros semanais, os jovens interromperem os outros ou até mesmo que conversas paralelas iniciem. Organizados em um formato circular no momento do grupo de foco, onde todos conseguiam visualizar-se, fez com eles respeitassem as falas dos demais, aumentando a interação do grupo e permitindo, assim, que o diálogo se desenvolvesse. Ainda mantemos, nas escolas, a distribuição de fileiras voltadas para o professor. Não permitimos que eles olhem uns aos outros. O docente é o centro de todos, o único sujeito que está visível, independente da posição que o jovem ocupa na sala de aula. Ao se visualizarem, os jovens podem perceber a reação uns dos outros, colaborar com distintas opiniões e até discordar. Precisamos romper com esse

gesso espacial da sala de aula e torná-la um espaço de convívio, diálogo e respeito. Se Freire (2009) professa que ensinar exige risco e aceitação ao novo, passei, nas aulas regulares, a “desorganizar” a distribuição espacial das carteiras. Em uma turma, um grande círculo; em outra, pequenos núcleos. Quem escolheu? Eles, os jovens. A integração e o respeito moveram-os para isso. Se tudo acabasse aqui, a pesquisa já teria me modificado.

Por mais que um docente jovem acredite no ato de ensinar e tenha os jovens como seus companheiros de sala de aula, é normal acumular vícios da sala dos professores. Aliás, um ambiente que deveria ser extinto da escola<sup>47</sup>. Ali, docentes rotulam alunos, turmas e colegas. Criam preconceitos, expectativas e promessas. Gosto da escola, dos jovens e da sala de aula. Hoje, sei que não penso em exercer nenhuma outra função, profissão ou ocupação que não a docência, aprendendo e ensinando: os jovens renovam-me. É cedo, mas a nostalgia de estar perto dos 30 me faz pensar e acreditar que a atmosfera escolar e seus sonhos me contagiam. Mesmo assim, após ler o penúltimo capítulo, por meio das observações do Nestor, percebi quantas vezes disse que eles me surpreenderam. Como assim? Quer dizer que eu sempre subestimei a capacidade desses jovens? Justamente. São vícios que nós educadores temos que romper. Acreditar que os jovens são capazes, podem e devem nos surpreender, que tem potencial para isso. O bom de tudo isso é justamente a capacidade de superar expectativas. Isso é ótimo. Renova nossa experiência docente.

Assim como eu, os jovens destacaram o que superou suas expectativas e o motivo disso. Eles relataram que estudar no IF superou todas as suas expectativas. Impressionante perceber como eles destacaram a diferença do trabalho docente: “os professores são experientes”, “professores ótimos”, “professores dão atenção” e, o que mais me chamou a atenção foi a observação de um jovem que apontou que “os professores são exclusivos”. O fato do IF ofertar um ensino de qualidade, para eles, passa pelo corpo e trabalho docente. Tanto na conversa do grupo focal como nas cartas, eles relacionam sempre a escola ao docente. Em nenhum momento falaram – nem positiva nem negativamente – sobre a estrutura física, recursos e materiais disponíveis. Escola só existe com professores e alunos. Essa é a base. Quadro e giz.

---

<sup>47</sup> Talvez eu exagere um pouco e tenha aparecido apenas agora, na parte final da pesquisa, esse sentimento que me acompanhou durante os estágios e minha experiência na rede privada. Creio que, após ir para o IF, onde estamos dispostos em gabinetes para cada dois docentes, percebi que a prática de rotular turmas e alunos não é tão nítida como em ambientes cuja concentração de professores é maior.

A valorização do trabalho docente passa pelo reconhecimento e pelas condições fornecidas para o trabalho. Condições não são necessariamente materiais ou físicas. Pelo contrário. Nossa estrutura ainda está bem aquém dos demais *campi*. Um prédio de uma antiga faculdade que durou poucos anos e logo foi federalizada, que seria fechada e, talvez por isso, a mantenedora não se preocupou em fazer manutenções básicas nos últimos anos. É possível afirmar que ainda temos uma estrutura bastante precária, o que em nenhum momento consistiu em um fator relevante para esses jovens. Quando falo em condições de trabalho me refiro ao fato de, em sua grande maioria, os docentes do campus trabalharem no regime de dedicação exclusiva. Isso permite que nos dediquemos apenas a este educandário, com um limite máximo de 16 horas em sala de aula. Temos reservado, também, dentro de nossa carga-horária de ensino, o espaço para atendimento aos acadêmicos; um espaço para planejamento didático; e uma carga horária para a pesquisa.

Os jovens passaram a enxergar o professor como um ser intelectualizado: pesquisa, pensa, ensina e estuda a sua ciência. Além disso, a proposta dos projetos de pesquisa e/ou extensão na qual os jovens estão inseridos – alguns de forma voluntária e outros como bolsistas – aproxima ainda mais os discentes dos docentes permitindo, assim, uma constante interação. Os jovens destacaram inúmeras vezes o fato dos professores escutarem eles, ou seja, atenderem-os em pequenos grupos ou até mesmo individualmente para sanar suas dúvidas. Essa relação aproxima e humaniza o aprender. Quantas vezes saí correndo de uma escola para a outra? Quantas vezes os professores conseguem sanar dúvidas de maneira rápida na porta da sala de aula ou até mesmo no intervalo entre as aulas? A rotina exaustiva e a carga-horária elevada certamente prejudicam o trabalho docente, bem como os deslocamentos entre mais de uma escola. A valorização e as condições de trabalho docente que os IFES trouxeram, especialmente para o EM, são visíveis pelos jovens. No início eles achavam muito estranho e questionavam sempre: “mas professor, tu só da aula aqui?” Com o tempo, perceberam e entenderam, passando a se envolver nos projetos de pesquisa. Hoje, eles entendem perfeitamente o que é a dedicação exclusiva e qual a sua importância. Sentem isso como algo positivo.

Conforme o terceiro encontro, os jovens consideram, em sua grande maioria, que as aulas de Geografia servem para as provas como o ENEM. Em um primeiro momento, acreditei estar sendo muito conteudista, entretanto, sempre questiono eles sobre questões ligadas ao ENEM, e saliento que em qualquer disciplina, quando eles

quiserem saber como determinado conteúdo irá aparecer na prova do ENEM, devem perguntar para o professor para que ele apresente uma aplicabilidade do conteúdo no cotidiano. Em todos os momentos, busco focar na relação da Geografia com eles, com suas vivências e seus cotidianos. Isso fez com que esses jovens afirmassem, em suas palavras, que as aulas de Geografia contribuem para “entendemos o que ocorre aqui”. Meu esforço em relação a vivenciar a Geografia foi retribuído nesse momento. Por mais que dois jovens não tenham falado sobre as aulas e a Geografia – o que me frustrou um pouco – percebi que nove jovens conseguiram estabelecer relações entre as aulas, seu cotidiano e a Geografia. Talvez tenha conseguido levá-los ao pensamento ampliado, ao menos em parte. O grande legado certamente ficou por conta do uso do mapa mundi. Temos o dever de estar com ele em sala de aula. Dar liberdade para os alunos viajarem e constituírem seus espaços. Não podemos nos esconder atrás de um livro didático e ignorar a Geografia que está ali, visível pela janela. Não posso ignorar as construções e os saberes geográficos de meus alunos: a Geografia da janela. Saber que apesar das adversidades encontradas nessa jornada estou conseguindo estabelecer uma relação com esses jovens e, ao mesmo tempo, inserir signos em suas trajetórias, faz com que eu me sinta plenamente realizado.

No Projeto Pedagógico de Curso ficou nítido o caráter conteudista das ementas de Geografia. Não julgo quem elaborou tal projeto, até pelo fato de nenhum dos membros da comissão ser da área da Geografia e, a princípio, não conhecer a realidade na qual ele será aplicado. Hoje, passados mais de dois anos, me considero apto a realizar o trabalho de pensar uma ementa da disciplina. Após dois anos de vivências, conhecendo a Tri Fronteira e os jovens. Se fosse antes desse período, certamente cometeria gafes. De qualquer forma, precisamos entender que podemos e devemos nos reinventar a partir do que nos é apresentado, o que não significa burlar o Projeto Pedagógico de Curso, pelo contrário, trabalhar a partir dele e das experiências dos jovens. Não precisamos segui-lo como um manual. A proposta é dar voz aos jovens e, com eles, trabalhar os conteúdos das ementas. A maior dificuldade foi justamente interligar os conteúdos. Deve-se sempre ampliar e ultrapassar a ementa, pois ela é muito pequena frente a realidade que encontraremos em sala de aula, frente ao aluno e seu cotidiano. As dúvidas e curiosidades que movimentam o processo de aprendizagem, essas são as ementas do ser docente. Sempre que trabalhava relevo nos educandários gaúchos, por exemplo, começava com o relevo da área da escola, que se estendia para o bairro, depois para o município e, por fim,

pelo estado do RS. Sendo o RS um estado brasileiro, apresentava as demais formações no Brasil que se aproximavam da formação do relevo do pátio da escola. Era uma construção lógica e palpável. No PPC do IF era diferente: o relevo brasileiro estava no segundo ano do EMTI, e o relevo paranaense no quarto ano do EMTI. Por mais que não exista um grande controle, eu tinha que seguir, sempre que possível, as ementas: uma ginástica gigantesca!

Ao longo do estudo, o objetivo de pesquisar o papel da Geografia no Projeto Pedagógico de curso foi tornando-se secundário. Acabei focando nos jovens e suas percepções, olhares e cotidiano. Isso fez com que o caminho a ser percorrido ao longo desses dois anos de mestrado se tornasse curto e rápido. Acabei tendo que escolher o que fazer e optei por enxergar por meio dos jovens. Dessa forma, algumas perguntas permaneceram não respondidas. Ainda me questiono qual o verdadeiro papel da disciplina de Geografia presente no Projeto Pedagógico de Curso. Junto com essa pergunta, com as vivências e as respostas que essas experiências me trouxeram, nasceram outros questionamentos. Será que nos demais *campi*, recentemente implementados ao longo das fronteiras do Brasil, essa mesma relação ocorre? Como meus colegas professores de Geografia, que estão na fronteira, será que enxergam essa relação do EMTI e os jovens? São perguntas que agora despertam novas dúvidas.

Embarcar em Porto Alegre, capital de um estado, e desembarcar em Barracão, uma cidade fronteira, interiorana e pacata de outro Estado me fez perceber não apenas que as horas podem passar devagar, mas também que a educação pode mudar significativamente um lugar. Percebi, na prática, que os jovens ensinam, aprendem e transformam. Eles olham, refletem e opinam. A transformação reside justamente no fato desses jovens saírem modificados. Hoje, estudar, pesquisar e vislumbrar o ensino superior já faz parte da realidade dessa fronteira. A Tri Fronteira, assim como Porto Alegre, tem seus encantos, seus prós e contras. O pôr do sol na Argentina não nos deixa esquecer que, o que para muitos seria o fim, para nós é o início do território brasileiro. Talvez por isso esse fenômeno do ensino público, gratuito e de qualidade chegou somente agora, quando o governo passou a olhar e a investir em lugares remotos do nosso Brasil.

Espero que, na Tri Fronteira, muitos jovens ainda possam desfrutar dessa oportunidade. Que nesse novo panorama político nacional, esse fenômeno denominado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia não seja

precarizado. Que os jovens que vivenciam essa revolução saibam valorizar essa conquista e lutar por ela. Espero que, com essa dissertação, eu tenha contribuído com o EMTI, a Geografia escolar e os IFES. Ao fechar essas páginas encerro uma caminhada com muito aprendizado e transformação. Modifiquei-me com o olhar dos jovens sobre o IF, o EMTI e a Tri Fronteira em dois anos e cinco meses de vivências. Agradeço aos jovens que me acolheram e me modificaram. Guardarei com muito carinho no coração essa passagem. Muito obrigado.



## REFERÊNCIAS

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar. In: V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación. Bruselas, Internacional de la Educación, 2007.

BELCHIOR, A. C. G. **Alucinação**. Polygram/Philips, 1976. LP produzido por Marco Mazola. Universal Music, 1999. CD.

\_\_\_\_\_. **Um Show: Dez Anos de Sucesso**. Continental Music, 1986. LP produzido por Gravações Eletrônicas S.A.

\_\_\_\_\_. **2 é Demais!** Wea Music Brasil, 1996. CD.

BRASIL. Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 23 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm). Acesso em: 26 dez. 2015

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura – SETEC/MEC. Dados sobre a Rede Federal de Educação Profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 18 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Profesores excelentes**: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, Washington, Banco Mundial, 2014. Disponível em: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/ac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso: 15 fev. 2016.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da geografia**: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papiros, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papiros, 2012.

CIAVATTA, M. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

CIDINHO; DOCA. **O Rap da Felicidade**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mcs-cidinho-e-doca/rap-da-felicidade.html> Acesso em: 18 jul. 2016.

CONIF, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: [www.conif.org.br](http://www.conif.org.br). Acesso em: 18 dez. 2016.

CORREIOS. Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Estrutura do CEP. Disponível em: <https://www.correios.com.br/para-voce/precisa-de-ajuda/o-que-e-cep-e-por-que-usa-lo/estrutura-do-cep>. Acesso em: 22 jul. 2016.

COSTELLA, R. Z. Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. **Movimentos no ensinar Geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 29-54.

DIAS, F. F. **Alunos e professores no Centro de Porto Alegre**: o movimento de apropriação da cidade e de lugarização por intermediados pela escola. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-

Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

DIONÍSIO CERQUEIRA. Prefeitura Municipal de Dionísio Cerqueira. Imagem Panorâmica da Tri Fronteira. Disponível em: [www.dcq.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=66&Itemid=15](http://www.dcq.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=66&Itemid=15). Acesso em: 22 jun. 2015.

DORFMAN, A. **Contrabandistas na fronteira gaúcha**: Escalas geográficas e representações textuais. 2009. 360f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92493>. Acesso em: 22 jan. 2017.

ESTEVES, L. C. G. **Estar no papel**: cartas dos jovens do Ensino Médio. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139885por.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERRY, L. **A sabedoria dos mitos gregos**: aprender a viver II. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Pergunta**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP: 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**: Campinas: Papyrus, 1995.

GENTE DE ZONA. Yo me quedo em mi Habana. Disponível em: <http://genius.com/Gente-de-zona-mi-habana-lyrics>. Acesso em: 11 dez. 2015.

GREGORY, V. **Os Eurobrasileiros e o Espaço colonial**: migrações no Oeste do Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2002.

IBGE Cidades – Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php> Acesso em: 5 jan. 2016.

INSTITUTO PROVINCIAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO - IPEC Misiones, Argentina. Disponível em: <http://www.ipecmisiones.com/w1/sites/default/files/Censo%202010%20-%20Poblaci%C3%B3n%20seg%C3%BAn%20%20C3%A1rea%20de%20gobierno%20ocal.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2016.

KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em geografia Humana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios e Utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. CALLAI, H. C, SCHAFFER, N. O, KAERCHER, N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 175-190.

\_\_\_\_\_. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **O ensino da Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p.203-231.

\_\_\_\_\_. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: PUC, 2013. p. 177-189.

\_\_\_\_\_. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 12 jul. 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191 – 211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad: Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad: Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2015.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência E Tecnologia: limites e possibilidades. **Revista Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 71 – 88, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065> Acesso em: 18 dez. 2015.

PESSOA, F. **Poesia completa de Álvaro de Campos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SCHLICKMANN, V. **Sentidos da experiência escolar para jovens do ensino médio**: um estudo em três escolas na cidade de Caxias do Sul/RS. 2013. 197f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: [http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_arquivos/18/TDE-2014-04-24T094113Z-4891/Publico/SCHLICKMANN,%20VITOR.pdf](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2014-04-24T094113Z-4891/Publico/SCHLICKMANN,%20VITOR.pdf). Acesso em: 24 set. 2016.

SILVA, P. R. F. de A. **Rumos de um professor contemporâneo**: a epistemologia genética e o pensamento complexo. São Caetano do Sul: Lura Editorial, 2015.

SOUZA, S. B. Regiões e fronteiras na história: notas para um exame de operacionalização dos conceitos. In: RUCKERT, A. A.; CAMPOS, H. A.; SCHWEITZER, A. F. **Integração regional, fronteiras e glonização no continente americano**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2014. p.39-58.

TAVARES, M. G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: **IX ANPED SUL**, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 28 dez. 015.

UNESCO, Políticas Públicas de/para/com as Juventudes. Brasília: Unesco, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

VALE, G. M. V.; CASTRO, J. M. Clusters, arranjos produtivos locais, distritos industriais: reflexão sobre aglomerações produtivas. **Análise Econômica**, Porto Alegre, v. 28, n. 53, p. 81-97, mar. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomica/article/download/6760/9657>. Acesso em: 7 jun. 2017.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun, 2004. Disponível em: [http://josenorberto.com.br/03\\_artigo\\_zanten.pdf](http://josenorberto.com.br/03_artigo_zanten.pdf). Acesso em: 12 jan. 2017.

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao Sr. Dennison Benetti Rodrigues  
Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão

À Sr<sup>a</sup> Tatiane Peratz  
Coordenadora do Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio

Estimadas Chefias,

Venho, através desta carta, cumprimenta-los e solicitar permissão a essa direção e comunidade acadêmica das turmas de Ensino Médio Técnico Integrado em Administração, para a realização de pesquisa na forma de grupo focal e/ou entrevistas com discentes, observações de atividades pedagógicas nas dependências do campus e fora dele que estejam relacionadas ao ensino de Geografia. Os registros dessas atividades devem ocorrer entre abril e novembro do corrente ano e, em todas elas, os envolvidos estarão cientes dessa pesquisa.

Todos os registros desse trabalho têm por objetivo entender o papel da Geografia e do Ensino Médio Técnico Integrado para os estudantes do campus avançado Barracão, bem como problematizar o Ensino de Geografia e os significados que os discentes, matriculados no Ensino Médio Técnico Integrado, atribuem a essa disciplina. Trata-se da pesquisa de mestrado “O papel da Geografia escolar no Ensino Médio Técnico Integrado: desafios de uma nova realidade escolar” que ocorre sob a orientação e supervisão do professor Dr. Nestor André Kaercher, do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IGEO/PPGGea/UFRGS). Esta pesquisa está associada ao Projeto de Pesquisa “A Fronteira Educadora”, registrado sob o número 0010/2015 do Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR – Campus Capanema e Barracão e, para tanto, será desenvolvida em minha carga-horária de pesquisa e no contra turno escolar.

Os discentes que dispuserem a contribuir para a pesquisa como voluntários serão entrevistados através de grupo de foco. Comprometo-me em respeitar os valores éticos que permeiam esta pesquisa, realizando pessoalmente todas as atividades que envolvam as etapas de desenvolvimento dela. Em anexo a esta carta encontra-se o termo de consentimento e livre esclarecido no qual cada voluntário e responsável legal deverá firmar seu aceite em participar da pesquisa.

Na certeza de contar com o apoio desta instituição e de toda a sua comunidade escolar antecipo meus agradecimentos e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos através dos contatos:

(51) 8308.3231 // (49) 9166.8709 // marcosbohner@gmail.com

Barracão/PR, \_\_\_\_ de março de 2016.

---

Marcos Bohrer (acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS)

## **APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA**

Estimado(a) estudante,

Estou realizando a pesquisa de meu mestrado em Geografia (UFRGS) e, para isso, gostaria de contar com a colaboração de vocês. Em meu trabalho busco conhecer e caracterizar quem são os estudantes do IFPR – Campus Avançado Barracão bem como quais os significados que eles atribuem a disciplina de Geografia. Essa pesquisa visa aprimorar o ensino de Geografia não apenas em nosso campus, mas auxiliar outros professores dessa disciplina a aprimorarem suas práticas escolares. Não precisa se identificar. Basta ser sincero e responder com o coração! Não há resposta certa! Vale a sua opinião! Desde já, muito obrigado! Abraços, Marcos Bohrer.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Aceite de participação em pesquisa

#### Dados de identificação do projeto de pesquisa

- Título do projeto: O papel da Geografia escolar no Ensino Médio Técnico Integrado: desafios de uma nova realidade escolar.
- Acadêmico responsável: Marcos Bohrer.
- Instituição a qual pertence o acadêmico: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Contatos para esclarecimentos:
  - Telefones: (49) 9166.8709
  - E-mail: [marcosbohrrer@gmail.com](mailto:marcosbohrrer@gmail.com)

#### Dados de identificação do(a) voluntário(a)

- Nome do(a) voluntário(a): \_\_\_\_\_
- Idade: \_\_\_\_\_ anos
- Número do RG: \_\_\_\_\_
- Responsável legal (quando for o caso): \_\_\_\_\_
- RG do responsável legal: \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “O papel da Geografia escolar no Ensino Médio Técnico Integrado: desafios de uma nova realidade escolar”, de responsabilidade do acadêmico Marcos Bohrer. A presente pesquisa tem como objetivo entender quais os significados que são atribuídos pelos estudantes do Ensino Médio Técnico para a disciplina de Geografia. Para isso serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os discentes, observação de momentos didáticos na escola e extra escolar, onde poderão ser feitos registros fotográficos e/ou escritos. Comprometo-me em respeitar todos os princípios éticos que permeiam uma pesquisa acadêmica.



Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, da pesquisa de mestrado intitulada “O papel da Geografia escolar no Ensino Médio Técnico Integrado: desafios de uma nova realidade escolar” do acadêmico Marcos Bohrer sob a orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.  
Localidade                      dia                      mês

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Ou

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ responsável legal por \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo com sua participação, como voluntário, da pesquisa de mestrado intitulada “O papel da Geografia escolar no Ensino Médio Técnico Integrado: desafios de uma nova realidade escolar” do acadêmico Marcos Bohrer sob a orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.  
Localidade                      dia                      mês

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante