

KLUG, André Quandt; MOLIN, Adriana Dal; DIAS, Liz Cristiane. Politecnia e ensino de geografia: uma aproximação a partir do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br>>.

POLITECNIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA APROXIMAÇÃO A PARTIR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL

André Quandt Klug
Universidade Federal de Pelotas-RS
(andreqklug@gmail.com)
Adriana Dal Molin
Universidade Federal de Pelotas-RS
(adrianadalmolin@hotmail.com)
Liz Cristiane Dias
Universidade Federal de Pelotas-RS
(liz.dias@yahoo.com.br)

INTRODUÇÃO:

O estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-RS) implementou no ano de 2011 uma nova proposta pedagógica para o Ensino Médio, intitulada “Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada” cujo objetivo se caracteriza por oferecer a partir de um novo paradigma uma mudança na estrutura do próprio Ensino Médio.

De igual forma, na medida em que a proposta era implementada, suscitou-se tanto no meio acadêmico, quanto no contexto escolar uma série de discussões acerca das implicações didático-pedagógicas presentes na referida proposta, tendo em vista o controverso, e por vezes incompreendido, conceito de politecnia, atrelado a própria proposta.

Considera-se também, que as possíveis descaracterizações na compreensão deste conceito, frente às significativas transformações ocorridas na sociedade desde a elaboração do mesmo, e a sua possível readequação ao contexto social contemporâneo, nos impelem a necessidade de repensar o próprio conceito de politecnia, no intuito de compreender as implicações deste conceito para com as ações pedagógicas no ensino de geografia, a serem desenvolvidas nas escolas a partir da Proposta Para o Ensino Médio Politécnico, já implementado.

Assim, propõem-se a seguir primeiramente uma exposição do conceito de politecnia, suas implicações e objetivos a partir dos autores que construíram este conceito. Busca-se também demonstrar as características ideológicas que permeiam esta construção.

Em um segundo momento busca-se discutir o Ensino Médio Politécnico, em uma breve caracterização desta proposta, tendo como intuito, elucidar as concepções pedagógicas que orientam a implementação da mesma.

Por fim temos o intuito de relacionar as concepções desenvolvidas em âmbito teórico acerca da politecnia, para com a proposta implementada no Rio Grande do Sul, tendo em vista uma possível aproximação entre o conceito de politecnia e o papel do Ensino de Geografia no contexto do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, doravante RS.

Desta forma, o presente texto tem como principal objetivo discutir a proposta para o Ensino Médio Politécnico no RS em sua interlocução com o conceito de politecnia, tendo em vista ainda, a origem e as implicações de tal conceito para com a execução das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Geografia enquanto componente curricular do Ensino Médio, agora Politécnico.

METODOLOGIA UTILIZADA:

A abordagem desenvolvida neste trabalho constitui-se a partir de um recorte teórico da revisão bibliográfica de uma pesquisa ainda em fase inicial de desenvolvimento, acerca do Ensino Médio Politécnico na cidade de Pelotas-RS. Sendo realizada junto ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

A etapa inicial de tal pesquisa constitui-se de uma revisão bibliográfica acerca da temática, destacando-se aí, a proposta para o Ensino Médio Politécnico, e as bases conceituais que orientam a proposta, a politecnia.

Entende-se assim, que a revisão bibliográfica, constitui uma parte fundamental no desenvolvimento da pesquisa, visto que, permite uma apropriação conceitual da temática, bem como, instrumentaliza o pesquisador para prosseguir forma mais coerente e melhor direcionada, pois permite uma análise crítica e minuciosa a respeito das

produções científicas relacionadas ao assunto, bem como, as contribuições das publicações clássicas que são de extrema importância para compreender e contextualizar as diferentes temáticas do conhecimento científico. Esta etapa do trabalho de pesquisa tende a contribuir para as aprendizagens significativas. Para Demo “A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através da elaboração pessoal” (1991, p. 64).

Tal discussão fundamenta-se em obras de autores como Saviani (2007, 2003, 1997) na perspectiva de compreender o conceito de politecnia, na qual, ainda Machado (1989) redige uma importante contribuição, bem como, Manacorda (1990) que traduz as principais concepções de Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo e sua articulação com as ações pedagógicas.

Ainda os trabalhos organizados por Reis e Azevedo (2013) salientam-se na perspectiva de compreensão da proposta pedagógica implementada no Rio Grande do Sul. No que se refere à geografia, diversos autores têm trabalhado na perspectiva de repensar a Geografia, Callai (2011), Kaercher (1997, 2007, 2010 e 2011), Cavalcanti (2005, 2012 e 2013), entre outros, que contribuem, desta forma, significativamente para a proposta do presente texto.

SOBRE O CONCEITO E AS IMPLICAÇÕES DA POLITECNIA:

Convém considerar inicialmente que o modo de educação precedente ao modo de produção capitalista, e precedente também ao conceito de politecnia, dava-se segundo o modo de estruturação da própria sociedade, ou seja, de acordo com Machado (1989), os filhos da nobreza obtinham acesso aos conhecimentos clássicos através de escolas preparadas pelo clero que os direcionavam para o ensino superior, enquanto que, os trabalhadores, obtinham os conhecimentos necessários à produção através da sua inserção nos próprios processos produtivos, com destaque para o papel familiar e das corporações de ofício em seu aprendizado.

Neste sentido, para Saviani (2007) a educação e a vida eram inseparáveis, aprendia-se na inserção e atuação em meio aos próprios processos produtivos que caracterizavam o momento histórico daquela sociedade.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.154).

Desta forma, o desenvolvimento do capitalismo inovou na medida em que, para sua própria estruturação passou a demandar diferentes competências técnicas e, portanto, também educativas.

De acordo com Machado, (1989) neste período o especialista na profissão, passa a ser agora, especialista na função, o que caracteriza uma significativa ruptura para com os processos educativos anteriores, tendo em vista, as novas demandas oriundas desta nova forma de organização produtiva da sociedade (capitalista).

O século XIX passa a ser então, na Europa, o século da organização dos sistemas escolares e de sua “democratização”¹, em adequação as demandas do novo contexto produtivo.

No entanto, conforme salienta Saviani (2007), este processo acabou por gerar uma divisão dos homens em dois grandes campos

...aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159).

Como se pode perceber a organização dos sistemas escolares é também o período de sua diferenciação, uma contradição, que reflete na estruturação das escolas as próprias contradições inerentes ao capitalismo. E assim, acaba por polarizar “formação geral e formação profissional, o humanismo e as ciências” (MACHADO, 1989, p.40).

Neste sentido, a proposta de educação politécnica, sugere inicialmente, uma tentativa de ruptura para com o modelo de educação burguesa (capitalista), que se caracterizava justamente por esta dualidade inerente à própria sociedade capitalista, que

1 Cabe destacar que este processo tem características desiguais e descontínuas tanto espacial, como temporalmente. O que nos permite utilizar o termo democratização, condicionados a salientar aqui suas devidas restrições.

na sua divisão de classes tinha na escola um instrumento de efetivação desta diferenciação.

É consenso entre os educadores, que a construção da ideia de “educação politécnica” foi desenvolvida inicialmente por Karl Marx em meados do século XIX, tendo justamente como “pano de fundo” para sua proposta tais características.

Para Marx, a educação politécnica caracterizava-se como aquela capaz de oferecer ao homem uma formação integral, ou seja, diferenciava-se assim daquela formação fragmentada oferecida pela educação burguesa, que exprimia na escola, por meio da diferenciação de classes, a então atual divisão social de trabalho.

O ensino politécnico seria, por isso, fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126).

Depreende-se assim, que a educação politécnica comportaria as três dimensões reivindicadas por Marx acerca da educação:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MACHADO, 1989, p.124).

Para Junior (2013), Marx teria em vista, por meio desta concepção, a formação de sujeitos trabalhadores, que deveriam ocupar as diferentes lacunas dentro do modo de produção capitalista, elevando o proletariado a outros patamares e levando também, ao limite os processos de disputa hegemônica dentro do próprio sistema, ao investir criticamente nas instituições de ensino e nas relações de trabalho capitalistas.

Desta forma, o Ensino Politécnico pode ser compreendido como aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, ou seja, a direção do desenvolvimento das técnicas e dos processos produtivos em sua conjuntura, bem como, na compreensão das dinâmicas e

transformações inerentes a estes próprios processos (KRUPSKAIA in MACHADO, 1989).

Para Gramsci, o trabalho adquire tamanha importância que se torna o princípio educativo, ou seja, de acordo com Machado “O novo humanismo por ele preconizado representaria a recuperação das ciências, da cultura e da história, sobre a base do trabalho e da vida cotidiana, tendo em vista a obtenção de uma síntese de qualidade superior” (1989, p.159).

A proposta de Gramsci se caracterizaria, neste sentido, por superar as finalidades práticas e imediatas da escola, torná-la desinteressada, contudo, sem perder seu apoio em noções concretas, visto que, esta escola pressupõe uma relação estreita entre conhecimento e vida. Para ele o homem é, sobretudo espírito, isto é, uma criação histórica, fruto de um processo de criação do próprio homem em suas relações sociais e de transformação do meio natural, ou seja, do trabalho, entendido portanto, como práxis social transformadora (MACHADO, 1989).

Desta forma, a aplicação deste princípio educativo, pressupõe a estreita relação entre noções científicas e noções sociais, constituindo-se como atividade teórico-prática, por meio da qual se introduz e se identifica a ordem social na ordem natural (MANACORDA, 1990).

Desta forma, as estreitas ligações entre ensino e trabalho, ou seja, com a vida e os problemas cotidianos, introduziriam na escola diferentes temas e problemáticas dos mais variados tipos: éticos, políticos, culturais, técnicos, etc. Tais temas conduziram à sua compreensão crítica e posterior reordenação de sua compreensão no contexto social, conferindo a escola uma função de mediadora dos problemas sociais, que agora possibilitariam uma efetiva transformação em sua conjuntura concreta, a partir justamente da sua articulação “orgânica entre condições objetivas, o conhecimento delas pelos homens, a sua capacidade de saber utilizar este conhecimento e a sua vontade de aplicá-lo conscientemente” (MACHADO, 1989, p.162).

Para Cambi (1999) a pedagogia gramsciana preconiza a formação crítica, tendo em vista, uma maior participação e transformação da cultura e, portanto, da sociedade. Neste sentido a concepção de Gramsci distingue-se da pedagogia marxista, na medida em que se desenvolveria em uma escola da cultura, e não politécnica, com uma

concepção de transformação e compreensão da realidade a partir da própria cultura, que é sempre trabalho.

Apesar das possíveis distinções que se possam fazer neste sentido, pode-se perceber que a perspectiva gramsciana e marxista mantém certa coerência quanto ao fato de que, suas pedagogias são sempre transformadoras e partem de uma realidade e de um contexto concretos, neste sentido, cabe considerar a proposta pedagógica destacada por Saviani (1987), a saber, ter como ponto de partida para todo e qualquer processo de ensino, a prática social dos alunos, ou seja, a sua vida cotidiana, bem como as suas práticas políticas, reconstituindo à escola o seu caráter político.

Segundo o próprio autor, tal perspectiva, foi preconizada por ele ao relacionar continuamente educação e sociedade, ao estabelecer que “o ponto de partida do ensino não é a *preparação* dos alunos cuja iniciativa é do professor nem a *atividade* que é de iniciativa dos alunos. O ponto de partida seria a *prática social*, que é comum a professor e alunos” (1987, p.73).

Ainda Cambi, de forma bastante sintética destaca, alguns aspectos indicativos da concepção pedagógica marxista, a qual permite que se compreenda de forma mais clara tanto as concepções apontadas anteriormente por Gramsci, quanto por Saviani, nas quais se percebe claramente uma interlocução entre tais propostas, em uma releitura de suas principais implicações, já readequadas ao contexto contemporâneo:

Desta forma, para o autor, a pedagogia marxista caracteriza-se por:

1. Uma conjugação “dialética” entre educação e sociedade, segundo a qual todo o tipo de ideal formativo e de prática educativa implica valores e interesses ideológicos, ligados a estrutura econômica-política da sociedade que os exprime e aos objetivos práticos das classes que a governam; 2. um vínculo, muito estreito, entre educação e política, tanto em nível de interpretação das várias doutrinas pedagógicas, quanto em relação às estratégias educativas voltadas para o futuro, que recorrem (devem recorrer) explícita e organicamente à ação política, à práxis revolucionária; 3. a centralidade do trabalho na formação do homem e o papel prioritário que ele vem assumir no interior de uma escola caracterizada por finalidades socialistas; 4. o valor de uma formação integralmente humana de todo homem, que recorre explicitamente à teorização marxista do homem “multilateral” libertado de condições, inclusive culturais, de submissão e de alienação; 5. a oposição, quase sempre decisivamente frontal, a toda forma de espontaneísmo e de naturalismo ingênuo, dando ênfase, pelo contrário, à disciplina e ao esforço, ao papel de “coformação” que é próprio de toda educação eficaz (CAMBI, 1999, p. 555).

Postuladas as bases teóricas, cabe agora considerar a forma pela qual, tais concepções foram incorporadas á legislação vigente no Brasil, bem como, na Proposta para o Ensino Médio Politécnico no RS.

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- LDB/1996 E O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS/2011:

Apesar de o projeto de lei que ofereceu as bases para a elaboração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ter sido constituído com base nas concepções de educação politécnica, de acordo com Saviani (2003), somente restaram nuances de tal concepção em sua versão final, tendo desta forma, permanecido apenas algumas de suas características.

Assim sendo, destaca-se a seguir o artigo 35 da referida lei, que representa as finalidades para o Ensino Médio no Brasil:

Art. 35. I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2013, p.24).

Destacam-se aqui os itens II, III e IV que afirmam a preparação básica para o trabalho, a autonomia, o pensamento crítico e a compreensão dos processos produtivos, respectivamente, como finalidades do Ensino Médio, evidenciando claramente algumas das perspectivas atreladas ao conceito de politecnicidade anteriormente exposto.

Por sua vez, a proposta de reestruturação do Ensino Médio no RS está atrelada às três diferentes modalidades do Ensino Médio, ou seja, o Ensino Médio Curso

Normal², o Ensino Médio da Educação Profissional Integrada³ e o Ensino Médio Politécnico em seu caráter geral, sobre o qual se apresenta esta reflexão.

Desta forma, o Ensino Médio Politécnico, doravante EMP, está organizado com o objetivo de “desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.8).

Trata-se, portanto, de uma proposta que visa atender as necessidades do contexto social atual, ou seja, na qual os problemas e contradições exigem um novo paradigma de ordenação do pensamento, que, articulado à formação educacional com as práticas sociais e o mundo do trabalho dos estudantes, contribua para a formação de cidadãos capazes de agir e pensar diante de tais problemáticas, rompendo com a histórica dualidade que separa formação geral e preparação para o trabalho.

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.4).

Na versão geral, a qual nos referimos, o EMP, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A partir desta mudança, espera-se que este novo paradigma o coloque para além da mera continuação do Ensino Fundamental, e neste sentido, o caracterize

² Tem em sua concepção a dimensão profissionalizante, constituindo-se na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.10).

³ Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende que a educação geral é parte inseparável da educação profissional, e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva. Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.11).

efetivamente como etapa final da educação básica, e ainda, a partir da articulação para com o mundo do trabalho, qualifique os alunos para a vida em sociedade a partir da responsabilidade, sustentabilidade e qualidade cidadã (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Desta forma, pretende-se superar a lógica disciplinar, tendo os processos de trabalho como ponto de partida para essa construção, de acordo com a proposta

...a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, P.14).

Deste modo, a articulação entre os diferentes blocos do currículo se dá por meio do Seminário Integrado⁴ e pelos projetos ali desenvolvidos, no qual, de acordo com a Proposta, será possível a articulação entre as áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e os eixos transversais, (Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção) oportunizando a apropriação e as possibilidades do mundo do trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Assim sendo, os Seminários Integrados, mostram-se como um espaço de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso nos quais se desenvolvem os projetos que se traduzem por práticas, visitas, estágios e vivências, poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno

⁴ Seminário Integrado é uma espaço criado a partir da implementação do EMP, que oportuniza aos alunos o desenvolvimento de projetos de pesquisa diversificados, de acordo com a Proposta: “constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

frequente. Para tanto, deverá estar prevista a respectiva ação de acompanhamento executada por um professor (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Desta forma, o trabalho é tido como Princípio Educativo, em um constante diálogo com a Ciência, Tecnologia e a Cultura, ou seja, um eixo articulador entre estas diferentes esferas que circundam aos alunos.

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13).

Novamente, é fácil perceber que a dimensão do trabalho aqui é tida para além de uma simples ação laboral, mas sim, como um conjunto de práticas que oportunizam a manutenção e desenvolvimento da sociedade. De acordo com Saviani, não podem ser compreendidos educação e trabalho separadamente.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p.154).

Assim sendo, o saber popular torna-se ponto de partida e chegada do conhecimento científico, responsável por superar o senso comum na compreensão de uma realidade reconhecidamente mais complexa. E, de tal modo, o saber científico tem o dever de dialogar com os diferentes grupos em suas realidades, conduzindo-os a uma compreensão mais elaborada da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.18).

Na promoção deste diálogo entre os diferentes saberes ganha importância a pesquisa que é tratada então, como Princípio Pedagógico, por meio da qual a realidade concreta e imediata do aluno deve ser problematizada, estimulando o protagonismo e autonomia do aluno no processo de desvelamento desta realidade.

Neste sentido, o professor assume o papel de orientador, responsável por auxiliar o aluno no processo de sistematização do conhecimento por ele construído,

entende-se que é por meio da pesquisa, e do desenvolvimento da atitude científica que o aluno possa alcançar uma compreensão elaborada acerca da realidade e a partir daí torne-se capaz de agir na transformação dela.

Para Kuenzer, altera-se assim, também o papel do professor que deverá

...adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações em que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 2013, p.93).

Cabe ainda considerar, que esta mudança no papel do professor, de acordo com os objetivos aqui elencados pela proposta para o EMP, modifica também, o papel assumido pelas diferentes disciplinas frente a esta nova realidade do contexto escolar, desta forma, propõe-se a seguir algumas reflexões acerca do papel desempenhado pela ciência geográfica, em face às novas demandas deste cenário atual da educação.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA GEOGRAFIA ESCOLAR:

A Geografia escolar tem sido foco de constantes discussões no âmbito dos espaços de produção de conhecimento, mas por outro lado a disciplina, na maioria das vezes, continua sendo ministrada de forma descritiva na qual o objetivo é a memorização de conteúdos sem significado, ou seja, não desperta interesse e tampouco tem importância na vida dos alunos.

Nesta perspectiva emerge o questionamento acerca da Geografia frente às propostas que visam à melhoria da educação básica, ou seja, é possível melhor a qualidade do ensino, atendendo aos objetivos dessas propostas, sem atentar para as formas com que as disciplinas estão de certa forma consolidadas dentro da escola?

Entende-se que a Geografia possui papel basilar para a leitura e compreensão da realidade e que para isso é preciso superar a característica conteudista e enfadonha que vem à acompanhando desde sempre, basta lembrarmos de nossas aulas no ensino médio e fundamental para perceber que pouco mudou.

A dinâmica da sociedade tem pouco espaço na dinâmica da escola, da Geografia e das demais ciências que configuram a grade curricular. Já lembrava Ruben Alves estamos no século XXI e a escola ainda está enclausurada no século XIX, e é justamente dessas amarras que a escola e conseqüentemente seus componentes curriculares precisam libertar-se.

Para Cavalcanti (2012), no cotidiano da escola existe uma série de práticas consolidadas e que exercem certo domínio nos processos de ensino aprendizagem. Mais especificamente em relação Geografia a autora destaca alguns pontos pertinentes, como o professor que detém o saber, e esse predomina na exposição do conteúdo de forma que cabe ao aluno entender/absorver o que está preestabelecido, na maioria das vezes pela sequência proposta pelo livro didático. Da mesma forma a cartografia trabalhada como conteúdo distante de ser utilizada como linguagem para leitura, interpretação/problematização do espaço geográfico.

Outro aspecto igualmente consolidado na geografia escolar é o que se refere a explicação dos conteúdos desconectados da realidade do aluno, apenas como fatos/fenômenos isolados que na grande maioria obedecem um plano estático pré-estabelecido a algum tempo que não o ano letivo corrente.

Diante dessas premissas é válido questionar quais seriam as possibilidades no que tange uma proposta de Geografia na perspectiva do EMP implementado no Rio Grande do Sul. Tendo em vista que, a partir da referida proposta a centralidade do processo de ensino-aprendizagem está arraigada no mundo do trabalho, na realidade concreta e imediata do aluno.

A partir do exposto a respeito dos pressupostos da referida proposta é evidente que não basta a Geografia enquanto disciplina – nos moldes em que está consolidada na escola – fazer parte do Seminário Integrado, pois entendemos que é necessário repensá-la no intuito de superar a perspectiva conteudista, ou seja, os conteúdos devem ser os meios para que se chegue a um determinado objetivo.

Tais objetivos precisam estar em constante diálogo com a realidade concreta dos alunos de forma a propiciar a leitura de mundo, a compreensão da própria existência, ou seja, um movimento constante que eleve o aluno de mero expectador a protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desta perspectiva, dentre as possibilidades, que coadunam para o protagonismo dos sujeitos inseridos no EMP, é sem dúvida de grande valia o diálogo entre a Geografia escolar e a Geografia dos alunos em sua dimensão histórica, econômica social e cultural, partindo do pressuposto que a geografia sozinha não dá conta desta “geograficidade” e por isso é imprescindível a aproximação, o diálogo e o planejamento de forma coletiva com as demais disciplinas, porém com a consciência de que a realidade é complexa e por isso admite outras perspectivas que estão para além de uma única lente do conhecimento.

Cabe ainda considerar, que para Castrogiovanni é fundamental estarmos constantemente refletindo sobre “o que é e o que deve ser a ciência geográfica, não somente como ciência, mas também como prática escolar, prática de vida, prática que os alunos (nós!) praticam (mos)!” (2007, p. 43).

Desta prática emergem os temas, problemas, que possam vir a ser a base para o desenvolvimento do saber geográfico, em sua interlocução com as demais ciências humanas, que por característica tem o papel significativo na compreensão do contexto e da realidade em que nos encontramos.

Entende-se por fim, que o movimento constante do pensar a geografia e suas finalidades, em sua inserção no currículo escolar, devem ser retomadas constantemente, tendo em vista, a possível adequação da geografia ensinada em face as demandas do contexto proposto nas instituições escolares do nível médio no Rio Grande do Sul.

Desta forma, não se pretende de forma alguma esgotar tal discussão no escopo deste trabalho, mas sim, evidenciar a importância da abertura para tal debate, tendo em vista, o desenvolvimento de saberes significativos, e relevantes para a vida dos alunos, no desenvolvimento de uma consciência capaz de movimentar-se com criticidade e autonomia frente ao contexto social atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. -8 ed.- Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2013. 45p.

CALLAI, Helena C. **Aprendendo A Ler O Mundo: A Geografia Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. In Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 fev. 2013.

_____.(org.) **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____.O Emílio, de Rousseau: contribuição para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia. (org.) **Educação Geográfica teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. v.5.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. Espaço Geográfico escola e seus Arredores. In: CALLAI, Helena C. **Educação Geográfica Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosa no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson. (org.) **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos Geográficos no Cotidiano da escola e a Meta de Formação de Conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. (org.) **Formação, Pesquisa e Práticas docentes: Reformas curriculares em Questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3ª ed. Campinas, Papirus. 2012.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

JUNIOR, Justino de Souza. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis, REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. - 1 ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2013. cap. 5, p. 97-116.

KAERCHER, Nestor André. Práticas geográficas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson. (org.) **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

_____. **Desafios e utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de proefessores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clovis, REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. - 1 ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2013. cap. 4, p. 81-96.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre, Editora Artes Medicas, 1990.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, out/nov, 2011. 36p. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34: p. 152-165. jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. **O choque teórico da politecnia**. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde. 1(1): p. 131-152, 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.