

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Departamento de Geografia**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**



José Alvaro Quincozes Martins

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ELEMENTO  
MEDIADOR NA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.**

Dissertação de Mestrado

Pelotas, 2014

**José Alvaro Quincozes Martins**

**O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ELEMENTO MEDIADOR  
NA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.**

Dissertação de Mestrado elaborada junto  
ao Curso de Pós-Graduação em  
Geografia da Universidade Federal de  
Pelotas – UFPel com vistas à obtenção  
do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

M386u Martins, José Alvaro Quincozes

O uso do livro didático de geografia como elemento mediador na aprendizagem no Ensino Médio Politécnico. / José Alvaro Quincozes Martins ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2014.  
95 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Livro didático. 2. Ensino médio. 3. Politécnico. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 372.89

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

José Alvaro Quincozes Martins

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA COMO ELEMENTO MEDIADOR NA  
APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 16 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:

.....  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Liz Cristiane Dias (orientador)  
Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.

.....  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Lígia Cardoso Carlos  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

.....  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves Vieira  
Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.

## **Dedicatória**

Ao meu amado filho José Antônio, motivo maior deste trabalho.

## **Agradecimentos**

A minha orientadora Liz Cristiane Dias.

Aos meus colegas-irmãos Paulo Quintana, Sidney Vieira e em memória a eterna Rosa Lucas.

Um agradecimento especial a Henrique, Jéssica e Suelen.

E, a memória de meus pais e o carinho de meus irmãos.

## Resumo

**O uso do livro didático de Geografia como elemento mediador na aprendizagem no Ensino Médio Politécnico.**2014. 95 F. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

A pesquisa apresentada tem como objetivo avaliar o papel do livro didático no contexto da nova Proposta de Ensino Médio Politécnico, mas especificamente da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde se insere a Geografia, bem como compreender como vem sendo a inserção e adequação dessa proposta nas escolas estaduais da cidade de Pelotas-RS, além de investigar as possibilidades e dificuldades encontradas na sua consolidação. O critério de delimitação das escolas da pesquisa teve como parâmetro entrevista realizada com a responsável pela inserção da proposta de Ensino Médio Politécnico da 5ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação da cidade de Pelotas-RS, desta forma definiu-se quatro escolas. Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa bibliográfica durante todo o período da execução do trabalho, que teve como temas centrais, educação brasileira, ensino de Geografia, Ensino Médio Politécnico e livro didático. A pesquisa documental a fim de detectar a concepção de ensino construída e como o mesmo vem sendo tratado com o intuito de elucidar as transformações e as influências que atuam na seleção e apresentação dos conteúdos de ensino médio. E a pesquisa de campo que teve como instrumento de coleta de dados, entrevistas com professores que lecionam no Ensino Médio Politécnico – na Área das Ciências Humanas e suas tecnologias de quatro escolas estaduais a fim de avaliar o uso do livro didático neste contexto. Observou-se por meio da análise da pesquisa de campo que o livro didático não contempla suas necessidades para o Ensino Médio Politécnico. Para os professores, o livro didático ainda é ferramenta indispensável no trabalho cotidiano.

**Palavras-chave:** Livro didático. Ensino Médio. Politécnico.

## **Abstract**

**The use of Geography textbook as a mediator element in the Polytechnic High School learning process.**2014. 95 F. Thesis (Masters in Geography) – Geography Graduation Program, Human Sciences Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2014.

The following research has the main objective to evaluate the textbook role in the context of the new Polytechnic High School proposal. The study took in count, specifically, the area of Human Sciences and its technologies, in which geography is included. Another objective is to understand how the insertion and suiting processes have happened at the state schools in the city of Pelotas-RS, as well as to investigate the possibilities and difficulties found in its setting. The schools delimitation criteria had, as a parameter, an interview held with a person from 5<sup>a</sup> CRE – Regional Education Coordination of the city of Pelotas/RS, that was responsible for the Polytechnic High School proposal insertion. Four schools were chosen, and to reach the proposed objectives, three steps were taken. First, a bibliographic research was made on brazilian education, Geography teaching, Polytechnic High Schools, and textbooks throughout the entire work's execution. Second, a documentary research was made to detect the built conception of teaching and how it has been discussed to clarify the transformations and influences that impact on selection and presentation of high school content. Third, a field research was conducted using, as a data gathering tool, interviews with Polytechnic High Schoolteachers – in the Human Sciences and its technologies area to evaluate the textbook use in this context. It was observed through the field research analysis that the textbook does not contemplate its needs for the Polytechnic High School. For the teachers, the textbook is still an essential tool on their daily work.

**Keywords:** Textbook. High school. Polytechnic.

## Lista de Figuras

Figura 1: Gráfico da evolução da taxa de escolarização líquida Ensino Médio.....	22
Figura 2: Gráfico do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).....	24
Figura 3: Mapa de localização das escolas no município de Pelotas-RS.....	69

## Lista de Quadros

Quadro 1:	Entrevista com a direção/coordenação da escola.....	73
Quadro 2:	Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: Disciplina de Sociologia.....	75
Quadro 3:	Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: Disciplina de História.....	77
Quadro 4:	Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: Disciplina de Geografia.....	79
Quadro 5:	Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: Disciplina de Filosofia.....	80

## Lista de Abreviaturas e Siglas

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ENP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituto de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
Pnad	Pesquisa Nacional por amostra de domicílios
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
REE	Rodada de Educação Empreendedora
SEAP-RS	Sistema Estadual de Avaliação Participativa
SEDUC-RS	Secretária da Educação do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de aprendizagem comercial
SENAI	Serviço Nacional de aprendizagem industrial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento

## Sumário

1 Introdução.....	11
2 A Educação Brasileira: O contexto.....	18
2.1 O Ensino Médio em âmbito nacional.....	19
2.2 Ciências humanas e suas tecnologias: alguns apontamentos.....	26
3 O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul e a formação do professor.....	32
3.1 Trabalho como princípio educativo.....	35
3.1.1 A pesquisa.....	39
3.1.2 Interdisciplinaridade.....	43
3.1.3 A avaliação emancipatória.....	47
3.2 A formação do professor para o Ensino Médio.....	49
4 O livro didático de Geografia no Ensino Médio Politécnico: Algumas considerações.....	60
5 O Livro Didático no Ensino Médio Politécnico: Revisitando o Universo da pesquisa.....	66
5.1 Análise dos Resultados.....	70
5.1.1 As entrevistas.....	71
6 Considerações Finais.....	82
Referências.....	85
Apêndices.....	91

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema de minha dissertação tem como base o livro didático de Geografia. O eixo principal do trabalho faz parte de um contexto onde temos no universo da escola, além do livro didático, o papel do professor e a estrutura do ambiente escolar juntamente com suas articulações e com o meio social onde a escola está inserida.

A minha vida escolar foi marcada pela realidade histórica do final da década de 60 e, especialmente na década de 70 do século passado, onde o ambiente escolar era caracterizado pelo momento político vivido pela sociedade brasileira marcado pela ditadura militar, refletida nos métodos empregados em sala de aula, como por exemplo, o livro didático de Geografia que foi por mim utilizado da 5ª a 8ª série do até então, ensino de 1º grau, onde a professora fazia com que, nós alunos lêssemos parágrafo do livro na ordem cartesiana da disposição espacial da sala de aula, após tínhamos os exercícios na forma de questionários aplicados na ordem do conteúdo lido anteriormente no livro didático. Questionários estes que eram à base das provas escritas as quais privilegiaram a melhor memória, sem que houvesse nenhum compromisso com a explicação do conteúdo, participação do aluno ou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas do aprender, entender para transformar.

Em relação ao desenvolver habilidades da memória (decorar), lembro da importância de sabermos sem hesitar, quem eram os ministros do então Presidente Médici (meu 1º grau foi em Bagé – RS, terra natal do referido presidente). Também, muito importante, sabermos os capitais dos estados brasileiros, quais afluente das margens esquerda e direita do rio Amazonas, entre tantos outros exemplos.

Ao chegar no ensino do 2º grau, já em Dom Pedrito – RS, tive a disciplina de Geografia apenas no 1º ano, pois no 2º ano tive a História e no 3º ano OSPB (Organização Social e Política Brasileira), onde não tive o livro didático em nenhuma das referidas disciplinas e, minha principal fonte de informação foi o antigo jornal Correio do Povo que minha escola recebia diariamente.

Nesse cenário de memorização e fragmentação, onde o aluno era visto e tratado como mais um objeto presente na escola, onde o silêncio era o

comportamento mais esperado e desejado por parte da escola em consonância com seu papel visto o momento político vivido, chegamos a universidade.

A escolha pelo Curso de Estudos Sociais, que habilitava para ser professor de Geografia e História no 1º grau, era uma decisão tomada ainda quando estava na 8ª série do 1º grau, diga-se que foi um dos momentos mais marcantes na minha história de vida, pois quando disse para minha mãe, professora alfabetizadora de formação normalista, que seria professor de Geografia e História, a frustração, o desencanto tomou conta de seu semblante; ela nada disse, não precisava, pois como professora sabia das mazelas e dificuldades que estavam por vir, para aquele que era seu primogênito, e tantos planos e sonhos havia imaginado, certamente não o de professor.

Na graduação em Estudos Sociais na UFPEL e posteriormente na licenciatura Plena em Geografia na década de 80 do século passado, refletiram o momento político em que vivíamos; apesar da lenta e gradual abertura política proposta pelos generais presidentes, nossos professores reproduziam os modelados nos quais foram produzidos nas décadas anteriores, segundo Lacoste (1989, p. 32):

(...) de um lado, as lições dos manuais escolares, o resumo ditado pelo mestre, o curso de geografia na Universidade (que serve para formar futuros professores) e, de outro lado, as diversas produções científicas ou o amplo discurso que são as “grandes teses” de geografia, existem, evidentemente diferenças: as primeiras se situam ao nível da reprodução de elementos de conhecimentos mais ou menos numerosos, enquanto que as segundas correspondem a uma produção de idéias científicas e informações novas – seus autores não imaginando, na maioria das vezes, o tipo de utilização que poderá ser feito. Eles vêem os seus trabalhos por excelência como um saber pelo saber e nem se pense em perguntar numa tese de geografia para que, para quem todos esses conhecimentos acumulados poderiam servir.

Ao concluir o curso de Estudos Sociais em 1983, já lecionava no Colégio Municipal Pelotense. Como trabalhava? Utilizava os mesmos modelos e práticas com as quais haviam produzido-me, onde o uso do livro didático era imprescindível como melhor mecanismo de ensinar e aprender, afinal eu fora ótimo aluno!

Foi preciso estar na UFPEL como professor, ingressei em 1991, para ouvir de uma colega professora da Faculdade de Educação que se quisermos fazer uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora, era necessário colocar o aluno como protagonista, ator principal do espetáculo escolar, onde através de prática pedagógica dialógica Benincá (1978), as relações sociais vividas pelos alunos

sujeitos são capazes de permitir a emancipação do aluno cidadão da sua própria história.

Assim minha prática foi sendo construída baseada num primeiro momento, em conhecer as histórias vividas pelos alunos para que, mediante um diálogo aberto, propor o conhecimento teórico-metodológico capaz de sensibilizá-lo para a disposição da mudança, onde pudesse sentir-se personagem e não objeto da realidade em constante transformação o que chamamos de transposição didática que ocorre quando os elementos presentes no ambiente escolar-professor, alunos e o saber ensinado agem dialeticamente transformando um objeto de saber em um objeto de aprendizagem.

Evidentemente o estabelecimento dessas práticas não é fácil, pois exige mudanças profundas nas posturas dos professores, no sentido de romperem com sua zona de conforto, compreendendo assim a palavra e a lógica dos outros elementos envolvidos no processo.

Diante disso, professores e alunos não são protagonistas dos saberes escolares, sendo simples executores, mantendo a divisão clássica entre os que pensam e os que fazem. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem está centrado na repetição social, e não em sua transformação.

A educação básica, que corresponde ao ensino fundamental e médio, tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Artigo 22, LDB 9394/96).

No ensino médio a função de progredir em estudos posteriores-lhe é própria, ou seja, o Estado brasileiro reconhece o dever de se ter uma educação média propedêutica que, além de preparar para o trabalho seja responsável por garantir o acesso e a permanência do educando no nível superior. E dessa forma, prepará-lo para realizar com êxito as provas de seleção para ingresso neste nível de educação (vestibulares/ENEM).

Além desta preparação para uma educação continuada em outro nível de ensino, cabe ainda ao ensino médio uma preparação para o mercado de trabalho cada vez mais qualificado que, na maioria das vezes, exige uma qualificação em outro nível de ensino e para a cidadania. Estes desafios aqui apresentados são grandes para a escola e necessários para a formação dos jovens brasileiros que

estão integrados à educação formal, como é relatado no documento do MEC “Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio”.

O retrato socioeconômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e acesso ao conhecimento humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida produtiva. (MEC, 2004, p.9).

Assim, o professor de ensino médio, no seu cotidiano, tem de lidar pelo menos teoricamente, com diversas questões que por vezes se tornam antagônicas: Como preparar um jovem para o mercado de trabalho altamente tecnológico? Preparar para o mercado significa propor que ele continue seus estudos?

Como então prepará-lo para a gama de conteúdos cobrados nas mais diversas universidades brasileiras que passam por um diagnóstico de erosão e entendimentos complexos de análise espacial e de políticas dos Estados? Será democrático, ou por não dizer justo, não fornecer um ensino propedêutico a um jovem trabalhador para que este dispute um vestibular nas conceituadas universidades públicas brasileiras? Ainda cabe perguntar: Será que temos de prepará-los para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a continuação de seus estudos?

Além das questões acima, a imensa maioria dos professores convive com os problemas crônicos das escolas, que são a falta de infra-estruturas básicas para a realização de trabalho e a falta de incentivo profissional, como qualificação e salários.

Podemos então falar em uma crise no ensino médio que tem como sintomas claros: a discussão da questão de reservas de vagas, programas de bolsa para alunos de escolas públicas em universidades particulares ou os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

E o que dizer do currículo? Como abranger esse leque de proposições e driblar os problemas encontrados?

Segundo Rego (2007), até então o currículo era questionável para os alunos adultos trabalhadores. Era preciso considerar suas peculiaridades cognitivas, seus conflitos, suas experiências e seus desejos, enfim conhecê-los para aproximar o ensinar e o aprender. Para tanto, seria necessário revisitar o currículo, privilegiando

a visão integrada, redefinindo ações e aproveitando as experiências de vida, os conhecimentos empíricos, a trajetória pessoal e profissional dos alunos.

O que sugere a Nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional? Essa proposta foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes.

Esse documento estabelece como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional. Isso por que, parte do pressuposto que são urgentes as mudanças paradigmáticas no Ensino Médio e na Educação Profissional.

Para tanto, foram estruturados três fatores:

- valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada;
- reestruturação física da rede estadual de ensino e;
- reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio.

Segundo o documento-base a responsabilidade do Ensino Médio para a educação do século XXI é:

Ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2011.)

Tendo como referencia a disciplina de Geografia, esse desafio se coloca como prioridade do ensino. Isso por que segundo o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (PCNEMs, 2010), a Geografia é a “a ciência do presente” que contribui para pensar o espaço, enquanto uma totalidade na qual passam todas as relações cotidianas. Logo, uma ciência de amplas possibilidades, que deve partir do dia-a-dia dos alunos e das relações presentes no contexto de cada indivíduo possibilitando sua inserção cidadã.

O interesse pelo tema surge do contexto de mudança do ensino médio no Rio Grande do Sul com a introdução do ensino médio politécnico, a partir da convivência com outros professores e da constatação da dificuldade que apresentavam em abordar o assunto, aliada à superficialidade e fragmentação do tratamento dado ao tema na universidade, apesar da sua importância para a formação dos alunos.

Tendo como ponto de partida a nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, este trabalho tem como objetivo discutir sobre a elaboração da Nova Proposta, sua adequação nas escolas e o papel do livro didático, uma vez que este documento por muito tempo foi, e ainda é, a ferramenta de trabalho primordial do professor, disponível em todas as escolas do Brasil

O intuito é analisar brevemente a história da educação brasileira e observar se estão ocorrendo às mudanças necessárias no processo de ensino aprendizagem que, segundo o documento-base da proposta Ensino Médio Politécnico, deve promover a formação científico tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade e se o livro didático vem acompanhando esse processo ou se o mesmo tende a cair em desuso.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizada uma pesquisa de caráter teórico tendo como procedimentos, uma pesquisa bibliográfica, documental e de trabalho de campo.

A pesquisa bibliográfica - foi realizada durante todo o período da execução do trabalho, e teve como temas centrais, educação brasileira, ensino de Geografia, Ensino Médio e Politécnico e livro didático.

Na pesquisa documental - foram analisados documentos, a fim de detectar a concepção de ensino construída e como o mesmo vem sendo tratado com o intuito de elucidar as transformações e as influências que atuam na seleção e apresentação dos conteúdos de ensino médio. Para isso, foram analisados documentos como a Leis de Diretrizes e Bases da Educação; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia do Ensino Médio e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada.

A pesquisa de campo - teve como instrumento de coleta de dados entrevistas com professores que lecionam no Ensino Médio Politécnico – na Área das Ciências Humanas e suas tecnologias de quatro escolas estaduais a fim de avaliar o uso do livro didático neste contexto.

Para a sistematização das informações obtidas com as entrevistas foi realizada a leitura minuciosa e, posteriormente foram organizados quadros e anotadas as primeiras interpretações em relação ao tema estudado. Em seguida, foi realizada a categorização interna e definidos os principais pontos ressaltados por cada pesquisado.

A Dissertação está dividida em quatro capítulos que dizem respeito a reflexão teórica sobre os principais temas da pesquisa – educação brasileira, Ensino Médio Politécnico (trabalho com princípio educativo, pesquisa, interdisciplinaridade e avaliação) e livro didático, além da análise dos dados da pesquisa e algumas reflexões finais.

## 2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CONTEXTO

No período da educação elitista, o papel da escola era fornecer às elites masculinas portuguesas no Brasil uma formação que as capacitasse a administrar fazendas e engenhos de açúcar, governar as capitanias e as câmaras municipais, a manipular consciências pelos sermões nas igrejas e discursos nas assembleias e nos tribunais.

Já no período da educação seletiva, em que a maioria de meninos e meninas tinha acesso à alfabetização e ao ensino primário, o papel da escola era o controle social, ou seja, impedir o acesso das massas populares libertas da escravidão ou imigradas da Europa aos empregos bem remunerados, à posse da terra, aos cargos políticos, à propriedade de lojas e fábricas. A reprovação em massa dos estudantes e os exames de administração em nível secundário criaram a pirâmide social e econômica. Era uma educação para poucos, para uma elite.

Entretanto, com a urbanização e a industrialização crescentes, foram rompidas essas barreiras e, se estabeleceram em meados do século XX, padrões de “ascensão educacional”: o da ascensão individual, pelo concurso de oportunidades, o de mérito; e o da ascensão coletiva, com a criação de alternativas de educação profissional, com a multiplicação das vagas nas escolas secundárias e com a disseminação de cursos de graduação por todo o país.

Com o milagre econômico, na época da ditadura militar, através de uma crescente industrialização feita especialmente com capital, tecnologia externa e com o objetivo econômico de construir e solidificar um mercado capaz de absorver as necessidades do capitalismo e, com a finalidade política de conter o avanço do modelo socialista de produção, criou-se a necessidade de formar alunos – operários que soubessem operar máquinas – máquinas simples, em função do nível de desenvolvimento tecnológico. Criada a demanda, surge o novo modelo de educação – “educação para todos” – inferior em termos de qualidade, mas muito mais abrangente quanto amplitude do seu alcance. No modelo educação para todos, as escolas obedecem ao modelo de fábrica taylorista/fordista, todos em filas, conteúdos divididos (ironicamente) em “disciplinas”, e um sinal, apito que determina o começo e o fim do “turno” de trabalho.

Muitos de nossos familiares (inclusive eu) passaram por essa época de mobilidade social, que coincidiu em grande parte, com altas taxas de crescimento econômico e de migração rural-urbana. No início da década de 1970 do século passado, foi abolido o exame de admissão e o ensino primário (1º grau) estendeu-se para oito anos. Nesse momento, uma multidão de pessoas de baixa renda alcança uma maior escolaridade, atingindo até o então chamado 2º grau.

Duas foram às reações das classes altas e médias. A primeira foi a de tirar seus filhos das escolas de 1º e 2º graus públicas desqualificando-as. A segunda foi a de assegurar o acesso deles aos cursos de prestígio das universidades federais e estaduais, inventando os cursos médios profissionalizantes para os pobres e “cursinhos pré-vestibulares” para os ricos.

Na década de 1990, quando se acelerou o processo de reorganização neoliberal do Estado, a educação escolar foi sacudida pela necessidade de qualificar e requalificar a formação dos trabalhadores, a fim de garantir empregos e, não salários e melhorar a qualidade da economia brasileira neste mundo – neoliberal – tão competitivo devido a definitiva inserção do Brasil na nova organização da economia mundial, muito mais globalizada, na qual as barreiras comerciais praticamente desapareceram. A competição passou a ser de produtividade, aí o nível educacional da mão-de-obra passou a ser necessário.

Atualmente, com a mudança nos meios de produção, provocada sobretudo pelos avanços tecnológicos – surge uma nova necessidade: não adianta mais apenas operar máquinas, o mercado exige um trabalhador capaz de solucionar problemas e apresentar resultados compatíveis com a realidade econômica marcada , principalmente pela produtividade e pela versatilidade da mão-de-obra, segundo o modelo toyotista e pós-toyotista através da implantação da fábrica global e do operário local. Esse novo perfil faz com que a escola precise se adaptar, desenvolvendo nos alunos competências e habilidades, uma consciência coletiva, ecológica e social.

## **2.1 O Ensino Médio em âmbito nacional**

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podemos perceber profundas mudanças na educação atualmente, principalmente no que diz respeito ao

Ensino Médio, como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação.

Neste sentido, o PCN vem apresentar um novo direcionamento para educação, servindo de subsídio para os professores, a fim de tornar o conhecimento, capaz para além dos bancos escolares. (MOREIRA, 1982).

O Brasil está empenhado em promover reformas na área educacional que permitem superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de conhecimento que apresentam os países de desenvolvidos.

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino.

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada revolução técnico-científica, na qual os avanços da informática têm um papel preponderante, e, a partir da década de 1980, se acentuam no País.

A revolução informacional promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.

Conforme Vallerius, (2013, p. 273):

Trata-se, pois, de um mundo que se mostra palco de verdadeiras transformações, nos seus mais variados aspectos, em sua história recente. Fatores como o avanço da ciência e da tecnologia, o repensar de valores e costumes, a suspensão ou revitalização das fronteiras e a globalização moldam um cenário que, certamente, modificou nosso planeta de maneira pouco mensurável.

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

Nas décadas de 1960 e 1970, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como

finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata mais de acumular conhecimentos, e sim estar preparado para atuar num mundo onde as transformações no campo da tecnologia ocorrem muito rápidas, nesse sentido a escola e tudo que a envolve deve estar preparada para esse novo tempo

A formação do aluno deve ter como alvo principal a construção/aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação, para tanto, ele deve ser preparado no sentido de construir o seu conhecimento, o que já ocorre fora da escola, quando ele, ao entrar em contato com as novas tecnologias, está sempre preparado para as novidades que elas apresentam. A nosso ver, nesse sentido a grande maioria das escolas encontra-se deslocadas desse movimento virtual que a maioria dos alunos vivem, é necessário que essa vivência tecnológica dos alunos, encontre na escola uma sequência, o que a tornará mais interessante e aproveitável.

Nesse sentido, Tonini (2013, p. 49) salienta que as novas tecnologias

Tratam-se de inovações tecnológicas tão rápidas que as metáforas usadas por Bauman (2007, 2009), *Tempos Líquidos e Vida Líquida* trazem fortes apelos para compreendermos a condição atual em que vivemos, onde devemos ter uma atitude de espreita, de desconfiança constante naquilo que está acontecendo por tamanha volatilidade dos acontecimentos nesta contemporaneidade.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício da memória (BRASIL, 2000).

São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Se é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alterem a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País.

A educação escolar brasileira passou por 300 anos de caráter elitista, no seu entendimento e no seu currículo; a mais de 150 anos de caráter seletivo, e de 1988 para cá, vive a construção de sua democratização, tanto de acesso quanto da apropriação da cultura, da construção do conhecimento e das relações institucionais, e o Ensino Médio foi o que mais se expandiu.

No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 1980. O padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio no Brasil, entretanto, tem características que nos permitem destacar as suas relações com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

A Figura 1 abaixo denota o crescimento tendo como corte inicial o ano de 1992.

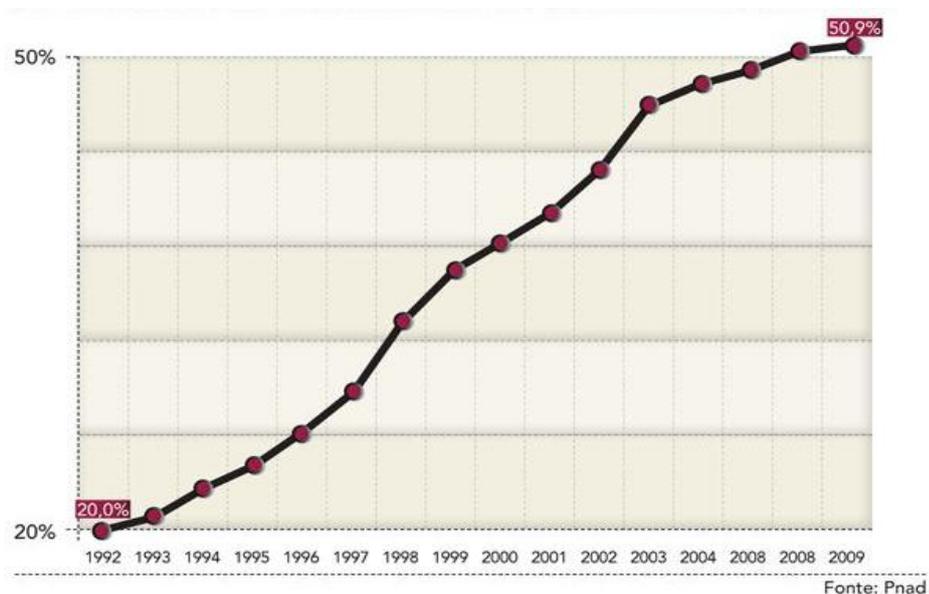


Figura 1: Evolução da taxa de escolarização líquida Ensino Médio.  
Fonte: Instituto brasileiro de Geografia e Estatística – Pnad.

As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) permitem concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a

compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo de trabalho.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que Ensino Médio é Educação Básica.

A constituição de 1998 já prenunciava essa concepção, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação desse inciso sem alterar o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão.

A alteração provocada pela Emenda Constitucional merece, entretanto, um destaque. O Ensino Médio deixa de ser obrigatório para as pessoas, mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB reitera a obrigatoriedade progressiva do Ensino Médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.

A lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explica que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art. 36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de

estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35, incisos I a IV).

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Nessa concepção, a Lei nº9.394/96 muda no cerne a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referencia anterior, a Lei nº 5.692/71, cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º & 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar.

O projeto que determina o controle do crescimento da qualidade no ensino tem como elemento de medida os dados do IDEB-MEC, que estabelece metas conforme a figura 2 abaixo:

IDEB	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Anos iniciais do ensino fundamental</b>	4,6	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Anos finais do ensino fundamental</b>	4,0	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Ensino médio</b>	3,6	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Inep

Figura 2: índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB).  
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2014.

Através da análise sobre as metas do IDEB, no referido gráfico pode-se em um primeiro momento, perceber as evoluções pretendidas.

Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados, ou, cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, porque não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

## **2.2 Ciências Humanas e suas tecnologias: alguns apontamentos**

A presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio, descrita no PCN tem por objetivo a constituição de competências que permitam o educando:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, sociais, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-se às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulavam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Buscando atingir o desenvolvimento da competência do aluno de aprender a conhecer foi agrupado no PCN as competências básicas e específicas da área das Ciências Humanas, que foram acima descritas, com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio, compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento. O objetivo desse rearranjo produzido no PCN foi de auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos. Assim, temos competências ligadas à representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

Já as competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.

Com base nos PCN's, a seguir podemos perceber e entender a importância desse arranjo das competências na educação no ensino médio, e compreender qual o verdadeiro objetivo de cada um dos três campos das competências antes citados.

### **Representação e comunicação**

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

### **Investigação e compreensão**

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientados da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

### **Contextualização sócio-cultural**

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sócias, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões de vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

Nesse universo de competências na educação do ensino médio, a tarefa do ensino é a de tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimentos para o aluno. Isso requer constante diálogo do sujeito do conhecimento, portador de uma cultura determinada, com esses outros objetos culturais, no sentido de atribuir-lhes significados próprios, o que é necessário para um processo de aprendizagem significativa que é o resultado da construção própria de conhecimento. É a apropriação de um conteúdo de ensino pelo sujeito, o que implica elaboração

pessoal do objeto de conhecimento. Um primeiro passo desse processo se dá com a mediação do professor, pois é seu papel intervir no processo de construção de conhecimento pelo aluno. Para fazer essa mediação, ele conta com a cultura escolar, com o conjunto de conhecimentos sistematizados na ciência, no caso a geográfica, e estruturado pedagogicamente para compor os conhecimentos necessários à formação geral dos cidadãos.

Os conteúdos da Geografia escolar têm como base os resultados da ciência de referência e sua composição é constante. Atualmente, além de conteúdos tradicionais ainda considerados válidos, há uma infinidade de temas pela Geografia cujo estudo é relevante para a formação básica das pessoas.

Quando o professor defronta-se com a realidade da Geografia escolar e reflete sobre ela, pode distinguir dois tipos de práticas, uma que é instituída, tradicional; outra que são as práticas alternativas, que já é realidade em muitos casos. De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência, fundamentos, em muitos casos, em visões construtivas de ensino.

Por meio da visão sócio-construtivista, considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confronto) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo/escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem).

Conforme já foi afirmado, os alunos são sujeitos ativos de seu processo de conhecimento. Ele é o sujeito desse processo. Daí levanta-se a importância de se realizar o ensino contando com a realidade desses sujeitos envolvidos. Convém, a essa altura, retomar algumas questões iniciais do texto, desdobrando-as: Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Do que gostam? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como

aprendem e como podem aprender Geografia? Que significados têm para eles a Geografia que estudam? (CAVALCANTI, 2005)

São perguntas muito relevantes para quem lida com o ensino de Geografia e que não podem ser respondidas sem levar em conta a realidade desses alunos.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver a aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos obedientes em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida.

Entendo que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação.

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabelecem nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro. (BRASIL, 2000)

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Segundo os PCN's para o ensino Médio, tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, a Geografia procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre

várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas.

### **3 O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Como questionado no capítulo anterior, nesse novo contexto, o Ensino Médio Politécnico surge como necessidade da intelectualização das competências como categoria central da formação, compreendida como domínio intelectual da técnica; o que constitui o princípio organizador da proposta de Ensino Médio Politécnico e na educação profissional integrada ao Ensino Médio deve estar enraizada no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico - tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados do conhecimento, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade.

Tendo como referência a disciplina de Geografia, esse desafio se coloca como prioridade do ensino. Isso porque no Parâmetro Curricular Nacional de Ensino Médio (PCNEMs, 2000), a geografia é a “ciência do presente” que contribui para pensar o espaço, enquanto uma totalidade na qual passam todas as relações cotidianas. Logo, uma ciência de amplas possibilidades, que deve partir do dia-a-dia dos alunos e das relações presentes no contexto de cada indivíduo possibilitando uma inserção cidadã.

Partindo da nova Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada, acredita-se que a mesma traz importantes contribuições para a educação brasileira, no entanto é necessário avaliar como está sendo a aceitação e adequação das escolas para a proposta, analisando as dificuldades, bem como as possibilidades encontradas por alunos e professores. Uma vez que, entende-se que a proposta, deve promover a formação científico-tecnológica da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade, mas para tanto é preciso é investigar a prática docente do professor de Geografia do Ensino Médio Politécnico e observar se estão ocorrendo as mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar a Proposta de Ensino Médio Politécnico, é evidente que as mudanças na sociedade, na história e na educação, são causa e efeito das mudanças que o modo de produção capitalista nas últimas décadas. Esse processo nos coloca como desafio o enfrentamento pela sociedade da formulação de uma outra concepção de Ensino Médio que articule de forma, competente duas dimensões: o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Uma alternativa, é o Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

O Governo Federal pretende promover uma reorganização do currículo escolar do Ensino Médio, para isso propõe a ampliação da carga horária para três mil horas (200 horas a mais por ano, sem aumentar os dias letivos) e a distribuição do conteúdo das disciplinas nos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura. Outra mudança é tornar 20% do currículo optativo. Com essas medidas, o MEC espera melhorar a qualidade de ensino e diminuir a evasão escolar na última etapa da Educação Básica; No Rio Grande do Sul, a Secretária de Educação, iniciou o projeto do Ensino Médio Politécnico no ano de 2011.

Segundo a Secretária de Educação do Estado, a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias Estaduais e Distrital, e as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Nesse sentido, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul cria o Ensino Médio Politécnico, no qual o documento-base propõe uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã.

No documento-base da Secretaria da Educação do Estado a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, na versão geral, embora não profissionalize, deve estar enraizada no mundo do trabalho e das relações sociais.

De acordo com Resende (1993, p. 115):

Um aluno-trabalhador que, com suas idas e vindas, suas contradições, mas sobretudo pelo papel que desempenha nas relações sociais de produção, constrói permanentemente um saber sobre o espaço, que, longe de fragmentá-lo e atomizá-lo como atitude intelectual, responde sempre ao seu caráter social, objetivo, de um todo integrado, presidido por um determinado modo de produção, em decorrência do qual o espaço é organizado desta e não daquela maneira.

Do ponto de vista da organização curricular, a politécnica supõe novas formas de seleção e organização de 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 a lógica disciplinar.

Espera-se que a construção desse currículo integrado possibilite a quebra de paradigmas, e isso só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integra diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão.

Acredita-se que o formador de professores, deva instigar a reflexão dos alunos para o papel do professor de geografia na Educação Básica e, principalmente no Ensino Médio – o professor tem o compromisso de aproximar os resultados e descobertas produzidas pela ciência ao cotidiano do aluno, estabelecendo o desenvolvimento de conhecimentos qualificados, abertos e flexíveis, salientando que os mesmos têm o caráter incompleto e estão em permanente mudança.

No Ensino Médio Politécnico as bases curriculares serão organizadas contemplando os componentes curriculares do ENEM, distribuídas nos 200 dias letivos, contabilizando um total de 1000h por ano, totalizando uma carga horária de 3000h, entre formação geral e diversificada nos três anos. Os horários reservados para o Seminário Integrado e Projetos (200h anuais) serão definidos pelas escolas, de acordo com suas especificidades e realidade local, o que não significará ampliação da jornada de trabalho, segundo a proposta.

A implantação será gradativa: o 1º ano em 2012; o 2º ano em 2013; e o 3º ano em 2014, podendo durante o processo haver avaliação e aperfeiçoamento do projeto.

Existe uma grande distância entre o que se propõe e o que efetivamente é possível implementar. A proposta surge em momento favorável, já que mudanças são necessárias. No entanto é preciso questionar como fica o ensino da Geografia? É possível fazer uma geografia ou, nas palavras de Paulo Freire, uma educação como

“conscientização” ou como “prática de liberdade” nesse projeto de Ensino Médio Politécnico?

Se não houver comprometimento, coerência e investimentos adequados, o Ensino Médio Politécnico poderá cair no esquecimento, repetindo o que já ocorreu com outras tentativas de mudança e melhorias.

Para tanto se faz necessário conhecer a Proposta de Ensino Médio Politécnico e discorrer sobre os principais temas que a compreendem, entre eles o Trabalho, a Pesquisa, a Avaliação Emancipatória e a Formação de Professores.

### **3.1 Trabalho como Princípio Educativo**

O desafio da presente abordagem se encontra em refletir sobre os elementos e aspectos que definem essa pauta, no contexto da reestruturação atual na rede pública gaúcha.

Considera-se que a adoção dessas práticas nessa nova organização curricular potencializa o enfrentamento à crise que essa etapa educacional enfrenta, que está relacionada ao modelo educacional corrente. Esse modelo se organiza sem levar em conta a relação entre a escola e a vida, e ainda não incorporou a ideia que cabe ao professor o papel de orientador, diferenciando da prática convencional de transmissor de conhecimentos.

A falta de contextualização produz perdas significativas na construção do conhecimento, pois priva as várias áreas de, interdisciplinarmente, problematizar e explicar a realidade.

A politecnia, norteadora do novo currículo, pressupõe compreender como se articula o saber com o processo produtivo e os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que integram a produção, fugindo, assim, da formação de técnicos especializados.

Assim, conforme Ramos (2005) o trabalho torna-se o princípio educativo, atuando como mediador entre o homem e a realidade social. Nessa perspectiva, é necessário entender o trabalho como elemento indispensável à compreensão da história da humanidade através de suas lutas e conhecimento acumulado.

Deve-se enfatizar que o intuito não é o “aprender fazendo”, nem formar para o exercício do trabalho enquanto prática econômica, mas sim preparar um ser humano produtor de sua realidade, apropriado e transformado dela.

Saviani (2007) enfatiza a autonomia em relação ao processo de trabalho. Afirma que no ensino médio a relação entre o conhecimento e atividade prática deve ser explícita e direta. Assim, no ensino médio, não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento, mas sim explicitar como a ciência se converte em potencial material no processo de produção.

A estruturação curricular pode ser uma resposta a gargalos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. No caso do Rio Grande do Sul, destacam-se duas ordens de questões. A primeira é facilmente observável pelas estatísticas, como a reprovação e os índices de evasão, e remete a uma avaliação profunda e crítica de toda comunidade escolar.

Outras questões, menos visíveis, desdobram-se em 4 pontos, relacionados a ausência de relação dialógica entre as práticas pedagógicas e a realidade. Segundo Aragonez (2013, p. 169):

- a. incompatibilidade das práticas pedagógicas e a realidade do aluno.
- b. características atuais do mundo do trabalho e a velocidade das mudanças tecnológicas.
- c. necessidade cada vez maior de compreender a lógica do processo da vida social.
- d. compreensão que se faz parte do mundo, e que os fenômenos sociais, econômicos culturais, ambientais, políticos e éticos são frutos de ação antrópica.

Portanto, para efetivar a reestruturação curricular deve-se levar essas questões em conta, de forma a criar expectativas reais e de motivação perceptível para todos os atores envolvidos.

Destacam-se abaixo duas particularidades a considerar no processo de reestruturação.

Os jovens que ingressam no ensino médio e que encontram-se em condição especial, onde são socialmente cobrados por uma definição profissional em um futuro próximo, tanto quando ingressam diretamente no mercado de trabalho quando escolhem um curso no ensino superior. Em ambos os casos pesa o desconhecimento dos jovens quanto ao universo de possibilidades de atividades profissionais.

E os professores que, no caso específico do Rio Grande do Sul, há muito não eram convidados a refletir sobre a sua prática pedagógica. Esse convite foi recebido

como uma desaprovação de suas práticas, e dificultou a percepção da real motivação das mudanças, tornando o processo mais lento.

Para acelerar o processo é fundamental a aproximação entre a teoria e a prática para que, gradativamente, a nova concepção pedagógica seja apreendida e componha o cotidiano escolar. Quando as categorias conceituais são incorporadas ao vocabulário dos professores e alunos o processo tende a fluir.

A formação continuada vem se constituindo como a principal ferramenta para a atualização dos professores, para atualizar suas leituras e harmonizar as práticas pedagógicas.

A idéia central acerca do papel da própria educação remete a um processo de ensino aprendizagem em que aquele que ensina deve conduzir aquele que aprende ao descobrimento, não apenas das palavras, mas também da complexidade cultural, econômica e política da realidade. Ou seja, aprender a ler o mundo para nele interferir. Para isso é preciso agregar o saber técnico-científico e o saber humanista de forma a propiciar uma reflexão entre o pensar e o fazer.

Para que isso ocorra é necessário uma inversão da lógica pedagógica vigente. A escola deve possibilitar, por suas práticas, um processo de ensino-aprendizagem cuja essência resida no protagonismo dos alunos perante o processo, ancorado no método investigativo e na interdisciplinaridade.

As reflexões acima permitem concluir que a escola não deve apenas ensinar a ler, escrever e entender os conteúdos das disciplinas, mas sim ser fonte de liberdade, possibilitando uma compreensão crítica do mundo e da complexidade que o envolve.

Uma escola unitária, por sua vez, não separa o conhecimento de acordo com o grupo social e possibilita desenvolvimento integral, omnilateral que é:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, p. 89).

Assim, é importante resgatar o conceito de escola desinteressada está ligado à uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu

origem à sociedade em que o indivíduo está inserido e que deve ter uma formação geral, integral e concreta, sem se voltar exclusivamente para o imediato.

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas. (GRAMSCI, 2001. p. 49).

Isso é fundamental para construir sujeitos capazes de protagonizar mudanças significativas e não apenas realizar trabalhos técnicos para atender necessidades imediatas.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável.

A reestruturação do ensino médio cria na organização curricular o seminário integrado, que se constitui no espaço de articulação entre as disciplinas, devendo contribuir para problematização e fundamentação dos fenômenos estudados nos projetos de pesquisa. A intenção do seminário integrado é “derrubar” os muros da escola, de forma intencional e constante, sendo assim os alunos instigados a pesquisar e compreender o mundo em que vivem. Nesse contexto a interdisciplinaridade é fundamental, pois nada é explicável apenas por uma área do conhecimento, muito menos por uma disciplina.

Dada as circunstâncias em que um número significativo de jovens busca o mercado de trabalho é fundamental que a escola promova, já no ensino médio, a possibilidade de se adquirir conhecimentos técnico e habilitação profissional que lhes garanta essa inserção. Uma maneira de se fazer isso é a integração do ensino médio à educação profissional.

O ensino médio politécnico possibilita concretamente essa articulação do conhecimento, possibilitando a formação de sujeitos integrais que sejam técnicos eficientes com capacidade criativa e capacidade de ler e intervir no mundo. De acordo com a Proposta para o Rio Grande do Sul, busca-se:

...uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3)

Em relação aos professores, a integração abre oportunidades, de superação de tendências excessivamente acadêmicas e reprodutivas da prática educacional. Há uma riqueza pedagógica ainda não totalmente percebida quando se alia o conhecimento do fazer técnico com o conhecimento científico e humanístico. A possibilidade de se visualizar a ciência oculta atrás dos processos produtivos, assim como seu desenvolvimento histórico é fundamental para compreensão das disciplinas curriculares. Isso se potencializa com a introdução da pesquisa orientada e da investigação.

No ensino politécnico, as respostas que antes ficavam restritas ao espaço escolar agora se ligam ao mundo, além das possibilidades de respostas se ampliarem pela exploração do mundo real. Sendo o mundo a comunidade de entorno há a possibilidade de conhecimento da cultura e do processo histórico que deu origem ao seu povo, por meio do desenvolvimento da pesquisa sócio-produtiva.

### **3.1.1 A pesquisa**

A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio pode ser apresentada sob dois pontos de reflexão. Primeiro sob o aspecto histórico mostrando como a pesquisa foi eliminada do sistema educativo brasileiro e depois apresentar os aspectos educacionais e pedagógicos da pesquisa contemplados nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A resenha histórica inicia com a reforma educacional Francisco Campos que organizou o ensino profissional e comercial (Decreto N° 18890/31) e modernizou o ensino secundário nacional e com a Reforma Capanema instituída em 1942. Ambas não romperam com a tradição de uma educação voltada para a elite e setores emergentes da classe média.

Os ensinos secundários e profissionais surgiram com propósitos de inserção econômica e social diversa quanto à formação dos jovens de classes sociais diferentes. A comunicação entre os dois tipos de ensino deu-se com a Lei Federal N° 1076/50 que permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei N° 4024/61, artigos 33 e 34) estabeleceu a plena equivalência entre os cursos. Na década de 70, através da lei nº 5692/71 o antigo ginásial passa a ser fase final do primeiro grau de oito anos e com a finalidade de supostamente eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica da profissional estabeleceu-se a obrigatoriedade da profissionalização, fazendo com que o segundo grau perdesse sua identidade, quer de preparação para o ensino superior ou de terminalidade profissional segundo CEB/CNE/MEC (Brasil, 2011).

A obrigatoriedade de formação profissionalizante no segundo grau tornou-se facultativa pela edição da lei nº 7044/82. O sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelo MEC a partir de conceitos americanos, num acordo de cooperação com a United States Agency for International Development (Usaid/AID), na qual a AID entrava com medidas para aperfeiçoamento do ensino primário e planejamento do ensino médio, executavam reformas, treinavam professores e técnicos, sendo pagos pelo governo brasileiro.

Quando Jarbas Passarinho assumiu o MEC e o Grupo dos Dez recebeu o encargo de apresentar um projeto de lei que atualizasse e expandisse a Lei de Ensino de 1º e 2º graus num prazo de 60 dias. Dessa forma o presidente Emilio G. Médici sanciona a lei nº 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino. Alguns dos principais pontos previstos pela lei são: Extensão do ensino primário obrigatório para 8 anos gratuitos em escolas públicas e ensino médio em três anos; definição de um núcleo comum de disciplinas obrigatórias em todo território nacional e profissionalização do ensino médio, tendo como meta a qualificação para o trabalho.

A última reforma para o ensino médio veio com a LDBEN nº9394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. A lei nº 11741 de 16 de julho de 2008, redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Mas apesar dessas últimas reformas as escolas e os educadores do ensino médio e os institutos de ensino superior (IES) não observam os novos aspectos pedagógicos e didáticos, por diversos motivos: A pouca oferta de políticas públicas de formação continuada, a falta de uma cultura de leitura e investigação científica por falta dos docentes e a formação acadêmica deficiente oferecida pelas IES nos cursos de graduação.

Os sistemas de ensino apresentados até a década de 80 não contemplaram a pesquisa como metodologia a fim de oferecer a reflexão dos educandos sobre a realidade econômica, social, política, cultural e científica. Os sistemas até então garantiam a preparação das elites para liderança política e administrativa do país. As classes menos favorecidas eram preparadas para responder aos contextos de surgimento da economia industrial e crescimento urbano.

Nos anos de 2000 e 2010 as reformas do ensino médio têm a pesquisa como princípio pedagógico, o que se verifica através de documentos da UNESCO e MEC. A UNESCO, em 2011, lançou o texto “Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado” onde, partindo da constatação que o objetivo do ensino médio não corresponde às transformações da sociedade contemporânea, prioriza uma configuração do currículo que permita aproximar a escola única da escola diferenciada e da desejada formação politécnica, desenvolvendo as competências vinculadas a vida cotidiana dos jovens estudantes.

Sobre a relação do trabalho, a UNESCO entende que a pesquisa associada ao trabalho será instrumento de articulação entre o saber acumulado e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo como a forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade e que, tornando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos para o ensino médio unem a orientação para o trabalho com a educação para o meio do trabalho. Dessa forma os jovens desenvolverão interesses vocacionais de opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e sociedade.

Segundo o parecer nº5 sobre diretrizes e bases curriculares nacionais para o ensino médio, aprovados em 04/05/2011 pelo CNE e CEB e homologado em 24/01/2012 pelo MEC, reafirma-se que a função do ensino médio vai além da formação profissional e visa atingir a construção da cidadania. Que sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais estariam longe de atender às

necessidades dos estudantes. As exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimento, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação das alterações do mundo do trabalho e dos interesses dos adolescentes.

Com a ampliação do acesso ao ensino médio, que trouxe um novo contingente de estudantes advindos de classes trabalhadoras justifica-se a importância da elaboração de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e, diante disso, o parecer CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 apresenta cinco pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social, onde destacam-se o trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos sendo um princípio norteador e buscando sempre a sustentabilidade ambiental como meta universal.

De acordo com o parecer nº5 as exigências contemporâneas requerem um professor que deixe de ser transmissor de conhecimento para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos. Devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimento e o trabalho em grupo. Dois aspectos desse documento parecem ser relevantes sobre a pesquisa como princípio pedagógico: Perceber que a pesquisa contribui para o desenvolvimento da atitude científica e dos processos dos educandos e entender de maneira transversal a pesquisa, as contextualidades e a interdisciplinaridades.

Como reafirmação do parecer nº5 do CNE/MEC e do documento da UNESCO, a resolução nº2, define-se as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio em caráter normativo, de lei, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios articuladores do currículo. A resolução específica que esse princípio possibilita é que o estudante passa a ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimento.

Como foi visto, a pesquisa como princípio pedagógico se insere, contemporaneamente, num modelo de ensino que visa garantir ao educando ser protagonista do processo de construção da aprendizagem. Para identificar as principais diferenças entre os princípios pedagógicos agrupou-se as características em dois tipos de pedagogia. A pedagogia da resposta e exclusão e a pedagogia da pesquisa.

Na pedagogia da resposta e exclusão o professor é transmissor de conhecimento, explicando os conteúdos de maneira fragmentada. Cabe ao aluno escutar e obedecer. A avaliação é baseada em questões com respostas previamente esperadas e aos resultados correspondem notas que aprovam ou não os educandos. Neste sistema o índice de reprovação e de abandono de alunos do ensino médio soma um total de 27,4% (INEP, 2008).

Na pedagogia da pesquisa e da aprendizagem, segundo Jélvez (2013, p. 135-136), alguns elementos podem ser destacados sobre a pesquisa como princípio pedagógico, são eles:

A- Comunidade de aprendizagem: Nesse ambiente o processo de construção da aprendizagem se dá no contexto sociocultural onde os jovens explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

B- A pesquisa como processo de inicialização às atividades científicas: Que os adolescentes e jovens, nas diferentes etapas da educação, aprendam a aprender e a continuar aprendendo e produzindo conhecimento.

C- Desenvolvimento de processos cognitivos complexos, tais como: Interpretar, analisar, criticar e comparar diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

D- Escola, pesquisa, contextualização e interdisciplinaridade. A contextualização da realidade social local e regional é o norte para a realização de ações educativas, das quais surgem os temas de pesquisa, se elaboram os problemas, se analisam os resultados e a ações de intervenção.

O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a contextualização, a interdisciplinaridade e a avaliação qualitativa sobre a quantitativa devem colaborar para a construção da identidade entre a escola e o território na qual está inserida.

### **3.1.2 A Interdisciplinaridade**

Um trabalho interdisciplinar visa abordar um fenômeno na sua totalidade, integrando e identificando os diferentes componentes curriculares ali aplicados, colocando-os em um contexto mais amplo.

Na busca de auxiliar na interação entre os componentes curriculares os autores têm feito distinções conceituais, relacionadas ao grau de interação entre os componentes. Entre eles:

Pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade - vários componentes curriculares são reunidos na abordagem de um problema, mas sem realizar uma síntese coletiva, sem integração.

Transdisciplinaridade - consiste em ascender os saberes disciplinares para além de cada componente curricular. Sugere a transgressão das fronteiras de cada componente e a recusa em dividir os fenômenos em fragmentos disciplinares.

As legislações atuais para a educação básica estimulam a reorganização curricular da escola, propondo o fortalecimento da educação interdisciplinar, por áreas de conhecimento. Por trás da prática interdisciplinar existe uma diversidade filosófica, psicológica, antropológica e epistemológica, que visa contribuir para a apropriação do conhecimento, bem como na busca de resposta do “para que” e “para quem” ele serve. Para isso, é necessário observar conforme sinaliza Rocha (2013) que é impossível deixar de reconhecer o todo nas partes e, principalmente, as partes no todo, sendo assim, necessário buscar a relação entre o fenômeno e o seu contexto.

É importante ressaltar que a organização curricular é resultado de interações sociais e culturais entre os “parceiros sociais” que representam campos de conhecimento sendo, portanto, dependentes de pressupostos ideológicos e de interesses das classes sociais. Nessa ótica, os conteúdos valorizados na escola tornam-se um binóculo através do qual os professores e alunos vêem o mundo e operam sobre ele.

Na perspectiva interdisciplinar fica evidente que os diversos fenômenos da realidade interagem entre si, razão pela qual é impossível compreender um sistema complexo apenas isolando suas partes.

É fundamental identificar a contribuição de cada componente curricular. Para isso os professores devem ter domínio sobre campo de conhecimento em que atuam, pois, do contrário, não poderão alimentar a reflexão coletiva no intuito de recompor o todo, repetindo assim o caráter fragmentário da escola.

Também é importante evitar o predomínio de um componente curricular sobre os demais. Porém, é necessário que cada professor represente seus componentes curriculares, para comparar e complementar conhecimentos, enfatizando assim a prevalência do todo sobre as partes.

Evidentemente o estabelecimento dessas práticas não é fácil, pois exige mudanças profundas nas posturas dos professores, no sentido de romperem com

sua zona de conforto, compreendendo assim a palavra e a lógica dos outros componentes curriculares.

Na base dessas dificuldades está a hierarquização dos componentes curriculares, notadamente a língua portuguesa e a matemática, evidenciando a idéia que determinados componentes expressam saberes mais importantes, o que gera desconfortos na escola, entre professores e na implementação de políticas visando a interdisciplinaridade.

Assim, a ação fragmentária, que divide o conhecimento em partes, torna a própria escola fragmentada. Portanto, a postura interdisciplinar deve proceder à desfragmentação, pois o saber científico é a capacidade de interrelacionar as partes segmentadas.

A maioria dos educadores é formada para atuar em um componente curricular específico. Porém os problemas reais só podem ser compreendidos pela cooperação entre diversos componentes, e seus vínculos com o contexto. O contexto constitui uma das condições de desenvolvimento da aprendizagem, considerando diferentes dimensões da realidade e da vida do aluno. Assim, a experiência do sujeito em um dado contexto é a origem e a chegada do processo pedagógico.

Rocha (2013) ainda destaca que cada componente curricular pode contribuir com a compreensão dessa complexidade. Assim, o professor necessita articular os saberes e instigar os alunos na busca de relações entre os campos do conhecimento. Por isso, não basta integrar os componentes curriculares, mas também criar espaços e vivências que permitam aos atores expressar seus saberes, desenvolver sua identidade e se fazer cidadão.

É justamente por meio da consciência que o conhecimento pode ser contextualizado. Nessa direção, vários estudos da área da psicologia do desenvolvimento têm mostrado que o sujeito e o objeto do conhecimento se relacionam de modo recíproco, pois, ao mesmo tempo em que, o sujeito internaliza os conhecimentos ele os transforma, e intervém em seu contexto.

Dessa forma, a prática interdisciplinar passa também pela inter-relação entre o desenvolvimento social e biológico. Assim, as vivências a escola e fora dela configuram o desenvolvimento do aluno. O conteúdo de cada componente curricular é assim um instrumento individual e social para iluminar o contexto, para transformar

o sujeito, e não para fatiar a explicação da realidade em parcelas reduzidas de uma soma de informações.

Nenhum componente curricular existe por si só. Todos coexistem. É a dialógica que se realiza estabelecendo conexões em todas as direções, e isso também é evidente nas práticas interdisciplinares.

Segundo a legislação nacional temos uma base nacional comum, organizada por áreas de conhecimento, articuladas por um tratamento metodológico que privilegia a interdisciplinaridade e a contextualização. No entanto, o avanço esperado ainda engatinha, mas é um passo importante na superação da visão disciplinar do currículo.

Um dos paradoxos dessa mudança está no fato de alunos e professores verem nisso uma diminuição dos períodos e tempos de determinados componentes curriculares, esquecendo-se que o conhecimento escolarizado é apenas uma seleção de um conhecimento e que na realidade é mais amplo e complexo.

A fragmentação evidencia cisões, como a ciência e o senso comum, conhecimento acadêmico e popular, tec. Essas cisões mobilizam uma atitude passiva de professores e alunos, visto que enfatizam apenas um lado dessa polarização, cuja mensagem implícita em que o domínio ou não dos conteúdos serve para passar de ano ou reprovar, e não para a construção de conhecimentos sólidos e duradouros.

Diante disso, professores e alunos não são protagonistas na seleção e organização dos saberes escolares, sendo sim simples executores, mantendo a divisão clássica entre os que pensam e os que fazem. Nesse sentido, o processo de ensino aprendizagem está centrado na repetição social, e não em sua transformação.

O certo é que a estruturação curricular por áreas do conhecimento abre brechas e elos entre os componentes curriculares. Abre também fissuras nos paradigmas da cultura escolar tradicional. Para desenvolver e sistematizar o conhecimento significativo, entretanto, é preciso ir além. É preciso pensar nas áreas de conhecimento não como campos dicotomizados, independentes uns dos outros, mas sim como conhecimentos que se perpassam e se misturam. Senão, cairíamos na mesma armadilha dos componentes curriculares isolados.

A organização da oferta curricular por áreas do conhecimento cria espaço para a promoção de práticas interdisciplinares que se tornam a centralidade do

currículo, e não sua periferia. A possibilidade de se abordar as áreas do conhecimento sem a perspectiva interdisciplinar existe, mas o que se defende aqui é a idéia das áreas do conhecimento colocadas dentro do currículo cria na escola um problema novo, em que os velhos esquemas se tornam insuficientes para resolvê-lo, forçando a busca de novas alternativas. Morin (2008) nos auxilia na compreensão desta esfera da realidade cotidiana até mesmo da escola apontando que:

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2008, p. 36)

Na escola, em geral, o aprender e o ensinar são mantidos no espaço restrito da sala de aula e reduzidos, por vezes, à uma educação bancária. Apesar da educação interdisciplinar se opor a esse viés, há uma profunda dificuldade dos sujeitos que concretizam a escola de acolherem essa visão.

### **3.1.3 A avaliação emancipatória**

Apesar de boa parte das avaliações ser feita de forma intuitiva, como a sensação de quente/frio na escolha de uma roupa, há outras que exigem de algum recurso que ofereça informações mais precisas. Quando um médico pede um exame, ou um alfaiate pede a prova de uma peça eles estão à procura de indicadores que permitam maior precisão sobre acertos e necessidades de intervenção. Portanto, as provas e exames são meios e não fins e si mesmos.

A avaliação faz parte da construção do conhecimento. Tanto o professor avalia o aluno, para descobrir seus avanços e necessidades, quanto o aluno se auto-avalia para se auto-corriger.

Mas no modelo de escola de massas, a avaliação assumiu outro caráter. Outrora diagnóstica e formativa, a avaliação assumiu um caráter de medição e controle, cuja finalidade é diferenciar os que sabem e os que não sabem.

Para Mosna (2013) é preciso lembrar que a escola burguesa nasceu com a finalidade de desenvolver nas crianças e adolescentes as aptidões requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse processo de constituição da escola serve como um artefato social para a diferenciação entre os indivíduos. Assim a avaliação institui-se

como pedagogia do exame, para definir conteúdos socialmente aceitos e entregar um certificado escolar que diferencia os indivíduos, mas não contribui com a aprendizagem de todos. Assim, há uma conexão estreita entre o currículo e a avaliação na diferenciação social, legitimando a exclusão escolar.

Ainda segunda a autora, embora tenha ocorrido um desvirtuamento do processo avaliativo, a avaliação diagnóstica continua sendo realizada no cotidiano da sala de aula. A realização de teste auxilia nesse diagnóstico. O que se deve observar é a concepção classificatória dessas avaliações. Os instrumentos de aferição só contribuem para aprendizagem quando adotam caráter diagnóstico, e não como recurso estatístico.

A escola tradicional respondia ao modelo de acumulação capitalista fordista-taylorista, formando indivíduos com capacidades para seu funcionamento. No entanto, as contradições desencadeadas por esse modelo resultaram em relações sociais mais democráticas, e exigências de novas competências tais como: Criatividade, espírito crítico, agilidade mental, entre outros, que só se desenvolvem em liberdade e em outro paradigma pedagógico.

A pedagogia do exame ainda não foi substituída. Está entranhado na mentalidade de todo corpo escolar, na qual a maior preocupação é escapar da reprovação e vez da busca por conhecimento. Essa situação é nociva para a aprendizagem, pois que passa se contenta com o que “sabe”, e que reprova de desestimula e, não raro, evade.

Apesar da LDBEN determinar que a educação básica é competência dos estados e municípios, cabe a União a tarefa de avaliar as condições pelas quais o ensino é ofertado para prestar assistência técnica e financeira, a fim de reduzir desigualdades educacionais pelo país.

A partir daí instituíram-se avaliações institucionais em larga escala, com a a Provinha Brasil e o ENEM, realizados pelo INEP, que ganharam um destaque considerável, mas seguem a lógica de mensuração de resultados. O problema dessas avaliações é que não servem como diagnóstico, para o desenvolvimento de políticas que atuem na superação das deficiências. Elas são usadas como vereditos, ranqueando escolas e estigmatizando seus alunos. Junto com a aplicação das provas o INEP recolhe dados qualitativos da escola e seus alunos, que são desconsiderados na análise dos resultados.

A reestruturação curricular do ensino médio, implementada pela atual gestão do SEDUC-RS é uma política inovadora pensada à luz da LDBEN, baseada nos estudos científicos no campo educacional. Busca tornar o ensino médio atrativo e adequá-lo às suas finalidades. Entre outras questões, parte da premissa que a crise na educação tem origem no currículo tradicional e na avaliação classificatória.

O elemento inovador da proposta é o seminário integrado, um espaço que busca articular as quatro áreas do conhecimento para que a interdisciplinaridade se efetive. O professor desse espaço tem o papel de estimular e mediar o conhecimento. Ao invés de cobrar respostas, deve estimular o aluno a fazer-se indagações e buscar as respostas. Esse é o objetivo da pesquisa. Mas para isso é indispensável romper com o paradigma da avaliação tradicional.

Nesse sentido, instaurou-se o Seap-RS (sistema estadual de avaliação participativa), avaliação institucional cujo objetivo é diagnosticar qualitativa e quantitativamente as instâncias da REE para incidir na gestão e aprofundar o controle o controle público, para garantir que as escolas atendam o disposto nas DCNEB.

É indiscutível que a avaliação da aprendizagem precisa ser resignificada na prática pedagógica para servir à aprendizagem de todos os alunos. A progressão continuada visa dar qualidade à educação, pois exige compromisso com a aprendizagem e a utilização de todos os recursos para garanti-la.

### **3.2 A formação do professor para o Ensino Médio**

Atualmente, dentro de um projeto político educacional marcado pela necessidade de investimentos em melhorar e qualificar a formação de professores se observa a busca de uma educação que esteja comprometida com as transformações capazes de produzir uma sociedade que compreenda os desafios que lhes são colocados no seu cotidiano através da análise da estrutura dos modelos e das políticas públicas educacionais no Brasil.

Para Straforini (2006, p. 34):

O desenvolvimento técnico, científico e informacional foi tomado pelo modo de produção capitalista em favor de um seleto grupo de pessoas, ou seja, da classe dos empresários, sejam eles de produção, comércio ou especuladores financeiros, em detrimento da ampla maioria da humanidade, isto é, do proletariado e, atualmente, daqueles que nem mais como proletariados se inserem no sistema.

Para que o processo educacional venha ser este elemento da transformação voltado para a diversidade e pluralidade do universo político-social brasileiro, é importante resgatar, através de um breve histórico da educação no Brasil, onde durante o período da educação elitista, o papel da escola era fornecer às elites masculinas portuguesas no Brasil uma formação que as capacitasse a administrar fazendas e engenhos de açúcar, governar as capitanias e as câmaras municipais, a manipular consciências pelos sermões nas igrejas e discursos nas assembléias e nos tribunais.

A educação assegurava o domínio dos portugueses sobre os índios e os negros escravos. No final deste período e durante o Império, inicia-se uma estrutura de classes sociais, e a educação, além de reproduzir a ideologia dominante, passa a reproduzir também a estrutura de classes sociais. Já durante o período da educação seletiva, em que a maioria de meninos e meninas tinha acesso à alfabetização e ao ensino primário, o papel da escola era o controle social, ou seja, impedir o acesso das massas populares libertas da escravidão ou imigradas da Europa aos empregos bem remunerados, à posse da terra, aos cargos políticos, à posse da terra, aos cargos políticos, à propriedade de lojas e fábricas. A reprovação em massa dos estudantes e os exames de administrativo em nível secundário criaram a pirâmide social e econômica. Era uma educação para poucos, para uma elite. Visto que, a partir do final do Império e começo da República, passamos a ter uma política educacional estatal, junto do fortalecimento do Estado, pois até então, a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, pela Igreja Católica.

Entretanto, com a urbanização e a industrialização crescentes, foram rompidas essas barreiras e, se estabeleceram nos meados do século XX, padrões de “ascensão educacional”, sendo o da ascensão individual, pelo concurso de oportunidades, o de mérito; e o da ascensão coletiva, com a multiplicação das vagas nas escolas secundárias e com a disseminação de cursos de graduação por todo o país.

A partir da Primeira República (1889-1930), ela passa a ser gradativamente valorizada como instrumento de reprodução das relações de produção do capital e trabalho. (ROMANELLI, 1983)

Segundo Faria (2010), com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, estruturou-se a universidade com a fusão de várias instituições isoladas de ensino superior, criou-se o sistema nacional de ensino, até então inexistente.

A Constituição de 1934 foi a primeira a estabelecer a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis.

Foram regulamentadas as formas de financiamento do ensino oficial em cotas fixas para a União, Estado e Municípios, fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos. Implantou-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, e o ensino religioso tornou-se optativo.

Com a Constituição de 1937, parte da legislação presente na Constituição de 1934, foi absorvida, além de acrescentar dois novos parâmetros: o ensino profissionalizante e a obrigação das indústrias e dos sindicatos de criarem escolas de aprendizagem, na sua área de especialidade, para os filhos de seus funcionários ou sindicalizados, como por exemplo, o SENAC e o SENAI.

Ainda em 1937 que se declarou obrigatória a introdução da educação moral e política nos currículos, com a finalidade de estabelecer formalmente na educação a realidade político-institucional vivida com o Estado Novo.

Assim, paulatinamente, a sociedade brasileira passou a tomar consciência da importância estratégica para assegurar e consolidar as mudanças econômicas e políticas que estavam sendo empreendidas.

A Constituição de 1946 fixa a necessidade de novas leis educacionais que substituíssem as anteriores, consideradas ultrapassadas, tendo em vista o novo momento econômico e político que o país passava a viver.

Com o milagre econômico, na época da ditadura militar, através de uma crescente industrialização feita, especialmente com capital e tecnologia externa, com o objetivo econômico de construir e solidificaram mercado capaz de absorver as necessidades do capitalismo e, com um objetivo político de conter o avanço do modelo socialista de produção, criou-se a necessidade de formar alunos – operários que soubessem operar máquinas – máquinas simples, em função do nível de desenvolvimento tecnológico. Criada a demanda, surge o novo modelo de

educação– “educação para todos” – inferior em termos de qualidade, mas muito mais abrangente quanto amplitude do se alcance. Na educação para todos, as escolas obedecem ao modelo de fábrica taylorista/fordista, todos em filas, conteúdos divididos (ironicamente) em “disciplinas”, e um sinal, apito que determina o começo e o fim do “turno” de trabalho.

Isso é resultado, segundo Straforini, (2004, p. 56),

(...) durante muito tempo o ensino de geografia caracterizou-se por ser um ensino tradicional – fundamentado na Educação Tradicional – ambos fundamentados no método positivista analítico dedutivo-indutivo. Assim a Geografia Escolar era resultado direto dessa união perfeita entre a Educação e a geografia.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro passou por um processo de modificação, culminando com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que alterou a organização do sistema escolar, bem como a sua denominação.

O atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-escola) passou a ser denominado Educação Infantil, e os antigos 1º e 2º graus passaram à denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

Nesse breve contexto histórico da educação brasileira, a formação de professores insere-se como princípio fundamental como condição da construção de um projeto político educacional voltado para a concretude da formação baseada em princípios de qualidade e importância social.

Freire (1997) defende uma educação que deva ser constituída a partir do enraizamento da escola como vínculo radical no contexto existencial, em que a plenitude do conhecimento de seus problemas fossem feitos por meio da problematização da própria realidade, que resultará na construção autônoma da democracia através da escola enquanto prática formal da educação.

As relações entre os personagens do ambiente escolar, e desses com o mundo, deveriam ser marcadas permanentemente por busca de respostas, resultado de perguntas provocadoras que resultassem na classificação dos verdadeiros interesses que criam a desinformação que resulta na alienação dos envolvidos nesse processo em que as contradições entre o capital e o trabalho, marcas da sociedade capitalista.

Para que isso ocorra, é necessário o diálogo aberto na perspectiva da mudança através da linguagem que aprimora o pensamento crítico levando a uma tomada de consciência através de um processo permanentemente dialético entre teoria e prática na ação docente.

Diálogo esse que deve ser precedido por um planejamento que dê conta da troca entre os sujeitos que estão construindo o conhecimento, Freire (2002, pág. 10), salienta que:

Todo o planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora com a força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.

Na formação e ação docente não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando crítica e, criticando, insere o homem-cidadão em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação.

Devido a esta condição, o professor precisa estar histórica e socialmente inserido no universo do saber, estabelecendo relação entre o fazer do saber aprendido com o ensinado, aquilo que Chevallard (2002) indica como sendo a transposição didática.

Tal condição remete-nos a aspectos relacionados com a situação dos salários, geralmente baixos, desvalorização e desmotivação em relação a carreira-qualificação, os problemas crônicos de falta de infra-estrutura básica nos locais onde desenvolvem suas atividades profissionais que acabam prejudicando, não só, a sua atuação, mas também a continuidade de suas ações pedagógicas.

Podemos então falar em uma crise estrutural-institucional na formação dos professores onde, tanto os problemas, quanto os desafios, fazem do trabalho docente uma realidade extremamente complexa, devido aos ambientes e personagens neles envolvidos. Daí a necessidade e a importância da superação para a construção do verdadeiro papel do professor, ou seja, propiciar a informação, o esclarecimento em busca permanente da transformação.

Assim, o professor, no seu cotidiano, tem de lidar pelo menos teoricamente, com diversas questões que por vezes se tornam antagônicas: como preparar/formar/educar um homem e o cidadão capaz de realizar-se como pessoas,

advindo de camadas sociais menos favorecidas, onde o convívio sistêmico com pais e mães com pouca ou nenhuma escolarização dificultam ainda mais o processo da escolarização.

Os alunos da Educação Básica, que enfrentam sérios problemas de aprendizagem também levam-nos a refletir sobre o papel dos Cursos de Licenciaturas e, em especial, o de Geografia, já que este tem como objetivo principal formar professores para atuar nessa etapa da educação.

Tendo como referência a disciplina de Geografia, esse desafio se coloca como prioridade do ensino. Isso por que segundo o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio (PCNEM, 2010), a Geografia é “a ciência do presente” que contribui para pensar o espaço, enquanto uma totalidade na qual passam todas as relações cotidianas. Logo, uma ciência de amplas possibilidades, que deve partir do dia-a-dia dos alunos e das relações presentes no contexto de cada indivíduo possibilitando sua inserção cidadã.

A prática de uma geografia cidadã, não se encontra diretamente nos manuais didáticos, o que exige um esforço grande dos professores para produzirem as ligações do conteúdo que se apresenta muito generalizado, necessitando, assim de uma pré-disposição de preparo para realizar a transposição dos conteúdos para a realidade que o aluno vive e conhece.

Mas, conforme Tonini, (2011, p. 149)

É quase impossível neste espaço, dar conta das mudanças e novas perspectivas que o livro didático abriu nos últimos vinte ou trinta anos, como a sua transformação num produto vendável para um mercado garantido e permanente (bafejado pelas compras governamentais para programas como o PNLD e PNLeM, os quais representam, em 2009, 88% do movimento do mercado editorial brasileiro nesse setor) e a extraordinária diversificação de design gráfico, que tornou o livro didático – sobretudo – um produto colorido, brilhante e sedutor.

O professor, enquanto sujeito histórico que, bem preparado, possui as ferramentas para motivar os alunos na direção de uma formação ajustada ao seu tempo, necessita interpretar os signos contidos na sua principal referência: o livro didático, que por ser um elemento mediador entre o ele e o aluno, está em constante adaptação, o que exige dele uma constante atualização, não apenas das linguagens que eles carregam, mas inclusive do próprio conteúdo, que hoje, mais do que qualquer outro tempo, apresenta-se dinâmico e em constante mudança. Esse

movimento de mudança está, hoje para a necessidade de constante formação continuada, centralizando em renovação de práticas pedagógicas.

Para Arroyo, (2000, p. 7):

Os maiores ataques que o movimento de renovação pedagógica recebe é que despreza, secundariza os conteúdos escolares, o que provoca uma reação em defesa dos conteúdos. É curioso que essa reação aconteça em um momento que os profissionais se descubram escravos dos conteúdos, cansados da monótona transmissão de programas e matérias, em que o nível de suportabilidade desses maçantes conteúdos por parte dos alunos está raiando as fronteiras da apatia, o desinteresse, a indisciplina.

Para que tal prioridade se concretize, é necessário observar a prática docente como sendo de vital importância no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor tem papel de relevo como elemento mediador que irá propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências no aluno através dos recursos didáticos e tecnologias disponíveis.

Acredita-se que o formador de professores, deva instigar a reflexão dos alunos para o papel do professor de geografia na Educação Básica e, principalmente no Ensino Médio – o professor tem o compromisso de aproximar os resultados e descobertas produzidos pela ciência ao cotidiano do aluno, estabelecendo o desenvolvimento de conhecimentos qualificados, abertos e flexíveis, salientando que os mesmos têm o caráter incompleto e estão em permanente mudança.

Para Marx (1985, p. 51):

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária*.

A formação do professor de Geografia, mesmo reconhecendo seus limites e possibilidades, desenvolve linhas de atuação na direção de um trabalho identificado com as mudanças sociais em curso, novas exigências no campo econômico, enfim, o professor de Geografia é um elemento importante nas discussões sobre a realidade da sociedade que está atendendo.

Para Albuquerque (2011, p. 25):

O texto dos PCN aponta as mesmas críticas já levantadas desde o final do século XIX. E, novamente uma proposta, agora curricular, se evidencia. Como ela está sendo vista pelos professores? Será aceita? Aceita em parte? Rejeitada inteira ou em parte ou nem será analisada pelos professores de todo o país? Ela trouxe rupturas efetivas para as práticas dos professores?

Na prática pedagógica da Geografia não se deve privilegiar apenas o aspecto físico de nossa disciplina, mas sim, o seu todo, onde o humano está interagindo com o físico todo momento.

Com a idéia de totalidade, percebemos a responsabilidade na formação de professores para atuar na educação básica e ensino médio é revestida de grande importância, pois o fazer baseado na reprodução desmotiva o aluno, que precisa sentir-se personagem central das relações da sala de aula através do diálogo constante para seu conhecimento como homem-cidadão.

Assim, para Santana Filho (2011, p. 234):

O ensino é o ato que caracteriza, genuinamente, a *função social do professor*, cujo papel desafia orienta e respalda o *vir a ser* dos sujeitos que com ele se desenvolve no ato *pedagógico*.

Para isso, também é importante lembrar que os currículos e professores dos Cursos de Licenciatura em Geografia devem passar por uma renovação para a transformação que resulte no aprofundamento teórico-metodológico da formação voltada para a aplicação na realidade escolar, onde, os acadêmicos serão, amanhã, profissionais engajados no fazer geográfico.

Assim, temos a importância da renovação, implementar a prática de uma escola moderna. Para tanto, HAMMES, FORSTER E CHAIGAR, (2011, p. 133) indagam:

Como compreender o professor como produtor de saberes com perspectivas interdisciplinar, criador de conhecimento significativo, e não apenas transmissor de conhecimentos elaborados? Como podem ser entendidos os saberes e de que forma pode ser pensada a integração dos conhecimentos quando a formação de professores ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada, dominada por lógicas disciplinares? Como romper com métodos tradicionais ainda presentes no ambiente escolar reprodutor de ideologias?

Pode-se observar, portanto, que no campo das políticas públicas voltadas à formação de professores têm ocorrido avanços, retrocessos e impasses. É

importante salientar a necessidade de investimentos não só na formação inicial, mas na formação continuada de professores.

A formação continuada dos professores deve ser um processo constante de busca na melhoria de sua qualificação como garantia da valorização da formação docente que transponha o cotidiano repetitivo da sala de aula e oportunize ao professor mecanismos contínuos de aprimoramento do conhecimento geográfico em todos os seus aspectos.

Nessa linha de raciocínio Vesentini (2008, p.235) salienta que:

(... a realidade vigente nas escolas brasileiras em geral – existem raríssimas exceções – é extremamente precária. Além dos problemas dos baixos salários dos professores, do elevado número de aulas por semana que eles têm são obrigados a cumprir e do excesso de alunos por sala, devemos acrescentar ainda a generalizada falta de equipamentos: ausência quase total de vídeos, computadores, projetores em geral, (principalmente multimídias) mapas, maquetes, laboratórios e algumas vezes até de um simples quadro com giz. Consideradas.

São necessárias, várias mudanças no entendimento da importância da educação como base de formação da sociedade, como também dotá-la das condições mínimas para os eu funcionamento.

Portanto, Marques apud Martins (2011, p.65) salienta que:

Ser professor numa sociedade globalizada significa muito mais que transmissão do conteúdo. É necessário construir habilidades e competências para atuar num mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras e fazendo da escola um espaço de resistência à exclusão e à seletividade. O “autêntico privilégio de acreditar em si, desde a segurança afetiva até as capacidades adquiridas”.

Nesse novo contexto, a Politecnicidade surge como necessidade da intelectualização das competências como categoria central da formação, compreendida como domínio intelectual da técnica.

Para Macedo, (2005, p. 73):

Competência, como síntese de uma situação plena de concorrências, pode ser exemplificada em situações como as que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula. Nesse contexto, o professor deve – ao mesmo tempo – considerar a disciplina dos alunos, a programação, o horário e a sequência dos conteúdos a serem ensinados em um contexto de concorrência (cada fator é importante) e de competição (“muitos serão chamados, poucos serão escolhidos”) e realizar bem seu compromisso pedagógico.

E a politecnicidade assim compreendida, que se constitui o princípio organizador da proposta de Ensino Médio Politécnico e na Educação profissional. Tendo como ponto de partida a nova Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada.

O intuito é analisar o uso pelo docente do livro didático de Geografia no Ensino Médio Politécnico e observar como estão ocorrendo as mudanças necessárias no processo de ensino-aprendizagem que, segundo o documento-base da proposta, deve promover a formação científico - tecnológica da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade.

Tonini (2001, p. 148-149) salienta que:

Nas últimas décadas do século XX, a produção do livro didático de Geografia aponta para profundas inovações ao consolidar semelhanças como os novos códigos trazidos pelas tecnologias de informação e comunicações. O texto coeso dos livros tradicionais, datados de antes dos anos 1960, passa a ser fragmentado, a escritura não é mais sequencial, por ser integrada a outros gêneros textuais.

Tudo isso pode ser analisado através do Materialismo Histórico e Dialético, pois fica evidente que as mudanças na sociedade, na história e na educação, são causa e efeito das mudanças que o modo de produção capitalista vem sofrendo nas últimas décadas. Ou seja, o grande desafio aqui proposto e a ser enfrentado de um ensino Médio que articule de forma, competente duas dimensões: o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

A educação brasileira, produzida e reproduzida através de um ambiente escolar desvinculado da sociedade faz com que, essa escola não atenda às necessidades para a qual ela foi criada. Nesse contexto, a formação do professor deve ser construída a partir da tomada de uma consciência verdadeiramente capaz de transformar essa realidade através da construção de um profissional competente, criativo, crítico e, que faça do diálogo permanente o caminho sempre presente na perspectiva da mudança.

Na formação do professor de Geografia é fundamental que este tenha a capacidade e as habilidades de compreender a sala de aula não só como um espaço escolar, mas que avance no reconhecimento de espaço percebido e vivido por seus personagens como um espaço geográfico em constante mudança, onde o saber-fazer do professor de Geografia deva estar articulado com a realidade que ele

enfrenta, a fim de tornar o processo ensino-aprendizagem com significância para seus alunos.

#### **4 O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIOPOLITÉCNICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.**

O livro didático, tendo em vista a realidade e a perspectiva das escolas brasileiras, constitui o principal recurso teórico-metodológico à disposição do profissional da educação presente no dia-a-dia de milhares de alunos e professores.

Apesar de ser considerado um difusor de conhecimento, e possibilitar que temas discutidos no âmbito da universidade sejam reelaborados e inseridos na sala de aula, muitos dos conteúdos dispostos nesse material continuam defasados, com lacunas e informações excessivamente simplificadas.

Embora o Guia Nacional do Livro Didático (2007) saliente que ele deva ser utilizado como uma referência no processo de ensino e aprendizagem e não como única ferramenta do professor, o livro didático ainda é um dos únicos recursos presentes nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Vieira (2007) destaca a importância da atualização do professor como de grande importância para as possibilidades de transformação, a partir da prática docente:

O envolvimento do professor em produções teóricas de especialistas da universidade é insignificante. Poucos são aqueles que têm consciência do seu papel como agente de sua própria formação. Entre a minoria dos professores que demonstram interesse em se atualizar estão os professores mais jovens em início de carreira docente. Os professores com mais anos de experiência profissional se mostram desestimulados em investir no seu aprimoramento intelectual. (VIEIRA, 2007, p.185)

Para Tardif (2002), o conjunto de saberes utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar as suas tarefas é constituído de conhecimentos, habilidades e competências.

O autor procura identificar e definir os diferentes saberes que compõem a prática docente, que para ele são provenientes de diversas fontes, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores, “são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2002, P.33).

Tendo em vista nossa preocupação com o uso do livro didático como principal ferramenta disponível para o professor, abordaremos o saber relacionado com o

campo curricular que, Tardif (2002, p. 36), refere-se aos saberes dos quais os professores se apropriam ao longo de sua carreira e que correspondem:

[...] aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados com modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar, com seus objetivos, conteúdos e métodos. Teixeira (2004) explica que os saberes curriculares, embora dominados e transmitidos pelos professores, não constituem o seu saber uma vez que:

[...] eles não participam do processo de definição e escolha dos mesmos. Fica reservada aos professores a execução da tarefa de transmissão dos saberes produzidos e decididos no exterior da profissão. (TEIXEIRA, 2004, p.6)

Nesse sentido, Tardif (2002) complementa que de fato os docentes não são responsáveis pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, recebendo-os prontos, oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes, e que são incorporados à prática docente através das disciplinas, programas e materiais didáticos.

De acordo com o Guia Nacional do Livro Didático (2007), esse material deve atender as necessidades do professor, do aluno e da escola, com diversidade de teorias educacionais e pedagógicas, além de levar em consideração as diretrizes dos órgãos nacionais, estaduais e municipais de educação. Para que viabilize o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, deve pautar-se pelo princípio da complexidade crescente e propiciar atividades que requeiram processos cognitivos básicos para que o aluno possa partir do nível do senso comum para adquirir noções do conhecimento científico.

Segundo Sposito (2006), o livro didático, nos últimos vinte anos, teve suas características transformadas, principalmente devido às leituras críticas que dele se fizeram, na universidade, e pela implantação das políticas públicas de avaliação.

De acordo com o autor, o livro didático, que exerce papel ativo, quase como elemento autônomo no processo de ensino-aprendizagem, é compreendido:

- a) como elemento de intermediação no referido processo;
- b) como produto-contidente do conhecimento que é comercializado e precisa ter qualidade em termos de conteúdo, formatação e durabilidade;
- c) como mercadoria custeada gratuitamente por dinheiro público, e distribuída para milhares de escolas em todo o território nacional. (SPOSITO, 2006, p. 56).

Conforme Ribeiro (2006 apud GERARD; ROEGIERS), e no que se refere aos alunos, as principais funções dos livros didáticos são desenvolver habilidades e competências, consolidar aquisições incorporando determinado saber, ajudar na integração das aquisições: utilização dos saberes, servir de referência(algo em que o aluno possa confiar e educar social e culturalmente).

Sposito (2006, p. 65-66) detalha a função do livro didático de Geografia, em cinco blocos:

- a) Em primeiro lugar o livro didático, como meio de acessar o mundo letrado da Geografia, deve, entre outras características básicas: conter o conhecimento geográfico que se pretende levar ao aluno a apreender.
- b) Um outro princípio básico refere-se à natureza do conhecimento geográfico que se pretende levar ao aluno a aprender, considerando-se que a função dos conteúdos fundamentais da Geografia é a de levar o aluno a compreender, de forma mais ampla, a realidade possibilitando nela interferir de maneira consciente e propositiva, valorizando seus diferentes componentes e mantendo o equilíbrio dinâmico da interação estabelecida.
- c) Um outro princípio refere-se aos conceitos e instrumentos que devem ser elaborados e utilizados pelo aluno. Nesse caso, espera-se que, com o livro didático, o aluno possa, em primeiro lugar, elaborar e trabalhar conceitos específicos da Geografia, como espaço, paisagem, lugar, território, região, sociedade, natureza, cultura e poder.
- d) Outro princípio básico refere-se à participação propositiva e reativa de questões socioambientais, considerando-se que os conhecimentos geográficos devem auxiliar o aluno a reagir criativamente e atuar diante das exigências de um mundo contemporâneo extremamente complexo.
- e) Finalmente, um último e importante princípio refere-se à adequação geral do livro didático de Geografia aos três sujeitos básicos da relação ensino-aprendizagem.

Além da questão levantada acima temos, segundo Rodrigues (2009, p.83), que:

Os livros didáticos que, às vezes, constituem o único material de apoio didático que chegam às escolas do interior, vêm com uma visão exterior ao mundo dos alunos, onde o professor apenas cumpre a função de repassador que já vem pronto. Desqualifica-se o professor, tal a importância que se dá à sua ação.

Baseado na nossa formação acadêmica, na experiência que adquirimos através do tempo como professor e na concepção da ciência geográfica, não basta

descrever os fatos ou acontecimentos, é preciso interpretá-los. Isto é possível através da análise, da reflexão e da apreensão dos fatos.

Mas no sentido inicial do parágrafo anterior, Castoriades (1987, p. 6 e 7) faz a seguinte reflexão:

A política tradicional está morta. Não como realidade, pois sobrevivem os Estados, os partidos, etc., embora com apoio restrito entre as populações nacionais. Está morta porque dela não podemos esperar mais nada. Transformou-se, há muito tempo, em um simples gerente dos sistemas estabelecidos, e um gerente incapaz. Ela está morta para quem ainda se inspira nos grandes movimentos libertários da humanidade e visa uma transformação radical da sociedade. (...) Precisamos criar tudo de novo. Recomeçar. Construir um movimento autônomo, reapropriando o poder perdido pela sociedade.

Nosso olhar sobre o livro didático está atrelado à evolução do ensino, e para isso, é necessário analisar a linguagem textual do livro didático, se estes oportunizam o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

Para Tonini, (2011, p.147):

Mais do que a diferença na maneira de produzir o livro, a pertinência das mudanças é possibilitar maior circulação do livro, alargando consideravelmente o público da cultura escrita. Este impulso proporcionou uma virada cultural na sociedade: a leitura passa a fazer parte do cotidiano da sociedade, ainda que de forma muito embrionária.

Os elementos acima citados situam-se como orientadores na melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras e devem, portanto, ser observados quando se busca promover mudanças em processo no livro didático e, por essa razão, explicitam-se aqui para servir de parâmetros para esta pesquisa.

Na reflexão de Tonini (2011, p.149):

O texto tradicional elaborado entre os finais do século XIX e meados do XX, configurava uma leitura única e fechada, que se lia do início ao fim. Tais características inclinavam-se por carregar um conhecimento geralmente concluído, definitivo, e muito pouco era relativizado, ou seja, colocado como resultante de determinados entendimentos. Também nesses livros, os conhecimentos não traziam questionamentos sociais e econômicos, dos povos e que narra locais.

Modelo que não mais se adapta a realidade vivida pela sociedade, como também para a qualificação dos alunos, quer da escola pública, como também da escola particular.

Estamos vivendo um momento, (tanto na história da humanidade, como na história da educação) de grandes reflexões, a sociedade clamando por mudanças que superem as injustiças sociais.

Para que mudanças ocorram, necessita-se de uma nova postura; na academia encarregada da formação dos professores para atuar nas redes de ensino, como também da escola que abriga estes profissionais, que muitas vezes se preparam para trabalhar propostas metodológicas renovadoras, mas muitas vezes são desmotivados pela burocracia silenciosa dos administradores das escolas.

Nesse sentido, carecemos de uma reestruturação de base, encaminhado reformas no modelo, como o que ocorreu na educação francesa. Enquanto isso o professor, encontra-se na sua prática em sala de aula, centrando seu trabalho no livro didático, por esse ser um dos poucos, por não dizer o único elemento mediador entre o aluno e o professor.

Será que a maioria dos professores, não tem acesso a outros recursos de apoio didático (jornais, revistas, periódicos, vídeos, internet, etc.), por falta de tempo de procurar (no livro já está pronto), pela carga horária excessiva? Ou pelas próprias condições financeiras, vivenciadas pelos baixos salários (que acaba desestimulando seu trabalho).

Esse questionamento não deixa de considerar a própria formação dos professores, que muitas vezes não trabalham diferente porque foram moldados para o trabalho repetitivo, isso na atualidade precisa mudar.

Para Morin (2003, p. 59):

A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

A Geografia enquanto ciência desempenha papel fundamental, preocupada com a questão da organização do espaço, definida de forma diferenciada em função do tipo de apropriação que dele se faz. Para que tal situação seja percebida pelo

aluno, é indispensável, desenvolver a capacidade de observação, interpretação e análise dos objetos geográficos: natureza e sociedade.

O livro didático de Geografia deve possibilitar que o aluno localize interprete, interaja, problematize e atue de maneira crítica neste mundo complexo, reconhecendo-se nessa rede de relações. Essa complexidade, porém, é uma das dificuldades que se apresentam para o ensino, ou seja, a Geografia revela-se tão abrangente que os manuais de ensino não conseguem contemplar esse grande conjunto de temas.

O conteúdo é muito importante para o ensino de Geografia, mas a interpretação geográfica é o essencial. Segundo Rego (2003), essa interpretação atravessa os fatos geográficos e estabelece articulações em nível crescente que constitui uma rede de muitos nexos, com inter-relações de ordens diversas.

Precisamos ser conscientes que o capitalismo sempre buscou valores que sirvam para afirmar a dominação burguesa, mesmo que sob os princípios de liberdade e de igualdade, e que isso nos trouxe, infelizmente uma educação acrítica de discriminação e de indiferença, que nos dias atuais lutamos para modificá-la enquanto professores.

Para Straforini (2004, p. 29):

A educação para ter sentido à sociedade, necessariamente, deve possibilitar o seu entendimento no presente. É o entendimento, o desvelamento da sociedade no presente que lhe dá sentido. O presente é colocado aqui como o “realizar-se”, o estar se realizando. Logo, assume dinâmica; movimento que possibilita o encontro do passado com o futuro. O presente não descarta a história e não ignora o futuro. O presente é como se fosse o posto de abastecimento da flecha, ele se altera, se transforma e se prepara para o futuro.

Com esse propósito, o professor deve fazer uso do livro didático não como finalidade última do processo de aprendizagem, mas sim como um instrumento que está ao seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho. Como um complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo.

Mas será que o novo EMP propicia o uso do livro didático já que o mesmo ainda vislumbra a compartimentação em disciplinas? E como vem sendo sua a sua inserção e adequação nas escolas da cidade de Pelotas-RS.

## **5 O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: REVISITANDO A PESQUISA.**

Para Demo (1995), a metodologia da pesquisa significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. Ao mesmo tempo que visa desvendar o processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, tanto no que diz respeito à capacidade de conhecer, quanto a de intervir na realidade.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, segundo Lüdke e André (1986), é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Para as autoras:

[...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

De acordo com as autoras, o conhecimento é fruto da curiosidade e da inquietação dos indivíduos, que dão continuidade ao que foi anteriormente elaborado e sistematizado pelos que trabalharam com o assunto.

A abordagem que vem sendo utilizada no desenvolvimento do trabalho é a da pesquisa qualitativa, a partir da análise documental (leis, manuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Propostas Didáticas de ensino e livros didáticos) e entrevistas com responsáveis da 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul, professores do ensino médio das escolas estaduais de Pelotas-RS e professores universitários.

Para Lüdke e André (1986), apesar da crescente popularidade da pesquisa qualitativa, existem muitas dúvidas sobre o que realmente a caracteriza. Esse tipo de metodologia é chamado por Demo (1995) de alternativa, uma vez que parte da análise da realidade para elaborar métodos que possam transformá-la:

[...] as metodologias alternativas procuram andar ao contrário, ou seja, a partir da realidade social na sua complexidade, na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica humana, também dotada de ambientes subjetivos, e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la. (DEMO, 1995, 229)

De acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11 e 13), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, possibilita o trabalho com temas mais específicos e vem sendo utilizada com frequência em pesquisas educacionais. Foi, justamente para responder as questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, que começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes das utilizadas tradicionalmente. Segundo Lüdke e André (1986):

Esses problemas, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante que cola o pesquisador na realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista que aponta novos aspectos da realidade estudada.

Assim sendo, utilizou-se como método de coleta de dados a análise documental e entrevistas.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse e, por isso, a escolha dos documentos não é aleatória. A primeira decisão nesse processo, portanto, é a seleção do tipo de documento a ser utilizado: oficial, técnico, acadêmico ou pessoal. Para Lüdke e André (1986), embora pouco explorada não só na pesquisa em educação como em outras áreas de ação social, a análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as

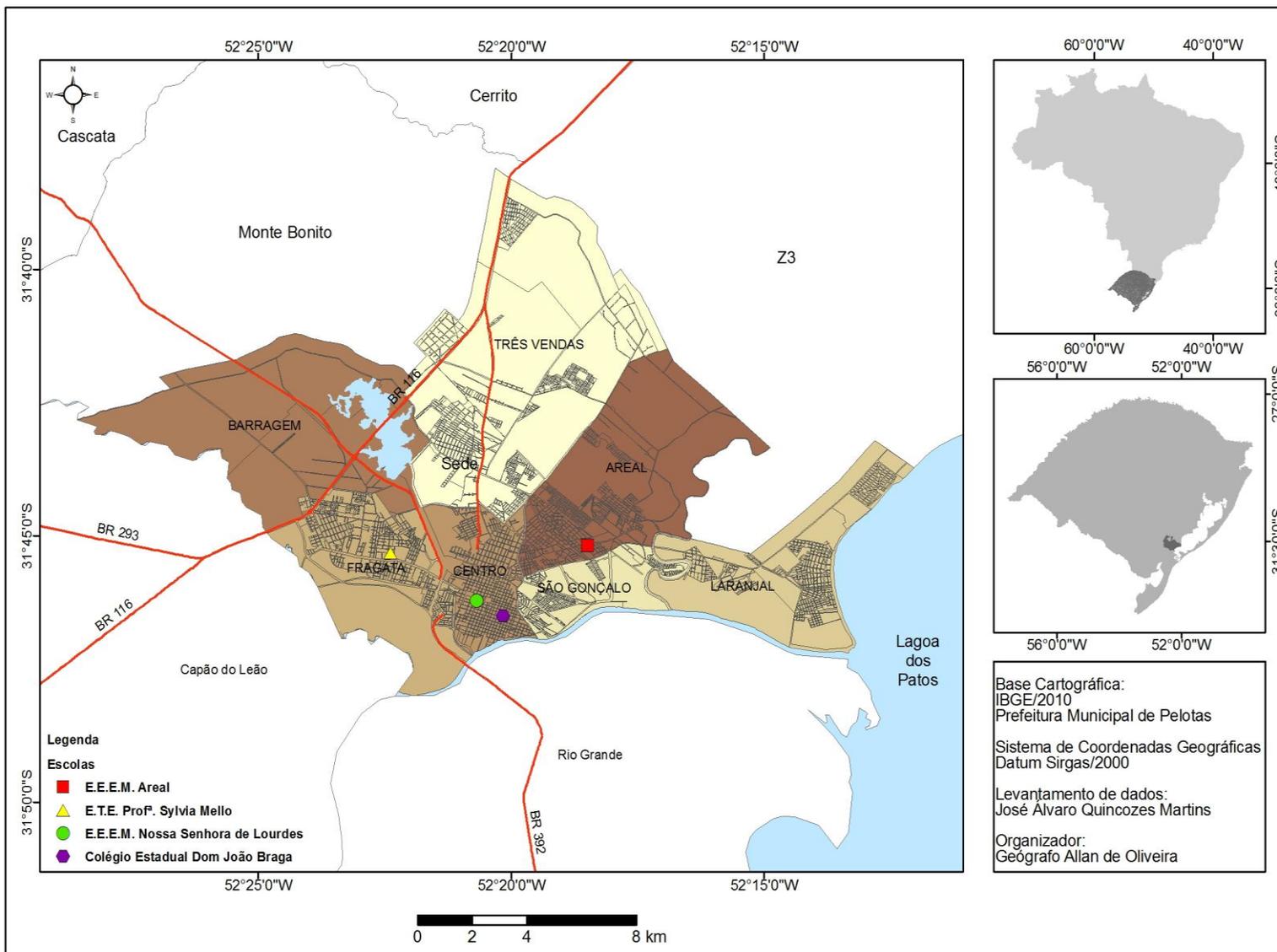
informações obtidas por outras metodologias de pesquisa, seja para desvendar aspectos novos do tema.

A entrevista, ainda segundo essas autoras, representa um dos instrumentos básicos da coleta de dados, ressaltando a importância do seu caráter de interação, especialmente quando não está totalmente estruturada e não apresenta uma ordem rígida de questões, de forma que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e, que no fundo, são a verdadeira razão desse recurso.

O critério de delimitação das escolas da pesquisa teve como parâmetro entrevista realizada com a responsável pela 5ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação que ocorreu no ano de 2013. Segundo a representante algumas escolas estavam, na época com o trabalho mais “adiantado”, dessa forma optou-se por centrar nossa análise nessas escolas. São elas:

- Escola Estadual de Ensino Médio Areal
- Escola Técnica Profa Sylvia Mello
- Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes
- Colégio Estadual dom João Braga

No mapa a seguir é possível observar a localização das escolas no município de Pelotas-RS.



A pesquisa de campo aqui apresentada teve como instrumento de coleta de dados entrevistas e aplicação de questionário nas escolas estaduais de Pelotas-RS (conforme figura 3) e com o seguinte público:

- Corpo Diretivo das escolas pesquisadas e Secretaria de Educação: Compõem o grupo responsável pela adequação da estrutura curricular, física e temporal da escola as demandas criadas pela nova Proposta e o papel do livro didático nesse contexto, bem como a formação continuada dos profissionais envolvidos tendo em vista estas novas demandas do trabalho docente.

- Professores das escolas pesquisadas: Refere-se aos sujeitos diretamente afetados pela Proposta, haja vista, as implicações didático-pedagógicas e curriculares da Proposta.

A entrevista e os questionários foram realizados a partir de questões semi-estruturadas e de característica abrangente sobre o ensino médio politécnico.

Essa escolha permitiu ao entrevistado discorrer sobre o tema com base nas informações que ele possui sem a necessidade de seguir a estrutura rígida de um questionário.

## **5.1 Análise dos resultados**

A análise dos resultados, segundo Lüdke (1986), demanda, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando-as, procurando identificar tendências e padrões relevantes.

Para a categorização e análise dos resultados foi realizada, nesta pesquisa, a avaliação qualitativa, tendo como instrumento a análise de conteúdo.

Segundo Demo (1995), a avaliação qualitativa implica participar, entrar no processo, adquirir familiaridade, pelo menos chegar a ser ator para poder sentir a empreitada como sua também. Segundo o autor, é somente dessa forma, que emerge o dado curtido, que na verdade não é dado, é depoimento, é proposta, é reivindicação, para quem, a análise de conteúdo na avaliação qualitativa se faz “[...] com muito papo, muita conversa fiada, muita convivência e vivência, sobretudo com discussão constante de meios e fins. Mormente dos fins”. (DEMO, 1995, p. 247).

O autor sinaliza que a análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios e nas gravações, porque esses elementos são somente instrumento,

vestimenta e o importante está nas entrelinhas, sendo necessário ir além de modo hermenêutico.

### **5.1.1 As entrevistas**

Todas as entrevistas foram comparadas com o objetivo de verificar aspectos recorrentes, convergentes e divergentes, em relação a categoria central, ou seja, o ensino médio politécnico e o livro didático, mais especificamente da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias onde se insere a Geografia.

Apesar de o planejamento abarcar quatro escolas, não foi possível a aplicação de questionário em uma delas, que apesar de se colocar disponível para a pesquisa, não pode colaborar no período de coleta de dados desse trabalho.

Os sujeitos da pesquisa fazem parte do corpo docente de três escolas de Ensino Médio da rede pública da cidade de Pelotas/RS. As instituições localizam-se em bairros distintos da cidade, estando a Escola Nossa Senhora de Lourdes situada no Centro, a Escola Professora Sylvia Mello localizada no Bairro Fragata e a Escola Areal situada no bairro Areal (conforme figura 1).

Na constituição dos sujeitos da pesquisa a serem investigados, propôs-se inicialmente o desenvolvimento em quatro escolas, o qual o corpo docente da Instituição Dom João Braga, localizado no bairro Centro, faria parte do processo investigativo. No entanto, ao ser procurado, a coordenação da escola se pôs a disposição, mas, para a aplicação dos questionários com os professores foram estipulados alguns pontos a serem seguidos como, o formato de aplicação das questões, pois, segundo a coordenação, os professores não responderiam os questionários se não fossem em formato de entrevista e a espera na realização das atividades de avaliação, iniciando o processo de pesquisa na escola no início do semestre.

Diante disso, optou-se por trabalhar com o universo docente de três escolas que se prontificaram a participar da pesquisa. A pesquisa teve por intuito investigar os professores de Ensino Médio da área das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e a coordenação ou equipe diretiva das instituições e o instrumento investigativo utilizado foram questões em formato de entrevista e questionário.

Para facilitar a coleta de dados optou-se por estabelecer um contato com a coordenação das escolas para que estas entregassem aos professores as questões (Apêndice c), pois, normalmente, os professores estão em horários diferentes nas escolas.

O contato estabelecido com a coordenação/equipe diretiva das instituições ocorreu através de um questionário (Apêndice B), o qual ficou a caráter da escola a escolha do profissional que responderia as questões. Na escola Nossa Senhora de Lourdes o questionário foi respondido pela coordenação do turno da noite e na escola Areal pela coordenação do turno da manhã. A escola Sylvia Mello das três vezes que foi procurada não havia respondido ao questionário.

#### **- Entrevista com a Direção/Coordenação**

A seguir estão expostos trechos pertinentes para o debate da entrevista com a equipe diretiva das escolas.

<b>Entrevista com a Coordenação/Equipe Diretiva</b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>Escola Estadual de Ensino Médio Areal.</b>	<b>Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes.</b>	<b>Escola Professora Sylvia Mello</b>
<b>Você considera o livro didático um importante instrumento para o professor? Por quê?</b>	O livro didático deve ser visto como uma das ferramentas de sala de aula. Não concordo com a idéia de ser o único recurso para ser explorado pelo professor.	Sim, facilita para o aluno com exemplos e exercícios de fixação.	Não há informações.
<b>Como é realizada a escolha do livro didático de ensino médio pela escola?</b>	Os professores se reúnem e avaliam os exemplares de livros que as editoras mandam para a escola. É escolhido o que melhor se adapta às necessidades de cada disciplina.	É feita através da escolha dos professores de cada área. Visando que a parte didática atenda a realidade dos alunos no momento.	Não há informações.
<b>Os professores utilizam o livro didático no Ensino Médio Politécnico? De que forma a escola orienta sua utilização.</b>	A utilização do livro didático fica a critério do professor, alguns utilizam, mas o grande problema enfrentado é em relação aos alunos que, na grande maioria, não trazem os livros para a escola.	Os professores em parte utilizam os livros didáticos; A maioria dos professores tem uma resistência à aceitação do ensino politécnico. A escola disponibiliza diversos livros diferentes da mesma disciplina dando opções ao professor que muitas vezes não aproveita.	Não há informações.

Organizado pelo autor.

A questão 1 sobre a importância do livro didático com instrumento mediador deixa explícito que ambas as direções das escolas consideram o mesmo um importante instrumento em sala de aula, mas que no entanto não deve ser o único. Em relação a escolha do livro didático a mesma recai sobre o professor de cada área/disciplina sendo geralmente escolhido aquele que mais se aproxima das necessidades do grupo e do perfil da escola.

Com base na entrevista com a direção, na escola Areal o uso do livro didático está condicionado aos alunos, uma vez que o mesmo recebe esse material, mas não o leva para a escola, situação que pode ser contornada facilmente pela gestão

da escola. No entanto, merece destaque a fala da direção da escola Nossa Senhora de Lourdes que esclarece que a utilização do livro didático no ensino médio politécnico, fica a critério do professor, e que muitas vezes o não uso desse recurso está representado na rejeição do próprio ensino politécnico por alguns professores, situação de complexidade maior em que percebemos o desperdício desse material, que não diz respeito a sua qualidade ou aplicabilidade, e sim por negação de um projeto de educação.

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo na educação ao longo do tempo, e das diferentes propostas (através de seminários, congressos), de legislações, parâmetros curriculares, enfim, na sala de aula o livro didático está sempre presente, e o que nos interessa é a “sala de aula”, é através dela que se pode implantar alguma mudança, seja ela por parte dos professores, ou parte dos alunos, possibilitando alterações concretas na sociedade.

#### **- Entrevista com os professores**

A seguir estão expostos trechos das entrevistas realizadas com os professores das escolas sobre o livro didático no ensino médio politécnico. Conforme o quadro 2 apresenta-se a entrevista com os professores da disciplina de Sociologia.

<b>Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: <u>Disciplina de Sociologia.</u></b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Areal</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes</b>	<b>Escola Professora Sylvia Mello.</b>
<b>Você considera o livro didático um importante instrumento de pesquisa para o professor? Por quê?</b>	Sim. No meu caso tenho uma aula semanal e 29 turmas e o livro ajuda bastante.	Acredito no livro didático enquanto um instrumento potencializador da prática docente, tanto para organizar o conhecimento como para subsidiar a construção de um conhecimento explorado, a partir de inúmeras interfaces. Assim como, um material construído com o dinheiro público sinaliza a importância de aplicar esse investimento estatal.	Sim. Tenho 24 anos de profissão e sempre usei o livro, mas ele não é o único instrumento.
<b>De que forma o livro didático vem sendo utilizado na escola com base na nova proposta do Ensino Médio Politécnico?</b>	A Utilização do livro didático não mudou no "Politreco".	Em muitos momentos não há livro para todos os sujeitos. Quando tem, é utilizado para problematizar o conhecimento, a partir de ilustrações, textos e atividades de reflexão.	Como instrumento para trabalhos em sala de aula.
<b>Você utiliza o livro didático durante as suas aulas do Ensino Médio Politécnico? De que forma?</b>	Principalmente os textos devido ao pouco tempo de aula (uma semanal).	Utilizo para problematizar textos, exercitar a capacidade de síntese. Não o utilizo sempre. Mas quando o utilizo diversifico atividades.	Hoje não, pois trabalho com sociologia e prefiro de forma mais ampla.
<b>Como esse referencial poderia ser utilizado no decorrer dos três anos de Ensino Médio Politécnico.</b>	Na minha opinião o livro é mais um recurso e não faz diferença se o ensino médio é "Politreco".  Obs: Utilizei a expressão politreco devido a forma como foi implantada, ou seja, de qualquer forma, sem formação de professores, sem estrutura e o mais grave é que a formação de docentes não é feita por área. A grande maioria dos professores não conhece o politécnico na teoria.	Poderia ser utilizado o livro didático também em um formato digital.	Não respondeu

Ambos os professores da disciplina de Sociologia consideram o livro didático um importante recurso para as aulas, mas não o único. Os professores divergem no que diz respeito ao uso do livro didático em sala de aula, já que um deles afirma que o uso não mudou, outro diz que ficou mais pontual já que a disciplina se tornou mais “curta” e o terceiro entrevistado afirma não usar, pois a abordagem da sociologia ficou mais ampla, o que dispensa o livro didático.

Fica evidente na questão sobre o como utilizar o livro didático nos três anos de ensino politécnico, o descontentamento com a forma como a proposta foi inserida nas escolas, já que um dos professores não respondeu, um afirma que poderia ser de forma digital, mas não explica e um dos professores demonstra sua indignação ao dizer que não faz diferença esse uso e que o problema não é esse, e sim a forma de implantação do EMP.

No quadro 3, apresenta-se a entrevista com os professores da disciplina de História.

<b>Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: <u>Disciplina de História.</u></b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Areal</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes</b>	<b>Escola Professora Sylvia Mello.</b>
<b>Você considera o livro didático um importante instrumento de pesquisa para o professor? Por quê?</b>	Sim. Pode auxiliar nas aulas com textos, imagens e exercícios.	Concordo! Acho o livro didático um excelente instrumento de consulta, onde os alunos, através de uma rápida leitura, fazem seus trabalhos, já que são poucos os alunos que pesquisam na internet. Aliás, está minha observação é baseada no ensino médio noturno.	Não há informações.
<b>De que forma o livro didático vem sendo utilizado na escola com base na nova proposta do Ensino Médio Politécnico?</b>	Infelizmente já não há mais livros para todos os alunos. Desta maneira, nós só utilizamos o livro para preparar as aulas ou com fotocópias de algumas páginas para os alunos.	Tenho notado que, à noite, os professores tem utilizado muito do livro didático em aula. Eu o utilizo com o intuito de auxiliar minhas aulas. O ensino politécnico ainda está muito confuso, ainda não trabalhamos de modo interdisciplinar e isto seria fundamental para o seu sucesso.	Não há informações.
<b>Você utiliza o livro didático durante as suas aulas do Ensino Médio Politécnico? De que forma?</b>	Utilizo fotocópias, normalmente para que eles realizem trabalhos em casa, pois não existem livros para todos.	Sim, utilizo como reforço nas atividades para acentuar as explicações a respeito do assunto tratado na aula, pois as aulas expositivas ficam muito chatas para os alunos noturnos.	Não há informações.
<b>Como esse referencial poderia ser utilizado no decorrer dos três anos de Ensino Médio Politécnico.</b>	Certamente poderia ser utilizado como ferramenta. Mas deveria ser pensado já na estratégia interdisciplinar ou por área de conhecimento, já que é esta a idéia do E. M. Politécnico. Além, é claro da necessidade de reposição do número de livros para que todos os alunos tenham acesso.	Como um instrumento de pesquisa. O livro é imprescindível.	Não há informações.

Os dois professores da disciplina de História que responderam a pesquisa, também concordam com a importância do livro didático com um instrumento mediador do ensino e aprendizagem. Sobre o uso do livro no EMP. Um dos professores afirma não ter livro para todos os alunos e, que desta forma são utilizados só como ilustração. Já o outro professor afirma ter observado que o uso é frequente pelos professores da escola no período noturno. Novamente os professores relatam o descontentamento com a proposta, com a forma que a mesma foi implementada e destaca que a interdisciplinaridade está longe de ocorrer.

Ambos os professores entrevistados destacam que o livro didático no EMP necessita ser repensado e enfatizam como eixos norteadores dessa alteração a interdisciplinaridade e a pesquisa, eixos relevantes da proposta do ensino médio politécnico que devem ser inseridos na construção e consolidação desse recurso didático.

O quadro 4 apresenta a entrevista com os professores da disciplina de Geografia:

<b>Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: <u>Disciplina de Geografia.</u></b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Areal</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes</b>	<b>Escola Professora Sylvia Mello.</b>
<b>Você considera o livro didático um importante instrumento de pesquisa para o professor? Por quê?</b>	Sim, desde que não seja o único instrumento a ser utilizado. O livro oferece a possibilidade de explorar textos em leituras e análises.	Sim, porque facilita o desenvolvimento da aula, apresenta os conteúdos de forma organizada e sistematizada.	Sim. Contribui nas apresentações de conteúdos das disciplinas com textos e figuras, exercícios para discussões e diálogos com alunos.
<b>De que forma o livro didático vem sendo utilizado na escola com base na nova proposta do Ensino Médio Politécnico?</b>	A escola recebe livros, mas nem sempre em quantidade suficiente para todos alunos. Reservo alguns exemplares para que, quando possível/necessário, sejam utilizados em atividades coletivas.	Vem auxiliando para atingir os objetivos propostos.	O livro é uma maneira de fomentar as discussões/diálogos com realização de atividades direcionadas com essa nova abordagem do ensino médio politécnico.
<b>Você utiliza o livro didático durante as suas aulas do Ensino Médio Politécnico? De que forma?</b>	Sim, conforme detalhado no item anterior.	Sim, para realização de trabalhos, auxílio à pesquisa, para o desenvolvimento dos conteúdos.	Sim. Apresentando os temas que são apontados nas aulas, fomentando discussões/diálogos, realizando os exercícios que estão nos livros.
<b>Como esse referencial poderia ser utilizado no decorrer dos três anos de Ensino Médio Politécnico.</b>	Quando o livro didático atende ao que o E. M. Politécnico sugere, o livro se constitui num instrumento bastante eficiente porque, em muitos casos, é a única alternativa de leitura para os alunos.	Poderia ser utilizado para estudo e aprendizagem por parte dos alunos, é importante ter o referencial teórico para o desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula.	De maneira que aborde os temas de uma forma que fomente as idéias/diálogo em sala de aula, utilizando-se seminários, conexões com a sociedade atual e as questões da globalização.

Os professores entrevistados da disciplina de Geografia destacam a relevância do uso do livro didático como recurso, mas destacam que ultimamente a escola não tem recebido o equivalente para todos os alunos, mas que o seu uso no EMP é essencial, principalmente como forma de ilustrar os conteúdos. Ainda destacam que o livro deveria atender o que sugere o EMP, e que se isso ocorresse seria uma importante fonte de pesquisa e de leitura para os alunos, já que muitas vezes é o único material que os mesmos possuem.

No quadro 5, apresenta-se a entrevista com os professores da disciplina de Filosofia.

<b>Entrevista com os professores da área das Ciências Humanas: <u>Disciplina de Filosofia.</u></b>			
<b>QUESTÕES</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Areal</b>	<b>E. E. de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes</b>	<b>Escola Professora Sylvia Mello.</b>
<b>Você considera o livro didático um importante instrumento de pesquisa para o professor? Por quê?</b>	Sim. O livro didático pode ser um importante instrumento de informação. Lá estão contidos todos os conteúdos a serem trabalhados e alguns trazem dinâmicas, exercícios e sugestões de leitura úteis ao preparo de aulas a partir das sugestões.	Não considero o livro didático útil, da maneira que está sendo elaborado. Penso que um livro deve ser “condutor” de conhecimento, de forma ampla e imparcial. E o que tenho observado com os livros didáticos atuais oferecidos pelo MEC (no caso Filosofia e Sociologia) é que as mesmas são ideológicas “doutrinadores” e apresentam apenas um “lado” das questões, especialmente as políticas e sociais.	Sim, como material de apoio; juntando textos ou até os criticando. Mas, não apenas os materiais dos livros são usados, também outras bibliografias. Porém, o livro didático não é um roteiro a ser seguido padrão, é uma possibilidade, uma ajuda.
<b>De que forma o livro didático vem sendo utilizado na escola com base na nova proposta do Ensino Médio Politécnico?</b>	Tem sido utilizado como apoio as aulas, não é o centro da produção de conhecimento, mas um recurso que pode enriquecer o trabalho do professor.	Não observei nenhuma mudança na utilização do livro didático, após a implantação do novo ensino médio. E o que mais se observa no uso do livro, é professor “driblando” serviço, ou seja, põe o aluno a fazer uma leitura e um exercício, sem que haja necessariamente um objetivo claro nisso.	Pelo que noto, no ensino médio, alguns componentes curriculares seguem “alguns” conteúdos dos livros didáticos.
<b>Você utiliza o livro didático durante as suas aulas do Ensino Médio Politécnico? De que forma?</b>	Utilizo como uma fonte possível de apoio, muitas vezes como informação básica para a construção de discussões dos temas geradores trabalhados no ensino médio politécnico.	Raramente utilizo, porque produzo meu próprio material, que busco em livros “melhores”. E há ainda o fato de que os alunos não trazem o livro para a escola, pois são vários livros e fica bastante pesado.	Muito pouco. Uso certos textos e procuro outras fontes em forma de pesquisa.
<b>Como esse referencial poderia ser utilizado no decorrer dos três anos de Ensino Médio Politécnico.</b>	Poderia ser usada como apoio a pesquisa, recurso de produção do conhecimento, guia de sugestões para dinâmicas e práticas apontando para práticas além do livro.	A meu ver, o E. M. politécnico só traz como novidade a avaliação – nesse sistema ninguém “reprova”. Não vejo como o livro ou qualquer outro instrumento possa resolver essa questão. A questão da aprendizagem está muito mais vinculada ao professor e aos alunos, do que aos recursos.	O livro didático deve ser usados como forma de apoio, mas não como roteiro.

Dois entrevistados responsáveis pela disciplina de Filosofia afirmam ser de grande importância o livro didático em sala de aula como instrumentos mediadores e não únicos, mas apesar de ressaltarem a relevância desse recurso destacam não utilizá-lo em suas aulas, afirmação que se torna contraditória.

Um dos professores afirma não usar, já que esse material está carregado de “doutrinações ideológicas”, ao invés de ser um condutor de conhecimento. Em relação ao uso do livro didático no EMP ambos os professores afirmam não terem observado mudanças. Até por que segundo um dos professores o EMP não traz modificações. Esse mesmo professor resalta como um problema da nova proposta o processo de avaliação, afirmando que não é o livro didático, ou qualquer outro instrumento que resolverá esse problema.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores afirmam a importância do livro didático como recuso mediador do processo de ensino e de aprendizagem, como meio importantea seu serviço, não como definidor do seu trabalho, de suas aulas, mas fundamentalmente como um instrumento que está a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho.

Tendo em vista a realidade das escolas brasileiras, o livro didático constitui o principal recurso teórico-metodológico à disposição dos professores e alunos. Embora a sua importância, o livro didático deve ser utilizado como uma referência no processo de ensino e aprendizagem e não como única ferramenta do professor; sendo ainda um dos únicos recursos presente nas salas de aula das escolas públicas brasileiras.

O livro didático nas atuais condições de trabalho do professor torna-se cada vez mais um instrumento indispensável, pelo menos como material de apoio às atividades didático-pedagógicas, portanto deve ser utilizado apenas como um recurso entre tantos disponíveis. Sendo o livro didático mais um elemento do universo escolar, é necessária uma reflexão sobre o ensino, neste caso o EMP e a qualidade do material didático oferecido à comunidade escolar.

Tendo em vista nossa preocupação com o livro didático como principal ferramenta disponível para o professor, é relevante salientar o saber relacionado com o currículo dado.

Nas últimas duas décadas, o livro didático teve suas características transformadas, principalmente devido às leituras críticas que dele se fizeram, na universidade, e pela implantação das políticas públicas de avaliação dos mesmos.

Para o aluno, o livro didático deve partir de noções e experiências que ele já possui; para o professor, deve conter informações científicas corretas e atualizadas permitindo que tenha um papel ativo e crítico; e, para a escola, o livro deve ser compatível com seu projeto pedagógico, sua estrutura e os recursos existentes, a questão que queríamos responder é: será que os livros oferecidos na escola contemplam as necessidades de alunos, professores e das escolas numa perspectiva de Ensino Médio Politécnico? Observou-se por meio de análise das entrevistas que infelizmente apesar dos professores terem a possibilidade de seleção desse material, o mesmo não contempla suas necessidades didáticas para com o Ensino Médio Politécnico.

Evidentemente o estabelecimento dessas práticas não é fácil, pois exige mudanças profundas nas posturas dos professores, no sentido de romperem com sua zona de conforto, compreendendo assim a palavra e a lógica dos outros elementos envolvidos no processo.

Os professores afirmam não ter observado nenhuma mudança no seu uso, o que nos faz pensar sobre quais as reais mudanças ocasionadas na escola, uma vez que a proposta refere-se a “mudanças” tanto no que diz respeito a estrutura do currículo como na própria abordagem metodológica, no entanto se os professores não observam alteração no comportamento de seus pares, conclui-se que muito pouco vem consolidando nas escolas. Destaca-se que as escolas referidas na pesquisa são justamente aquelas escolas indicadas pela 5ª CRE, que estariam com sua organização politécnica, mais adiantada.

Do ponto de vista da organização curricular, a politécnica supõe novas formas de seleção e organização de 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 a lógica disciplinar.

Isso denota que as atuais exigências sociais impõem à revisão de paradigmas. Atualmente, com a mudança nos meios de produção, provocada sobretudo pelos avanços tecnológicos – surge uma nova necessidade: não adianta mais apenas operar máquinas, o mercado exige um trabalhador capaz de solucionar problemas e apresentar resultados compatíveis com a realidade econômica marcada, principalmente pela produtividade e pela versatilidade da mão-de-obra, segundo o modelo toyotista e pós-toyotista através da implantação da fábrica global e do operário local. Esse novo perfil faz com que a escola precise se adaptar, desenvolvendo nos alunos competências e habilidades, uma consciência coletiva, ecológica e social. Essas novas exigências encontram-se representadas, em especial na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC que marca o atendimento à LDB e às Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), e agora mais recentemente pelo Ensino Médio Renovado e o a Novo Ensino Médio Politécnico, constituindo-se em referências que devem ser discutidas e incluídas nos materiais didáticos neste caso, nos livros didáticos.

Percebe-se referente à proposta do Ensino Médio Politécnico que a mesma está sendo pouco debatida nas escolas, já que os professores afirmam que pouco mudou no que diz respeito à formação científico tecnológica e sócio-histórica, como previsto no documento base da proposta.

No que diz respeito ao papel do livro didático, percebeu-se que o mesmo, ainda é, a ferramenta de trabalho primordial do professor, disponível em todas as escolas pesquisadas, no entanto o mesmo não vem, ou vem de forma lenta acompanhando as mudanças no que diz respeito ao Ensino Médio Politécnico. Os eixos da proposta como a interdisciplinaridade, a pesquisa, e o trabalho como princípio educativo poderiam ser abrangidos de forma mais significativa dizem os professores. No entanto, conclui-se que esse é um material que não tende a cair em desuso, principalmente se incorporar essas mudanças em sua estrutura didática.

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea.

- a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural;
- b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender e conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Destaca-se o aprender a conhecer, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser a síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação.

Nas diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados. As competências descritas são consideradas indispensáveis para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

As reflexões acima permitem concluir que a escola não deve apenas ensinar a ler, escrever e entender os conteúdos das disciplinas, mas sim ser fonte de liberdade, possibilitando uma compreensão crítica do mundo e da complexidade que o envolve. A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade.

Dada as circunstâncias em que um número significativo de jovens busca o mercado de trabalho é fundamental que a escola promova, já no ensino médio, a possibilidade de se adquirir conhecimentos técnico e habilitação profissional que lhes garanta essa inserção. Uma maneira de se fazer isso é a integração do ensino médio à educação profissional.

São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos, na escolha dos seus materiais didáticos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes.

A educação brasileira, produzida e reproduzida através de um ambiente escolar desvinculado da sociedade faz com que, essa escola não atenda às necessidades para a qual ela foi criada. Nesse contexto, a formação do professor deve ser construída a partir da tomada de uma consciência verdadeiramente capaz de transformar essa realidade através da construção de um profissional competente, criativo, crítico e, que faça do diálogo permanente o caminho sempre presente na perspectiva da mudança.

Com esse propósito, o professor deve fazer uso do livro didático não como finalidade última do processo de aprendizagem, mas sim como um instrumento que está ao seu serviço, a serviço de seus objetivos e propostas de trabalho. Como um complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria. A. Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história para ser contada. In: TONINI, Ivaine. et al. **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

ALBUQUERQUE, Maria. A. Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson, CARTOGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Volume 2, Porto Alegre: Penso, 2011.

ALVES, Maria do Socorro Valois. **O Fundef e a valorização do magistério: uma análise em 56 municípios pernambucanos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização** 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 6ed. Petrópolis RJ.: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clovis, REIS, Jonas Tarcísio. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. - 1 ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BENINCA, Elli. **A prática pedagógica em sala de aula – princípios e métodos de uma ação dialógica**. Passo Fundo, 1978.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 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 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 18 ago. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. MEC, SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 5 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 18 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>.

Acesso em 18 ago. 2013.\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 20 de Setembro de 2012**sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

CACURI, Fabiana Cristina Staub. **A implantação do “Ensino Médio politécnico no Rio grande do Sul: um estudo de caso**. Proto Alegre: UFRGS, 2012. (Dissertação de mestrado).

CALLAI, Helena Copetti. (Organizadora). Educação **Geográfica – Reflexão e Prática**. 1ª ed. Ijuí – RS: editUnijuí, 2011.

CASTELLAR, Sônia e VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 1ª Ed., São Paulo - SP: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em Geografia. In: TONINI, Ivaine. (et al) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. IN: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica. Del saber sábio AL saber enseñado**. Aique grupo editor, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 11 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FARIA, Eleonora Altruda de. **Educação: Tendências e perspectivas**. Editora: Knowhow. 1ª ed. São Paulo, Julho de 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **A academia vai à escola**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação & atualidade brasileira**. 2ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 4ª ed., São Paulo – SP: Paz e Terra, 1997.

GALTUNG, Johan. **Teoría y métodos de la investigación social**. Buenos Aires: EUDEBA, 1966.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria da Educação, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos de Cárcere. Os intelectuais. **O princípio educativo**. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAMES, Care Cristiane, FORSTER, Mari Margarete dos Santos e CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A formação de professores, a integração curricular e a Geografia: o lugar-escola como espaço de acontecimento. In: TONINI, Ivaine. (et ali) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 73-85.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A Pesquisa como princípio pedagógico no ensino Médio. In: AZEVEDO, Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização 1. ed.** — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

LODI, Lucia Helena. **Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio**. MEC, Secretaria de Educação Básica –SEB, 2004.

LUCKESI, Cipriano, (et al.) **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 10ed. São Paulo: Cortez, 1998.

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

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 23-33.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed. 2005. (reimpressão 2007).

MANACORDA, Mario, Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, Rosa Elisabete MiltzWypyczynski. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, Ivaine. (et ali) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos – Filosóficos e outros textos escolhidos**. 3ª ed. São Paulo: Abril cultural, 1985. (coleção os pensadores).

MORIN Edgar. **A cabeça bem feita - Repensar a reforma para repensar o pensamento**. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. 1ed. – Porto Alegre – RS: Artmed, 2007.

REICKWALD JR, Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (et al) **Ler e escrever compromisso de todas as horas**. 8ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2007.

RESENDE, Márcia M. Spyer. **Geografia e Ensino: textos críticos** / José Willian Vesentini, (organizador). [ et al]. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1993.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática / organização** 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

RODRIGUES, Paulo Roberto Quintana. **Aprendendo e ensinando a geografia com professores em serviço**. Pelotas: EDUFPEL, 2009.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Notas sobre geografia escolar: da sua pertinência contemporânea e das coisas que desfocam a prática docente. In: TONINI, Ivaine. (et al) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7ª ed., São Paulo: Edusp, 2007.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 55-71.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SPOSITO, Eliseu Savério. **Orientação curricular o Ensino Médio Geografia**. MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia – desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. **Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande-MS**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/lenymartinsteixeirat08.rtf)>. Acesso em: 17 ago. 2007.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: textualidade em rede? In: TONINI, Ivaine Maria. (org.) **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs. 2011.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William. (org.) **O ensino da Geografia no século XXI**. 4ed. Campinas SP.: Papirus, 2008.

## APÊNDICE

**Apêndice A:** Entrevista com responsável da 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

### Questões

1- Qual a visão institucional da CRE sobre o Ensino Médio Politécnico no sentido da aceitabilidade e do trabalho nas escolas da rede?

2- Quais as escolas que na visão da CRE está melhor conseguindo trabalhar o Ensino Médio Politécnico?

**Apêndice B:** Entrevista com a equipe diretiva das escolas pesquisadas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-UFPel  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-ICH**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA DE MESTRADO**

---

**Pesquisador responsável pelo estudo: José Álvaro Quincozes Martins. Professor da UFPel, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. Orientadora responsável pelo estudo: Professora Doutora Liz Cristiane Dias.**

---

Este estudo intitulado **O Livro Didático de Geografia como elemento mediador na aprendizagem no Ensino Médio Politécnico**, trata-se de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, tendo como principal objetivo investigar o uso do livro didáticos no ensino Médio Politécnico na área de ciências humanas. Desta forma peço sua colaboração para a realização deste estudo respondendo o questionário a seguir. Comprometo-me para com um tratamento coerente e ético dos dados aqui obtidos, bem como, com o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Desde já agradeço sua importante colaboração.

---

**ENTREVISTA COM A DIREÇÃO/COORDENAÇÃO**

- 1- Você considera o livro didático um importante instrumento para o professor? Por quê?
- 2- Como é realizada a escolha do livro didático de Ensino Médio pela escola?
- 3- Os professores utilizam o livro didático no Ensino Médio Politécnico? De que forma a escola orienta sua utilização.

**Apêndice C:** Entrevista com Professores do Ensino Médio Politécnico das escolas pesquisadas.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS-UFPel**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-ICH**

**INSTRUMENTO DE PESQUISA DE MESTRADO**

---

**Pesquisador responsável pelo estudo: José Álvaro Quincozes Martins. Professor da UFPel, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. Orientadora responsável pelo estudo: Professora Doutora Liz Cristiane Dias.**

---

Este estudo intitulado **O Livro Didático de Geografia como elemento mediador na aprendizagem no Ensino Médio Politécnico**, trata-se de uma dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, tendo como principal objetivo investigar o uso do livro didáticos no ensino Médio Politécnico na área de ciências humanas. Desta forma peço sua colaboração para a realização deste estudo respondendo o questionário a seguir. Comprometo-me para com um tratamento coerente e ético dos dados aqui obtidos, bem como, com o anonimato e confidencialidade dos mesmos. Desde já agradeço sua importante colaboração.

---

**ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

- 1- Você considera o livro didático um importante instrumento para o professor? Por quê?
- 2- De que forma o livro didático vem sendo utilizado na escola com base na nova proposta do Ensino Médio Politécnico?
- 3- Você utiliza o livro didático durante suas aulas do Ensino Médio Politécnico? De que forma?
- 4- Como esse referencial poderia ser utilizado no decorrer dos três anos de Ensino Médio Politécnico