

UMA ANÁLISE DO ENSINO MÉDIO: SUA FUNÇÃO, ESTRUTURA CURRICULAR, A INTERDISCIPLINARIDADE E O PAPEL DA GEOGRAFIA

Álison Riceto*

João Carlos de Oliveira Cavalcante**

RESUMO

Dentro da trajetória escolar de um cidadão, uma das fases mais importantes é o ensino médio. Essa se apresenta como a etapa que precede a tomada de atitudes/decisões muito importantes. O ensino médio representa o encerramento de um período maior de formação, a educação básica, que é composta ainda pelo ensino infantil e fundamental (LDB). Hoje vivemos num mundo onde as relações socioeconômicas se apresentam muito “virtualizadas”; em que o fluxo de informações é intenso e acelerado; onde as estruturas familiar e social não mais se dão nos moldes clássicos de meados do século passado. Nessa conjuntura, espera-se que a prática educacional não mais se atenha à função de meramente informar e transferir conceitos, mas a de preparar para essa nova realidade, extremamente acelerada e fluida, mais complexa e dinâmica. Para isso, porém, é necessário repensar as estruturas do ensino médio, tais como o currículo e a interação disciplinar. É necessário tratar da interdisciplinaridade e repensar a metodologia e a estrutura organizacional das instituições. A metodologia do trabalho que segue se baseou em estudos de documentos que norteiam a estruturação do ensino médio no Brasil, tais como PCN, DCNEM e outros, e as análises aqui apresentadas buscam a criação de uma estrutura curricular e, em certa medida, uma metodologia, para a busca da interdisciplinaridade e do desenvolvimento de habilidades e competências. Além disso, é realizada também uma breve análise sobre o papel da disciplina de geografia no ensino médio.

Palavras-chave: PCN's. Diretrizes Curriculares Nacionais. Competências e Habilidades. Expectativas de Aprendizagem.

* Licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor no ensino médio. Contato: geotalisson@gmail.com

** Licenciado, bacharel e mestre em Filosofia pela UFU. Professor no ensino médio. Contato: joaocarlos_filosofia@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Dentro da trajetória escolar de um cidadão, uma das fases mais importantes é o ensino médio. Essa afirmação se baseia no fato de que esse estágio é o que fecha toda uma etapa de formação e precede a tomada de atitudes/decisões muito importantes na vida sociopolítica do indivíduo. O ensino médio representa o encerramento da educação básica, que é composta ainda pelo ensino infantil e fundamental (Lei de Diretrizes e Bases - LDB).

Para pontuar algumas situações importantes que serão vividas no decorrer ou logo depois do ensino médio, basta lembrar que é durante esse período ou ao seu final que: o cidadão irá definir a área de atuação profissional; a formação de opinião e o senso crítico começam a se consolidar; a participação política e social de maneira formal se estabelece; além de tantas outras incumbências e possibilidades que o colocam como ser integrante e ativo da sociedade. Assim, de forma geral, se espera que ao terminar o ensino médio esse jovem cidadão esteja preparado para essa nova fase. Para tanto, é de grande relevância que durante a educação básica, em especial nessa última etapa, o estudante conte com estruturas curriculares, pedagógicas, humanas e físicas que propiciem a ele uma formação ampla e sólida, baseada no desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar os desafios e responsabilidades das fases vindouras.

Dessa maneira, dentre as estruturas acima mencionadas, esse artigo tem o objetivo central de apresentar reflexões acerca das duas primeiras, o currículo escolar do ensino médio e algumas estruturas pedagógicas intimamente ligadas à sua execução. Também serão estabelecidas algumas análises sobre o currículo da disciplina de Geografia, componente da área das ciências humanas. Pensar sobre a estruturação, o embasamento e a relevância desse currículo para a formação desse perfil de cidadão que se espera ao final do ensino médio é também um objetivo.

Será tomado como referência o estudo de documentos oficiais que norteiam a formulação de tal currículo, tais como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a matriz de referência usada na elaboração da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Além disso, a experiência vivenciada pelo autor, como professor no ensino médio, já há alguns anos,

também auxiliará para a composição das reflexões. Assim, a metodologia básica desse trabalho gira em torno de análises sobre as definições e propostas dos documentos citados, subsidiadas pela prática docente do autor.

2 A ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO

A estrutura curricular das instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, de forma ampla, se coloca sob as demandas sociais normalmente de escala local ou regional, mas também estão subordinadas às escalas maiores, sendo o reflexo das características dos diferentes contextos históricos e sob as definições dos organismos de Estado relacionados à educação. Fruto dessa complexa relação, tal estrutura é uma importante ferramenta na (trans)formação social. Isso é reforçado quando se considera que

o currículo é [...] a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta. (DCNEM, 2011, p. 39)

Entende-se que a estrutura curricular do Ensino Médio é composta por uma base nacional comum, a qual tem como referência os documentos oficiais de Estado, nas suas diferentes escalas – como a LDB, os PCNs e as DCNEM, entre outros – e complementada por uma parte diversificada, que “[...] são definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades [...]” (DCNEM, 2011, p. 45), reforçando assim a ideia de diferentes escalas de demanda sobre o currículo.

Hoje vivemos num mundo onde as relações socioeconômicas se apresentam muito “virtualizadas”; em que o fluxo de informações é intenso e acelerado; onde as estruturas familiar e social não mais se dão nos moldes clássicos de meados do século passado; com isso, o papel do professor e da própria escola tem uma nova roupagem, muito mais complexa. Assim, entende-se que

[...] uma consequência imediata da sociedade de informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de

toda a vida. Esse novo modo requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo. (DCNEM, 2011, p. 21_22).

Nessa conjuntura, espera-se que a prática educacional não mais se atenha à função de meramente informar e transferir conceitos, mas a de preparar para essa nova realidade, cada vez mais complexa e que necessita de cidadãos capazes de compreendê-la e atuar sobre a mesma de forma dinâmica e crítica. Espera-se que a escola possa criar condições para que o estudante desenvolva competências e não apenas se aproprie de equações e conceitos – em muito abstratos e impraticáveis para os alunos desse nível de ensino –, mas que ele possa desenvolver habilidades que o leve saber aprender. Assim, fica evidente a importância adquirida pela estrutura curricular e pelos atores envolvidos na sua definição – em especial do professor – para a construção desse indivíduo pertencente a essa sociedade contemporânea.

A estrutura curricular e a prática docente do ensino médio no Brasil, historicamente, estiveram (e em muito ainda se encontram) voltadas à preparação para o mercado ou para os processos seletivos de instituições de nível superior, o que de certa forma foi e é válido. Porém, diante do novo contexto, esse objetivo limita os atributos desse nível escolar. Na realidade até então vivida, em grande parte, o ensino médio em muitos momentos se apresenta como uma etapa de mera aquisição de conceitos e fórmulas, em muito estanques e inócuos. Tal característica do ensino médio foi evidente durante as décadas de 1960 e 1970, em que se aplicava um padrão tecnicista no ensino médio e havia um claro intuito de preparar o estudante para o mercado de trabalho, até por uma demanda conjuntural desse período (Bases Legais dos PCN's).

A estruturação curricular do ensino médio no Brasil, dado seu direcionamento mercadológico e quantitativo, muitas vezes não permite avanços sobre o desenvolvimento mais amplo e sólido de habilidades e competências, aspectos esses que hoje são privilegiados na composição da Matriz de Referência do ENEM. A montagem dos currículos escolares segue diversas referências e, comumente, nas mais utilizadas estão: os conteúdos programáticos de processos seletivos de instituições superiores regionais, a estrutura e conteúdo apresentados pelos livros didáticos adotados – muitas vezes assumidos como a grande referência bibliográfica – e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), mas esse último sem grande aprofundamento.

No entanto, diante das atuais conjunturas política, social e econômica, sendo essas, intimamente ligadas à revolução científica e tecnológica em curso há cerca de quatro décadas, o modelo de educação citado acima contrasta com a incumbência do ensino médio que é proposto na atualidade.

Fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. (DCNEM, 2011, p.9)

A citação retirada das DCNEM aponta que o ensino médio brasileiro deve buscar uma reestruturação curricular. Fato que já pode ser visto em algumas instituições. As causas de tal reestruturação são diversas, mas estão intimamente associadas às mudanças contemporâneas na dinâmica socioeconômica e à tendência de padronização dos processos seletivos, com a criação de um exame para o ensino médio em nível nacional, o ENEM¹ – que ainda busca um padrão que atenda o seu “conteúdo programático”, que está baseado em habilidades e competências e não meramente em conteúdos ou temas –, e por fim pelo estabelecimento de novas diretrizes pelos órgãos de Estado, como o Ministério da Educação e Cultura e o Conselho Nacional de Educação.

Com isso posto, cabem agora algumas análises e reflexões sobre a estruturação do currículo escolar no ensino médio brasileiro, segundo os documentos oficiais elaborados pelos órgãos de Estado, e alguns instrumentos pedagógicos inerentes à sua aplicação.

As mudanças na função e na estrutura curricular do ensino médio vêm ganhando notoriedade em meio às reflexões acadêmicas e aos docentes desde o final do século passado com a elaboração da LDB em 1996, com os PCN's, com a definição, em 2011, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministério da Educação (MEC) – e ainda, desde 2009, pelas mudanças de formato e função do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que deixou de ser meramente um exame avaliativo da qualidade do ensino médio brasileiro e passou a assumir um papel de processo seletivo, cujas notas são usadas total ou parcialmente para ingresso no ensino superior de várias instituições públicas do país.

Esses fatores implicam mudanças nos objetivos e formato curricular do ensino médio. Essas, a princípio, visam uma formação mais ampla do estudante, o desenvolvimento de competências e habilidades que não se resumem à apresentação e fixação dos conteúdos programáticos. Nesse novo contexto, a aprendizagem dos conteúdos, apesar de ainda serem importantes, não é mais a finalidade central. Os conteúdos devem ser encarados como instrumentos no desenvolvimento de competências consideradas essenciais aos jovens dessa etapa da educação. O desenvolvimento das competências é agora o objetivo maior, que tomará os conteúdos como “panos de fundo” para isso. Vale ressaltar que

[...] as competências não eliminam os conteúdos, pois 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. (PCN Ciências Humanas, p. 11)

Entende-se, de acordo com o PCN de Ciências Humanas, que o objetivo maior não é proporcionar ao aluno a aquisição de uma grande gama de conceitos e teorias, quadro que muitas vezes ainda persiste, mas que limita o estudante muitas vezes à mera reprodução. O professor deve permitir ao estudante desenvolver mecanismos cognitivos capazes de promover a aplicação do aprendizado em diversas outras situações. Espera-se que isso contribua para sua formação de opinião, tornando-a mais ampla e crítica.

Evidencia-se a busca pela significância prática e ampla dos conhecimentos desenvolvidos nesse nível de ensino. O foco deve ser garantir um mínimo de conteúdo – o que não significa necessariamente pouco –, necessário e indispensável, sobre o qual a maior gama possível de competências e habilidades serão trabalhadas. Tais competências e habilidades devem ser entendidas como os instrumentos que proporcionarão ao aluno a base necessária para o prosseguimento de seus estudos.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados 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. (PCN Ciências Humanas, p. 35)

Fica claro que, diferentemente do que já ocorreu e ainda ocorre, o ensino médio deve se preocupar com a formação mais ampla do indivíduo. Deve trabalhar também questões associadas à integridade moral, à cidadania, à formação do cidadão, e não apenas questões relacionadas à formação acadêmica. Função essa que se apresenta extremamente complexa e que em muitos casos transcende a concepção tradicional de educação, mas que também podem ser trabalhadas de maneira pontual ao longo das aulas, como na afirmação de regras e condutas. Com tal incumbência, parte da responsabilidade que até então era atribuída à família recai agora sobre a escola, em especial sobre professores e coordenadores. Fato que coloca em choque a relação família x escola e por vezes sobrecarrega os profissionais de educação, gerando grande debate e inquietações no meio escolar.

3 O PLANEJAMENTO E A FORMATAÇÃO DO CURRÍCULO

De forma mais prática, a aplicação do currículo está intimamente relacionada à formulação do planejamento de cada disciplina ou área. Assim, partimos para a parte burocrática e técnica, mas também intelectual, que envolve o trabalho docente.

Uma estratégia que pode nortear a estruturação do currículo na busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências sobre os conteúdos, bem como evitar o conflito teórico entre as ciências humanas, é a de conceber os planejamentos anuais das áreas (ou ainda disciplinas) com base em expectativas de aprendizagem. Tais expectativas têm sido encaradas nas DCNEM como uma alternativa para a criação de um currículo que, respeitando as especificidades socioculturais, e que mesmo sendo múltiplo e diversificado em conteúdos e aplicações, pode proporcionar certo padrão ao ensino médio nacional. Nesse modelo, ao término desse nível de ensino, espera-se que os estudantes tenham absorvido um mínimo de conteúdo e alcançado certas habilidades e competências indispensáveis para o cotidiano e para a sequência de sua vida acadêmica.

Considerando que “as Expectativas são amplas, e se apresentam como um norte, um objetivo final a ser atingido” (Secretaria da Educação do Paraná, 2012, p. 5), essas surgem como uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades e competências sobre conteúdos diversos, tomando esses como objetos de estudo. Podem ser também entendidas como uma novidade, na medida em que se coloca dentro do planejamento anual das aulas

uma lista de competências e habilidades a serem aprimoradas ou mesmo desenvolvidas, onde os conteúdos passam a ser encarados como o palco sobre o qual as mesmas se desenvolverão. Novidade, pois numa abordagem tradicional, grosso modo, os planejamentos disciplinares se resumem à listagem de conteúdos (temas) a serem tratados ao longo do ano. Sendo que, nessa perspectiva, tais conteúdos resumem-se a si mesmos, sua fixação é o objetivo maior e muitas vezes o único, sem a busca do desenvolvimento de outros processos cognitivos.

Na perspectiva das expectativas de aprendizagem, o professor ou a equipe docente responsável por determinada área (ou ainda disciplina), tendo como referência os PCN's, as DCNEM e até a Matriz de Referência do ENEM, ou outros documentos que os mesmos julguem relevantes, devem elencar os conteúdos mínimos que se espera que o aluno absorva, mas, principalmente, definir as competências e habilidades que serão desenvolvidas no decorrer de determinada aula, ou ao final de um período.

Partindo-se do exposto acima e tendo como referência o currículo institucional, outro procedimento importante ao executar o planejamento é que o educador volte-se para a formulação de ferramentas pedagógicas visando alcançar as expectativas levantadas, e também de mecanismos capazes de avaliar se o nível de aprendizagem esperado se efetivou. É necessário que o professor atente para a formulação de mecanismos para que possa mensurar a eficiência da metodologia empregada. A formulação desse procedimento se apresenta trabalhoso e requer ampla reflexão e dedicação, mas se mostra de grande relevância, pois, servirá como referência para o aprimoramento da prática pedagógica.

Diante desse formato, salienta-se a necessidade do trabalho em equipe, do tempo extraclasse para enfrentar tamanho desafio, da valorização desse trabalho complexo e reflexivo, mas também da autonomia dada ao professor no uso dos espaços das instituições, bem como na elaboração/aplicação de atividades avaliativas no decorrer de suas aulas, caso assim julgue necessário.

Esse contexto exige também que o professor, na figura de mediador da construção de competências e habilidades, se preocupe em colocar o aluno como agente no decorrer das aulas e não mero espectador. Isso se justifica, pois o desenvolvimento/aprimoramento de competências e habilidades também depende de uma participação ativa do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Condição essa que se aproxima da teoria construtivista, que coloca o sujeito aprendiz como corresponsável pela constituição de seu conhecimento.

Diante do exposto é importante lembrar que o perfil docente, a estrutura das instituições e a metodologia tradicional (expositiva), comumente empregada, no ensino médio também devem ser repensadas. Nesse contexto, caímos em uma discussão metodológica (ou procedimental), em que o aluno deve assumir um papel protagonista e ser muito mais proativo no processo ensino-aprendizagem, o que contrasta profundamente com o modelo tradicional citado. Também recaímos sobre o tempo necessário para a efetuação desse projeto de um “novo ensino médio”. Diante desse contexto, outro ponto a ser pensado é o calendário e as cargas horárias, que muitas vezes limitam as ações a serem desenvolvidas.

Como um procedimento a ser empregado para atender a esse novo perfil, é colocado pelas DCNEM que se deve ter

a pesquisa como princípio pedagógico [...] em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. [...] O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. (DCNEM, p. 22)

Assim, confirma-se a participação mais ativa do estudante como uma ferramenta fundamental na aquisição de autonomia e para o desenvolvimento de competências. O que reforça a agregação de mais uma incumbência ao do papel do professor e a necessidade de otimizar ou mesmo ampliar o tempo escolar. Na citação é colocado pelas DCNEM um procedimento metodológico a partir do qual se espera que o estudante desenvolva o espírito de pesquisa, e que com isso ele adquira certa maturidade na formação de opinião e autonomia na tomada de decisões ao longo de sua vida. É relevante também o fato de que esse procedimento atende uma das funções do ensino médio, que é preparar o estudante para o prosseguimento de seus estudos, pois o coloca diante de uma ferramenta muito importante no ensino superior e tenta levá-lo a aprender os caminhos para aprender.

Entretanto, é importante ressaltar que não se trata de abandonar as aulas expositivas, ferramenta útil, de grande eficácia e necessária, mas de não ter nesse procedimento metodológico a única ferramenta pedagógica. Trata-se tentar encontrar o equilíbrio, dosar as metodologias, de fazê-las menos cotidianas, dando lugar para novos procedimentos, em que o aluno seja atuante em sua formação e, com isso, possa desenvolver e amadurecer as

competências esperadas. Não se trata também de menosprezar a figura do professor. Ao contrário, de dar a ela talvez um papel ainda mais importante, o de direcionador do caminho que será trilhado pelo estudante. Nesse cenário, o professor ganha o papel de “porto seguro”, ao acrescentar, corrigir e esclarecer as colocações feitas pelos estudantes quando necessário e ao instigar o debate saudável e construtivo. Cabe ao professor ser inicialmente o mentor intelectual na criação dos instrumentos que serão a base dos trabalhos em sala de aula.

Hoje, os caminhos para a informação são múltiplos, atraentes aos sentidos e muito acessíveis, mas para se encontrar o caminho para a sabedoria e o conhecimento sólido é necessária maturidade intelectual e diversas competências mais amplas e complexas, atributos esses que em sua grande maioria estão contidos no professor e que só são adquiridos ao longo do tempo.

Não há nesse trabalho a pretensão de avançar muito mais sobre as discussões acerca dos procedimentos metodológicos e dos sistemas de avaliação, porém, vale ressaltar que dentro dessa nova roupagem do currículo e do planejamento do ensino médio, refletir sobre os mesmos é de extrema importância, pois é necessário que essas estruturas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem caminhem juntas, sejam coerentes dentro da composição pedagógica de uma instituição e do trabalho docente.

Outro ponto a ser pensado dentro da nova estrutura curricular do ensino médio é a prática da interdisciplinaridade, considerada uma “[...] condição fundamental do ensino e da pesquisa (em níveis universitários e do segundo grau) na sociedade contemporânea” (Leis, H. R., p. 3). Na busca dessa – e mesmo da trans ou multidisciplinaridade –, as tradicionais disciplinas do ensino médio deram lugar às áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. Assim, é apresentada mais uma tentativa de romper com a fragmentação científica criada dentro do ensino médio, no qual as disciplinas muitas vezes se apresentam dissociadas, não se comunicam e criam verdadeiras dicotomias, muitas vezes onerosas ao aprendizado. Busca-se com isso uma formação mais holística do estudante, tentando levá-lo ao desenvolvimento da capacidade de transitar pelos diferentes conhecimentos dentro de uma mesma análise, integrando-os e com isso atingindo um nível intelectual e cognitivo mais complexo.

A interdisciplinaridade trata da

[...] abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento. [...] que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. (DCNEM, p. 44)

Dessa maneira, a prática interdisciplinar se dá por meio de análises e exposições que transitem pelas diferentes ciências, métodos e conhecimentos por elas desenvolvidos, sempre que oportuno e necessário. A busca por esse nível teórico-metodológico de ensino-aprendizagem se mostra como um grande desafio e depende de um grande esforço do docente e da instituição de ensino. Esse patamar exige da equipe docente e da instituição uma enorme capacidade de gestão, organização e planejamento, para tornar as práticas interdisciplinares e as metodologias alternativas às aulas expositivas, processos efetivos. Caso contrário, tais tentativas podem se tornar objeto de conflito no campo escolar.

Uma alternativa para promover um currículo e uma prática docente interdisciplinar é a institucionalização de espaços estratégicos em que os docentes de uma mesma área e das diferentes séries, ou até mesmo de áreas diversas, possam refletir, debater e planejar suas aulas e/ou projetos em conjunto. Isso demonstra a necessidade de dedicação extraclasse da equipe docente e tendo em vista, a grosso modo, a formação específica de cada professor, a existência desses espaços diminui as chances de equívocos, conflitos e divergências teórico-conceituais.

A definição conjunta de metodologias e planejamentos permite uma maior coesão da equipe e eficácia na execução de projetos. Assim, conteúdos que permeiam mais de uma ciência podem ser objetos de interdisciplinaridade, até mesmo entre as diferentes áreas, e promover com isso a sua aplicação no desenvolvimento de competências diversas. Tal prática pode proporcionar melhor direcionamento dos esforços da equipe docente e evitar que a busca pela interdisciplinaridade e pela maior diversificação dos instrumentos e metodologias pedagógicas tornem-se um problema em meio à equipe.

Além disso, vale ressaltar que as estruturas curriculares normalmente postas nas instituições de ensino públicas e privadas coloca o aluno diante de um grande número de professores, muitos de uma mesma disciplina e vários de uma mesma área. Acredita-se que ao permitir essa dinâmica docente na instituição os esforços podem ser melhor direcionados e

evitar que os professores se desgastem incorrendo em repetições e esforços desnecessários, o que pode tornar as atividades inócuas e enfadonhas ao invés de instigantes.

Outra possibilidade para a prática interdisciplinar, tendo em vista as especificidades de cada disciplina, é a aplicação de estrutura curricular baseada na manutenção das disciplinas, mas dividida em duas partes: uma composta, por um primeiro momento, de aprofundamento de conceitos de cada disciplina (processo em muito necessário) e, posteriormente, um momento de integração dos mesmos, a partir de atividades integradoras que se aproximem da realidade (DCNEM, p. 43). Cabe ressaltar que as diversas atividades integradoras devem ser desenvolvidas com base na realidade de cada instituição e que devem respeitar as características sociais, econômicas e culturais de cada lugar.

É colocado pelas DCNEM que a organização do currículo deve buscar a formação do estudante de forma integral, baseando-se nas dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Entende-se que o primeiro representa a relação homem x espaço e que os demais são resultantes dessa. Dessa maneira, a estruturação do currículo em torno da interdisciplinaridade e a prática das atividades integradoras podem conduzir a compreensão das dimensões citadas e ainda impedir que as disciplinas caiam na temida superficialidade, na generalização exacerbada, mantendo assim o aprofundamento necessário.

4 GEOGRAFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Diante da interdisciplinaridade, a Geografia, enquanto ciência e disciplina do ensino médio, se destaca. Por essência em suas análises, a Geografia faz uso dos conhecimentos e métodos desenvolvidos por outras ciências, às vezes de áreas distintas a das ciências humanas. Isso é explicado pelo grau de complexidade de seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Característica posta também pelo próprio PCN de Ciências Humanas. Essa característica, porém, não elimina a necessidade da dedicação na busca por procedimentos e parcerias que tornem essa interdisciplinaridade palpável ao estudante.

De maneira mais direcionada, cabe à geografia, ao longo do ensino médio, proporcionar ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial (PCN de Ciências Humanas para o Ensino Médio, p. 31).

Coloca-se, assim, uma função de grande relevância e complexidade para essa disciplina. Grosso modo, proporcionar ao aluno a capacidade de desenvolver uma leitura crítica de mundo. Não cabe à geografia apenas apresentar ao estudante características físicas, ambientais, políticas, estratégicas e socioeconômicas de determinadas regiões, mas permitir que o aluno adquira a capacidade de compreender a complexidade de processos que envolvem esses aspectos na atualidade e sua relação, sempre que se fizer necessário, com os diferentes recortes históricos. De maneira mais ampla, a análise do espaço (geográfico ou natural) é o principal instrumento de trabalho da geografia, e para tal os aspectos acima citados são fundamentais. Além desse clássico objeto, as categorias de análise da geografia, também citadas pelo PCN, apresentam-se como importantes escalas de compreensão da realidade.

A relevância e complexidade acima tratadas tornam-se ainda mais evidentes quando se admite que as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela geografia no ensino médio, de acordo com os PCN de Ciências Humanas, são:

Representação e comunicação

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sociocultural

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade. (PCN de Ciências Humanas para o Ensino Médio, p. 35)

Fica claro que tamanha responsabilidade, que tem que ser alcançada no prazo de três anos do ensino médio, não pode ser contemplada apenas com base nos conhecimentos geográficos, o que implica na prática interdisciplinar. Além disso, é importante ressaltar que as competências e habilidades que se objetiva desenvolver não se concretizam sobre o vazio. Na verdade essas devem ser trabalhadas tendo como referência conteúdos que permeiam o ensino médio. Assim, conteúdos como cartografia (que pode ser trabalhada como uma ferramenta ao longo de todo o ensino médio), tectônica de placas, recursos minerais e energéticos, clima, solos, formações vegetais (biomas), hidrosfera, energia, indústria, demografia, geografia urbana e agrária, globalização, transportes, geopolítica, entre outros, são fundamentais para o exercício de tais competências e habilidades. Acredita-se que tais conteúdos sirvam como uma base mais palpável para esse nível de formação e que a sua compreensão pode contribuir para a leitura crítica de mundo acima citada.

Cabe lembrar que outras habilidades e competências podem ser colocadas como necessárias ao aluno concluinte do ensino médio, tendo como referência outros documentos, como a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ou mesmo o conteúdo programático de processos seletivos de universidades². No entanto, cabe a cada instituição buscar equilibrar a formatação do seu currículo, com vistas a atender as bases nacionais, mas também suas demandas locais e regionais, respeitando nesse caso as singularidades socioculturais de diferentes escalas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças em curso tem ressaltado o papel estratégico do ensino médio na vida estudantil de um cidadão. Agora, além de preparar para o prosseguimento dos estudos, ganha com esse novo formato a incumbência de municiar o estudante de certas habilidade e competências que serão necessárias diante de situações práticas que vão além da aprovação em um processo seletivo ou das atribuições de uma profissão.

Esse modelo proposto busca também uma formação generalista do aluno. Onde o acúmulo de teorias, conceitos e fórmulas não são mais o único foco e nem o maior. Para que isso de fato se aplique é necessário ter a clareza de que as disciplinas do ensino médio não formarão cientistas ou profissionais especialistas, mas que essas devem contribuir para uma formação futura, na qual o estudante estará municiado de instrumentos capazes de torná-lo receptivo a conhecimentos mais específicos que serão trazidos por uma graduação ou outros cursos posteriores.

A nova estrutura curricular demonstra que é necessário buscar uma formação mais holística do estudante, em que a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades e competências são a base. Nesse cenário se destacam as ciências humanas, que devem ser a ponte entre os conhecimentos trabalhados nas disciplinas e outros indiretamente abordados, como economia, antropologia, cultura, direito, entre outras, com o espaço vivido pelo estudante.

A Geografia, que por essência tem na realização de suas análises a associação com outras ciências, até mesmo de outras áreas, deve contribuir para uma educação interdisciplinar. Deve proporcionar ao estudante desse nível de ensino uma leitura

minimamente crítica de mundo, e para isso deve buscar a análise das relações socioeconômicas materializadas sobre o espaço e suas consequências socioambientais.

No entanto, ao se ter como objetivo o desenvolvimento de competências e habilidades é necessário ter cuidado para que não caia na superficialidade, fato que pode comprometer toda essa nova estrutura. Os conteúdos devem ser encarados como o palco sobre o qual as competências e habilidades se desenvolverão, porém não devem ser descartados ou mesmo menosprezados no processo de ensino aprendizagem a ponto de se tornarem inócuos. Percebe-se assim a complexidade dessa nova estrutura curricular e o tamanho do desafio posto aos educadores.

Uma ferramenta importante diante do exposto é o planejamento integrado entre disciplinas componentes das áreas do conhecimento. Esse, juntamente com a definição das expectativas de aprendizagem e a criação de momentos oportunos de discussão entre os professores de uma mesma área, pode ser um método mais seguro e eficaz diante de tantas mudanças.

As mudanças, a princípio, soam como um bom caminho ao ensino médio brasileiro, mas é preciso ter clareza que essas, já em curso, como toda grande mudança, ainda levaram alguns anos para se firmarem e frutificar de maneira positiva e significativa. Diante de tamanho desafio, é necessário investimentos significativos no ensino público e privado, tendo em vista que a concretização de tais objetivos depende de estruturas curriculares, pedagógicas e físicas diferenciadas.

Vale ressaltar que o professor (educador) assume um papel estratégico e que para isso depende de condições adequadas na sua formação e para o desenvolvimento de suas atribuições, dentro e, em especial, fora de sala. A ele cabe o papel de executor desse novo e complexo ensino médio e, para que o faça com certa maestria, minimamente é necessário dedicação e tempo para seu aperfeiçoamento, o que contrasta com a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento público da esmagadora maioria. Isso se dá em função dos baixos padrões salariais praticados em grande parte do país em todo o ensino básico (Yamamoto, 2012), o que obriga os educadores a acumularem cargos e até outras profissões.

UN ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: SU FUNCION, FORMACIÓN, LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y EL PAPEL DE GEOGRAFÍA

RESUMEN

Dentro de la trayectoria escolar de un ciudadano, una de las fases más importantes es la educación secundaria. Esa se muestra como la etapa que precede a tomada de actitudes/decisiones muy importantes. La educación secundaria representa lo encerramiento de un periodo mayor de formación, la educación básica, que es compuesta también pelo enseñanza infantil y fundamental (LDB). Hoy vivimos en un mundo donde las relaciones socioeconómicas se muestran en mucho “virtualizado”; en que lo flujo de informaciones es intenso y acelerado; donde las estructuras familiar y social no más se dan nos moldes clásicos de los meados de lo siglo pasado. En esa coyuntura, se espera que la práctica educacional no más se limite la funcione de meramente informar y transferir conceptos, mas de preparar para esa nueva realidad, extremadamente acelerada y fluida, más complexa y dinámica. Para eso, pero, es necesario repensar las estructuras de la educación secundaria, como lo currículo y la interacción disciplinar. Es necesario tratar de la interdisciplinaridad y representar la metodología y la estructura organizacional de las instituciones. La metodología de ese trabajo se funda en estudios de documentos que direccionan la estructuración de la educación secundaria en Brasil, como PCN, DCNEM y otros. Las análisis presentadas buscan también la creación de una estructura y, hasta cierto punto, una metodología, para la busca de la interdisciplinaridad y de lo desenvolvimiento de habilidades y competencias. Allá de eso, es realizada también una breve analice sobre lo papel de la disciplina de geografía en la educación secundaria.

Palabras-chaves: PCN. Directrices Curriculares Nacionales. Competencias y Habilidades. Expectativas de la Aprendizaje.

NOTAS

¹ Vale ressaltar que apesar desse formato do “conteúdo programático” do ENEM, a prova, de forma geral, ainda privilegia muito questões conceituais.

² Que ainda persistem ao que parece pelo menos a curto/médio prazo, até a firmação plena do ENEM como avaliação para ingresso no ensino superior público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNB/CEB nº 5/2011**, aprovado em 04/05/2011. Trata da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 23/12/2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNB/CEB nº 2**, de 30 de janeiro 2012. Que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 05/01/2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acesso em: 20/12/2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Bases Legais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 19/12/2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio – Ciências Humanas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 19/12/2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência do ENEM**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 12/09/2013.

LEIS, H. R. SOBRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Santa Catarina, nº 73, agosto 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>>. Acesso em: 10/08/2013.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39 – 61, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 03/01/2013.

NIEMANN, F. de A.; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. In: VI ANPED SUL, SEMINÁRIO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 05/01/2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Paraná, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf>. Acesso em: 21/12/2012.

YAMAMOTO, K. Professor brasileiro ganha menos que metade do salário dos docentes dos países da OCDE. **UOL**, São Paulo, 01 out. 2012. Caderno Educação. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/10/01/professor-brasileiro-ganha-menos-que-metade-do-salario-dos-docentes-dos-paises-da-ocde.htm>>. Acesso em: 08/10/2012.

Artigo recebido em 06/01/2014 para avaliação e aceito em 20/02/14 para publicação.