



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8º ENEPE UFGD • 5º EPEX UEMS

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHODIDÁTICO: FUNÇÕES E CÂMBIOS SOCIAIS UMA QUESTÃO POLÍTICA À FORMAÇÃO DOCENTE

Letícia Recalde Costa¹; Dr. José Barreto dos Santos²

¹Iniciação Científica/ PIBIC/Licenciatura em Geografia. ² Profº. Orientador UEMS

RESUMO

O objeto deste trabalho incide na Organização do Trabalho Didático como pressuposto analítico, para refletirmos o trabalho de formação Docente do Curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Procurando destacar as categorias trabalho e educação, como decorrência da explicitação do conhecimento histórico sobre a concepção da Escola Moderna, concebida na forma mais elaborada por João Amós Comenius em sua obra a “Didática Magna”, em face às demandas sociais a formação docente. Com essa intenção teórico-metodológica, analisaremos aspectos da nossa singularidade que expressas no Projeto Político Pedagógico/PPP, como documento legal que teve como orientação as diretrizes forjadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n º 9394/96, que norteiam os objetivos e perfil profissional do Curso de Geografia, sobretudo, as contradições do ser do próprio homem, a formulação da estrutura do curso. Daí a necessidade de captar o movimento do Curso de Licenciatura em Geografia na dinâmica da sociedade que lhe empresta seu significado, captando suas funções e os câmbios sociais a formação docente.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático; Projeto Político Pedagógico; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve seu nascedouro, a partir do primeiro contato que tive com a obra “A produção da Escola Pública Contemporânea” do Professor Gilberto Luiz Alves. Posteriormente através das minhas orientações de leitura com a orientação do Professor



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

José Barreto dos Santos, durante o percurso do meu trabalho de Iniciação Científica, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisando os conteúdos anunciados oficialmente sobre Educação e Sexualidade, e os referendados nos manuais de Geografia na prática educativa do Ensino Fundamental no cotidiano da escola.

Nesse itinerário de estudos que começamos a ter um melhor entendimento sobre os pressupostos anunciados como, fundamento para a compreensão que a matriz teórica “Organização do Trabalho Didático” que se realiza nas escolas do nosso tempo, ainda reproduz a concepção Comeniana da obra clássica “Didáctica Magna”, produzida no século XVII por João Amós Comenius que é reconhecido como o principal mentor da escola moderna, pensou à sua época que poderia mudar a relação preceptor de um lado, e o discípulo do outro. Alinhado com a Reforma protestante, o bispo morávio reivindicou a “escola para todos”, e para isso trocou-se a relação de preceptor e discípulo para educador e um coletivo numeroso de estudantes. Para desenvolver essa nova instituição social, utilizou das manufaturas e da divisão social do trabalho, e assim desenvolveu a tecnologia do seu tempo que faria a mediação da relação entre o professor e o aluno: o manual didático. O professor comeniano passou a possuir um trabalho especializado, com determinados níveis de escolarização e/ou área de conhecimento, e isso se deve ao fato de que não havia tantos homens com formação adequada.

Portanto, as transformações naquele momento histórico sedimentaram a superação do professor artesão para o professor fabricante, consubstanciando pela divisão do trabalho, a simplificação e a objetivação, que seria como a sua desqualificação, perdendo seu conteúdo histórico e político a seu embrutecimento até os dias de hoje.

Refletirmos sobre os possíveis avanços dos poucos que ainda pensam a sociedade do seu tempo, é reconhecer os novos acontecimentos históricos e políticos, alicerçados nos meios que a produzem, podem ser apropriados pelos novos instrumentos para dar sentido uma nova forma de organização do trabalho docente, elevando o debate em torno do nosso entendimento das condições materiais do processo de formação intelectual e política, a partir do Projeto Político Pedagógico/PPP, documento legal que teve como orientação as diretrizes forjadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n ° 9394/96, que norteiam os objetivos e perfil profissional do Curso de Geografia, que guardam sua relação inversa com a qualificação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: breve histórico

Como decorrência da abordagem eleita, necessário se faz destacar a importância da fundamentação teórico-metodológica da organização do trabalho didático pelo acesso a totalidade³, na análise das categorias trabalho e educação, que permitem a explicitação de aspectos das políticas públicas educacionais relevantes, forjadas da LDB 9394/96, em específico do Capítulo IV, do Ensino Superior, que rege o funcionamento dessa forma histórica de organização social entre os homens. Por fim, as novas funções sociais que o Projeto Político Pedagógico – PPP assume na formação universitária, pela força das demandas geradas pelo capital e o trabalho.

Na Antiguidade como na Idade Média, o educador era o preceptor, já na Idade Moderna surgiu o professor, dominante até a nossa atualidade. Na época moderna

³ De acordo com ALVES, 2004, p.19 enfatiza: “*Totalidade*, (...), nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade* social, não nos conduz a *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à *totalidade*. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus dominantes”.

apareceu um outro recurso, o manual didático, se apresentou sob a forma de uma síntese do conhecimento, excluiu assim a obra clássica do trabalho docente. Nesse trilhar, afirma Alves:

O espaço educativo, por fim, poderia ser o jardim ou qualquer outro local tranquilo da residência do preceptor ou do discípulo, tanto na época antiga quanto na feudal. Mas, ainda no interior da Idade Média, por força de um aumento da demanda por educação, surgiu à escola, um espaço pouco diversificado do monastério que se resumia, de início, a ponto de encontro entre o mestre e seus discípulos. (ALVES, 2005, p.11-12)

A relação educativa até a época medieval se fazia, como uma relação não sistemática, pois envolvia um educador de um lado, e um educando do outro. E na sociedade feudal, se dava essa relação, igualmente a relação do jovem com o seu pai, servo do feudo, que o ensinava a lavrar a terra, a fiar e a tecer. Na esfera da educação intelectual, da mesma forma se deu a relação do preceptor com o discípulo, tanto na sociedade escravista quanto na sociedade feudal:

Sintetizando, até a época feudal o ato educativo foi, predominantemente, uma relação que envolvia um educador, num polo, e um educando, no outro. Enquanto se realizava a educação de um jovem, a relação que se estabelecia entre ele e seu preceptor na sociedade escravista e na sociedade feudal era, sobretudo, de natureza individual. (ALVES, 2005, p.18)

Nas instituições escolares produzidas a partir da época moderna, os estudantes passaram a ser distribuídos em níveis de escolarização, moldando classes homogêneas, com graus de ensino. Com os diferentes tipos de escola, fez-se necessária a adequação para as destinações profissionais da clientela, como afirma Alves (2005), citando um fragmento de texto, As formas individual e coletiva da organização artesanal do trabalho didático:

Aos estabelecimentos católicos, como os monastérios e as catedrais, coube um passo significativo no processo de produção daquilo que viria a ser, posteriormente, um elemento distintivo da escola moderna. Nos campos, por força de uma intensificação da demanda por educação, os monastérios iniciaram, de uma forma incipiente ainda, o agrupamento dos discípulos. Com isso, timidamente, começaram a surgir “escolas” nesses estabelecimentos, que nada mais eram do que espaços físicos devotados à atividade de ensino. De início, essas “escolas” eram dirigidas ao atendimento dos quadros em formação da Igreja católica. Os monastérios absorveram, em seguida, filhos da nobreza que quisessem dominar conteúdos do *trivium*, sobretudo os de gramática. Posteriormente, as catedrais, instituições típicas de burgos medievais e expressões de um momento em que a composição social ganhara maior complexidade, sob o feudalismo, incorporaram a “escola” e estenderam o atendimento não só aos jovens nobres como, também, aos filhos da burguesia. (ALVES, 2005, p.22-23)

O bispo morávio está na origem da escola moderna, e a ele coube o mérito de concebê-la, conforme relata ALVES, 2004:

Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes. Note-se que artes, segundo a acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas. (ALVES, 2005, p.81)

Comenius pensou na organização do trabalho didático visando à ordenação vigente nas manufaturas. Com a divisão do trabalho permitia diferentes operações realizadas pelos trabalhadores, de forma controlada e principalmente com economia de tempo e recursos. Forjou-se um novo instrumento de trabalho do professor:

O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor. Foram criadas, mesmo, modalidades especializadas de textos para aquele e para este, mas, rigorosamente, concebidas como elementos complementares. De imediato, importa reconhecer que o manual didático, pela sua auto suficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, dispensou da escola o livro clássico. (ALVES, 2004, p.86-87)

No texto “Formação de professor: uma necessidade de nosso tempo?”, relata Alves (2008) que o manual didático se fundamentou como instrumento do trabalho didático do professor, como a garantia da transmissão do conhecimento desejável, pois o desconhecimento do professor deixava a margem do objetivo da escola. Como sede da instituição social da relação educativa, Comenius elaborou o espaço escolar tal como conhecemos nos dias atuais, um prédio com diversas salas de aula, ambiente administrativo e o pátio. Vesentini (2004) acrescenta:

O sistema escolar, a escola tal como a conhecemos hoje, é algo relativamente recente na história da humanidade; foi construído a partir do século XVIII, no contexto de desenvolvimento do capitalismo com industrialização e urbanização, de ascensão da burguesia como classe dominante com o correlato enfraquecimento do poderio e da visão-de-mundo aristocráticos. (VESENTINI, 2004, p. 163)

A visão burguesa da escola se fez até no viés do tempo, por exemplo, na exigência de pontualidade, na imposição das horas e minutos, e dessa forma o tempo que é gasto, tem um valor de troca e não mais valor de uso. Assim, podemos visualizar

o anacronismo imposto sobre a escola, e o instrumento é o manual didático, como afirma Vesentini (2004, p. 163-164) “a própria forma de se fazer isso já revela e reforça uma faceta da dominação: a verdade já pronta, que o professor deve apenas reproduzir, e o aluno assimilar, a produção do saber sendo, portanto externa à prática educativa.”.

E quando tratamos da vulgarização do conhecimento nada mais justifica a prática do bispo morávio, essa prática era concebível à época em que viveu Comenius, pois existia a necessidade de “ensinar tudo a todos”, e pelo fato de estar na fase inicial às habilidades de ler e escrever. Como afirma Alves (2008) sobre a inexplicável estrutura escolar atual:

O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente barateado e universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, atingindo famílias, empresas e, inclusive, muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento. (ALVES, 2008, p. 106)

Vesentini (2004) entende que a escola não se resume apenas à reprodução das relações de poder, embora seja um dos aspectos intrínsecos dela. Possui também um campo de luta de classes, que reproduz as relações de poder, porém, dialeticamente, podem permear práticas que questionem a reprodução das desigualdades. O mesmo autor ainda defende quando se trata do trabalho escolar, manual didático e educação:

Acreditamos que essa percepção do sistema escolar seja indispensável para refletirmos sobre o ensino da geografia e a problemática do material didático. É apenas no interior da historicidade e da contextualidade específica de uma dada situação que poderemos avaliar com clareza o significado das diversas alternativas da geografia escolar e do seu material de apoio. (VESENTINI, 2004, p. 166).

Ainda na perspectiva de Vesentini (2004, p. 166), quando se trata do livro didático, entende-se que a relação professor-livro é um elo muito forte, pois “é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida.”. Então, está mais para a relação livro/professor uma vez que o professor está refém do livro, enquanto o ideal para a relação professor/livro seria a utilização como um dos vários instrumentos de trabalho docente. E acredita que:

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em slides ou filmes, em obras paradidáticas etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo. (VESENTINI, 2004, p.167).

Nesse sentido, incute ao professor a responsabilidade de melhoria/mudança, sem questionar em momento algum a formação de professores e quais são os subsídios fornecidos para que isso ocorra. Portanto, os olhares dos autores fundamentam as nossas perspectivas analíticas quanto ao tema proposto, colaborando para as nossas futuras empreitadas científicas.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: reflexão sobre suas funções e câmbios sociais

Com o intuito de discutir o Projeto Político Pedagógico/PPP do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vamos olhar para as leis regem as políticas públicas para a educação, pautadas anteriormente pelo pensamento do liberalismo clássico e, hoje pelo neoliberalismo econômico reguladas pelos novos avanços tecnológicos.

Os sinais de esgotamento do modelo de desenvolvimento fordista, enquanto regime de acumulação e regulação social, coincidem paradoxalmente, com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, como se apontou anteriormente, do financiamento direto do capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público. A microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e as novas fontes de energia são à base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível. (FRIGOTTO, 1995, p. 77)

De início, assevera Frigotto (1995) tanto o conhecimento, quanto à educação são reduzidos a fatores de produção, totalmente alheios às relações de poder e consequentemente um bem de consumo. O autor ainda ilustra sobre o movimento,

A discussão até aqui empreendida na sua perspectiva teórica e política nos indica que, tanto no plano econômico-social, quanto educacional, o avanço democrático no Brasil engendra, ao mesmo tempo, a

necessidade de superação do plano de resistência e a possibilidade de construção de uma alternativa ao projeto neoliberal. (FRIGOTTO, 1995, p.184)

Para entender a educação se faz necessário compreender a função social que a escola tem para o capitalismo. Marx (apud ORSO, 2007, p.179) elucida parte do processo quando relata que o “Estado não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a burguesia”, portanto, o Estado não passa de mais um instrumento para a opressão de uma classe por outra. E Orso (2007, p.179) é incisivo “Os trabalhadores deverão desfazer-se de todo esse velho traste do Estado”, o autor entende que não se trata de reformá-lo, e sim, destruir o Estado. Porém, ao invés dos trabalhadores reivindicarem seu fim, os mesmos além de defendê-los, reivindicam por mais intervenção e presença. Marx elucida:

Portanto, conforme dito anteriormente, em vez de tornar o Estado transparente, eficiente, ético e democrático, como está na moda defender, é preciso destruí-lo, pois, diz, Marx, “à medida que o progresso da indústria moderna desenvolvia, ampliava e intensificava o antagonismo de classe entre o capital e o trabalho, o poder do Estado adquiria cada vez mais o caráter de um poder público organizado para a escravização social, de um aparelho de dominação de classe. Depois de cada revolução que marca um avanço da luta de classes, o caráter puramente repressivo do poder do Estado aparece cada vez mais claro [MARX, 2002^a, p.7]”. (MARX apud ORSO, 2007, p.181)

Essa exposição se faz necessária, para se evitar possíveis equívocos do ponto de vista histórico que balizam o primato da totalidade, das leis que regem o funcionamento das formas históricas de organização social dos homens. Da sociedade capitalista de vivenciada por Marx, até a contemporaneidade os significados conceituais foram sofrendo suas transformações científicas no interior da sua base material produtiva. A exemplo à divisão social do trabalho que agora adquire uma nova função no cenário internacional, a divisão internacional do trabalho. É neste sentido que a dinâmica das leis adquire significado na organização do trabalho didático, a formação docente, pois “o processo de consolidação do Projeto Neoliberal se traduz, no Brasil, em elaboração, planejamento e execução de um programa denominado de “Educação para Todos”. (MELO, 2007, p.190)

São os câmbios sociais forjados na relação capital e trabalho que adquirem novos significados sociais. Mas que estruturalmente reforçam suas amarras, como afirma Alves, 2007:

Uma das peculiaridades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o advento da máquina moderna e ao sabor das

inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes. Por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército industrial de reserva [...]. (ALVES, 2007, p. 177)

É nesse cenário que o projeto neoliberal de sociedade e o educacional consolidou-se de maneira hegemônica no Brasil nos anos de 1990, sob a óptica do capital, realizou mudanças nas políticas de educação, gerando uma dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científico-tecnológica voltada para o mercado de trabalho. No mesmo itinerário, acrescenta Neves, 2007:

Políticas educacionais de cunho neoliberal passam a ser implementadas paulatinamente no decorrer da primeira metade dos anos de 1990, durante os governos Collor e Itamar Franco (NEVES, 1995, 2000b; MELO, 1998), mas somente na segunda metade da década, durante os dois governos FHC, adquirem um perfil mais sistemático. (NEVES, 2007, p. 212)

A proposta democrática educacional de massas é apoiada pelo amplo segmento da classe trabalhadora e de seus aliados, foi construída coletivamente desde o início da abertura política e atualizada no Plano Nacional de Educação que foi proposta da sociedade brasileira (1997), e elaborada nos congressos nacionais de educação de 1996 e 1997. Na esfera da aparelhagem estatal, a proposta vem sendo implementada parcialmente ou totalmente pelos governos estaduais e municipais que foram eleitos nas últimas décadas. Neste mesmo movimento corrobora Neves, 2007:

“(…) ao longo do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Congresso Nacional. Logo após a promulgação da Constituição de 1988, por intermédio de deputado Otávio Elísio (PMSB/MG), foi apresentado projeto de lei sobre a matéria que continha os pressupostos básicos da proposta de educação do bloco de forças democrático de massas à época”. (NEVES, 2007, p.217-218)

Em correspondência as novas demandas sociais, vêm exigindo, progressivamente que as estruturas educacionais em específico as universidades e seus cursos, transformem-se na subordinação do livre jogo mercadológico. O que evidencia o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso em discussão, nas suas regulamentações no trato dos objetivos e perfil profissional. Vale registrar que tais mudanças qualitativas são decorrentes das transformações oriundas das bases tecnológicas.

Ressaltando que o objetivo contido no PPP é formar professores em Geografia para trabalharmos anos finais do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio com competência técnica e política no ensino dos conhecimentos da área. E como perfil

profissional contido no mesmo que vem de encontro com o contexto social, requerendo do docente

o desenvolvimento de uma visão ampliada da realidade educacional brasileira para dimensionar o papel da educação, da escola, do ensino, como intencionalidades históricas dos homens, considerando o dinamismo da realidade social, cultural, política, econômica e a complexidade das relações sociais”. (UEMS, 2013, p.11–12).

Dessa forma, a matriz teórica organização do trabalho didático fornece subsídios para analisarmos o processo de produção material que engendra as contradições postas no âmbito educacional, e que estão presentes em toda a esfera social. Merecem ser realçados, nessa discussão, dois aspectos essenciais para quem se coloca no campo de luta pela produção de uma nova instituição educacional, que vêm de encontro com a formação de professores e com as categorias trabalho e educação, conforme elucidada Alves, 2004:

O primeiro ganha o caráter de proposta e reafirma a necessidades e os recursos contemporâneos, cujo coroamento se daria com a produção de uma nova didática. O segundo, abordando a conjuntura da questão escolar e, em face dela, as posturas políticas de forças sociais, registra a incômoda inexistência de adversários que coloquem em luta contra a escola manufatureira, o que retarda o parto histórico da instituição social que o novo tempo exige. (ALVES, 2004, p.241)

Reconheça-se, que nessa nova fase, o Estado da burguesia, consolidou-se mais como o Estado do capital, no sentido de assegurar como reflete Alves, (2004, p. 183) “[...] não só a reprodução do capital, mas também das condições que a viabilizam”.

REPENSANDO A GEOGRAFIA PARA ALÉM DO CAPITAL: o trabalho docente

Mészáros (2005) em seu livro “A educação para além do capital” enfatiza a urgência de se instituir uma radical mudança estrutural e irreversível na educação, uma mudança que leve para além do capital. O autor ainda trata do fracasso nos esforços anteriores em estabelecer as mudanças na sociedade por estar intimamente ligada ao capital, e pelas determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. Por isso nos chama a atenção Mészáros (2005, p.27) para o essencial “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. E ainda alerta que as soluções não podem ser apenas superficiais, elas devem ser essenciais.

As instituições de ensino tiveram que se adaptar no decorrer do tempo, conforme as determinações reprodutivas de acordo com as mutações do sistema capitalista. Mézáros (2005) ressalta que:

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa - ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2005, p.45)

As classes dominantes já não conseguem administrar à maneira antiga, e Lênin(apud MÉSZÁROS, 2005, p.52) afirma ainda "[...] as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga". Sobre a temática também enfatiza Mézáros, 2005:

A questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52)

Mézáros (2005) constata que a aprendizagem é a nossa vida, pois parte do processo de aprendizado contínuo se situa fora das instituições formais de educação. Portanto, felizmente, esses processos não podem ser controlados e manipulados diretamente pelo sistema capitalista. Mézáros (2005) destaca sobre nossa sociedade:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar "completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. (MÉSZÁROS, 2005, p. 59)

A educação para o trabalho tem papel fundamental para a elaboração de estratégias adequadas para modificar as condições de reprodução, para concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente com a auto mudança consciente dos indivíduos. Para tanto Mézáros (2005) colabora:

É isso que se quer dizer com a concebida "sociedade de produtores livremente associados". Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a "efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho" seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (MÉSZÁROS, 2005, p. 65)

O autor considera que devemos colocar dois conceitos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto realizadora. E ainda apreende que:

Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação. Contudo, não poderia existir uma possibilidade real para isso no passado, devido à subordinação estrutural-hierárquica e à dominação do trabalho. (MÉSZÁROS, 2005, p.67)

Mészáros (2005, p.68) afirma ser impossível que se mude a relação de poder e dominação estrutural vigente sem a percepção verdadeira, e entende “É por isso que, apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital, o desafio de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissolubilidade, surgirá na agenda histórica”.

Defende também que:

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem ser juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p.76)

Mészáros (2005, p.76) entende que “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”.

Por fim, acreditamos que a nossa proposta de transformação consubstancia com as ideias sistematizadas teoricamente pelo Professor Gilberto Luiz Alves, quando detectadas na sua totalidade, a Organização do Trabalho Didático ganha materialidade a partir da compreensão histórico-filosófica possibilitando assim, o melhor entendimento dos câmbios sociais às novas funções do trabalho docente. Com base em suas próprias e inerentes contradições, resulta na concepção de nova superação dada à organização social e a formação de professor.

CONCLUSÃO: breve debate

Fomentando o debate em torno de uma prática emancipatória, Vesentini (2004) afirma que a prática docente nas salas de aula, como também fora delas, e estudos participativos irão engendrar a Geografia Crítica escolar para a contribuição na formação de cidadãos plenos, lembrando que essa é apenas uma parte do processo. Alves (2008) nos incita para o diálogo:

É hora de os educadores colocarem nas suas pautas de luta a reivindicação de uma nova forma de organização do trabalho que possibilite a transmissão do conhecimento culturalmente significativo no espaço escolar. A disseminação do conhecimento vulgar, praticado pelas escolas, em nosso tempo, nenhuma relação guarda com a efetiva

democratização do conhecimento. É impossível falar de democratização do conhecimento sem mudar radicalmente a relação educador-educando, sem incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação ao trabalho didático e sem criar uma nova materialidade escolar, correspondente às duas primeiras exigências. (ALVES, 2008, p. 107)

Alves (2008) nos situa que somente com a consciência de como funciona a sociedade permite que o cidadão apreenda os limites da cidadania, impressos nos seus deveres, em suas responsabilidades e nas suas possíveis possibilidades dentro de todo o processo de produção das novas relações sociais. Trabalha também com a consciência teórica de que a nova instituição educacional depende diretamente da formação de professores, e clama pelo:

[...] restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora através de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet, bem como da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. (ALVES, 2008, p.111)

E, para finalizarmos a discussão, acreditamos que a concepção de Mészáros (2005) sobre educação e sociedade cabe como reflexão para a transformação social desejada:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as contradições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressista em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76)

É nesse sentido que na condição de acadêmica de Geografia, acredito e postulo que as discussões ainda não se esgotaram na área educacional. Vejo no campo da Geografia uma vasta prospecção para ao ensino e a pesquisa em torno da discussão mais humana, as questões sociais à crítica ao campo mercadológico, ao entendimento concreto dos reais determinantes econômicos e políticos a sua dimensão social.

Referendando o Mestre maior da Geografia brasileira, Prof^o. Milton Santos, ao ser perguntado numa entrevista realizada pela Revista “Caros Amigos”⁴, sobre a crítica ao ensino superior público disse:

“[...] se o ensino ficar atrelado ao mercado, ou à técnica, ele será cada vez canalizado para a subserviência, sobretudo porque a ciência tende

⁴ Entrevista publicada na Revista “Caros Amigos”- Fonte: www.cfh.ufsc.br/~imprimat/entrevista/milton-santos.htm – Agosto de 1988, Número 17.

cada dia a fica mais longe da verdade. Porque a ciência é feita para responder à demanda da técnica e do mercado. [...] Só o ensino público pode restaurar isso”.

É nesse sentido que a nossa pretensão de estudo apesar das nossas limitações, não se esgotam em torno da sua abrangência de significados, procuramos então focarmos nossa proposta analítica em cima do objetivo e perfil profissional. E diante do enunciado, atentamos em trabalhar com matriz da “Organização do Trabalho Didático”, a crítica à profissionalização do professor imposto pelos câmbios sociais e as funções dadas à formação docente.

Cabe então a nós, a necessidade fundamentar o nosso entendimento teórico-metodológico da história dos homens, na *Ciência da História*, a consolidação do nosso “olhar”, através da matriz epistemológica “Organização do Trabalho Didático”, para desmontarmos a nossa formação manufatureira que foi naturalizada em nosso pensamento, caso contrario estaremos perpetuando a distorção que passa pela educação superior e se materializa na sociedade através do PPP: uma educação para que deve pensar e gerir, na posse dos meios de produção, e “outra” educação para quem aprende o “como fazer”, já determinado por uma estrutura que se perpetua ao perpetuar as desigualdades entre as classes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Formação de professores: Uma necessidade de nosso tempo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.102-112, SET. 2008 – ISSN: 1676-2584.

_____. **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande,MS: Ed. UFMS, 2004.

_____. O trabalho didático na escola moderna. **As formas individual e coletiva da organização artesanal do trabalho didático.** Campinas, SP, 2005, p.17-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 185-204.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 205-224.

ORSO, Paulino José. **Neoliberalismo: equívocos e consequências**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs.). Liberalismo e educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007, p. 163-184.

VESENTINI, José William. **A questão do livro didático no ensino de geografia**. In: VESENTINI, José William. O ensino de geografia no século XXI. Campinas – SP: Papirus, 2004, p. 161 - 180.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia – UUCG. Site: www.uems.br acessado em 01/08/2014.