

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliano Rosa Gonçalves

Percursos da Geografia Escolar, de sua gênese às propostas curriculares organizadas por competências: Em questão, a análise do Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (2ª Fase) do Estado do Tocantins

MESTRADO EM GEOGRAFIA

São Paulo-SP
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Juliano Rosa Gonçalves

Percursos da Geografia Escolar, de sua gênese às propostas curriculares organizadas por competências: Em questão, a análise do Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (2ª Fase) do Estado do Tocantins

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia, área de concentração em Territorialidade e Análise Sócio-Ambiental, sob orientação da Profa. Doutora Marisia Margarida Santiago Buitoni.

São Paulo-SP
2010

BANCA EXAMINADORA

Para Acilma,
com amor.

AGRADECIMENTOS

Do principiar desse trabalho ao seu derradeiro minuto, pude contar com auxílio – direto ou indireto – de muitas pessoas. Coincidiram, nesse período, alguns dos melhores e piores momentos da minha vida. Se não fosse a presença dessas pessoas em minha trajetória, eu não poderia, portanto, transpor tantas dificuldades que apareceram, e nem, por outro lado, teria tanta satisfação em brindar algumas conquistas. Entre esses personagens, destaco:

Deus, por garantir minha lucidez em um mestrado cursado concomitante a uma extensa carga horária de trabalho e, também, parcialmente sem bolsa;

Jorge Luiz Barcellos da Silva, pela confiança na orientação inicial desse trabalho; **Marisia Margarida Santiago Buitoni**, pela orientação na fase final dessa dissertação; e **Marcos Bernardino de Carvalho**, que, em conjunto, participaram da banca de qualificação, problematizando e sugerindo modificações na trajetória dessa pesquisa;

Vilma, Bistrichi, Jorge, Marisia e Edson, professores das disciplinas cursadas, sempre prestativos e entendedores das minhas dificuldades na fase inicial do mestrado;

Manoel, Estevane, Idelvone, Valdivino, Marcelo, Gilmar, Tina, Paulo Henrique, Helena e demais mestres na graduação, pela contribuição na minha formação acadêmica;

Ana Cláudia (Palmas-TO), responsável pelo impulso e motivação iniciais desse trabalho. Sem o apoio e incentivo dela essa etapa de qualificação profissional jamais teria acontecido;

Malu, que, sempre companheira, acompanhou as idéias iniciais dessa dissertação, incentivando-as e debatendo-as, e também proporcionando inclusive condições materiais para a realização desse estudo;

Ricardo e família (Osasco-SP), **Marcelo e família** (Caieiras-SP) e **Rita Daniel** (São Paulo-SP), colegas do mestrado; **Sandra Pontes** (São Paulo-SP), amiga blogueira; e professores **Edson** e **Marisia**, por serem responsáveis em tornar a fria cidade de São Paulo mais humana, em divertidas e descompromissadas sessões de café, almoço e happy hour.

Olminda, Vânia, Wasthy, Eliane, Lúcia, Claudilene, Jeremias, Jussara, Rose, Rosiram, Nízia, Barbara e demais companheiros da Diretoria Regional de Ensino de Gurupi-TO, por proporcionarem uma saudável - e saudosa - convivência, enquanto desempenhava a função de Assessor de Currículo de Geografia – trabalho que proporcionou as perguntas motrizes da elaboração dessa dissertação;

Marilene, Ruth, Pr. Siqueira, Sueli, Maria Belle, Raimunda e demais professores e técnico-administrativos do Instituto Presbiteriano Araguaia, onde, definitivamente, me *tornei* professor;

Adriana, Virgílio, Miguel, Maria, Valquiria, Alexandre, Cardoso, Risalva, e demais funcionários da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, em Gurupi-TO, que, não

obstante ao curto tempo de permanência na instituição, marcaram-me pelo compromisso da equipe com a qualidade na educação e, sobretudo, com a criação e manutenção de um espaço de trabalho prazeroso, estimulante e criativo;

Ednizia, Tarcísio, Ronaldo, Igor, José Marcelo, Carlos, William, Hamilton, Cosme, Patrícia, Pedro, André, Cida, Guilherme, Venâncio, Magno, Fernanda, Sinara e demais colegas do Instituto Federal de Brasília (IFB) – Campus Planaltina, companheiros nas angústias e anseios profissionais e incentivadores na fase terminal desse trabalho;

Flávia, Thainara, Daniela, Shirleide, Mariela, Sandro, Ana Mendes, Daniela e Ana Simoes, colegas na Comissão de Concurso Público do IFB, pela sensibilidade em reconhecer a importância desse trabalho, provendo o apoio necessário para sua finalização;

Leodeni, Ana Zélia, Ana Cleide, Socorro, Mário Jander, Elisamar, Thiago, Geisy, Antônio, Marli, Laerte, Magna, Luisinho, Samuel, amigos e, sobretudo, irmãos de fé, fundamentais no amparo emocional no decorrer desse estudo;

Estevane, que analisou criticamente a primeira versão do projeto de mestrado, sugerindo e apontando novos rumos;

Helena, Ronaldo e Venâncio, amigos em Catalão-GO que acompanharam algumas angústias iniciais e, sempre solidários, ofereceram auxílio quando solicitados;

Paulo André, companhia certa no trajeto Goiás/São Paulo, agradeço pelas dezenas de caronas dadas.

Divano e Tânia, meus pais, incentivadores da minha qualificação profissional, sempre disponíveis a qualquer tipo de ajuda possível;

Washington e Marinalva, meus sogros, que acompanharam gentilmente esse trabalho, apoiando-o constante e cotidianamente;

Nei e Weslene, fornecedores da amizade de mais alto quilate há mais de duas décadas, responderam eficientemente pelos necessários momentos de descontração e relaxamento;

Acilma, esposa, por compreender tão bem as dificuldades enfrentadas e ter sido ombro amigo constante, acompanhando-me nas alegrias e dificuldades desses últimos dois anos;

por fim, e não menos importante, agradeço ao apoio institucional da CAPES, que proporcionou bolsa de estudos a partir do sexto mês do mestrado.

RESUMO

Esse trabalho tem por objeto de análise um documento curricular elaborado e implementado pelo Estado do Tocantins para a rede pública estadual de ensino (Referencial Curricular). Para tanto, a pesquisa levou em consideração a situação histórica de criação e manutenção de um saber geográfico na escola, bem como da contextualização das novidades pedagógicas que têm aparecido recentemente no bojo das reformas curriculares. Assim procedendo, pressupôs-se que haveria um painel razoavelmente desenhado para abalizar a análise do documento. O Referencial Curricular refletiu as transformações que vêm ocorrendo em cenários mundial e nacional. As reformas educacionais que eclodiram pelo mundo na transição do século XX/XXI tiveram centralidade no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Brasil, corresponderam a esse movimento de reordenamento da função da escola. Os PCN, por sua vez, influenciaram a elaboração das propostas estaduais e municipais. No Tocantins não foi diferente. Replicando as mesmas dificuldades teórico-operacionais dos Parâmetros, o documento regional pouco auxiliou na articulação de uma narrativa geográfica coerente, do ponto de epistemológico. Nesse sentido, não houve nenhuma opção declarada: não se admitiu como inscrita na vertente tradicional, nem crítica, nem humanista, nem qualquer outra – embora, no conjunto, o documento apresentou mais características da primeira. A proposta de renovar a prática pedagógica via competências e habilidades se manteve meramente no nível da intenção; isso porque houve pouca clareza na distinção entre o que seriam as competências e as habilidades, de um lado, e procedimentos de ensino, de outro. Um reflexo, portanto, da inconsistência teórica, no documento, da aplicação da pedagogia das competências no ensino de Geografia. Competências que, em função de sua plasticidade conceitual, deveriam ser tomadas com cuidado e clareza, no sentido de apresentar os potenciais e os riscos envolvidos ao adotá-las em um currículo. Como balanço geral, os resultados não são animadores, uma vez que as confusões de ordem epistemológica e didática são flagrantes em todo o documento.

Palavras-chave: Geografia, Ensino, Currículo, Competências, Habilidades.

ABSTRACT

This work is an object of curriculum analysis prepared and implemented by the State of Tocantins to the state public education (*Referencial Curricular*). Therefore, the research considered the historical situation of creation and maintenance of a geographical knowledge in school, and the contextualization the new ideas that have appeared recently in the curriculum reforms. Thus, it is assumed that a panel designed to document analysis. The *Referencial Curricular* reflected the changes that are occurring in global and national contexts. Education reforms that broke the world at the transition of XX / XXI centuries had centrality in the curriculum. The *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) in Brazil corresponded with the movement of the reorganization of school function. The PCN influenced the development of state and local proposals. In Tocantins wasn't different. Replicating the same difficulties of theoretical and operational Parameters, the regional document just helped in the articulation of a geographical coherent narrative. By the way, there wasn't option declared: it was not admitted as entered in the traditional geography, or critical, or humanist or any other - although, overall, the document presented more characteristics of the first. The proposal to renew the teaching practice through competencies and abilities remained merely at the level of intention, because there wasn't distinction between what would be the competencies and abilities, and teaching procedures. This is a reflection the theoretical inconsistency in the document, and the application of teaching competencies in the Geography Education. Competencies that, due to its plasticity conceptual should be taken with care and clarity, to present the potential and the risks involved in adopting them on a curriculum. As balance, the results are not encouraging, since the confusion of epistemological and teaching are striking throughout the document.

Keywords: Geography, Teaching, Curriculum, Competencies, Abilities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: A GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INCLUSÃO E PERMANÊNCIA	15
1.1 CURRÍCULO CLÁSSICO E GEOGRAFIA, NO BRASIL.....	17
1.2 CURRÍCULO MODERNO E GEOGRAFIA	27
1.3 GEOGRAFIA ESCOLAR CRÍTICA E AS PROPOSTAS CURRICULARES.....	45
CAPÍTULO 2: AS COMPETÊNCIAS E AS HABILIDADES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: POR UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	53
2.1 CONTEXTO DAS ATUAIS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	54
2.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....	57
2.3 O CURRÍCULO: ORIGEM E CONCEPÇÕES.....	60
2.4 COMPETÊNCIAS: DIFERENTES MATRIZES	72
2.4.1 “Lógica das competências”: tentativa de adaptação do trabalhador aos novos tempos.....	74
2.4.2 Matrizes das competências aplicadas à educação.....	76
2.4.3 Competências e habilidades em Perrenoud: avanços e retrocessos.....	84
2.5 CURRÍCULO CONTEUDISTA X CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS: “CABEÇAS BEM-CHEIAS” OU “CABEÇAS BEM-FEITAS”?.....	85
2.5.1 Avanços apontados pelo trabalho pedagógico por competências	86
2.5.2 A ambigüidade.....	89
2.5.3 Limitações das competências em Perrenoud	93
2.5.4 Confusões e desentendimentos gerados pelas competências	95
CAPÍTULO 3: O REFERENCIAL CURRICULAR DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO TOCANTINS	104
3.1 O REFERENCIAL CURRICULAR DE GEOGRAFIA: A CONSTRUÇÃO	105
3.2 A DISCUSSÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR.....	110
3.2.1 <i>Contradições e retrocessos percebidos nos PCN</i>	113
3.2.2 <i>Avanços encontrados nos PCN</i>	116
3.2.3 <i>O que poderia ser feito: sugestões emitidas</i>	118
3.3 A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR NO TOCANTINS.....	119
3.4 CONCEITOS ESTRUTURANTES DOS DISCURSOS GEOGRÁFICOS PRESENTES NOS CURRÍCULOS DA DISCIPLINA GEOGRAFIA	120
3.4.1 <i>O espaço</i>	124
3.4.2 <i>O Território</i>	127
3.4.3 <i>A paisagem</i>	128
3.5 PONDERAÇÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DA PROPOSTA CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO TOCANTINS	129

<i>3.5.1 Introdução Geral do Referencial Curricular</i>	130
3.5.1.1 Função social da escola	131
3.5.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola	131
3.5.1.3 Um novo olhar sobre o papel dos conteúdos	132
3.5.1.4 Competências e habilidades no contexto curricular.....	133
3.5.1.5 A importância dos temas transversais	136
3.5.1.6 Avaliação da Aprendizagem	137
<i>3.5.2 Apresentação da Proposta Curricular de Geografia</i>	140
<i>3.5.3 Introdução do Referencial Curricular de Geografia</i>	146
<i>3.5.4 Objetivos Gerais do ensino de Geografia no Ensino Fundamental</i>	154
<i>3.5.5 Eixos norteadores</i>	159
<i>3.5.6 Competências e habilidades por série: uma análise do 6º ao 9º anos</i>	161
3.5.6.1 Competências e habilidades do 6º ano	163
3.5.6.2 Competências e habilidades do 7º ano	166
3.5.6.3 Competências e habilidades do 8º ano	170
3.5.6.4 Competências e habilidades do 9º ano	172
<i>3.5.7 Orientações Didáticas</i>	174
<i>3.5.8 Forma e conteúdo: um balanço das competências e habilidades</i>	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	188

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de investigar uma proposta curricular de Geografia – o Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental das escolas públicas do Tocantins. Para lograr êxito, essa pesquisa recorrerá às investigações já realizadas no campo da história da Geografia enquanto disciplina escolar, bem como das tendências pedagógicas em que as atuais propostas mantêm-se imersas.

Para esse trabalho, a análise do currículo se circunscreverá tão somente a sua dimensão documental. Esse recorte de pesquisa, obviamente, atrai obstáculos previsíveis. Ao analisar exclusivamente os documentos, o que se vislumbra é a noção apenas daquilo que o Estado espera do trabalho professor. Não é, portanto, objeto de dessa pesquisa a investigação da prática curricular, que exigiria uma análise detalhada do microcosmo da sala de aula e da prática do professor. Sabe-se, todavia, da importância dessas variáveis para elaborar um verdadeiro painel da situação da geografia no cotidiano dos professores e alunos envolvidos no espaço escolar.

O espaço escolar, a propósito, tem sido objeto de discussão de muitas reformas educativas nas últimas décadas. Tais reformas privilegiam alterações no currículo, objetivando, com isso, mudanças no espaço escolar. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais são exemplos dessas políticas públicas. Suspeita-se, porém, que esse movimento ocorrido na reforma curricular de Geografia no Brasil acompanha um movimento internacional de renovação da escola (PONTUSCHKA, 1999). Embora assumo caráter secundário para essa pesquisa, o fato desse movimento ter contornos globais adiciona ainda mais à importância da Geografia para a análise das idéias que circulam por diversos países e que interesses elas, explicitamente ou não, veiculam.

Para sintonizar a Geografia e sua relação com o currículo, optou-se por fazer uma constituição histórica da geografia enquanto disciplina escolar. Dessa forma, a recuperação de alguns elementos da história da Geografia Escolar permite, por um lado, a identificação das modificações teóricas e pedagógicas pelas quais a disciplina passou, bem como inferir as conseqüências impressas, atualmente, na Geografia Escolar. Considerando que essa disciplina conserva, ainda hoje, elementos da Geografia Clássica e da Geografia Moderna¹, cumpre, para esse trabalho, apresentar esses paradigmas,

¹ Essa pesquisa se apóia, pois, na distinção feita por Rocha (1996) ao investigar a natureza da Geografia Escolar. Para o referido autor, é possível identificar duas tendências na Geografia Escolar comumente

contrapondo-os à Geografia Crítica, local do qual enquanto sujeito-pesquisador me encontro. Tais concepções paradigmáticas da Geografia se apresentam de forma majoritária na educação geográfica oferecida pelas escolas de educação básica. Os documentos curriculares, ao expressarem as intenções e objetivos esperados do processo educativo, representam bem essas concepções. No mais, os currículos encerram em si mesmos a complexa relação existente entre o processo educativo e a sociedade que o mantêm. O currículo é, acima de tudo, um documento de identidade: ali está expresso desejos de geografia, escola e sociedade ideais. **É esse o objetivo do primeiro capítulo.**

Em todo esse processo, a pesquisa intenciona o equacionamento de algumas questões inerentes ao currículo e, mais propriamente, às mudanças curriculares recentes. Por exemplo: quais significados são atribuídos ao conceito de currículo? Em quais teorias curriculares poderão se assentar coerentemente uma proposta curricular de Geografia renovada? Essas questões prescindem de discussão de uma bibliografia situada nas searas das ciências da educação, **constituindo o segundo capítulo desse trabalho.** As constantes reformas curriculares que a escola brasileira viveu nos últimos trinta anos têm, de certa forma, contribuído com a efervescência desse debate. A literatura específica indica que diferentes países passaram pelo mesmo processo de reformulação do currículo. Com ligeiras variações, as propostas sobre o ensino de geografia possuem bastantes elementos comuns. As competências e habilidades, enquanto organização do

chamada de “Tradicional”: a “clássica” e a “moderna”. A primeira delas é herdeira das concepções geográficas clássicas, variante dos primeiros estudos geográficos. Remonta, em última análise, a proposta essencialmente descritiva a partir de Estrabão e Ptolomeu. Essa proposta se articulava pedagogicamente com a proposta do método escolástico jesuítico, baseado na memorização. Era essencialmente livresca. Quanto a segunda, remonta à renovação proposta através da sistematização da Geografia enquanto ciência. A descrição é usada apenas enquanto elemento explicativo. Na Geografia Escolar, implicou em maior interesse pelo estudo do meio, vinculado, essencialmente, a um cabedal de conhecimentos validados cientificamente. Acompanhando a *episteme* da Geografia Moderna, essa tendência da Geografia Escolar se manteve em busca de cientificidade que, na prática, resultou na naturalização dos fenômenos geográficos. Quanto ao discurso pedagógico, associava-se ao escolanovismo, propondo o ensino focado na aprendizagem do aluno e preocupado com as metodologias mais adequadas para atingir esse objetivo. As críticas a pretensa neutralidade e, principalmente, a estrutura fragmentária do conhecimento geográfico validadas pela tricotomia homem/natureza/economia historicamente apresentadas pela Geografia Escolar agruparam um coletivo de professores e pesquisadores na década de 1970. Embora de diferentes filiações filosóficas (marxismos de diferentes matizes, estruturalistas, etc.), havia uma unidade ética nesse movimento, qual seja, a posição inescusável de que a geografia deveria estar compromissada com os interesses sociais da maioria da população. A estruturação mecânica e fragmentada da relação homem/natureza/economia (MOREIRA, 2008) na Geografia Tradicional foi, também, objeto de fortes críticas desse movimento, comumente designado de Geografia Crítica. Assim, as formulações de ordem pedagógica dessa corrente de pensamento no ensino de Geografia atentam, invariavelmente, para a interface entre a realidade do aluno e a Geografia Escolar (CAVALCANTI, 2002; CAVALCANTI, 2003; KAERCHER, 2001; VESENTINI, 1992; SILVA, 2002, entre outros).

trabalho docente, têm orientado as reformas curriculares em diferentes países. (CAPEL; URTEAGA, 1984; PERRENOUD, 1999b; GAUTHIER, 2002; LEMOS, 2004; entre outros.)

Daí, surgem algumas questões: quais são as características e objetivos dessas reformas educacionais? Quais são os fundamentos pedagógicos e epistemológicos suscitados quando emerge o conceito de “competência”? De qual “competência” os documentos curriculares nos falam, isto é, exatamente qual concepção epistemológica e filosófica que esse conceito se funda? Dependerá da resposta dessa última pergunta a formulação de um novo questionamento: as competências são entendidas apenas do ponto de vista da sintonia com o discurso empresarial, tal qual se manifesta majoritariamente nas teorias administrativas? Há alguma concepção emancipatória subjacente à idéia de competência?

De posse de todo esse instrumental teórico, creio ser interessante ressaltar a proposta do currículo por competências e a tentativa de superação de um currículo eminentemente conteudista. Embora a Geografia Crítica desempenhou papel importantíssimo no questionamento da dimensão política ausente, fragmentária e naturalizante nos conteúdos da geografia tradicional, sua inclusão em sala de aula foi, em muitas ocasiões, combinada com uma proposta didática conservadora, neutralizando, dessa forma, todo potencial criativo e revolucionário da disciplina (KAERCHER, 2002; SPEGIORIN, 2007; VESENTINI, 1992; SILVA, 2002). Em muitas situações, a disposição dos conteúdos e o próprio conteúdo foi reorientado, sendo, no entanto, acompanhado pela didática da escola tradicional, ou, em outras palavras, *“a preocupação não passou do conteúdo: a operacionalização desses conteúdos na sala de aula, a fim de que as aulas de Geografia tivessem uma cara de aulas de Geografia, praticamente ficou de lado”* (SILVA, 2002:317). Deixava-se de decorar os rios da Amazônia para memorizar as características dos modos de produção capitalista. O foco da transformação estava no “conteúdo”, relegando ao segundo plano a “forma”. Machado (2005:25), afirma, contundentemente, que *“as aulas continuam do mesmo jeito, o professor fala e os alunos escutam, não se faz o uso de Atlas e os conteúdos normalmente não correspondem à realidade dos alunos e não contribuem para suas vidas.”* Dada essa constatação, há um questionamento inevitável: seriam as competências construtivistas e a Geografia Crítica pares de um casamento perfeito?

Equacionando esse conjunto de questões, considero que os fundamentos teóricos estejam suficientemente delineados para dar sustentação a análise do documento curricular que por ora proponho, o que, nesse trabalho, corresponderá ao

terceiro capítulo. É nesse momento que pretendo analisar algumas questões postas nesse documento curricular, articulando teoria e prática. É o caso, pois, de suscitar questionamentos que, ao serem equacionados, constituirão o fio condutor para a análise do Referencial Curricular de Geografia do Tocantins. Essas indagações são instigadas, prioritariamente, a propósito das influências que o documento recebeu. Assim, os PCN representam avanço, enquanto documento curricular, na prática pedagógica dos professores de geografia brasileiros? Em que medida esse documento influenciou o Referencial Curricular do Tocantins? Quais narrativas se articulam no ensino de Geografia, isto é, quais discursos articulam e dão identidade a Geografia Escolar, e como isso se manifesta no Referencial Curricular? Como se estrutura, do ponto de vista dos conceitos-chave da Geografia, a Geografia proposta para a escola pública tocantinense? A empreitada desafiante em refletir e analisar essas questões afiançará, portanto, a análise do currículo de Geografia proposto para as escolas públicas estaduais do Tocantins.

Capítulo 1: A geografia nos currículos do Ensino Fundamental: inclusão e permanência

“É de importância inequívoca que o professor conheça tanto de sua ciência, com os fundamentos que lhe deram origem, assim como do pedagógico, do que significa aprender, no sentido de construir um conhecimento próprio.” (CALLAI, 2002:255)

Tendo elegido como objeto um documento curricular, a preocupação primeira era evidenciar que tipo de discurso era veiculado por meio desse currículo, tendo por referência tanto as teorias pedagógicas quanto àquelas desenvolvidas no interior da Geografia, especialmente na didática dessa disciplina. Para tanto, tornava-se imprescindível, em um primeiro momento, entender o desenvolvimento histórico dessa disciplina no Brasil, por um lado, e situar essa mesma disciplina no cenário da reforma educacional, por outro. Reformas que, diga-se de passagem, possuíam lastro internacional, demandando, dada essa importância, a investigação de algumas teorias que receberam bastante atenção nos círculos escolares, mormente a dita “pedagogia da competência”.

De início, a concepção de discurso adotada nesse trabalho coincide com a identificação de determinadas práticas sociais na produção de textos (especialmente curriculares, no caso dessa pesquisa). Dessa forma, toda proposta curricular advém de uma construção social dos conceitos de geografia, escola e sociedade. Por essa especificidade, a análise depende também da consideração do contexto do discurso. Ademais, o próprio discurso veicula uma determinada concepção de mundo que, por sua vez, acopla a determinadas visões de mundo em que se circunscrevem os autores.

A partir da análise dessas práticas sociais veiculadas no discurso, vislumbra-se, com mais propriedade, as concepções teóricas e didático-pedagógicas emergentes nos documentos curriculares. E embora não seja possível afirmar que há uma orquestração mundial na mudança dos currículos escolares, o fato de constar determinadas semelhanças nos documentos curriculares nacionais que apareceram a partir da década de 1990 leva a crer que há uma comoção global para alterações na escola e no currículo, e o papel da Geografia, por conseguinte, não passa incólume a essas transformações.

Antes de adentrar na discussão sobre a institucionalização de um corpo de conhecimentos identificado como Geografia na escola, é preciso evidenciar a qual

concepção teórica em que a identifico. Das diferentes teorias que investigam a relação entre as ciências de referência e suas correspondentes na escola, duas posições assumem lugar de destaque nesse debate travado no interior das investigações realizadas a respeito da história das disciplinas escolares no Brasil (SOUZA JUNIOR; GALVAO, 2005). Trata-se do conceito de *transposição didática*, tendo em Yves Chevallard, especialista em Didática de Matemática, seu principal nome; e de *cultura escolar*, desenvolvido por André Chervel, também pesquisador francês, estudioso da história das disciplinas escolares. Entre outras características, o que diferencia os dois autores é o nível de comunicação existente entre as disciplinas escolares e a representação científica delas situadas no ambiente universitário. Para Chevallard, há uma intrínseca relação entre ambas. Já Chervel propõe que se pode considerar, quando tratar das disciplinas escolares, a relativa autonomia que os componentes curriculares presentes na escola de educação básica gozam (JULIÁ, 2002).²

Como referencial inicial, pois, parto da tese, apresentada por André Chervel, de que as disciplinas escolares não são uma mera simplificação do saber acadêmico. Para o historiador francês, as disciplinas escolares possuem normas regulativas e fundamentos epistemológicos diferenciados daqueles apresentados pelas várias áreas do conhecimento científico. As finalidades educativas, essas sim, são as orientadoras da elaboração e dos critérios de legitimação das disciplinas escolares. Para tanto, é necessário recorrer à história das disciplinas para melhor apresentar os elementos que validam essa tese³.

A disciplina, além dos conhecimentos a ela relacionados, possui em sua estrutura interna métodos pedagógicos específicos. Conteúdos e métodos de ensino não se separam, portanto (ROCHA, 1999). Para Chervel (1990:182),

“excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinamentos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens.”

² Embora em alguns trabalhos recentemente publicados tenham, comumente, referenciado os dois autores franceses na discussão sobre como a Geografia Escolar se relaciona com sua equivalente universitária (cf., por exemplo, GOMES; MARÇAL ; ULHÔA, 2006), pouco se tem notado das diferenças expressivas entre os dois estudiosos

³ Oliveira (1999), Couto e Antunes (1999), Vesentini (2005) e Gonçalves (2007), entre outros, são exemplos de análise da relação entre o saber escolar e o saber universitário por essa ótica.

Além do mais, Chervel entende que a criação e manutenção de disciplinas escolares acontecem muito mais pelo atendimento às finalidades educativas propostas pela escola do que pela pertinência de determinado saber científico⁴. Nesse sentido,

“A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (Chervel, 1990, p. 188).

Ora, nesse sentido, antes de pontuar sobre o porquê da inserção e manutenção da geografia nos currículos escolares, é salutar tentar entender o papel da Geografia e da escola desempenhado ao longo do tempo.

1.1 Escola clássica e geografia, no Brasil

A escola, como hoje a conhecemos, é uma instituição recente. Com o desenvolvimento do capitalismo, a burguesia se apresentava como substituta da aristocracia nobiliárquica no comando econômico, social e, posteriormente, político, da história da humanidade. A escolarização surgia como um poderoso instrumento de inculcação dos ideais burgueses. O ensino, dantes seletivo, elitista, passou a ser dispensado a um número cada vez maior de pessoas. Os ideais burgueses (valor de

⁴ Especialmente para a Geografia, a análise de Chervel é precisa, na medida em que, como matéria escolar, precedeu a própria institucionalização da Geografia com status universitário. Na Prússia, berço da Geografia Moderna, a matéria escolar Geografia foi incluída nos currículos escolares antes de sua própria sistematização de acordo com os rituais da ciência moderna (TONINI, 2003). No Brasil não foi diferente. A institucionalização da Geografia acadêmica brasileira (efetuada com a fundação do Curso Superior de Geografia, na década de 1930, na Universidade de São Paulo - USP, e na antiga Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) foi tardia, uma vez que em 1831 já se exigia conhecimentos em Geografia para admissão nos Cursos Superiores de Direito (MELO; VLACH, 2000; VLACH, 2004). Porém, pouco divulgado é o fato de que Delgado de Carvalho, Fernando Raja Gabaglia (professores do Colégio Pedro II) e Everardo Beckhauser (professor da Escola Politécnica) criaram um “curso superior livre” em Geografia, em 1926 (ANSELMO, 2002; SOUZA NETO, 2002; MACHADO, 2002). Esse curso, organizado sob os auspícios da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, atendia professores primários, visando, sobretudo, atualizar esses docentes a respeito das novidades propostas para o ensino de Geografia. A denominação “Livre” se justifica em virtude da falta de reconhecimento oficial do mesmo enquanto Curso Superior. Climatologia, Antropologia, Fisiografia e Cosmografia estavam entre as disciplinas constantes no currículo. Ao concluírem o curso, os professores recebiam o título de “Laureado em Geografia e Ciências Correlatas” (CARDOSO, 2006).

troca, exigência pontualidade, patriotismo, méritos individuais) precisavam ser instrumentalizados e aí se deu o papel da Escola.

Vesentini (1994) ainda aponta a disposição dos objetos no espaço da sala de aula, reservando ao professor o papel de relevância e de autoridade máxima, como um símbolo desse momento. Era necessário ficar claro: o aluno deveria assimilar o saber que o professor ali tivesse a reproduzir. A escolarização da sociedade fez, então, parte de um plano burguês de melhor disciplinar a força de trabalho, reforçando sua condição enquanto instrumentalização do capitalismo (VLACH, 1991; VESENTINI, 1999; FREITAG, 1980). Se a burguesia urbana brasileira apenas adquiriu importância política hegemônica no século XX, é possível identificar no aparecimento da Geografia Escolar características distintas daquelas apresentadas no contexto europeu.

O Brasil, particularmente, sentiu o efeito notável da Contra-Reforma Católica, movimento organizado como resposta às mudanças no cenário político e religioso europeu desencadeadas pela Reforma Protestante. A reação da Igreja Católica contra o movimento iniciado pelo ex-padre Martinho Lutero não tardou. Entre várias medidas⁵, foi criada a Companhia de Jesus, em 1534. Também conhecidos como “*Soldados de Cristo*” ou simplesmente “*Jesuítas*”, a ordem religiosa fundada por Inácio Loyola tinha como objetivo expandir a fé católica através do ensino. Esse projeto resultou na iniciativa da catequese dos indígenas americanos e na fundação oficial do sistema educativo no “Novo Mundo” (SAVIANI, 2008)⁶.

O confronto entre um ensino público e gratuito, de acordo com os moldes oriundos dos ideais da Revolução Francesa, e o ensino declaradamente elitista católico somente ocorreu no Brasil a partir das décadas de 1920/1930⁷. Todavia, nos países europeus onde a burguesia alcançou o poder através das Revoluções, os ideais iluministas foram divulgados e incorporados no novo projeto para a educação⁸.

⁵ Duas outras importantes ações contra-reformistas foi a criação do *Index*, a lista de livros proibidos, e a reativação do tribunal do *Santo Ofício*, para julgar e condenar as doutrinas contrárias às católicas.

⁶ É muito comum abordar as origens da Geografia escolar reportando à sua procedência européia, dentro de um projeto burguês, laico e científico para a educação, pública inclusive. É preciso, porém, registrar que no Brasil isso não aconteceu. Pelo contrário: predominou por mais de quatrocentos anos uma Geografia clássica, literária e religiosa, bem ao gosto da educação humanística católica (cf. GADOTTI, 1994; RIBEIRO, 1984; SAVIANI, 2008).

⁷ Vê-se que não foi simplesmente uma casualidade a coincidência desse embate nos anos 20/30. Era a burguesia urbana e industrial brasileira assumindo o poder. Nesse momento, o Brasil entra em sintonia com os ideais promovidos pelos teóricos burgueses europeus.

⁸ É importante ressaltar que apesar de possuírem objetivos em comum (superar as estruturas sociais e ideológicas predominantemente católico-feudais), a Reforma Protestante diferia do Iluminismo, enquanto visão de mundo. Para a primeira, era importante *contribuir com Deus na reconstrução do mundo*. Para o segundo, o importante é a realização individual como componente do progresso global (PEREIRA, 1999).

Constituindo momento ápice desse movimento, a Revolução Francesa proporcionou a efetivação das propostas iluministas. Para Pereira (1999:23):

“Nesta época, a educação, além de publicizada, é proclamada universal, gratuita, laica e obrigatória. Tais princípios correspondem às aspirações fundamentais da própria burguesia do século XVIII, sintetizada nos princípios de liberdade e igualdade”.

Os teóricos do iluminismo propunham uma educação que privilegiasse o civismo e o patriotismo (ideal compartilhado também pelo ensino jesuítico), baseados nos princípios democráticos: laica, oferecida gratuitamente pelo Estado para todos. No entanto, o caráter elitista⁹ precedido continuou: *“só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade”*. Nesse caso, os mais capazes são também os mais preparados para tal. Essa preparação era natural no topo da pirâmide social. Os educadores católicos divergiam totalmente a respeito da manutenção do ensino de forma laica, a ser oferecida pelo Estado.

Se, por um lado, o iluminismo forneceu elementos para a estruturação da Geografia Moderna (cf. MOREIRA, 2008; QUAINI, 1992; GOMES, 2007, entre outros), sua influência direta no ensino de Geografia, enquanto estruturação epistemológica do discurso, demorou a ser sentida. Predominou, pois, por muitos anos, o paradigma clássico da Geografia, distante das novidades propostas desde o iluminismo.

A propósito da Geografia Escolar, Lacoste (2005) reforça a condição histórica dessa disciplina: ao ressaltar sua funcionalidade neutra e asséptica, a Geografia assim se expressa com o objetivo primordial de mascarar os raciocínios centrados no espaço. A maçante, cansativa e decorativa lista de acidentes naturais enceta uma aparência inútil e desinteressada da Geografia presente nas grades curriculares. Mesmo assim, Vlach (1991) reforça que a vigorosidade conceitual e engajada do vocábulo pátria era lugar-comum no discurso geográfico. Enquanto isso, o Estado e as corporações capitalistas utilizam o raciocínio geográfico habilmente. Escrevendo em 1976, Yves Lacoste (2005:56-58) assim confirma:

O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser produzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de idéias científicas, se mutilou totalmente de toda prática e sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática(...) A geografia dos professores, tal como ela se manifesta nos manuais antes dos

⁹ Se não era declaradamente elitista a educação propugnada pelos pensadores iluministas, o mesmo não acontecia com a proposta católica. Gadotti (1994) ressalta o total descuido com a educação popular. Leitura, escrita, lições de civismo, moral e religião: feito isso, a educação do povo já estava de bom tamanho.

anos vinte, oculta já, com certeza, os problemas políticos internos da nação, mas ela não dissimula jamais os sentimentos patrióticos que são, muito freqüentemente, do mais belo chauvinismo.

Comprovando essa assertiva, Rocha (1996) aponta para a negligência da operacionalização, na Geografia Escolar tradicional, da reflexão política do espaço. Assim, os conhecimentos geográficos se apresentam de forma dócil e “domesticada”. Por outro lado, o saber estratégico é apropriado por uma minoria dirigente, facilitando a gerência do território. No dizer de Lacoste (2005), era a Geografia do Estado-Maior se contrapondo à Geografia dos Professores¹⁰.

Demonstrando a validade da teoria de André Chervel, qual seja, a relativa autonomia da disciplina escolar, percebe-se que muitos dilemas, tão caros a ciência geográfica, não reverberou em debates na Escola em equivalente intensidade. Dilemas entre Geografia Humana e Geografia Física, Geografia Geral e Geografia Regional, embora temas caros à epistemologia da ciência geográfica, não tem sido objeto de muitas preocupações no cotidiano do professor de Geografia da Educação Básica¹¹. Pelo contrário: há até uma acomodação histórica nessa discussão epistemológica entre os profissionais atuantes nos níveis elementares de ensino. Epistemologia da Geografia talvez não seja o tema que mais ocupa a mente do professor dessa disciplina hoje. O que se tem se notado ultimamente é uma preocupação muito mais com a didática¹², em tornar esse conjunto de conhecimentos útil e palatável, enfim, conquistar o aluno para que, em conjunto com o professor, possam participar de um novo projeto para as aulas de Geografia que, invariavelmente, exprime desejos (mesmo que implícitos) de escola e de sociedade.

Coube aos jesuítas a primeira organização do ensino brasileiro, deixando influências históricas tanto na pedagogia quanto na organização escolar. Chegados ao

¹⁰ É interessante reconhecer, como faz Vesentini (1992), que o termo “Geografia dos Professores” não faz referência apenas a Geografia operada nas escolas de educação básica. Lacoste (2005) agrupa tanto a geografia universitária quanto a geografia escolar nessa categoria, na medida em que em ambas o fenômeno de despolitização das estratégias espaciais aparece. É, pois, característica da Geografia Tradicional – tanto em sua disposição universitária como nas escolas de nível fundamental e médio.

¹¹ Esse entendimento difere daquele apresentado por Guerrero (2005:114). Segundo a autora, “*Conhecida como uma disciplina escolar enfadonha e estática, a Geografia vem sofrendo desde a sua institucionalização no currículo formal com a fragmentação do seu arcabouço teórico e pelas dicotomias a ela associadas (Geografia Física-Geografia Humana, Geografia Geral-Geografia Regional, Geografia Tradicional-Geografia Crítica). Além disso, a aprendizagem de seus conceitos remete a memorização de conteúdos estanques, divididos em sub-áreas que, em muitas instituições de ensino, ganham status de disciplina geralmente desvinculadas do cotidiano do aluno e imprecisas no que se refere ao conhecimento acadêmico.*” A divergência está no entendimento das naturezas distintas das Geografias Escolar e Acadêmica: para a autora, os mesmos problemas epistêmicos e ontológicos que assolam a Geografia enquanto ciência também atingem, na mesma intensidade, sua correspondente escolar.

¹² Essa constatação é fruto da experiência como formador de professores, atuando em formação continuada de professores de Geografia.

Brasil em 1549, eram encarregados de catequizar os índios, “*trazendo-os para o caminho do Senhor*”, e alfabetizar os filhos dos colonos portugueses. Mostrando eficiência no cumprimento de seus objetivos, quinze dias depois da fundação de Salvador os jesuítas já colocavam uma escola para funcionar (AZEVEDO, 1963).

Nos primeiros anos de Brasil, onde se erigisse uma Igreja, erigia-se também uma Escola. Em primeiro momento, os jesuítas visavam a instrução elementar. Mas não paravam nas Escolas de Primeiras Letras. Seminários e Faculdades de Teologia eram instalados sob a responsabilidade dos religiosos. Dessa forma, os jesuítas concentravam em torno de si toda a educação da colônia¹³. Azevedo (1963) chega a apontar os jesuítas como forjadores da unidade política de uma nova pátria¹⁴. O ensino literário e retórico dos jesuítas não seduzia os alunos pelo estudo científico. Daí, portanto, a grande presença dos letrados, dos cronistas (os bacharéis), na história do Brasil. O bacharelismo levou a proliferação da cultura dos “sabichões”, os “doutores” (FREYRE, 1998).

Os jesuítas baseavam-se na tradição e na autoridade. Em seu ensino elitista, mestiços e negros não eram aceitos. Para os índios, educação religiosa (catequese). Para os filhos dos colonos, ensinava-se o amor a pátria e estudos humanistas (MELO & VLACH, 2000; RIBEIRO, 1984). No ensinar, a principal herança deixada foi a forma livresca, descritiva e literária de ensino. Freitag (1980), fundamentada em Gramsci, esclarece a função dessa educação livresca e retórica. A economia brasileira, essencialmente agrária, solicitava o mínimo de qualificação da força de trabalho. Restava, então, a função de reproduzir a estrutura da sociedade, através da preparação de quadros para a elite dirigente e manutenção ideológica da estrutura societária brasileira. As classes subalternas eram “amestradas” na cultura européia-cristã.

Mesmo após a expulsão do Brasil (1759), decretada pelo ministro iluminista português Marquês de Pombal, as características permaneciam através dos padres formados pelos seminários jesuíticos. Um fenômeno bastante curioso que sucedeu com a saída dos jesuítas foi a proliferação de aulas avulsas (as aulas régias). Isso possibilitava a criação de pequenos núcleos escolares no interior do Brasil. (AZEVEDO, 1963).

Talvez o prenúncio das mudanças foi a criação do Seminário de Olinda (1798), que catalisou durante bom tempo os ideais enciclopedistas franceses. Ironicamente, a influência iluminista brasileira veio por intermédio da Igreja Católica. Outra

¹³ Embora a educação jesuítica seja uma referência durante boa parte da história da educação brasileira, diversas outras tendências disputaram espaço nas escolas brasileiras. Saviani (2008) analisa, detalhadamente, essas diversas tendências, sendo uma excelente referência nesse debate.

¹⁴ Seria, para Azevedo, a versão tupiniquim da coesão ideológica necessária a constituição de uma nação, nos moldes burgueses europeus.

forma de “importação” das novas idéias era através dos filhos da elite brasileira, que, ao voltar formados pelos Cursos de Engenharia e Medicina europeus, ajudavam a propagar a visão de mundo iluminista (FREYRE, 1998). É bom ressaltar também que, com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, aumentou-se consideravelmente o fluxo de idéias entre o Brasil e a Europa.

Particularmente para o panorama educacional brasileiro, a estadia da Corte de D. João VI influenciou bastante na criação das primeiras escolas superiores brasileiras. Destinadas a formar médicos e engenheiros militares, foram criadas a Escola de Cirurgia da Bahia e a Academia Militar do Rio de Janeiro. Motivado ainda pela necessidade prática da Colônia, D. João VI criou vários outros cursos, como Botânica, Geologia, Mineralogia, Química (SAVIANI, 2008).

Proclamada a independência, o ensino brasileiro, já na Constituição de 1823, foi oficialmente elaborado sob a influência iluminista: o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito. No entanto, a Carta Magna não outorgava ao Estado essa incumbência. O Estado não era o mantenedor oficial do sistema de ensino. O método Lancaster se proliferava para atender a demanda popular¹⁵.

Tendências regionalistas conseguem, no período regencial, forçar uma descentralização do sistema de ensino. Por força do Ato Adicional de 1834, as Assembléias Provinciais poderiam legislar sobre as questões educacionais (HAIDAR, 1972). Caberia a União legislar sobre “*assuntos de importância nacional*”. São criados, em decorrência do Ato, os liceus provinciais. O primeiro foi o Ateneu de Natal, no Rio Grande do Norte, em 1825. O Colégio D. Pedro II, o mais famoso deles e responsável pela padronização dos demais, foi criado no Rio de Janeiro em 1837.

Nesse ínterim, a disciplina de Geografia aparece, nominalmente¹⁶, na grade curricular no Brasil. O fator motivador foi a exigência de conhecimentos em Geografia para se ingressar nos cursos superiores de Direito, na década de 1830. Adotado pela grade curricular do Colégio D. Pedro II a partir de sua criação, a disciplina Geografia se estendeu para todos os demais liceus nos anos seqüentes (ROCHA, 1996).

¹⁵ Cada grupo de alunos possuiria um monitor, o decurião, que assumia a responsabilidade de transmissão de conteúdos. A figura do professor era sobretudo para coordenar os decuriões. Tal método, implantado por lei em 1827, teve muita aceitação no Brasil de 1820 a 1840, uma vez que desonerava o Estado de suas obrigações com a folha de pagamento do professor (AZEVEDO, 1963).

¹⁶ Isso implica em reconhecer que havia um discurso geográfico na escola anterior a própria inclusão da Geografia no currículo das escolas brasileiras (SILVA, 1996). Saviani (2008:57), ao comentar sobre a estrutura curricular proposta na *Ratio Studiorum* (baseada no *trivium* medieval – Retórica, Gramática e Dialética) executada no Brasil colônia, afirma que “*no conteúdo trabalhado nesses cursos o latim e o grego constituíam as disciplinas dominantes. A elas subordinavam-se a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos*”.

A ocorrência de importantes debates nacionais em torno dos problemas da educação caracterizou, segundo Bretas (1991), a segunda metade do século XIX. Para Faria Filho (2002), é a partir de 1870 que floresce os debates em torno das relações pedagógicas de ensino-aprendizagem. Uma clara expressão desse fato é a boa quantidade de sugestões formalizadas em artigos de jornais, relatórios, conferências, culminando com a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e os pareceres de Ruy Barbosa (1882).

O professor Carlos Leôncio de Carvalho, célebre por seus posicionamentos em defesa do ensino livre, foi nomeado pelo Gabinete Liberal, presidido por Cansanção de Sinibu, para o ministério dos Negócios do Império, órgão que cuidava dos assuntos relacionados ao Ensino, em 1878. Adepto das idéias liberais, Leôncio de Carvalho propôs uma ampla reforma educacional, das primeiras séries ao ensino superior. Enviada para a apreciação do Legislativo, Ruy Barbosa, na condição de Deputado Relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, formulou pareceres apresentando de forma detalhada a realidade educacional brasileira. Assim,

“Ruy Barbosa não se atém apenas a comentar o Decreto, mas realiza um diagnóstico do ensino no Brasil, (...) apresenta dados estatísticos, por meio dos quais compara o ensino local com o do mundo todo. Seu estudo tem por objetivo justificar e encaminhar os projetos de lei substitutivos ao Decreto de Leôncio de Carvalho, que propõem ampla reforma ao ensino em todos os graus”. (Gonçalves, apud Rocha, 1999:222).

Utilizando-se de analogias para com os países europeus e os Estados Unidos, Ruy Barbosa levantou a importância da Geografia como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino brasileiro. Tal preocupação remonta a necessidade da construção de um projeto de Brasil moderno (Ianni, 1992). E moderno, para Barbosa, equivaleria a ser comparado com o ensino norte-americano e europeu. Na construção de seu discurso, Barbosa chega a citar Kant e Locke para justificar a opinião de implantar o ensino de Geografia para crianças.

Como herdeira do pensamento jesuítico, a geografia nomenclatural e mnemônica permaneceu por longos anos. Os primeiros indícios de insatisfação são demonstrados nos famosos pareceres de Ruy Barbosa, em 1882. Todavia, a repercussão desses documentos foi incipiente. Analisando o contexto e verificando a identidade dos diversos sujeitos que discutiam o ensino de Geografia, é possível dizer que dois paradigmas principais se estabeleciam: a Geografia Clássica e a Geografia Moderna.

O primeiro deles, herdeiro da tradição educacional jesuítica, enfatizava a memorização de lições. Como referência no saber geográfico, a geografia escolar, através do recurso descritivo, recuperava lições desenvolvidas desde a geografia clássica grega, passando pelas narrativas dos viajantes do século XVI. A organização desse corpo de conhecimento prescindia do método descritivo¹⁷.

Incluído no currículo escolar, esse conjunto de conhecimentos reforçava a descrição como sua característica principal. Na maioria das vezes, no entanto, o que acontecia era um levantamento de nomes de acidentes físicos e informações sobre aspectos humanos. Apoiada na pedagogia jesuítica, que valorizava a atividade de aprendizagem pela memorização, a geografia escolar apresentava-se como um corpo fragmentado de conteúdos a serem decorados.

Nos próprios manuais didáticos, o que se via era uma predisposição a decoração exaustiva de nomes, muitas vezes destituídos de significados concretos. Esse modelo foi muito bem representado no Brasil, desde o início da escola (ROCHA, 1996). Quando, em 1882, Ruy Barbosa, então deputado constituinte, elaborou seus famosos pareceres, o panorama da geografia escolar brasileira, um amálgama fortemente calcado na estrutura da geografia clássica e na pedagogia tradicional, não lhe escapou:

“definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-se-lhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e das raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendido, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. (...) O Ensino por nomenclatura domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e a indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à

¹⁷ Estrabão, sábio grego, era, notadamente, uma referência. Das inúmeras viagens que fazia, esmerava-se na descrição dos ambientes percorridos, detalhando os aspectos físicos e humanos da paisagem observada. Cláudio Ptolomeu, por sua vez, desenvolveu estudos na área da Geografia Matemática, empenhado em descrever a Terra por métodos que acusassem a precisão locacional. Nos estudos de Ptolomeu, a cartografia recebeu forte impulso. Embora a dimensão natural e humana do espaço geográfico não fosse, imediatamente, fonte de suas preocupações, a exigência em delimitar posições ocupadas no globo terrestre pelo ecúmeno lhe trazia, como objetivo principal, sua delimitação e “a localização relativa de suas várias partes” (PRADO JR., 1972:169). Esquecida durante a Idade Média na Europa – mas mantida e desenvolvida pelos estudiosos árabes – a concepção clássica da geografia grega foi apenas redimensionada, em importância, quando os europeus se lançaram na descoberta de outras terras. O expansionismo islâmico, aliás, foi também um indicador do rápido desenvolvimento dessa geografia no mundo árabe na Idade Média. Era necessária a compilação de conhecimentos sobre novas terras, descrevendo-as e detalhando-as. Por isso tal geografia recebia tanta importância nos planos imperialistas de expansão territorial.

repartição monótona dos cultos e das famílias humans por entre as diversas nações, cabendo, porém, quase todo o espaço a enumeração das terras e águas.” (BARBOSA, 1946, apud ROCHA, 1996:186).

Para Barbosa, o que estava em jogo era o atraso brasileiro frente ao que se ensinava em Geografia nos países desenvolvidos. Era necessário modernizar o ensino da Geografia. Para tanto, sugere adoção de métodos pedagógicos intuitivos, sugerindo que os estudos de Pestalozzi foram responsáveis pela significativa evolução do ensino dessa disciplina nas escolas em outros países.

Nesse esforço, Barbosa indica que é fundamental que as crianças entrem em contato com a realidade próxima. Usando princípios da racionalidade indutiva, as crianças teriam melhor percepção dos elementos geográficos. Abomina, portanto, ensino de nomes abstratos, que exigem doses consideráveis de exercício imaginativo, conforme representados pela abundante nomenclatura constante nos livros didáticos (ROCHA, 1996).

Constatado o cenário da geografia escolar brasileira, Barbosa sugere novas medidas para atualizar a disciplina. Fundamenta-se, além da pedagogia pestalozziana, nos fundamentos científicos da nascente Geografia Moderna. Dessa forma, pretendia que, bem além de descrever e classificar, seria função da geografia escolar estabelecer relações causais entre os diferentes fenômenos geográficos observáveis. Estava, pois, não muito distante do cenário epistemológico da Geografia Moderna pioneiramente desenvolvida em solo europeu. Assim,

“a pedagogia de hoje estabelece, entre esses estudos e a fisiografia, ou descrição geográfica da natureza, ilustrada pela geografia científica da criação, a física terrestre, que completa o exame dos fenômenos ligados à superfície do globo pela investigação das suas causas, das suas relações, das suas conseqüências, das leis que os explicam e regem”. (BARBOSA, 1946, apud ROCHA, 1996:190).

Ruy Barbosa, nesses pareceres, antecipou a discussão sobre a renovação da Geografia escolar brasileira em algumas décadas. O impacto de seus pareceres foi ínfimo em função de sua não apreciação na Câmara dos Deputados. Tanto é que na seqüência de reformas curriculares posteriores, do quarto quadrante do século XIX a década de 1920, há pouquíssima referência aos famosos pareceres. O sentido vanguardista de Ruy Barbosa é confirmado quando propostas bastante semelhantes somente são defendidas quase meio século depois. Entretanto,

“Os pareceres, apesar de todo o esforço despendido em suas elaborações, não chegaram a ser apreciados pela Câmara, porque demorou suas impressões na Tipografia Nacional. Quando os mesmos foram publicados, já não havia mais, por parte dos liberais, interesse político no assunto. No que diz respeito aos Decretos de Leôncio de Carvalho, em consequência das discordâncias que eles suscitaram, efêmeras foram suas vigências. O ministro pouco tempo se manteve no cargo, mas suas idéias liberais e positivistas a partir destas legislações, cada vez mais se faziam presentes nas novas leis que seriam editadas dali para frente”. (Rocha, 1999:230).

Com a Proclamação da República, é criado o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890, evidenciando uma preocupação maior dos Republicanos com a instrução pública. Para a nova pasta, foi escolhido Benjamin Constant. Inspirado em ideais positivistas, Constant promoveu a reforma do ensino, em todos os níveis, em 1890, caracterizada, sobretudo, por realçar a Geografia na grade curricular brasileira. Entretanto, Constant não conseguiu promover de fato a reforma, devido a sua morte prematura em janeiro de 1891.

Na Reforma de Benjamin Constant, já se estipulava a substituição da predominância literária pelos métodos e conteúdos científicos. Tudo organizado de acordo com o figurino positivista: a Geografia, por exemplo, se transformava em Astronomia, na classificação proposta por August Comte (COLESANTI & OLIVEIRA, 1999). Outrossim, na prática o que aconteceu foi a permanência da forma livresca, mnemônica e descritiva da Geografia. *“Aprendia-se os conhecimentos científicos como eram assimilados os de natureza literária”* (Ribeiro, 1984:85).

No cenário das políticas educacionais nacionais, o embate entre os católicos e os liberais (escolanovistas) caracterizou a história da educação brasileira na primeira metade do século XX (Cury, 1988). Os liberais defendiam maiores oportunidades da escola ao povo, através do oferecimento do ensino público. Já os católicos desejavam a continuidade da escola particular. Receavam as consequências advindas da educação popular. Mesmo sendo correntes opostas, Gadotti (1994) salienta que não havia antagonismo entre ambos, uma vez que representavam facções da elite. Não questionavam, portanto, o sistema sócio-econômico.

Nesse contexto, a sociedade exigia uma remodelação da escola. A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, representou os reforços concretos

para a discussão e efetivação de um novo projeto para a educação¹⁸. O primeiro pressuposto a ser quebrado do ensino da época era em relação à clientela da Escola. O desafio era atender as massas populares, visando não somente a formação de mão-de-obra, mas também a inculcação de ideais para a efetivação do projeto de Nação burguês, demanda que o ensino de Geografia respondeu tão bem (VLACH, 1991; VLACH, 1994, VLACH, 2003; VLACH, 2008, entre outros).

Pedagogicamente, a ABE se inspirou nos ideais de John Dewey, educador norte-americano. O famoso “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais brasileiros em 1932, propunha uma educação centrada no aluno (orientação pedagógica) e para todos (orientação política). Mas ao propor uma escola democrática sem abordar a estrutura societária a qual está submetida, o escolanovismo caiu na concepção superficial da realidade. O “Manifesto”, portanto, assumia sua condição de norteado pelo pensamento liberal (RIBEIRO, 1984).

No decorrer do início do século, várias reformas aconteceram. Para a Geografia, a importância delas se resumia em alteração de carga horária na grade curricular. Somente em 1931, na reforma de Francisco Campos, a Geografia reconquistou sua posição obtida na Reforma de Benjamim Constant. Uma outra inovação foi *“a aula prática que já era adotada muito antes, em escolas de outros países”* (COLESANTI & OLIVEIRA, 1999:194). Estavam já desenhados, assim, novas tendências para o ensino de Geografia.

1.2 Escola Moderna e Geografia

A constatação e crítica da geografia descritiva e mnemônica nas salas de aula brasileiras, feita por Delgado de Carvalho quase cinquenta anos depois dos famosos pareceres de Ruy Barbosa, indicavam uma tendência persistente dessa geografia no currículo escolar. Considerado um dos pais da geografia moderna brasileira, Delgado de Carvalho foi impiedoso em sua análise da situação da geografia nas escolas do Brasil. Participando do cenário europeu, caracterizado por intensos debates em torno da formação identitária da Geografia enquanto uma ciência moderna, Delgado de Carvalho

¹⁸ Tentativa concreta de ser porta-voz da reorganização do ensino brasileiro, a ABE foi criada através de um núcleo-fundador de quatro membros; passou, em menos de dois anos, para mais de quatrocentos membros. Delgado de Carvalho e Everardo Beckheuser participaram ativamente dessa movimentação. O rápido crescimento demonstra perfeitamente o interesse manifestado pelos professores e demais intelectuais com os rumos da educação brasileira.

encontrou uma geografia no Brasil ainda presa as condições clássicas da Geografia. Torna-se, portanto, necessário investigar os esforços de sistematização da Geografia na Europa para entender o sentido da renovação proposta por Delgado de Carvalho.

Para tanto, é importante ter em mente que o mundo das idéias não está dissociado do mundo prático. Isto é, percebe-se uma relação concomitante entre as transformações econômicas e àquelas ocorridas no quadro político-social, territorial, epistemológico e pedagógico. Essa sincronia pode ser notada na sistematização da Geografia Moderna. Favorecida pela especial condição da unificação da Alemanha, a Geografia Moderna tem, no entanto, raízes no iluminismo e romantismo alemão¹⁹. Perscrutando essas raízes, Moreira (2008:14) se refere a Kant e a Forster como os “*sistematizadores da geografia moderna, essencialmente iluminista – Forster no plano teórico-metodológico e Kant no plano epistemológico*”. Forster se aproveitou do discurso geográfico remontante aos clássicos gregos e ao pensamento renascentista, articulado em Estrabão, Ptolomeu, Copérnico e Cluverius, entre outros, para atualizar, para a linguagem científica do século XVIII, a perspectiva sistemático-regional. Como método, propunha a “*comparação, do qual deriva a descrição e a explicação como categorias analíticas das paisagens*” (MOREIRA, 2008:17). Kant, por sua vez, fornece nos arranjos conceituais uma base epistemológica para a Geografia. Considerando espaço e tempo como apriorísticos e somente apreensíveis por meio da percepção, Kant considerava que todos os fenômenos “*já aparecem diante de nós organizados em suas localizações na extensão que nos rodeia (o espaço) e na sucessão dos movimentos de mudanças do ontem para o hoje (o tempo)*”, e por essa razão, Kant apontava como atribuição “*à geografia cabe descrever e à história narrar os fenômenos que formam o mundo*” (MOREIRA, 2008:19), tendo, como consequência, a consolidação da Geografia enquanto um “*saber corográfico e a consagra como um saber centrado na sensibilidade e não no entendimento, deixando a tarefa de sistematização teórico-metodológica mais acabada da geografia para os geógrafos posteriores*” (MOREIRA, 2008:20). Tarefa efetuada, pois, por meio dos alemães Alexander Van Humboldt e Karl Ritter. Assim, a Geografia Moderna nasceu em lar prussiano e cresceu no projeto alemão de Estado.

O território germânico, aproximado à Alemanha atual, estava fragmentado em vários feudos. A estrutura feudal mantinha-se intocada até meados do século XIX. A

¹⁹ Para Moreira (2008), são três os seus principais paradigmas, transitando do holismo da baixa modernidade, passando pela fragmentação da modernidade industrial e retornando ao holismo, já na pós-modernidade.

aproximação entre os diversos feudos de origem germânica foi efetuada em 1815 (Confederação Germânica), mas sem constituir um Estado. A inexistência de um poder central e, conseqüentemente, um centro de organização do espaço, era uma preocupação fundamental da elite alemã.

Percebe-se a importância desses debates quando se analisa os grandes nomes da Geografia posteriores a ambos. Inúmeras refutações e concordâncias aos dois estudiosos fundamentam o marco teórico por eles delimitado. Nesse sentido, Moraes (1985) salienta que Ritter e Humboldt foram responsáveis pela criação de uma linha de continuidade, dentro do pensamento geográfico, ao colocar suas teses no eixo de discussão de demais estudiosos, contemporâneos ou posteriores. A criação de cátedras acadêmicas nas universidades prussianas é também creditada ao pioneiro trabalho de Humboldt e Ritter, “*dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica*” (MORAES, 1985:50). É, por essa razão, que se convencionou remontar aos dois intelectuais prussianos a fundação da “*geografia científica ou geografia acadêmica*” (PEREIRA, 1999:119).

Das características que sublinhavam as propostas de sistematização científica, a “*ambição epistemológica*” é constante. Ritter, em uma proposta especialmente pretenciosa, objetivava “*apresentar um quadro vivo do conjunto da terra, seus produtos naturais e cultivados, seus aspectos naturais e humanos, e demonstrá-los como um todo coerente, de tal forma que a mais significativa conclusão sobre o homem e a natureza ficarão evidentes, principalmente quando comparados lado a lado*”. Ou, ainda, “*A terra e seus habitantes mantém-se na mais estreita reciprocidade, não podendo em ser apresentado em todos os seus aspectos sem o outro. Assim, pois, a geografia e a história devem sempre andar inseparáveis. A terra tem influência sobre os habitantes e esses sobre a terra*”. (RITTER apud TATHAN, 1960:562).

Incomodado com o método descritivo até então imperante (resquício do empirismo que grassava nas ciências naturais do século anterior), Ritter formulou alguns princípios que, a seu ver, seriam orientações científicas sólidas para sistematizar a ciência geográfica oportunamente denominada *Erdkunde*. Tributário dessa busca metodológica é, pois, o princípio da causalidade: através das relações causais, mediadas pelo método comparativo, intencionava ir além da simples descrição. Partindo dessa premissa, é possível entender a grandiosidade do projeto de Ritter, ao indicar que o “*Erdkunde tentará abarcar o mais completo e o mais cósmico aspecto da terra, juntando e organizando em*

bela unidade tudo quanto sabemos com relação ao globo, e mostrando a relação desse todo unificado com o homem e seu criador". (RITTER apud TATHAN, 1960:563).

Esse aspecto teleológico, caro a obra de Ritter, é praticamente ausente na obra de Humboldt – outro grande nome da geografia moderna – que em vida, sofreu inúmeras acusações de ateísmo. Naturalista, tinha especial interesse pela botânica, zoologia, geologia, numerologia e demais ciências naturais. Embora a diferente formação levasse Humboldt a perseguir temários diversos daqueles desenvolvidos por Ritter, suas concepções de uma geografia científica se aproximavam. No entanto, Humboldt preferia o termo *Weltbeschreibung* (Ciência do Cosmo) a *Erdkunde* de Ritter. Humboldt propunha, para a geografia, a discussão sobre a distribuição espacial dos fenômenos do Cosmo. Entendia-se, por Cosmos, os “*horizontes de limites mais largos, da reunião de todas as coisas que enchem o espaço, desde as mais remotas nebulosas até a distribuição climática dos delicados tecidos de matéria vegetal que se espriam em cobertura constituída dos mais variados matizes, sobre a superfície de nossas rochas*” (HUMBOLDT apud TATHAM, 1960:568).

Ritter, assim como Humboldt, admitiam uma unidade para a natureza, tendo a geografia responsabilidade de desvendá-la. O método comparativo e empírico era também compartilhado por Humboldt, na medida em que admite que o método empírico “*parece-me melhor fundamentado e o mais viável de lograr êxito*” (TATHAM, 1960:569). Dadas as semelhanças, Tatham (1960:572) arrisca dizer que “*um era complemento do outro*”. Falecidos em 1859, o espólio científico dos dois alemães se divergia em alguns pontos. Primeiro, Ritter analisava a natureza a partir de uma perspectiva antropocêntrica. Humboldt, por sua vez, renegava a teleologia de Ritter. Em Ritter, o princípio corológico ganha força. Além disso, melhor aquilatou o método comparativo, desenvolvido anteriormente por Forster. Moreira (2008:21) indica que o avanço de Ritter, em relação a Forster, estava na “*combinação dos métodos indutivo e dedutivo*”, oferecendo como objeto da *Geografia Comparada* a “*constituição da individualidade regional*”.

Posteriormente ao holismo de Humboldt e Ritter, a Geografia conheceu uma fase de especialização do saber. Peschel e Penck, estudando sobre geomorfologia, Koppen pesquisando sobre o clima, Von Sachs investigando a botânica – são exemplos emblemáticos dessa nova fase. Para MOREIRA (2008:26), o que houve foi uma radical mudança no conceito de natureza, passando do entendimento holístico (imane a todas as coisas) para uma redução a simples condição de natureza inorgânica. Como consequência, “*a esfera humana é simplesmente abandonada. Uma mudança no conceito*”.

de homem então se dá em paralelo, excluído da natureza". As novas propostas de Geografia abandonam o holismo, o conceito espacial trabalhado desde Kant e, também, o método comparativo, embora retenha o princípio corológico como sustentação de uma geografia física sistemática que, por sua vez, tem na geomorfologia sua primazia (MOREIRA, 2008). Como efeito dessas transformações, há uma constante fragmentação do conhecimento geográfico. Os fundamentos dessa fragmentação situam-se no emergente paradigma positivista nas ciências, na transição do século XIX para o século XX:

"A pulverização e especialização que transforma a geografia uma série de saberes sistemáticos de âmbito físico e inorgânico são o reflexo do acompanhamento dessa nova ordem paradigmática do pensamento. A geografia reproduz a setorialização geral da pirâmide positivista, referenciando sua setorialização interna na linha de fronteiras com os grandes campos de ciências, que o positivismo vai autonomizando por seus objetos e métodos" (MOREIRA, 2008:28).

Conviveram, portanto, dois projetos para a Geografia: um, de ordem fragmentária, influenciada pelo positivismo, implicava em cada vez mais especialização na seara geográfica; outro, de ordem aglutinadora, fazia um retorno a perspectiva totalizante do fenômeno geográfico. Valendo-se de saberes de diversas áreas, Friedrich Ratzel retorna a Ritter em alguns aspectos, como por exemplo, a insistência no método comparativo. Mesmo desenvolvendo uma proposta de geografia setorial (a Geografia Humana), Ratzel *"a mantém associada aos seus parâmetros totalizadores, abandonados pelos demais geógrafos sistemáticos"* (MOREIRA, 2008:33). O retorno de Ratzel a Ritter contribuiu, ainda, para a recuperação, em maior grau, do antropocentrismo. Curiosamente, seus primeiros estudos foram na geografia física, pesquisando os fiordes e cumes de neves das montanhas alemãs (TATHAM, 1960). O que fornece, de certo modo, o interesse de Ratzel por um projeto unitário para a geografia. Aliás, Ratzel recupera a noção de *Erdkunde* esboçado por Ritter, citando expressamente, em sua última obra (*Die Erde und das Leben. Eine Vergleichend Erdkunde*, de 1902), que o livro tem *Erdkunde* como subtítulo porque apresenta a inter-relação dos fenômenos da superfície da terra segundo a concepção de Karl Ritter. Para Tatham (1960:576), Ratzel apresentava, sobretudo, uma semelhança e duas discordâncias fundamentais com Ritter: *"a semelhança de Ritter, tentou compreender o mundo como um todo integral, uma unidade interdependente. Entretanto, (a obra de Ratzel) diferia (da obra de Ritter) em dois*

importantes aspectos: considerava a geografia humana sistematicamente e não regionalmente, e do ponto de vista de Darwin”.

Epistemologicamente, Ratzel não se mantinha dentro dos restritos limites da recente especialização da ciência moderna. Transitava por vários saberes, em diferentes áreas. Procurava, sobretudo, dar uma explicação lógica e sistemática sobre os múltiplos fenômenos espaciais e na distribuição e localização pelo globo. Sua proposta de trabalho distanciava, pois, da crescente setorialização da Geografia: avançando suas conjecturas sobre a relação existente entre o solo e o Estado, estabeleceu os fundamentos da geografia política.

Na França, a repercussão de seu trabalho foi, inicialmente, elogiosa. É o caso, pois, do próprio La Blache. Analisando “Antropogeographie”, Vidal de La Blache não só acena positivamente como recomenda a leitura de Ratzel (CARVALHO, 1997). Curiosamente, os dois intelectuais são dados como fundadores de duas escolas distintas do pensamento geográfico: o determinismo e possibilismo. Tal oposição há muito já é questionada. Vesentini (2003) é enfático a tal diferenciação; questiona, por um lado a indeterminação com em fenômeno impeditivo à lógica analítica da investigação científica da regularidade dos fenômenos e, por outro, os limites do significado de tal possibilidade, na medida em que *“tão somente repetir que a natureza oferece ‘possibilidades’, e que o homem as aproveita desta ou daquela maneira, não produz nenhum avanço nessa problemática clássica do maior ou menor peso das determinações (que não são apenas naturais, diga-se de passagem) frente a indeterminação ou o livre arbítrio do ser humano”.*

A produção desse debate determinismo versus possibilismo só pode ser entendido quando averiguado o contexto da época. Carvalho (1997) aponta algumas pistas. Assim, a proposta de Ratzel, envolvendo conhecimentos originários de várias áreas do saber, situava-se na contramão de um projeto científico que caminhava, no final do século XX, para a especialização e delimitação clara das fronteiras entre distintas áreas do conhecimento científico. Isso gerou certo desconforto entre sociólogos e historiadores, que viam seus ‘territórios epistemológicos’ invadidos. Do longo debate que sucedeu, foi apenas com a intervenção de Lucien Febvre, célebre historiador francês, que os limites disciplinares - e, logo, uma identidade quase consensual da geografia - fossem mantidos.

Em “*A Terra e a evolução humana*”, Lucien Febvre, ao formular uma tentativa de defesa da geografia, advogou as teses levantadas por La Blache, recheando-as de uma leitura singular que, em muitas situações condicionava discussões de Vidal a seu

(de Febvre) modo particular de ver a geografia. O procedimento foi claro, ao eleger “*La Blache e Ratzel como pólos opostos dessa discussão, tecendo os argumentos que, na sua opinião, contribuiriam para definir principalmente o lugar da ciência geográfica*” (CARVALHO, 1997:s/p). Ora, já é sabido que a intenção de Febvre, ao oferecer um lugar epistemológico para a geografia no conjunto das ciências modernas não era outra: redimensionar as pretensões da geografia, oferecendo-lhe modesta colocação (CARVALHO, 1997; VLACH, 2003; GIBBIN, 1994; LACOSTE, 2005). Ao mesmo tempo em que há uma certa limitação epistemológica - reforçada na extração, por Febvre de uma frase fortuita de La Blache, “*a Geografia não é a ciência dos homens, e sim dos lugares*” e repetida exaustivamente - não se pode, em hipótese alguma, desconsiderar a perda do potencial de análise política da geografia. Febvre foi, de certa forma, também responsável pela assepsia do pensamento geográfico, despolitizando-o. Essa operação somente logrou êxito pela total desconsideração que Lucien Febvre teve com as derradeiras obras do mestre francês, notadamente “*La France de L’Est*”²⁰ (VLACH, 1999)

De fato, Lucien Febvre desconsiderou a última obra do mestre em favor de *Tableau géographique de La France*. Consagra-se, em *Tableau*, o método descritivo, tão reproduzido nas monografias regionais de orientação francesa. Não é por menos: o que ofertava para a geografia era um instrumental pretensamente neutro e objetivo, sem influências políticas de qualquer natureza. Por excelência, uma decisiva máscara para dissimular as estratégias espaciais. Gibbin (1994:146) comenta incisivamente que “*temos a impressão de que era preciso ‘limpar’ a geografia francesa e ‘engomar’ sua verdadeira origem por meio de um outro nascimento*”.

O escamoteamento dessa fase final de La Blache legou, para a tradição geográfica francesa, o paradigma da objetividade, da neutralidade e do caráter apolítico da ciência geográfica. Evidentemente, esse último trabalho de La Blache e a obra de Ratzel estavam, de certa forma, na contramão do espírito de objetividade que já se estabelecia nas ciências da época. Löwy (2000) nos lembra que, na maioria das ciências modernas, positivismo e historicismos contribuíram com a idéia de imparcialidade da

²⁰ Moreira (2008) identifica três ‘La Blaches’: “Há o La Blache do *Quadros de geografia da França (Tableau de la Géographie de la France)*, publicado em 1903, no qual estuda a identidade da França a partir do seu quadro de diferenciações regionais e é considerado a matriz de fundação da geografia regional. (...) Há o La Blache do *Princípios de Geografia Humana*, obra póstuma e incompleta de 1922, na qual estuda as paisagens de diferentes civilizações, advindas da relação local do homem com o seu meio, e considerado o texto fundador de uma geografia da civilização, subalternizada diante da geografia regional, mas que fará maior carreira que esta apenas nos grandes compêndios. Aqui, a categoria que sobressai é o gênero de vida. Há, por fim, o La Blache de *A França do Leste*, de 1917, em que analisa a especificidade da região fronteiriça da França com a Alemanha, que podemos considerar um típico estudo de geografia política, porém limitado a esse trabalho.

ciência. Sendo o debate entre determinismo e possibilismo forjado, não haveria contraponto a ser feito entre Ratzel e La Blache – pelo menos por esse ângulo; Moreira (2008:33), todavia, aponta para o ponto inadvertidamente secundarizado desse contraponto, qual seja, “o olhar regional fracionário de La Blache, inspirado numa concepção isolacionista de região, um caso de singularidade”.

Assim como Ratzel, Alfred Hettner, outro importante geógrafo alemão, retomou Ritter, aprimorando o método comparativo. Dessa forma, “se em Ritter o recortamento é um estado e a região um recurso de método, em Hettner tudo é um processo de diferenciação. Tal como em Ritter, em Hettner desaparece a possibilidade de a geografia dividir-se em sistemática e regional”. Hettner propunha, nesse sentido, uma análise interativa “dos fenômenos físicos e humanos, cuja tradução é o entendimento da geografia como o estudo da superfície terrestre por sua diferenciação de áreas” (MOREIRA, 2008:34).

Todos esses pressupostos são fundadores e norteadores daquilo que hoje se conhece por Geografia Moderna. Tem-se, portanto, um contexto específico apresentado no manifestar da Geografia como ciência moderna e na oferta da disciplina Geografia numa Escola que se pretendia alcançar cada vez mais um maior número de pessoas. No entanto, nesse momento já se percebe que ambas apresentam, desde seus momentos iniciais, diferenças consideráveis. Os objetivos e necessidades são díspares. Exemplo disso é salientar que as correntes epistemológicas geográficas não têm, necessariamente, correspondência na Geografia Escolar. Isto é, postulados epistemológicos geográficos nem sempre encontram reverberação na disciplina Geografia. Isso ocorre em virtude das diferenças entre Ciência Geográfica e Geografia Escolar²¹.

Curiosamente, os professores de educação básica foram responsáveis por, pioneiramente, levantar a bandeira da necessidade de renovar a disciplina, solicitando uma reorganização do discurso geográfico com as então recentes novidades percebidas

²¹ Nesse sentido, é importante ter em mente o alerta dado por Vesentini (2005:223): “É importante reafirmar esse fato, pois muito imaginam, de forma ingênua ou até mesmo preconceituosa, que as disciplinas escolares (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia) tão-somente reproduzem, de forma simplificada, os conteúdos criados e desenvolvidos na universidade, no ensino superior, na graduação e na pós-graduação. É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reprodutor do saber construído em outro lugar, o ‘lugar competente’, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então ‘didático’ num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído.”

no estatuto da Geografia. Entre esses professores cabe citar, notadamente, os quatro professores de Geografia do Colégio Pedro II na década de 1920: Honorio Silvestre, Fernando Raja Gabaglia, Everardo Beckheuser e Carlos Delgado de Carvalho (MACHADO, 2002b). Especialmente esse último nome, sua contribuição como autor de livros didáticos e de diversos artigos – publicados principalmente no periódico *Boletim Geográfico*²² – amplificaram suas idéias no debate da ‘modernização’ do ensino de Geografia na primeira metade do século XX²³.

Nesse sentido, cumpre dizer que a Geografia Escolar imprimiu uma particularidade no diálogo com a emergente Geografia Moderna. Embora fizesse dileção a Humboldt, Ritter e demais nomes envolvidos no projeto moderno – e unitário – da Geografia, foi o paradigma fragmentário que permeou a estruturação de seu discurso. Moreira (2007:112) resume bem os problemas de ‘indigência teórica’ na manifestação do discurso geográfico escolar reconhecido, a seu ver, na forma clássica: “1) a *invariância tricotômica (a estrutura é a mesma no espaço e no tempo)*; 2) a *essencialidade taxonômica (é um discurso classificatório e catalográfico)*; 3) a *aglutinação em cacos (as categorias evoluem em paralelo, sem o recurso do conceito)*; 4) o *caráter descritivo do texto (falta análise geográfica na inter-relação dos dados)*”. Como herdeira do paradigma lablachiano hegemônico (o La Blache de *Quadros da Geografia da França*), a geografia escolar moderna, no Brasil, negligenciou o caráter político e adotou a pretensa neutralidade.

²² *Boletim Geográfico* foi editado de 1943 a 1978. Delgado de Carvalho contribuiu com vinte artigos (dezesesseis versando precipuamente sobre ensino de Geografia, quatro sobre epistemologia da Geografia), publicados entre 1943 e 1955.

²³ Anselmo (2002:252) relativiza o peso de Delgado de Carvalho como “*pai da Geografia Moderna brasileira*”. A autora afirma que, enquanto sistematização da Geografia brasileira, tal asseveração “*não deixa de ter sua validade, em termos. Não só havia vários outros intelectuais atuando junto a sistematização/institucionalização da Geografia no Brasil, como também suas posições não eram consensuais, nem mesmo entre os professores do Colégio Pedro II, de onde deveria partir toda a orientação para o restante do país – desde 1925, por meio da Reforma Luis Alves – Rocha Vaz. Consideramos que, ao tratar da contribuição de Delgado de Carvalho, seria necessário ficar mais atento a essas colocações, não deixando de conferir a ele o título de primeiro sistematizador da Geografia brasileira e não deixando, por outro lado, de considerar que suas proposições compunham-se, na verdade, de um embate com as propostas tradicionalistas da Geografia de nomenclatura bem como as proposições alicerçadas em outras vertentes*”. A mesma autora, nesse texto citado, especula sobre a necessidade de investigar Everardo Beckheuser como “*principal contraponto ao qual Delgado tinha de ficar atento*”. Os outros dois professores de Geografia do Colégio Pedro II, igualmente entusiastas pelas novidades que se avizinhavam do ensino de Geografia, receberam menções elogiosas de Delgado de Carvalho, considerando que ambos “*não recuaram diante de uma inovação radical e assumiram, pode-se dizer, uma attitude peremptória diante da opinião publica pedagógica*” (CARVALHO, 1925:23). Embora essa pesquisa reconheça essa multiplicidade, a escolha por Delgado de Carvalho se dá orientada pela repercussão de seu pensamento na renovação do ensino de Geografia e por sua presença constante no debate sobre o ensino de geografia – principalmente na primeira metade do século XX.

O contexto brasileiro no principiar do século XX era favorável às mudanças na Geografia Escolar. Em suas duas primeiras décadas, debates sobre a educação nacional efervesceram. Em questão, o atraso da escola brasileira frente ao imperativo da modernidade. A urbanização, o crescimento dos setores secundário e terciário e o movimento descendente do modelo agrário-exportador exigiam um novo modelo de escola. Estava sendo gestado um novo projeto de nação. A escola, nesse contexto, era vista com um superlativo papel. Deflagrou-se um processo de otimismo injetado na educação, de forma que essa passou ser entendida como eficiente remédio para os males do Brasil.

De todo esse debate, dois pontos se destacavam. Primeiro, a demanda colocada pela necessidade de escolarização de boa parte da população exigia uma escola mais inclusiva e menos elitista. Segundo, essa nova escola deveria ser discutida, em função de novos métodos, novos currículos, enfim, um novo formato. Toda essa discussão, dada a dimensão alcançada, influenciou as propostas oficiais de organização do ensino²⁴.

Delgado de Carvalho, nesse sentido, trouxe significativa importância para a Geografia no corpo da arquitetura disciplinar da escola de então. Um marco para a Geografia Escolar Moderna é, por exemplo, seu livro “Geographia do Brasil”, publicado em 1913. Sua longa estadia na Europa, onde desenvolveu seus estudos, permitiu contato com as mais recentes idéias sobre a escola, a ciência geográfica e sua correspondente disciplina ensinada nas escolas de grau elementar e secundário. Seu ingresso, como professor, no Colégio Pedro II concedeu-lhe posição favorável a disseminação de suas idéias, já que aquela instituição desenvolvia papel de orientação a todos os cursos secundários espalhados pelo território brasileiro.

Da lavra de Delgado de Carvalho, o mais importante livro sobre ensino de geografia foi lançado em 1925, “*Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)*”. A crítica aos exercícios mnemônicos e nomenclaturais perpassa todo o livro. Para Delgado, o ensino da disciplina enquanto conhecimento científico era deixado de lado em função de “*atribuir nomes, crismar áreas geographicas. (...) Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes.*” (CARVALHO, 1925:04).

²⁴ Exemplo disso foi a Reforma Educacional Luiz Alves-Rocha Vaz, instituída em 1925. Sintonizada com o debate sobre a questão nacional, a reforma explicitou a intenção patriótica-nacionalista da escola que, na seara da Geografia Escolar, obteve tão excelente receptividade.

Côncio das dificuldades colocadas à renovação do ensino de Geografia, Delgado de Carvalho previu os principais obstáculos a serem superados nessa empreitada²⁵. Para ele, o fato da Geografia Moderna ser tão pouco difundida em território nacional era um impedimento inequívoco. A falta de comunicação entre os professores de Geografia representava um empecilho à renovação. Mesmo superada essa comunicação, o desafio estava em convencer o professor de que aquilo que estava ensinando não era, de fato, a *verdadeira geografia*:

“Um homem que conseguiu reter o nome de todas as sub-prefeituras francezas e das províncias italianas, etc., e durante muitos annos tomou como guia o excellente mas archaico Cortambert, difficilmente se convencerá de que isto tudo nada tem com geographia, e representa apenas a expressão geographica da administração publica.” (CARVALHO, 1925:09).

Para Delgado de Carvalho, a instalação definitiva de uma nova geografia nas escolas brasileiras prescindiria das seguintes medidas: (1) acréscimo de um ano, no secundário, da disciplina geografia; (2) adotar como fundamento, no desenvolvimento dos tópicos da Geografia, exemplos retirados do cenário brasileiro; (3) acrescentar tópicos de geografia humana (citado como antropogeografia); (4) recomendar, além dos exercícios cartográficos, atividades de “dissertação geográfica”, como forma de exercitar a argumentação sobre temas geográficos; (5) organização de uma associação de professores de geografia.

No mais, as propostas de Delgado de Carvalho representavam a tentativa de implantar uma Geografia de cunho moderno. Resgatava, pois, as mesmas intenções que Ruy Barbosa ensaiou no século XIX. A matriz do pensamento de Delgado de Carvalho procurava sintonizar-se epistemologicamente com as recentes discussões geográficas no cenário europeu, desembocando em uma versão naturalista da Geografia (VLACH, 1994), na medida em que a Geografia só pode ser científica “*se definida como uma ciência natural*” (MACHADO, 2002b:322). As conseqüências dessa matriz no ensino de Geografia já são notórias: naturalização da sociedade, perda da historicização do espaço, dissimulação dos raciocínios centrados no espaço, compromisso com a neutralidade e objetividade, análises realizadas em um paradigma tricotômico (Natureza/Homem/Economia), devidamente compartimentado, não se furtando em afirmar sentimentos patrióticos visando ‘cimentar’ a nação (KAERCHER, 2001; KAERCHER,

²⁵ Esses obstáculos, sabe-se, foram progressivamente combatidos por ações, se não desenvolvidas pelo próprio Delgado de Carvalho, realizadas por educadores sensíveis a idéia do geógrafo brasileiro.

2004; LACOSTE, 2005; MOREIRA, 2007; MOREIRA, 2008; SILVA, 2002; VESENTINI, 1999; VESENTINI, 2004, VLACH, 2003; VLACH, 2004, entre outros).

Concomitantemente, a pedagogia tradicional forneceu elementos para um “casamento perfeito” com essa geografia (STRAFORINI, 2001; SPEGIORIN, 2007): ao entender a transmissão de conhecimento como sua função mais nobre, valorizando metodologias que sagraram a repetição, reprodução e memorização como pontos basilares, a geografia descritiva se completou, seguramente, nos fundamentos de uma escola preocupada com a formação de “cabeças-cheias” – não de “cabeças bem-feitas”.

O primeiro triunfo de uma renovação do ensino de Geografia veio com a Reforma Luis Alves-Rocha Vaz. Delgado de Carvalho teve importante participação na formulação desse currículo. Posto que essa reforma intencionou centralizar e uniformizar o ensino secundário, e tendo o Colégio Pedro II em distinção, as proposições de Delgado de Carvalho tiveram condições de serem disseminadas oficialmente.

As inovações foram articuladas com algumas heranças da geografia escolar de então, quando, por exemplo, não se excluiu, nos estudos introdutórios de Geografia, os conhecimentos astronômicos. Mas os avanços foram muitos. O estudo da fisiografia era colocado em posição especial, já que, para firmar-se na seara científica, estabelecia o conhecimento de causas e classificação de alguns fenômenos, distanciando-se das meras listas de nomes a serem decorados. O homem foi introduzido no estudo da geografia, por meio de estudos “antropogeográficos”. A divisão regional, antes fundamentada em critérios administrativos, baseava-se agora nas distinções entre áreas do espaço geográfico, considerando os elementos naturais (ROCHA, 1996; ROCHA, 1999).

Se, por um lado, propugnava-se um conhecimento cada vez mais aproximado da recente produção científica brasileira, por outro, o currículo de Geografia proposto, mais do que antes, apontava para o desenvolvimento do sentimento patriótico nos alunos. É o que diz, explicitamente, o professor A. F. Proença, ao afirmar categoricamente que *“todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim imediato é sempre o mesmo – a cultura do sentimento de patriotismo”* (PROENÇA, s/d:22). Esse objetivo seria alcançado através do conhecimento da grandeza do Brasil e do povo brasileiro. A geografia contribuiria com o estudo fisiográfico do Brasil, em um primeiro momento, seguido do estudo antropogeográfico, enfocando as vocações econômicas brasileiras.

A valorização da ciência geográfica pelo Estado possibilitou o fortalecimento da nova concepção de Geografia nos círculos oficiais. O ensino de Geografia, de fato, tinha lugar especial em uma escola que almejava a formação do sentimento patriótico e a formação identitária brasileira. Conseqüência dessa importância foi a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia. O saber geográfico, posto em relevância, fomentou a fundação de outras instituições, como a Associação dos Geógrafos Brasileiros e do Instituto Brasileiro de Geografia.

Cada vez mais a Geografia Escolar se aprofundou no ideal de formar sentimentos pátrios nos estudantes brasileiros e, por essa razão, passou a ser muito bem-vista no projeto de Brasil-Nação que se desenhava então. Na verdade, a proposta de uma educação cívica era o objetivo principal da educação (basta, por exemplo, consultar os anais do I Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, e constatar que a maioria das teses apresentadas versava sobre a contribuição da ampliação da escolaridade na construção do sentimento pátrio do brasileiro).²⁶ Destarte, a Geografia tinha posição especial nesse projeto de educação nacional.

Esse projeto de educação tem raízes no início do século XX, acompanhando mudanças importantes nos cenários cultural e educacional brasileiros. As transformações econômicas pelas quais o mundo passou no final do século XIX, início do século XX não deixaram incólume a situação brasileira. Embora persistisse insistentemente o modelo

²⁶ Embora havia apenas dois trabalhos sendo apresentados por professores de Geografia (trata-se de “O Brasil carece da difusão do ensino popular da Geografia”, por Isaura Sydney Gasparini, e “O ensino da Geografia — necessidade de uma reforma de programas e métodos”, por Renato Jardim), o I Congresso Brasileiro de Geografia recebeu inúmeras propostas tendo o civismo e o patriotismo como palavras-chave ordenadoras da argumentação (cf. “Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil, por Acrísio Carvalho de Oliveira; “O ensino obrigatório e o civismo nas escolas”, por Maria dos Anjos Bittencourt; “A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação nacional e alfabetização do país”, por Myriam de Sousa; “Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral”, por Fernando Luis Osório; “O escotismo e a unidade nacional”, por Victor Lacombe e Américo L. Jacobina Lacombe; “Para lutar contra o analfabetismo: o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres”, por Fernando de Magalhães; “A unidade nacional pela cultura moral: a educação religiosa como melhor meio de nacionalizar a infância”, por Roberto de Almeida Cunha; “A educação moral dos escolares com base no sentimento”, por J. A. de Mattos Pimenta; “O ensino da moral e do civismo”, por Nelson Mendes; “A educação moral na escola primária”, por Palmyra Bompeixe de Mello; “Educação política”, por Paulo Ottoni de Castro Maya, entre outros). Ao ler os anais do evento, o que se percebe, de imediato, era a grandiosidade em que o tema se apresentava para a educação de então. Patriotismo e civismo não eram demandas geradas para a geografia escolar; era para a educação formal como um todo. Isso fica notável quando observamos teses publicadas nos referidos Anais que, diretamente, não se propunham a abordar temas relacionados à pátria e ao civismo, mas essa discussão estava latente na organização argumentativa (cf. “Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras”, por Antônio Tupy Pinheiro; “Antagonias da didática na unilateralidade do ensino”, por Renato de Alencar; “Organização dos museus escolares: sua importância”, por Nicephoro Modesto Falarz; “Educação da criança em relação à assistência aos lázaros e defesa contra a lepra”, por Alice de Toledo Tibiriçá; “O problema do ensino pelo estímulo do título eleitoral dignificado”, por José Pereira de Macedo, entre outros).

agro-exportador herdado do período imperial, as tímidas tentativas de industrialização já remetiam para a formação de uma crescente população urbana (SAVIANI, 2008). Essas mudanças anunciadas no Brasil, salienta-se, eram realizadas mediante demandas e pressões tanto internas quanto externas.

Essas demandas foram criadas em função de uma série de fatores que implicaram na necessidade de pensar a reorganização da economia brasileira. A proibição do trabalho escravo, a adoção do assalariamento dos trabalhadores e conseqüente favorecimento da migração européia e o processo de industrialização verificado em determinadas áreas geográficas responderam pelas significativas alterações no quadro econômico brasileiro.

Em um cenário apontando para industrialização crescente, a oligarquia agropecuarista soube tirar proveito. Em períodos de supersafras de café, por exemplo, quando o governo limitava a produção cafeeira, muitos fazendeiros aventuravam-se no ramo industrial (cf. SAVIANI, 2008). A iniciativa, geralmente de cunho familiar, permitia também associação a grupos estrangeiros, como eram as corporações organizadas na Europa e operadas no Brasil (FiatLux, São Paulo Alpargatas, etc.).

Isso permitiu o crescimento, em importância política, de uma classe média urbana. Originados da própria oligarquia rural, esses grupos urbanos tendem, progressivamente, a fazer oposição política ao *status quo*. Exemplos disso são os constantes conflitos de setores da população urbana com o poder instituído, como exemplificado cabalmente pelo movimento tenentista.

Por outro lado, a grande presença de imigrantes em solo nacional despertou os intelectuais brasileiros para a necessidade do fortalecimento do sentimento nacional. Os migrantes tendiam a reproduzir em suas colônias os hábitos culturais vividos em suas nações de origem. Para a integração nacional, esse fato representava um obstáculo. Os professores, quase sempre saídos das classes abastadas, se sentiam suficientemente chamados à defesa da causa nacional. Como intelectuais, imiscuíam-se da necessidade de discutir o processo educativo brasileiro em função das novas transformações pelas quais o país passava. Tais propostas encetavam a defesa de

“um sistema de ensino adequado às necessidades políticas e econômicas daquele momento, em que a ampliação dos serviços urbanos, em razão da industrialização que estava ocorrendo, exigia a especialização da mão-de-obra, que deveria passar necessariamente pela escola” (LIMA, 2002:121).

Na ausência de um “Ministério da Educação”, que seria criado apenas em 1930 (fruto, aliás, de toda essa discussão fértil que a década de 1920 conheceu), a ABE trouxe para si a responsabilidade de pensar e fomentar discussões sobre a educação nacional, e tendo como prova genuína a promoção da I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba (PR) em 1927. Até então, gozava os estados de relativa autonomia no tocante a legislação e gestão dos sistemas educacionais.

As três primeiras décadas, como um todo, representaram para o mundo da educação um período de intensas transformações. A eclosão e conseqüente popularidade das idéias esposadas pelo movimento de renovação da escola – e por isso denominado de escolanovistas – são um marco na história das idéias pedagógicas brasileiras. No centro do debate, a educação dos brasileiros e a urgente necessidade do vínculo entre a educação e a formação da consciência patriótica.

O fato de, a partir do final da década de 1930, se ter as primeiras turmas de graduados em Geografia, fornecendo quadros para a escola de educação básica, também impulsionou a idéia de uma geografia menos literária e mais científica. Aroldo de Azevedo estava entre as primeiras turmas de graduandos da USP, e foi, contemporâneo a Delgado de Carvalho, um representante pioneiro no ramo de livros didáticos que acompanhavam a renovação do ensino de Geografia.

Enquanto autor dos livros de geografia mais vendidos no período de 1940 a 1970, Aroldo de Azevedo representou bem os esforços para a consolidação do projeto de uma Geografia Escolar, de “orientação moderna”, fundada em pressupostos científicos, na medida em que esse autor foi “*o grande responsável por difundir (...), por meio de seus livros didáticos, a Geografia produzida na academia brasileira durante as décadas de 1950, 1960 e 1970*” (CAMPOS, 2005:82). Tais pressupostos, fundamentados na neutralidade política na análise do espaço, instrumentalizava o aluno a ver a realidade desprovida de suas contradições.

O sucesso dessa nova Geografia Escolar pode ser em parte explicado pela conjunção de interesses que o contexto brasileiro da década de 1930/1940 apresentava. De um lado, um Estado desejoso de formatar a idéia de um Brasil sem contradições e, de outro, uma Geografia que se pautava por não explorar discursivamente os desajustes sociais da nação brasileira. Aroldo de Azevedo, assim, inaugurou um “modelo” de Geografia que perdurou até meados dos anos 1960. Tal modelo responde, segundo Vlach (2004:215), ao paradigma na Geografia “*que compartimentou a realidade sob o paradigma ‘a terra e o homem’*”.

De fato, o contexto do Estado Novo (1930-1945) permitiu a Geografia um relevo especial. Além da criação dos cursos universitários e convite a geógrafos franceses de referência para trabalharem como docentes no Brasil, o governo Vargas criou o Instituto Brasileiro de Geografia e o Conselho Nacional de Geografia, importantes instituições que, com vistas ao planejamento territorial, desempenhou relevante papel na vida política da nação. A Revista Brasileira de Geografia e o Boletim Geográfico, editados pelo IBGE, ampliaram a discussão do temário geográfico para os demais segmentos da sociedade, ecoando e propagando a ciência geográfica. Não raramente, o ensino de Geografia praticado nas escolas brasileiras preenchia páginas dessas revistas científicas (em especial o Boletim Geográfico). Os cursos de verão oferecidos aos professores durante o período de 1962 a 1972 exemplificam, por sua vez, o interesse estatal em prover a escola de uma determinada Geografia Escolar.

O clima de renovação foi incorporado também pelas legislações seguintes (Reforma Francisco Campos, 1931, e Reforma Capanema, 1942). Tais reformas, no entanto, não foram suficientes para penetrarem no cotidiano escolar e disseminar as novas idéias de ordem didático-pedagógicas e epistêmicas da geografia escolar (*escola nova* e a *moderna orientação da geografia*, respectivamente). Prevalencia, ainda, elementos da geografia nomenclatural (PESSOA, 2007)²⁷. O cotidiano da escola de então fazia outros usos possíveis do moderno material aparecido: prevaleciam os decorebas. A geografia escolar não dispensava as atividades mnemônicas (salienta-se, aqui, que o fato de haver exames para a entrada no secundário resultava na valorização do ‘ensino por pontos’, exercício por excelência da geografia pautada na memorização). Em outros termos, “*as mudanças pedagógicas em curso no Brasil (1930 -1964), alteraram muito pouco a forma de se ensinar e pesquisar Geografia no Brasil. O ensino de Geografia continuava reproduzindo as linhas pedagógicas tradicionais de orientação positivista e regional*” (REGALO, 2005:92). A importância que a Geografia foi acometida, no entanto, impactou a disciplina no cenário escolar: a geografia era ensinada em todos os primeiros anos escolares, e com bastantes aulas semanais no curso secundário clássico.

²⁷ Pesquisando a trajetória da geografia escolar no Brasil, Pessoa (2007:58) assim se posiciona a respeito do intervalo entre as primeiras turmas de formando em Geografia nos recém-criados cursos superiores na USP e Universidade do Brasil e as críticas à Geografia Tradicional, feitas principalmente a partir da década de 1970: “*Apesar dos avanços alcançados pela geográfica escolar no Brasil, o seu ensino ainda se mostrava dividido em segmentos, apresentando uma postura metodológica e conceitual copiosamente tradicional. A geografia ensinada ainda conservava os preceitos da memorização, da exaltação a pátria, da descrição das paisagens, caracterizando o espaço, a ação do homem e a economia como elementos desarticulados, sem nenhuma preocupação em relacioná-los.*”

As sementes de alguns retrocessos na Geografia Escolar são fincadas ainda nos anos 1960, especialmente no infértil contexto de início da Ditadura Militar (1964-1985). Não é coincidência que, a partir desse período, a Geografia Escolar teve progressivamente acentuado seu caráter “desinteressado” e “patrioteiro”. Há, nesse período, um esvaziamento das discussões a respeito da Geografia. Esse esvaziamento é motivado por condições exógenas e endógenas à disciplina.

Em relação às condições exógenas, pode ser citada a inclusão de disciplinas mais fortemente comprometidas com o Estado Ditatorial, como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), em desfavor à Geografia²⁸. Lima (2002) ainda indica que a decaída de qualidade no ensino público brasileiro, a partir da década de 1960, foi favorecida pela ampliação do número de vagas no ensino pré-universitário. Essa ampliação foi sacramentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961. Paralelamente, a carreira docente no ensino básico se desvalorizou²⁹. No ensino superior, a pesquisa científica tornou-se o bastião das universidades públicas; nas faculdades particulares, popularizaram-se os cursos de pouca infra-estrutura. É nesse momento que se dá o incremento numérico nas licenciaturas curtas promovidas por essas instituições, aligeirando a formação do professor. Universidades como a PUC-SP, USP e UFRJ resistem, no entanto. Nas faculdades privadas, todavia, há ampla receptividade a essa modalidade. Todas essas questões refletirão, sobretudo, na década seguinte, retraindo, em qualidade, a Geografia Escolar.

Quanto as questões endógenas, a década de 1960 representou também movimento de queda nas vendas das coleções didáticas de Aroldo de Azevedo. Sucedeu, no posto de coleção mais vendida, a coletânea assinada por Zoraide Beltrame (VESENTINI, 1992). Essa coleção simplificou o conteúdo da coleção do prof. Azevedo. Introduziu, além disso, atividades pueris (caça-palavras, por exemplo). Essas inovações foram acompanhadas em outras coleções bem vendidas (como as coletâneas escritas por

²⁸ Essa questão recebe especial atenção de Pinheiro (2003:25-33), que discorre a respeito dos fatores que estimularam o declínio da importância do ensino de Geografia nas décadas de 1960 e 1970. Para o autor, a ideologia do desenvolvimentismo e uma maior aproximação das teorias tecnicistas norte-americanas responderam pela progressiva simplificação e superficialização da Geografia Escolar. Pinheiro (2003) referencia, também, a crise das licenciaturas (o instituto da Licenciatura Curta) e a solvência dos conhecimentos geográficos na dócil “Estudos Sociais” como contribuintes da diminuição do prestígio da disciplina Geografia nas escolas de educação básica brasileiras.

²⁹ Vesentini (2002:235-236) relata que “talvez as coisas tenham sido um pouco diferentes antes de 1967-1968, ocasião em que a ditadura militar reformulou o sistema escolar brasileiro e, notadamente, implementou uma enorme desvalorização da carreira docente. O professor do antigo ginásio e do colegial que, até então, dispunha de proventos mais ou menos equivalentes aos de um juiz ou de um promotor público, teve o seu rendimento drasticamente achatado e, já no final dos anos 1980, ganhava muitas vezes menos que um motorista ou até que um cobrador de ônibus”.

Igor Moreira, Elian Alabi Lucci, Arsênio Sanches e Geraldo Sales) traduzindo a superficialidade que se caracterizou o conhecimento geográfico. Nas sugestões de atividades apareceram também novidades emblemáticas dessas mudanças. Vesentini (1992:107) as destacam: “*uso de histórias em quadrinhos, de palavras cruzadas ‘geográficas’, resumo simplificado e atualizado do conteúdo de Aroldo de Azevedo*”. Kimura (2008:23) sublinha, do mesmo modo, que “*nos anos 1970, esse tratamento didático atingiu o apogeu no uso de atividades do tipo palavras cruzadas, verdadeiro/falso, preenchimento de lacunas etc., havendo, mesmo, livros escritos sob a forma de história em quadrinhos*”. Não obstante essas diferenças, o modelo paradigmático da Geografia permaneceu o mesmo: a tricotomia Homem/Natureza/Economia perdurou hegemonicamente, acompanhando a Geografia Escolar sem maiores questionamentos até a década de 1970.

Carvalho (2007:46) argumenta que tais mudanças estiveram em sintonia, por sua vez, com a nova tendência para a escola pública para as massas. Em função dessa nova diretriz, “*os livros didáticos vão se tornando mais enxutos quanto ao conteúdo (...). Era o tecnicismo chegando às escolas brasileiras*”. A pobreza teórica dessa nova geografia escolar³⁰ reforçou alguns pontos que explica sua superficialidade: a ampliação do atendimento nas escolas públicas (perdendo em qualidade), a censura dos livros didáticos e currículos escolares pelo Estado Militar e o enfraquecimento na formação do professor, através da popularização das ‘licenciaturas curtas’. Essa conjuntura produziu uma Geografia Escolar limitada na abordagem dos conteúdos.

A produção dos livros didáticos acompanhou, de certa forma, os currículos projetados a cada contexto. Nesse sentido, os acordos entre o Ministério da Educação e o USAID (Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos) feitos a partir de 1964 possibilitaram intercâmbio de idéias educacionais que influenciaram profundamente a formulação curricular brasileira. A Lei 5692/71 é um exemplo disso, na medida em que restringe a Geografia às duas últimas séries do antigo Ensino Ginásial, hoje Segunda Fase do Ensino Fundamental, e a agrupa com a disciplina de História formando Estudos

³⁰Confira, por exemplo, as obras Zoraide Beltrame, Julierme (que também escrevia livros de história), Arsenio & Geraldo ou Rui Silva & Beatriz Marchesin. Corroboram essa tese um depoimento do prof. Gil Sodero de Toledo, colhido por Boico (2009:18), no qual ele arrazoza sobre alguns aspectos que permitiram o ocaso das obras de Aroldo de Azevedo: “*Eu participei de uma pesquisa sobre a queda da venda do livro do Aroldo [Azevedo] pela Companhia Editora Nacional, que controlava a edição dos livros didáticos no Brasil. De repente esses livros pararam de ser vendidos, e o motivo pelo qual os professores não os queriam mais é que estes estavam aquém, era outra linguagem, uma outra estruturação do discurso, uma outra sequência e eu até diria um outro nível. (...) O problema é que os livros são cada vez mais deficientes, se não deficientes em si, deficientes na relação que ele tem com o professor e com o aluno, com a escola, com a política educacional.*”

Sociais nas duas primeiras séries desse mesmo nível (OLIVEIRA, 2007). As teorias tecnocráticas curriculares de matriz estadunidense, nesse período, fizeram bastante sucesso no Brasil. Spósito (2002) reflete, a partir desse fato, o quanto a educação brasileira esteve sujeita às influências externas, especialmente quanto o tema em tela é o currículo.

Os currículos desse período continuam a serem prescritivos, e por essa razão, a lista de conteúdos, juntamente com os objetivos a serem desenvolvidos pela disciplina, exprimiam o manual do trabalho docente. No âmago dessa idéia estava a compreensão de que o currículo, encarado como a principal ferramenta do trabalho docente, quando minucioso, normatizado e prescritivo redundaria em bons resultados, já que o trabalho para o professor era apenas por em prática as etapas detalhadas no documento curricular. Os livros didáticos desse período acompanham essa tendência curricular. Proliferam-se os ‘manuais do professor’, com ‘planos de aula’ embutidos e diversos exercícios devidamente respondidos³¹. O professor deixa de ser visto como um intelectual e passa a ser um técnico, um trabalhador de atividades autômatas.

É nesse cenário pouco animador que floresce, nas escolas brasileiras, propostas diferentes daquela que se fez hegemônica. Vesentini (1992) relata que, em muitas escolas nos grandes centros, propostas inovadoras são desenvolvidas não obstante ao recrudescimento da ditadura. Tese semelhante é esposada por Oliveira (1999a), ao observar que a Geografia Crítica Escolar antecipou, cronologicamente, a renovação da Geografia no ensino superior, analisando, para tanto, o caso dos Colégios de Aplicação. Demonstrando a relativa autonomia de sua correspondente universitária, a Geografia Escolar precipitou mudanças que mais tarde ocorreria nos círculos acadêmicos, fruto, inclusive, da entrada nos quadros das universidades desses professores inovadores da escola de educação básica.

1.3 Geografia Escolar Crítica e as propostas curriculares

A esperança, vinda com o início da década de 1980, de tempos democráticos, suscitou vários debates sobre propostas curriculares. Muitos desses debates conjecturavam sobre a variação entre a produção acadêmica e a escolar, isto é, entre a Geografia produzida nas universidades e a Geografia ensinada nas escolas. Esse

³¹ Cf., por exemplo, “Geografia Vol. 1”, de Julierme Castro e Souza (IBEP, 1979) e “Geografia – Os Continentes”, de Zoraide Beltrame (Ática, 1974).

momento era muito favorável a mudanças. Soma-se a isso o crescimento do debate em torno de uma nova perspectiva de Geografia, a que se veio denominar de Crítica.

Os debates promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) impulsionaram a reflexão sobre o ensino de Geografia no Brasil. Um evento bastante lembrado na historiografia da Geografia Crítica é o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em Fortaleza-CE (1978). Nessa ocasião, houve claramente uma situação pública de ruptura. Essa ruptura era, claro, epistemológica, mas, sobretudo, política. Epistemológica porque criticava as bases positivistas, funcionalistas e neopositivistas que haviam sido bastante utilizadas pelos geógrafos até então. Política porque a luta pela democratização da sociedade ecoou nas estruturas internas da AGB. O reduto elitizado dos catedráticos universitários foi tomado, democraticamente, pelos estudantes, pós-graduandos e professores de Geografia. Assim,

“O processo de renovação teve início e meio na intervenção daqueles que estavam fora da Academia – os professores de 1.º e 2.º graus –, e naqueles que estavam nas Universidades e que eram tratados como espectadores – os estudantes. Foi a união desses dois segmentos que garantiu o processo de renovação.”
(ANTUNES, 2001:43).

Esse “novo discurso” estabelecia bem seus marcos, confrontando-os com o “velho discurso”. Desse embate, popularizou-se o epíteto “geografia tradicional” a abordagem da geografia que se pretendia superar. Tal explicação pode suscitar um paradigma evolucionista enganoso, isto é, de que correntes epistemológicas se sucedem e que essa supressão é mais ou menos consensual, de modo que as explicações anteriores se tornam inválidas ou insuficientes. O que se diria, pois, ao deparamos com situações que a Geografia praticada em sala de aula pouco se distancia dos parâmetros da Geografia Clássica, isto é, sequer incorporaram as transformações sugeridas por Delgado de Carvalho e uma plêiade de autores inscritos na dita Geografia Tradicional? A realidade contraria explicações lineares. Por essa lógica, e no caso da Geografia Escolar, a Geografia Clássica foi substituída pela Geografia Moderna; essa, por sua vez, deu lugar a Geografia Crítica. Isto é, a considerar essa explicação, a Geografia Crítica é o paradigma hegemônico. Nada mais falso, porém; diversos estudos recentes têm mostrado que a Geografia Crítica pouco tem penetrado no ambiente escolar (CALLAI, 1999; CARVALHO, 2007; MACHADO, 2005; OLIVEIRA, 2006; KAERCHER, 2001; KAERCHER, 2002; KAERCHER, 2004; ROCHA, 1993; STRAFORINI, 2001; SILVA, 2002; VIEIRA, 2007; entre outros). Ou, dito de outra forma, as discussões epistemológicas na história da

Geografia Escolar, assim como na ciência geográfica, não são tão simples. Não há, de um lado, um bloco homogêneo denominado de Geografia Tradicional, muito menos, de outro, propostas monolíticas feitas sob o rótulo de Geografia Crítica. Há uma rica pluralidade nesse debate quem nem sempre é levada em conta.

Assim, a situação da Geografia com a qual os geógrafos críticos dialogaram na década de 1970 era um misto de heranças da geografia clássica, de um lado, com o espólio da geografia escolar legado pela influência francesa nos primórdios da geografia universitária brasileira, de outro; isto é, aquilo que se convencionou posteriormente chamar de “Geografia Tradicional”. Predominava uma geografia descritiva, mnemônica e compartimentada. A presença do homem era enquanto uma espécie genérica – um homem quase natural, um componente do quadro natural. Os conflitos, as complexas relações espaciais, a interação entre sociedade e natureza, a questão ambiental derivada dessa interação eram temas ausentes.

A maior inclusão dos professores nos encontros promovidos pela Associação de Geógrafos Brasileiros, a partir do final da década de 1970, possibilitou maior debate dessas propostas no ensino de Geografia. Ora, foram esses encontros deflagradores de novos debates no seio da Geografia. A articulação de um encontro nacional visando discutir essencialmente o ensino de Geografia representou o retorno do ensino de Geografia na importância que antes ocupava no cenário da pesquisa acadêmica: o primeiro “Fala Professor” foi realizado em Brasília em 1987 (SILVA, 2002).

Todavia, as preocupações até então residiam em renovação dos conteúdos. A tricotomia natureza-economia-homem já não correspondia a perspectiva apontada para uma geografia preocupada com o desvelamento ideológico, enfim, com a retirada das diversas máscaras sociais. O cunho da crítica era fortemente ideológico. Questionava-se, por exemplo, o papel da Geografia na sociedade e, afinal, de que lado esse corpo de conhecimento se posicionava, anulando propositalmente a idéia da neutralidade científica e isenção política do conhecimento geográfico (MOREIRA, 2007). Se, por um lado, a renovação dos temários de estudo feita pela Geografia Crítica foi muito importante, a discussão sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem da Geografia Crítica ficaram obscurecidos (SILVA, 2002)³². E conteúdos renovados, por si só, não traduzem

³² Para o autor, “fica nítido que a discussão pedagógica ficou pautada no plano dos conteúdos, revelando um grau determinado das absorções dos debates teórico-metodológicos até então efetivados” (SILVA, 2002:316). Antonio Filho e Almeida (1991:91) argumentam na mesma direção: a propósito da dificuldade de operacionalização da Proposta de Geografia elaborada para o Estado de São Paulo, inspirada nos postulados da Geografia Crítica, ressaltam que “*mesmo entre os docentes cujo posicionamento político-pedagógico e disposição didática estavam em consonância com a linha da proposta, esta demandou esforços extras, no*

em renovação da disciplina³³. E essa foi uma marca da renovação da geografia escolar, uma vez que a introdução de novos conteúdos marcou esse período. Assim, “*numa certa euforia, o rótulo Geografia Crítica dispensava a reflexão sobre os procedimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem*” (SILVA, 2002:317). Não se pode pensar, nesse sentido, que inovações teóricas dispensam renovação didático-pedagógica³⁴, mesmo porque havia, já de longa história, um *casamento perfeito* entre a Geografia Tradicional e os métodos da Pedagogia Tradicional (STRAFORINI, 2001), francamente apoiada em uma “*educação bancária*” (FREIRE, 1996).

Zanatta (2005) diagnostica ainda uma negligência em relação aos aspectos didático-pedagógicos na formação do professor de geografia. A autora aponta que tal negligência vem de longa data. Isso decorre de três fatores principais:

- (1) a concepção de que basta saber bem determinados conteúdos (isto é, ter uma boa formação teórica) para ser um bom professor;
- (2) para compreender determinado conhecimento científico, é suficiente dominar os métodos e procedimentos investigativos dessa ciência; e, por fim,
- (3) se determinados conteúdos possibilitou uma visão crítica da realidade por parte do aluno, o ensino cumpriu seu objetivo.

Os contraditórios são muito bem formulados pela autora. Em relação ao primeiro ponto, argumenta que evidencia a concepção pedagógica tradicional, na medida em que representa o professor como emissor de um conhecimento a ser recebido pelo aluno (nos moldes da educação bancária, FREIRE, 1996). O segundo ponto, por sua vez, confunde a ciência geográfica com a matéria de ensino, explicitando uma visão reducionista da Geografia Escolar como uma cópia de sua equivalente universitária. Por fim, o terceiro ponto reduz os aspectos didático-pedagógicos a capacidade crítica dos

sentido de operacionalizá-la e quebrar de vez com uma metodologia ainda nos moldes tradicionais. Por outro lado, para uma imensa maioria de professores de Geografia, a mudança curricular da disciplina no 1º Grau foi recebida com certa resistência e algumas vezes com franca hostilidade.”

³³ Kaercher (2002:222), em consonância, ressalta que “*para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo*”. Em outro texto, o mesmo autor (KAERCHER, 2004:335) explora bem a contradição entre a renovação dos conteúdos e a (necessária) inovação didática, ao investigar as práticas pedagógicas do professor de Geografia: “*de um lado o professor tem um discurso inspirado no viés da GC [Geografia Crítica], mas no nível da prática é comum manter-se a hegemonia da GT [Geografia Tradicional]*”.

³⁴ Se a obviedade que hoje se apresenta tal afirmação é evidente, é fato que a renovação da geografia a partir do final da década de 1970 não prescindiu de uma renovação didático-pedagógica. São, nesse sentido, assertivas as palavras de Spiegiorin (2007:33): “*não são os novos temas, um vocabulário marxista ou pós-moderno que renovarão a geografia escolar, mas uma abordagem dialética e monista capaz de analisar o espaço geográfico como um sistema complexo, abandonando os determinismos simplistas, apoiados em novas estratégias didáticas que apresentem uma coerência metodológica entre o que se pretende ensinar e uma diferente visão sobre como se aprende*”.

conteúdos, empobrecendo a complexa relação existente entre os conteúdos, a metodologia e as finalidades do ensino. Assim,

“não basta repassar conteúdos, como não basta ater-se aos processos investigativos da ciência ensinada. Da mesma forma, não basta repassar conteúdos ‘críticos’ ou a metodologia ‘crítica’. São as condições pedagógicas do ensino que possibilitam viabilizar o potencial dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais que permitem a leitura do espaço geográfico e os resultados almejados. Essas considerações, no entanto, sugerem um esclarecimento. Os métodos de ensino não têm autonomia, eles apenas podem ser compreendidos em relação a outros tipos de métodos, tais como os métodos universais da investigação científica, os métodos gerais da cognição e os métodos particulares das ciências.” (ZANATTA, 2005:16636).

Na perspectiva de trazer novos temas, negligenciados até então no ensino de Geografia, a perspectiva crítica apontou a disciplina para uma nova trajetória (embora hoje, mais de três décadas depois, o balanço nem sempre é positivo, cf. Kaercher, 2004).

Os fundamentos da Geografia Crítica assentados na autonomia, liberdade criativa, formação cidadã ofereceram – como oferecem – riscos quando traduzidas em propostas curriculares. Isso porque há uma tendência muito forte nos círculos criadores e organizadores de currículo que esse instrumento deve ser, de fato, o orientador da prática pedagógica do professor. Mesmo quando o próprio documento afirma que não é de seu interesse ser normativo, a prática pedagógica do professorado tende a reproduzi-lo, *estimulada por burocratas que regulam e inspecionam o trabalho docente*. Isso é perverso, pois *“o modelo por si mesmo destrói a criatividade, limita a descoberta do novo, transforma o conhecimento de fundante em fundado”* (VESENTINI, 1992:22).

Exemplo clássico disso foi o que aconteceu na década de 1980. Uma equipe de professores reunidos em torno da Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) formulou a primeira proposta curricular com marcos teóricos e metodológicos discutidos no interior da Geografia Crítica. Nesse momento, passou-se de saber instituinte para saber instituído. Souza (1999:261) identifica dupla contradição em uma proposta curricular oficial,

“porque enquanto proposta não poderia ser implantada, a ação do Estado em torná-la um manual do professor faz com que perca sua essência de projeto alternativo e por concentrar-se em uma base filosófica transformadora não pode ser imposta”.

O trabalho de implantação de qualquer proposta curricular traduz-se em um risco acentuado: querer uniformizar o trabalho pedagógico do professor, independente do contexto, identidade escolar e profissional docente, pode trazer resultado exatamente oposto daquele proposto no documento curricular. Não internalizando as mudanças esperadas, o professor assume o discurso, mas a prática continua tal qual era antes³⁵. Opondo-se a elas, o currículo oficial não passará de um documento morto, revivido apenas para rascunhar um ou outro plano de aula para fins de exibição a qualquer burocrata que, eventualmente, queira saber a quanto anda sua aula.

Foi um pouco disso o que Souza (1999) detectou. Não obstante toda a comunidade escolar fosse convidada a participar e a contribuir com o documento curricular, houve um sentimento de estranhamento em relação ao documento. Isso preocupava o próprio chefe da equipe de elaboração da proposta, prof. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, ao afirmar que *“entre nós a divisão do trabalho acadêmico também está presente. Uns produzem a teoria, outras ensinam, portanto praticam a teoria (...). O rumo a práxis é o caminho para revolucionarmos a Geografia, ou melhor a sociedade”*. (OLIVEIRA apud SOUZA, 1999:263).

A proposta curricular de Geografia apresentada pela CENP/SP repercutiu com bastante polêmica. Os principais jornais paulistanos dedicaram páginas a respeito da nova proposta de Geografia³⁶. Na academia não faltaram críticas também. Vesentini

³⁵ Mudança na prática, eis o que parece ser um grande obstáculo para a consolidação de uma Geografia Crítica na escola. Carvalho (2007) ressalta, por exemplo, que os conteúdos não são, por si só, revolucionários, apontando para a necessidade de articular uma prática pedagógica coerente com a opção teórica realizada. Kaercher (2004), investigando a prática docente de dez professores em Porto Alegre, avalia que mesmo se declarando como inscrito na Geografia Crítica, a prática docente de muitos professores exala a didática tradicional. Straforini (2001:38) questiona a viabilidade do ensino da Geografia Crítica sob procedimentos da educação tradicional: *“o sistema de idéias que envolvem processo, movimento e contradição que alicerçam a Geografia Crítica seria possível de ser alcançada na Educação Tradicional? Pensamos que não. Essas duas correntes teórica, metodológica e filosóficas são completamente contraditórias, impossíveis de caminharem juntas”*. Kimura (2008:79-80) exemplifica bem essa contradição, ao analisar a relação proporcionada por uma metodologia tradicional e um conteúdo inovador: *“é bom frisar a importância do tratamento, tradicional ou crítico, lembrando, apesar de causar constrangimento, uma situação acontecida em 1990 em uma escola pública municipal de São Paulo. Ao entrar na sala após a aula de uma colega, professora de História, via-se escrito no quadro-negro o tema que, segundo o relato dos alunos, ela desenvolvia da maneira que ali constava: ‘Pergunta: Quem é o sujeito da História? Resposta (escrita com letra de aluno): É o homem’. ‘Pergunta: o que é o processo histórico? Resposta (idem): o processo histórico é o modo como podemos compreender e construir integralmente o passado humano, buscando os elos que se estabelecem entre os aspectos passados e os presentes”*.

³⁶ Mascarin (1999), estudando a formação do professor de Geografia, dedicou parte da pesquisa a análise da Proposta Curricular da CENP. Para referendar essa análise, a autora apresenta uma importante hemeroteca em anexo a sua dissertação. Nessa documentação, percebe-se que os grandes jornais de São Paulo realmente não pouparam críticas contundentes a proposta. No “O Estado de São Paulo”, no seu editorial de 16/08/87, por exemplo, lia-se que a proposta curricular propunha-se, *“sem o menor disfarce, a efetuar uma autêntica ‘lavagem cerebral’ em crianças e adolescentes, arregimentando-os para a cruzada totalitária em prol da liquidação da frágil democracia liberal. (...) Os ideólogos do marxismo-leninismo tupiniquim não interessa, de modo algum, discutir ou tentar defender racionalmente, com base em fatos e em idéias (que são outra*

(1992), por exemplo, identificou princípios dogmáticos na proposta curricular, na medida em que, segundo o autor, petrificavam conceitos marxistas, transformando-os em jargão. Para Magnoli e Araújo (1991), o problema estava arraigado exatamente na concepção epistemológica da proposta, ao supervalorizar o papel do “método dialético”, questionando inclusive a renovação proposta, afirmando que o documento se apresenta apenas com o “*sinal ideológico trocado*” (MAGNOLI; ARAÚJO; 1991:119). Entre os próprios professores havia muitas insatisfações³⁷. Polêmicas a parte, a Proposta Curricular de São Paulo teve incontestável importância, histórica até, de reposicionamento da Geografia Crítica no cenário escolar.

Em outros estados e municípios, a geografia crítica manifestou-se em maior ou menor grau de influência. A liberdade de elaboração de propostas curriculares municipais veio demonstrar outra importante abertura política pós-regime militar na educação visando a descentralização das políticas educacionais. No entanto, como demonstra Machado (2005) em um breve painel a propósito da situação das diversas propostas curriculares de Geografia, a Geografia Crítica influenciou, por bem ou mal, apenas algumas propostas curriculares, notadamente nas unidades federativas em que há maior concentração de população, riqueza e universidades. Estados da Região Norte e

coisa que ideologias) as suas posições arcaico-dogmáticas: o que querem é catequizar aqueles que não têm, ainda, recursos intelectuais suficientes, como é o caso das crianças e da imensa maioria dos adolescentes, para perceber que o que lhes ensinam é inteiramente falso e que eles estão sendo literalmente usados, manipulados, tratados não como pessoas, mas como meros instrumentos, eventualmente descartáveis, para servir a uma visão estreita, falsificada e odienta, sobretudo, odienta, da História e das relações humanas”. Nesse mesmo editorial, o jornal imprime a repercussão que a Proposta Curricular encontrou na imprensa: “Outros jornais, a começar do Jornal da Tarde, também se manifestaram a respeito e nenhum encontrou na ominosa proposta qualquer aspecto positivo, que a justificasse em alguma de suas partes.” Em outro editorial, intitulado “A geografia valoriza apenas o socialismo” (13/09/1987), o jornal acusa os “verdadeiros interesses” da Proposta Curricular, na seguinte medida: “A Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau que a Secretaria de Educação do Estado pretende impor aos alunos mostra um currículo que perde a neutralidade a partir da 6ª série e preocupa-se apenas em levar à sala de aula os problemas do capitalismo e os benefícios do “socialismo”, embora use como exemplo apenas países comunistas.” A “Folha de S. Paulo”, em reportagem intitulada “Proposta limita Geografia à política; desaparece estudo dos aspectos físicos”, contribuiu, a seu modo, para firmar o debate em dimensões apocalípticas. Na opinião do diário paulista, “O fim do ensino de Geografia. Assim manifestaram-se muitos professores que participaram, ontem, dos debates sobre a proposta de reforma dos currículos de Geografia para o 1º grau, elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Afinal, os aspectos físicos da natureza serão praticamente suprimidos dos currículos e, em seu lugar, serão estudadas apenas as relações políticas e econômicas que envolvem a disciplina. Claramente ideológica, a proposta defende a adoção, pelos professores, do ‘método dialético’, considerado o único capaz de recuperar a ‘dimensão crítica que a Geografia precisa ter”.

³⁷ A contrariedade dos docentes, no entanto, expressava a falta de conhecimento e domínio teórico dos fundamentos epistemológicos da Proposta. Os depoimentos docentes colhidos por Souza (1999:262) apontam para isso. A fala seguinte é exemplar: “Quase o que a gente vê na proposta é ultimamente a Geografia Humana, a Geografia Física é esquecida.” O referido autor aponta, ainda, o fato de que o grande problema de ordem prática que a proposta curricular teve foi o fato de os professores receberem-na como um documento imposto e externo à sua prática, não obstante ter havido instâncias de discussão.

boa parte da Região Nordeste não “*ganhou densidade técnico-teórica para subsidiar o desenvolvimento do currículo em todo seu território*” (MACHADO, 2005:29).

O Tocantins, particularmente, teve sua primeira proposta curricular de geografia apresentada no ano de 1994, no final do Governo Moisés Avelino (1991-1994). Os dois governos seguintes (Siqueira Campos, 1995-1998 e 1999-2002) não desenvolveram nenhum tipo de política que viesse a dar publicidade a essa pioneira proposta. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1996, gerou-se um movimento no Estado no sentido de elaborar um documento curricular que respondesse aos objetivos propostos pelos PCN. Através de financiamentos do próprio Ministério da Educação (MEC), o Governo do Tocantins ofereceu capacitação em serviço para todos os professores da rede estadual a partir de 2001. O material em uso para esse curso era fornecido pelo próprio MEC (“Parâmetros em Ação³⁸”). Era, na verdade, mote inicial para a construção das Propostas Curriculares das diversas áreas disciplinares. Isso, de fato, aconteceu em 2002, sendo apresentado e discutido com os professores no decorrer do ano de 2003.

³⁸ Os “Parâmetros em Ação” foram uma política de formação continuada desenvolvida pelo MEC, em 1999, para todas as áreas do conhecimento. Privilegiava quatro competências profissionais a serem desenvolvidas e aprimoradas pelos docentes: a leitura e a escrita; o trabalho compartilhado; a administração da própria formação e a reflexão da prática pedagógica. Diversos consultores, contratados pelo MEC, faziam conexão com as secretarias estaduais de educação, capacitando equipes, em duas fases: a primeira consistia na apresentação e adesão do programa às secretarias de educação e, a outra, visava a implantação e desenvolvimento do curso, organizando a formação dos grupos de estudo de professores nos municípios e estados. Como metodologia do curso, eram realizados grupos de estudos, simulações de formação com avaliação e auto-avaliação de desempenho, estudos do meio e registros escritos, visando criar verdadeiros espaços de formação do docente em exercício. Como semente da transferência da responsabilidade pela formação continuada dos professores, foi criada uma rede de implementação dos “Parâmetros em Ação”, disseminando o curso pelo interior do estado: a instituição da figura dos coordenadores de grupo por área, nas estruturas estaduais, foi um exemplo disso (MENDONÇA, 2004). Assim, Oliveira (2008:s/p) conclui que “os resultados das experiências obtidas com o presente estudo, apontam para o atendimento das exigências do programa de formação continuada do MEC, conforme a seguir: contribuição para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva de transformação da ação pedagógica; apresentação de alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares Nacionais; criação de espaços para a aprendizagem coletiva a partir do emprego de materiais produzidos pelo MEC e; incentivação da TV Escola como suporte para ações de formação de professores. Em síntese, percebemos que as atividades desenvolvidas durante os encontros pedagógicos, representam uma possibilidade de troca de experiências de forma coletiva e interdisciplinar entre os professores, possibilitando a melhoria da prática pedagógica”.

Capítulo 2: As competências e as habilidades nos currículos escolares: por uma nova prática pedagógica?

“Mais importante que ‘macetes’ ou informações é aprender a aprender, é saber se virar sozinho, saber pensar por conta própria, tomar decisões, ter criatividade, raciocínio lógico e senso crítico bem dosado”. (VESENTINI, 1993:216)

Estudar teorias curriculares de Geografia exige discussão sobre o próprio entendimento dos debates pedagógicos sobre o currículo. É fundamental conhecer a gênese da teoria curricular para entender os procedimentos da elaboração disciplinar da Geografia Escolar. Percebe-se que, de acordo com o contexto, novas propostas curriculares surgem como efetivação de um projeto educacional em questão. É nesse sentido justificado a asseveração de que “*é o contexto que fabrica a teoria*” (SILVA, 2002b).

As intensas transformações pela qual o mundo tem passado nos últimos anos trouxeram uma assertiva que, de tão recorrente uso, tem se transformado em jargão: “é preciso mudar a escola”. Um desconforto – manifestado pelos professores, pelos alunos, pelos técnicos educacionais – tem colocado a necessidade da inovação na educação. É certo que, se há, por um lado, um relativo consenso sobre o desejo de mudança, não se pode dizer o mesmo das estratégias e das concepções daquilo que se deva mudar.

Nesse sentido, Arroyo (2001) diferencia, com propriedade, os principais sujeitos na renovação da educação básica: os professores, os pesquisadores em educação e os técnicos educacionais. Esses últimos, no geral, apresentam uma concepção bastante pragmática e tecnicista da educação, assentada numa sólida cultura geral de que determinados grupos pensam as inovações, outros as executam. É autoritária, pois as decisões interventivas são externas às práticas escolares. E de nada adianta ilustrar a intervenção com um verniz democrático, convocando o professor a dar sua opinião no momento de apreciação das propostas: o que está em jogo é a intervenção autoritária em si mesma.

Como justificativa dos planos interventivos, os técnicos educacionais têm sempre à mão diagnósticos pessimistas. O professor é despreparado, tradicional. O currículo está defasado, antiquado. Com essas constatações, chega-se a uma conclusão: é preciso “*definir para esses professores o que fazer e o que pensar*” (ARROYO, 2001:135). *Grosso modo*, uma “*cultura tutelar*” dos professores.

Essa “tutela”, além de envolver as posturas desejáveis do educador, é sedenta de modelos. Uma herança do positivismo, como ressalta Arroyo (2001:136), “*que pensa que as práticas sociais derivam da lógica das ciências, de princípios científicos claros, traduzidos para o comum dos mortais em práticas exemplares, em modelos a imitar*”. É nesse sentido que, para as políticas oficiais, a escola inova-se através de mudança de conteúdos, alterando o currículo.

Por outro lado, é bastante salutar o indicativo de que as preocupações dos técnicos nem sempre fazem parte dos anseios e necessidades do professor. Ou, em outras palavras, mudam-se as políticas, os currículos – mas uma dose de ceticismo do professor duvida da eficácia dessa inovação. No mais, é entendido como discurso retórico.

Especificamente sobre o currículo, há um reforço dessas concepções: sua própria conceituação histórica e sua concepção original estão arraigadas na idéia de regulação do trabalho do professor, bem nos moldes da divisão social do trabalho taylorista – uns pensam, outros executam.

2.1 Contexto das atuais reformas educacionais

Há um certo consenso na identificação das influências teóricas americanas na área do currículo no Brasil (MOREIRA; MACEDO, 2001). O reconhecimento dessas influências traz, em seu bojo, um paradoxo: é importante, por um lado, estar sintonizado com os sucessos práticos de teorias aplicadas originalmente em outros países, mas, ao mesmo tempo, é necessário possuir clareza de que a simples transposição de idéias não é suficiente para resolver as complexas demandas da educação brasileira.

Recentemente, uma bibliografia crítica tem abundado em estudos sobre o currículo, sobretudo aquela de matiz neomarxista. Fazem parte dessa leva estudiosos como Michael Yong e Michael Apple, para ficarmos em apenas dois estudiosos norte-americanos.

Em outro pólo, reverbera teses influenciadas por princípios neoliberais na educação. Um dos objetivos desses princípios é deixar a escola mais competitiva, e, de certa monta, servir as demandas específicas das empresas e corporações capitalistas. No Brasil, a reforma educativa foi proposta e implementada pelo então governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), gestão marcada por seu alinhamento com políticas neoliberais. Essas políticas assumiam, explicitamente, seu ajuste a nova agenda do capitalismo mundial, que colocava a privatização generalizada das empresas estatais,

redução/extinção do capital produtivo estatal e a organização de uma legislação trabalhista flexível e desregulamentadora na ordem do dia da gestão pública (ANTUNES, 2003). Assim, ao mesmo tempo em que houve um desmonte do Estado, via privatização, a educação pública padeceu de um processo contínuo de sucateamento, notadamente o ensino superior. Ao passo em que o Estado pouco aumentou as vagas no ensino público superior, as faculdades privadas – de qualidade questionável - se multiplicaram. Os planos para a educação básica, por outro lado, implicavam em assumir uma educação vinculada e submetida ao mercado, visando reproduzir as relações sociais capitalistas. No bojo dessa política, orquestrou-se uma reforma educativa no Brasil que culminou, entre outros produtos, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1996. Os PCN receberam a assessoria do pelo psicólogo espanhol César Coll, que, anteriormente, havia trabalhado também na Reforma Curricular da Espanha.

É salutar ressaltar que as duas reformas curriculares citadas anteriormente (Brasil e Espanha) não são fruto de movimentos pontuais. Portugal, Estados Unidos, Inglaterra e França, entre vários outros países, têm passado por alardeadas mudanças em seus sistemas de ensino (PONTUSCHKA, 1999). A América Latina tem acompanhado, a seu modo, essas reformas (SENE, 2008). Relevando as especificidades de cada país, Moreira e Macedo (2001:13) identificaram algumas premissas básicas, comuns a essas recentes reformas educacionais feitas sob auspícios de governos da 'nova' direita, das quais foram contextualizadas, abaixo, e em quatro delas, as propostas brasileiras:

- *Adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processo de desregulação de outros aspectos da educação:* recorrentemente os elaboradores dos PCN ressaltam que esses documentos são apenas *parâmetros* (embora *parâmetro* traga sempre a sensação de *medida*). Não são, portanto, currículos que se assumem enquanto prescritivos. Todavia, o desdobramento dos PCN em dezenas de propostas curriculares regionais, elaborados em sintonia com os Parâmetros, responde pelo papel de articular, em instância territorial menor, as estratégias definidas pelo documento nacional. No caso do Tocantins, isso é nítido: as prescrições curriculares abundam. Logo, pode-se creditar aos PCN a tentativa de homogeneizar o saber em todo o território nacional, estabelecendo as formas *válidas* e *aceitáveis* de conhecimento.
- *Recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial:* Suely Furlan e Francisco Capuano Scarlato, ambos professores do Departamento de

Geografia da USP, chefiou uma equipe de pesquisadores e professores universitários de notório saber, com reconhecida produção científica, para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental. Os PCN, portanto, não nasceram das ansiedades e dificuldades dos professores, muito menos de suas expectativas, mas daquilo que um determinado grupo elegeu como conhecimento relevante para todo território nacional; é um documento feito em uma só via, elaborado em *gabinetes de estudos avançados*, sem diálogo com aqueles que estarão imediatamente lidando com a educação básica³⁹.

- *Elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas*: o editor da Revista Brasileira de Ensino de Física, em editorial da edição de dezembro de 2001, opina, bem-humorado, o estranhamento com os significados e proposições de um currículo por competência (STUDART, 2001). Esse estranhamento não é anormal. A princípio, há uma polissemia sem fim (e essa discussão será abordada no capítulo seguinte). Em segundo lugar, são poucas as experiências dessa proposta – o que, de certa forma, impede sua avaliação de imediato como uma teoria realmente inovadora. Por fim, e em decorrência da assertiva anterior, a dificuldade natural do professor em praticar formulações complexas, sem a necessária formação e discussão conceitual necessária, pode, naturalmente, abortar toda e qualquer proposta curricular.
- *Associação do currículo com um sistema nacional de avaliação*: as matrizes curriculares são o norte dos formuladores do antigo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), hoje ENADE (Exame Nacional de Desempenho Educacional). Prova-se, portanto, o uso dos PCN como orientação das questões elaboradas para o referido sistema nacional de avaliação.

Coincidentemente, esse novo momento na educação tem ressuscitado um antigo mito nos discursos educacionais (e particularmente forte no Brasil na década de 1930, quando florescia a ‘Escola Nova’): a educação é a solução para os problemas sociais hodiernos. Para tanto, é dada – como natural e imperativa – a inexorabilidade da mudança no sistema educacional, da renovação da epistemologia do professor e,

³⁹ Os documentos foram elaborados sem nenhuma participação dos professores. Muitas escolas foram surpreendidas com o recebimento do documento. Acolhidos como elementos alienígenas, externos e estranhos, os PCN ficaram marcados pela falta de diálogo e condução autoritária da gestão do Sr. Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação (1996-2002).

principalmente, das disposições curriculares da escola atual. Permeia-se, nesse contexto, palavras-chave como 'qualidade', 'competitividade', 'descentralização', 'reforma curricular'.

Essas necessidades de mudanças são apontadas aos detalhados estudos diagnósticos, feitos por técnicos de organismos internacionais voltados para investigação da realidade educacional. *Grosso modo*, a análise privilegia tendências economicistas – e não raro a variável produtividade se mantém presente. Os resultados são alarmistas, bem a gosto do espírito renovador das teses reformistas.

As reformas, contudo, não devem ser analisadas isoladamente de outras esferas sociais – e Santomé (1998) salienta o importante papel desempenhado pela esfera produtiva. Há, pois, pontos bastante semelhantes, verificados historicamente, entre o mundo do trabalho e a realidade educacional. A própria discussão inicial sobre a gestão científica do currículo escolar, como visto, foi inspirada nas então modernas teorias administrativas.

Partindo, então, da assertiva que existe, no decorrer da história da educação, uma relação íntima entre o contexto e as teorias daí subjacentes, torna-se imprescindível digredir sobre a organização histórica do espaço produtivo, para melhor entender o sentido das propostas educacionais correspondente. Posteriormente, serão abordadas as transformações no mundo do trabalho a partir das inovações fordistas para, em seguida, relacioná-las as reformas no mundo da educação.

2.2 As transformações no mundo do trabalho

No limiar do século XX, a indústria de base (metalurgia e siderurgia) dava o tom da organização do espaço produtivo nos países capitalistas desenvolvidos. A indústria de bens de consumo era ainda bastante incipiente. A junção das teorias de gerenciamento produtivo, juntamente com a sua aplicação, com adaptações, por Henry Ford na indústria automobilística, possibilitou uma revolução na produção capitalista até então.

Inicialmente, o engenheiro Frederick W. Taylor publicou, em 1911, *Os princípios da administração científica*. Defendia o gerenciamento científico do trabalho como forma de maximização dos lucros. Para tanto, propunha uma intensificação da divisão social do trabalho, através do fracionamento das atividades. Dessa forma, o trabalho do operário seria extremamente especializado e repetitivo, não exigindo, portanto, qualificações especiais do funcionário. É nesse sentido que Santomé (1998) reforça o

caráter inicialmente desqualificante da organização do trabalho orientada pelas proposições tayloristas.

Outra característica fundamental do taylorismo foi o aprofundamento da divisão entre concepção e desenvolvimento do artigo industrial. O trabalho intelectual se reservava aos poucos funcionários de alto nível – gerentes e administradores, enquanto que o trabalho manual, com pouquíssima complexidade operacional, ficava sob responsabilidade da massa operária. Dessa forma, a grande maioria dos trabalhadores ficava alienada do processo produtivo, uma vez que não tinha o conhecimento das demais etapas de produção.

Aplicando os princípios tayloristas em sua indústria automobilística, Ford avançou na análise da teoria apresentada por Taylor, estendendo-se para uma visão macro-econômica. Ford entendia que, para haver produção em massa, deveria ser correspondido com consumo em massa. Nesse caso, imaginava-se que os produtos barateariam e, para estímulo do consumo, os salários se manteriam altos.

Inaugurando a '*linha de produção*', simbolizada pela esteira mecânica, o modelo fordista de produção apresentou soluções para a diminuição do tempo e o aumento do ritmo de trabalho. Antunes (2003) denomina esse processo de *desantropomorfização do trabalho*, uma vez que o operário se transformava em apêndice da máquina.

O modelo fordista de organização da fábrica expandiu-se na década de 1910 para várias indústrias automobilísticas, inicialmente. Em pouco tempo, as indústrias de bens de consumo estadunidenses já haviam, com sucesso, a adotado. O *boom* produtivo que se sucedeu foi suficiente para popularizá-lo nos meios empresariais de inúmeros outros países industrializados da época.

As duas principais crises do capitalismo (ocorridas em 1929 e 1973) tiveram papel importante no reordenar da organização produtiva do capital, no caso da primeira, e de novas estratégias, em função da segunda.

Em boa parte ocasionada pelo aumento de produção proporcionado pelo novo sistema de organização do espaço fabril, a crise de 1929 respondeu por uma das piores que o capitalismo presenciou. A exploração intensa de mais-valia, possibilitada pelo constante aumento da produção concomitante à constância dos salários, levou a uma regressão no consumo. A oferta entrou em descompasso com a demanda.

Coincidindo com uma Europa recuperando dos estragos causados pela I Guerra Mundial, a intensa especulação das ações na bolsa de valores levou a uma súbita

desvalorização das ações, uma vez que as empresas estavam com poucas perspectivas de lucro. A saída para a crise foi a intervenção maciça do Estado, inaugurando o período conhecido como *Welfare State* (Estado do Bem Estar Social).

A partir dos anos 1970, a enorme pressão social advinda das reivindicações dos movimentos sociais, aliadas ao elevado custo social do *Welfare State*, renunciaram, novamente, a crise. A concorrência dos países periféricos, atraindo arranjos produtivos de empresas até então inteiramente sediadas nos países desenvolvidos, também exercia forte pressão sobre o movimento operário. Como agravamento, a alta brusca do petróleo em 1973 anunciou a insuficiência do modelo produção em massa baseado no binômio fordista/taylorista.

Market (2002) indica que a transição paradigmática da organização da produção do fordismo para formas de acumulação flexível, nas décadas de 1970 e 1980, foi, em grande parte, responsável pela ampliação da discussão em torno do conceito de competência. Especialmente na França, o debate realizado no interior da sociologia sobre as transformações do capitalismo indicou uma transição conceitual de qualificação do trabalhador para o desenvolvimento de competências; em suma, a contextualização conceitual foi em virtude das novas demandas do mundo do trabalho.

Essas transformações pelas quais o capitalismo tem passado trouxeram, em seu bojo, novos paradigmas. Antunes (2003) sublinha que o regime de acumulação de capital é inteiramente novo. Acompanhado de um novo sistema de regulação política e social, convencionou-se a denominá-lo de acumulação flexível. Esse novo regime de acumulação de capital emergiu da crise do modelo fordista de produção. A rigidez na produção e o Estado do Bem Estar Social em muito contribuiu para o acirramento da crise. Os novos tempos foram anunciados e reforçados com profundas “*mudanças tecnológicas, a automação, a busca de novas linhas de produção e nichos de mercado*” (CATANI, 2001:76).

Segundo ainda o raciocínio de Antunes (2003), a “flexibilidade” foi o diferencial da acumulação flexível frente ao fordismo. A mobilidade de capital, em intensidade jamais vista até então, pressionou com maior eficácia o trabalho. Essa pressão foi levada a cabo mediante o reordenamento dos procedimentos organizacionais. Termos como “kaban”, “just-in-time”, “ilhas de produção”, “Programas de Qualidade Total”, são introduzidos no espaço empresarial visando economizar espaço, tempo de produção, controlar a qualidade e aumentar a produtividade.

É certo que a complexidade do mundo do trabalho não corrobora modelos puros de organização do trabalho; coexistem, muitas vezes, formas das mais variadas. O mesmo não se pode dizer dos discursos empresariais sob os auspícios da era da acumulação flexível: a heterogeneidade cede lugar ao homogêneo, escamoteando, para tanto, as desigualdades sociais, as diferenças de gêneros e culturais, uma vez que o cidadão passa a ser visto como cliente (GIRARD, 2002).

Em boa parte, tais discursos hegemônicos são responsáveis pela mudança na identidade do operariado. Na atualidade, assegura Girard (2002), há uma certa convergência no pensamento empresarial a respeito da necessidade de fusão dos seus ideais com aqueles dos trabalhadores. Em outras palavras, é fundamental – segundo esses discursos – o funcionário vestir a camisa da empresa. Nem que, para tanto, perca sua própria identidade, ao trocá-la por uma outra, externa, alienígena à sua própria constituição histórica. Nesse sentido, as metas e objetivos da empresa passam a ser dos trabalhadores. Exemplo tácito desse fenômeno é o ato do funcionário se referir à empresa na primeira pessoa do plural.

Em se tratando de gestão administrativa do espaço produtivo, o discurso empresarial foi, conforme demonstra Ramos (2006), se transferindo do eixo da qualificação dos trabalhadores para o desenvolvimento de competências. Em um mundo fluido, inconstante, inseguro, o mercado solicita um trabalhador não especialista, mas com determinados desempenhos treinados previamente para serem utilizados em correspondentes situações. Portanto, não é de se estranhar que o conceito de competências, etimologicamente ressignificado, faça tanto sucesso nos meios empresariais.

Por outro lado, essas transformações no mundo do trabalho colocam a necessidade de uma nova escola. A partir daí, pode-se entender com mais propriedade as mutações que os currículos sofrem.

2.3 O currículo: origem e concepções

A própria origem do termo currículo remete a um contexto específico, favorável a sua formulação e discussão. Embora já aparecessem estudos envolvendo esse tema em momentos anteriores, foram as condições históricas das primeiras décadas do século XX nos EUA fomentadoras dos estudos nessa área, ampliando a repercussão no mundo educacional. Um processo de industrialização crescente, aliado a grandes contingentes migratórios, levou o Estado a se preocupar quanto aos objetivos

educacionais da escola pública (qual a escola que o Estado pretendia oferecer ao povo) e a melhor forma de manter e consolidar uma identidade nacional (PARASKEVA, 2005).

Adicionados a esses fatos, está a criação de uma burocracia gestora da educação pública. Essa burocracia educacional produziu e motivou estudos que tratassem a educação como um objeto científico. A própria burocracia, entendida como Administração Escolar (com conceitos gerados dentro da Administração Econômica) solicitava para si o status de científica. O currículo foi forjado, então, com bastante influência das teorias gerenciais do espaço produtivo emergentes no início do século XX, notadamente o taylorismo.

Atendendo a essas preocupações, a primeira sistematização dos estudos curriculares foi feita por Bobbitt, em 1918 (*The Curriculum*). Nesse estudo, Bobbitt (apud SILVA, 2002b) tinha como objetivo responder a esses anseios surgidos. Visava sobretudo pensar cientificamente o currículo, estabelecendo metas e objetivos a serem alcançados. Para obter os resultados previstos, Bobbitt confiava em metodologias já ‘cientificamente’ testadas. Imerso nas exigências experimentais e comprobatórias da administração científica taylorista, Bobbitt indicava que era a função do currículo mensurar os resultados educacionais o mais próximo possível da realidade.

Dessa forma, o currículo Bobbittiano se preocupava fundamentalmente com o *que* e *como* ensinar. Essas idéias foram aprofundadas por Tyler em 1949. Basicamente, Tyler indicava quatro questões norteadoras da elaboração do currículo: (1) quais os objetivos a serem alcançados; (2) através de quais experiências esses objetivos podem ser alcançados; (3) de que formas o ensino deve ser organizado para melhor alcançar os objetivos propostos; e (4) como se proceder para saber se os objetivos foram ou não alcançados (PEDRA, 2001).

Assim, Bobbitt e Tyler se situavam contra a educação humanista, até então praticada. É evidente o paradigma da eficiência, influenciado por teorias administrativas. Essa reação ao currículo humanista, no entanto, não foi uniforme, do ponto de vista filosófico e pedagógico. John Dewey (apud SILVA, 2002b), por exemplo, fica a parte das conjecturas elaboradas pelo movimento tecnocrata (do qual tem em Bobbitt e em Tyler seus expoentes)⁴⁰.

Para Moreira e Silva (2001), Dewey, juntamente com Kipatrick, inseridos dentro de uma grande tendência opositora ao tecnicismo, enfatizavam que o currículo

⁴⁰ Para Dewey (apud PARASKEVA, 2005:6), o foco do currículo na eficiência técnica qualifica a educação como “*um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social existente, em vez de operar como veículo de transformação*”.

deveria priorizar os interesses dos alunos. Para Perrenoud (1999a:13), essa dualidade é tão antiga quanto a escola, opondo “os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo, seja este de esquerda ou de direita”.

Desde quando a educação se institucionalizou, o currículo humanista se fez presente. Conhecido na Grécia Clássica como *Artes Liberais* e na Idade Média como *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), o objetivo era conhecer as obras artísticas e literárias, além do domínio das línguas. Era um projeto de formação ‘espiritual’ do homem. A Geografia Escolar, particularmente, é tributária desse currículo humanista (GONÇALVES, 2003). Seu estudo era tido como semelhante às Línguas, tanto no objetivo (formar uma consciência nacional) quanto nas metodologias (estudava-se geografia com base na descrição de lugares e na imaginação dos mesmos).

Bronckart e Dolz (2004:30) sustentam que o projeto educacional moderno preservou determinadas tradições educativas medievais que persistiram por muito tempo na escola – hoje conhecida como ‘tradicional’. Nesse sentido, a visão de mundo estava baseada em dois pilares fundamentais:

“(1) a visão fixa de um universo estável e organizado de forma lógica, cujas regras eram enunciadas em um corpo de textos intangível (e controlado pela igreja); (2) a concepção escolástica da educação que decorria dessa visão: a formação significa tomar conhecimento dos textos do saber, memorizá-los e confirmar sua pertinência por meio de exemplos ou exercícios.”

Bobbitt, Tyler (Corrente Tecnocrata) e Dewey (Progressista), tiveram em comum a oposição ao currículo humanista. A popularização da escola intensificou o debate sobre possíveis mudanças curriculares. No entanto, as críticas feitas pelos dois grupos se diferenciavam substancialmente. Para o primeiro grupo, a suplantação da educação humanista se garantia por sua forte abstração exigida dos alunos e a ausência evidente de sua utilidade no mundo contemporâneo. O segundo grupo, por sua vez, criticava a escola humanista por seu total distanciamento do interesse dos jovens. Analisava ainda que a educação humanista agia com total desprezo às particularidades da psicologia cognitiva infantil.

Na verdade, o currículo tradicional somente foi definitivamente questionado a partir da década de 1960, com a emergência das teorias curriculares influenciadas por uma fundamentação filosófica mais sólida, assentada principalmente no marxismo e na

fenomenologia. A teoria curricular crítica inovou na temática das discussões. Ideologia, poder, emancipação, libertação, currículo oculto foram palavras-chave a esse movimento.

Apesar de ser a proposta mais visível e discutida, principalmente no Brasil, a crítica ao currículo tecnocrata não foi uma exclusividade dos grupos orientados filosoficamente pelo marxismo. Silva (2002b) aponta dois grupos opostos. Um influenciado pelo marxismo e pela Escola Crítica de Frankfurt, acentuava o papel das estruturas sociais e econômicas. O outro pólo, norteado pela fenomenologia e pela hermenêutica, valorizava o aspecto significativo das ações desenvolvidas na escola. Basicamente, esses dois pólos mantiveram o debate contra o currículo tecnocrata durante os anos 1970 e 1980.

No Brasil, a vertente tecnocrata do currículo, considerando-o como um objeto prescritivo, prevaleceu fortemente enraizada na cultura educacional. Tradicionalmente influenciado pelos programas escolares – como a escola tradicional francesa – o currículo assumiu, essencialmente, sua condição prescritiva. Ao Estado cabia indicar ao professor qual era o conteúdo a ser ministrado aos alunos. O auge da contestação a essa concepção foi nos anos 1980, década em que propostas curriculares mais críticas surgiram em diversas instâncias administrativas pelo Brasil.

Digna de nota é o florescimento de uma terceira concepção muito próxima da gestão empresarial, na década de 1990. Chamada de *Qualidade Total*, essa pedagogia tem feito uma nova recontextualização do currículo, nascido em Bobbitt e florescido em Tyler, orientando várias reformas educacionais promovidas por governos de direita (CANDAU, 2001). Curiosamente, muitos entusiastas da Pedagogia da Competência de matiz comportamentalista, behaviorista, abraçaram efusivamente essa nova vertente. Mesmo hoje, se discute a Pedagogia da Competência, colocada monoliticamente dentro dos parâmetros empresariais, considerando mais as semelhanças do que as diferenças do Currículo de Qualidade Total, entendendo ambas como criadas para atender especificidades do modo de produção toyotista.

Para entender as múltiplas reconceitualizações existentes a respeito do conceito de competência, é salutar fugir dessa armadilha. A ressignificação do conceito em questão transcende a versão mais comumente aceita pelas corporações empresariais. Aplicado nas escolas de educação básica, o conceito de competência assume outras formas e veicula diferente discurso. Como os currículos por competência façam, no geral, referência aos conceitos elaborados pelo franco-suíço Philippe Perrenoud, torna-se imperioso apresentar, sucintamente, seu conceito sobre competência. Para o referido

autor, compreende-se que a competência, em seu significado educacional, envolve não somente o saber fazer mediante a aquisição de conteúdos, mas também a assunção de atitudes fundamentalmente éticas (PERRENOUD, 2003a).

Nesse sentido, o conceito de competências mais salutar é o que diz respeito ao procedimento mental de mobilização de determinadas habilidades para solucionar qualquer problema casual que apareça. Nesse sentido, a competência não se relaciona diretamente com conteúdos, mas com situações-problema (CRUZ, 2001). Já as habilidades sim, são mobilizadoras de um determinado conteúdo. Forçam-se, portanto, as disciplinas a trabalhar conteúdos que sejam significativos aos discentes, os quais os alunos precisam reelaborá-los mediante sua vivência particular. Por isso é tão importante a contextualização dos conteúdos.

Se, por um lado, na elaboração do currículo por competências e habilidades está explicitamente o que se deseja cognitivamente dos alunos, por outro, é extremamente importante considerar que esse desejo é historicamente construído, e, por isso, expressa um ponto de vista eminentemente cultural. Em um mundo onde se discute a busca e a perda de identidade, excluir o currículo como prática cultural é demais danosa para se entender o fenômeno da escola, do poder, das disciplinas, da Geografia Escolar.

Não há consenso, na literatura especializada, sobre qual é a melhor conceituação de *currículo*. Essa pesquisa assume a perspectiva de que não é um objeto natural, algo já pronto; pelo contrário, é uma construção social, com todas suas virtudes e vicitudes. Mesmo assim, Pedra (2001) indica que a Psicologia contribuiu muito mais que as Ciências Sociais nas discussões curriculares. Todavia, sua extensão vai além das implicações psicológicas: “*estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado*” (SILVA, 2002b:16). Em mesma direção, Pedra (2001:38) sustenta que é ponto pacífico o reconhecimento do currículo como um “*modo pelo qual a cultura é representada e reproduzida no cotidiano das instituições escolares*”.

Dessa forma, a questão cultural inerente ao currículo emerge com bastante força no bojo das recentes reformas educacionais ocorridas no final do século XX, início do século XXI, por meio da elaboração e implementação dos currículos nacionais. Paradoxalmente, como demonstra Lopes (2001), a legitimação dos discursos de valorização da diversidade cultural se dá ao mesmo tempo em que se reforça a necessidade de propostas curriculares nacionais. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de diversas perspectivas ‘*multiculturais*’, algumas diametralmente opostas.

Antes de tudo, convém explicitar o que se entende por cultura e justificar a importância de estar se discutindo *multiculturalidade* no currículo.

Enraizado nas concepções filosóficas modernas e racionalistas, o conceito tanto de cultura como de educação advinha daquilo que melhor se produzisse em determinado campo do saber ou artístico. Cabia, portanto, a educação a perpetuação do melhor, aqui simbolizado tanto na ciência quanto na arte. Em outras palavras, “a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos” (VEIGA-NETO, 2003:07).

Em decorrência desse caráter elitista, a modernidade assumiu uma tendência monocultural, uma vez que determinadas conquistas deveriam ser reverenciadas, reconhecidas e buscadas por todas as sociedades que até então não as tivessem adquiridas. Para Veiga-Neto (op. cit.) advém daí a afirmação sempre recorrente de que a educação elevará as características culturais de um povo. É nesse sentido que se reconhece as bases constitutivas do currículo moderno assentadas em uma perspectiva *machista, judaico-cristã e eurocêntrica*, uma vez que o projeto de sociedade ocidental assim apresentava seus valores ao mundo.

Dessa forma, a educação escolar assumia

“um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, (...) [sendo] logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. (...) A escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo. Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis. (...) Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença”. (VEIGA-NETO, 2003:10)

Essa concepção de cultura somente veio a ser questionada no principiar do século XX. Nesse sentido, houve uma importante transição da discussão de ‘Cultura’ para “culturas”. Essa mudança, como atesta Veiga-Neto (op. cit.), foi operacionalizada sobretudo pelo viés político, sem diminuir, logicamente, as críticas epistemológicas profundas aos fundamentos deterministas e monoculturais da modernidade feitas

simultaneamente (cf. Quadro 01). Isso porque entraram em discussão elementos questionadores da própria cultura, indagando a validade de conceitos tidos como universais. Para Gilbert (2001), o repúdio à polarização entre cultura erudita e cultura popular foi encampado principalmente pela arte pós-modernista.

Quadro 01. Diferenças epistemológicas entre multiculturalismo e monoculturalismo

Epistemologia monocultural	Epistemologia multicultural
A realidade existe independente das representações humanas	A realidade é uma construção
A realidade existe independente da linguagem	As interpretações são subjetivas
A verdade é uma questão de precisão de representação	Os valores são relativos
O conhecimento é objetivo	O conhecimento é um fato político

Fonte: LACERDA, P. M. Ser diferente é normal? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 133.

De acordo com Candau (2005), nas últimas duas décadas o questionamento ao monoculturalismo tem sido crescente. Aprofundada já há bastante tempo na América do Norte e na Europa, essas discussões, em virtude das peculiaridades da América Latina, ressonam diferenciadamente. O processo de aculturação e de violência, explícita ou não, tem sido uma variável presente por todos os países latino-americanos, que assistiram o aniquilamento de inúmeras culturas nativas e a relação desigual com a cultura africana e afro-americana. Mitos como a ‘democracia racial’ são exemplos da ausência histórica da alteridade no Brasil, especificamente.

As intensas e rápidas mudanças pelas quais têm passado o mundo atual trouxeram em seu interior profundas contradições. Ao mesmo tempo em que a técnica se aperfeiçoa assustadoramente, a desigualdade social e demais problemas daí decorrentes se agudizam. Esse cenário tem servido, muitas vezes, como pano de fundo das relações culturais vigentes. Não é, como se poderia supor, a cultura apenas um reflexo das estruturantes sociais (CANDAU, 2005); pelo contrário, como indica Moreira (2001:83), a cultura é, ela mesma, uma *“prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica”*. Há, portanto, crescente importância da cultura nos acontecimentos hodiernos.

Um bom exemplo, no mundo atual, é a razoável quantidade de conflitos gerados por natureza cultural. O ‘choque de culturas’ se deriva, em boa parte, de disputas/resistências entre modelos culturais tidos como hegemônicos e aqueles

considerados como minorias. E as diferenças se sucedem: raça, classe social, gêneros – que, grupos entendidos como ‘inferiores’ elaboram e reelaboram seus discursos, suas narrativas, enfim, sua visão de mundo própria.

Moreira (2001:84) reforça o fato de que quanto mais o mundo se globaliza culturalmente, mas as identidades particulares se tornam sólidas. O que poderia parecer paradoxal, explica-se no contexto de disputa dos grupos culturais. Enquanto um modelo tenta se firmar com hegemônico, outros grupos tentam legitimar suas próprias identidades. Nesse contexto, as diferenças se explicitam. Assim,

“quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la.”

Admitindo, ainda, a crescente centralidade da cultura nos processos constitutivos do mundo atual (MOREIRA, 2002), é lúcido afirmar que há, no interior das práticas escolares, uma prática cultural específica. Assentindo, também, que o mundo assiste manifestações culturais das mais variadas, concomitantemente às tendências culturalmente homogeneizadoras, a escola e o currículo podem incorporar ou ignorar essas discussões – mas jamais negar a sua existência.⁴¹

⁴¹ Considerando, então, como necessária a discussão sobre a perspectiva multicultural, é salutar identificar os vários multiculturalismos – muitos com propostas e entendimentos múltiplos. Dentre esses, quatro grupos se destacam (Moreira, 2001; Candau, 2005)::

- Multiculturalismo conservador: considera factível a superioridade branca, a cultura européia. Assim sendo, julgam natural a anulação de outras expressões culturais, uma vez que as mesmas encontram-se degraus abaixo na *escala de desenvolvimento cultural*. Usa-se dos arquétipos colonialistas, com o negro representado como um escravo responsável pelo divertimento e alegria de outros. Nasceu de uma visão imperialista europeu e estadunidense. Geralmente, entende a África como um continente inóspito, perdido e carente de um rumo, o qual somente a sociedade ocidental, representada por eles próprios, poderão generosamente oferecer. Nesse sentido, não há nenhum questionamento sobre a ‘branquidade’ – ela é tida como natural, padrão, saindo daí julgamento de valores sobre os outros. Se há algum discurso em direção ao diálogo, o multiculturalismo conservador aponta para a assimilação, usando, para tanto, do subterfúgio ‘acréscimo cultural’. Incorporam-se novos intróitos, adaptando-os à cultura hegemônica.
- Multiculturalismo liberal: reconhece todos os grupos étnicos como iguais. Quaisquer obstáculos, de ordem estrutural, social, etc., que se apresentam podem ser superados pela capacidade individual inata. Identifica as culturas diferentes, atuando no sentido de preservação e, sobretudo, de pouco questionamento do vínculo existente entre cultura e poder em função do exercício de respeito às diferenças.
- Multiculturalismo liberal de esquerda: considera que os grupos étnicos são diferentes. Assumem notável relativismo no reconhecimento da valoração cultural. Muitas vezes, invertem o processo de valorização cultural: o que é reconhecido como valorado culturalmente é aquela expressão manifesta dos grupos marginalizados. Indica que reforçar a igualdade entre as etnias é um equívoco, considerando que se mascara toda a diversidade cultural entre as mesmas.
- Multiculturalismo crítico: reconhece como fundamental as representações sociais, étnicas, classistas, de gêneros, mas dentro de um contexto de lutas, de afirmação e rejeição de construções simbólicas. Defende, sobretudo, que qualquer agenda multicultural deve prescindir de uma agenda política de transformação. É nesse último grupo, sobretudo, que se inscreve a perspectiva desse trabalho.

Essas construções simbólicas não são homogêneas em determinado grupo. Passa, assim, por um processo de reconstrução individual, em um constante construir coletivo (CLAVAL, 1997). O acúmulo de experiências sociais se dá desde os primeiros passos da criança. A Escola, no final da infância à adolescência, contribui enormemente com a intensidade de trocas culturais – seja de *know-how*, seja de comportamentos éticos e morais. Nesse sentido, a educação escolar

“implica seleções no interior da cultura e na reelaboração desses conteúdos culturais, de forma a torna-los transmissíveis à clientela escolar. Nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas com uma parcela restrita da experiência coletiva humana. Além disso, esse conjunto de conteúdos selecionados, sobretudo em termos de conhecimentos, experiências, valores e atitudes, constitui aquilo que é denominado de versão autorizada ou legítima da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural.”
(SANTOS; LOPES, 2001:36)

A mediação do poder emerge como uma importante variável na análise das disputas e conflitos entre propostas e tendências diferentes. O reconhecimento do “outro”, do “diferente”, e os discursos daí decorrentes, perpassa as práticas curriculares de todo professor, mesmo que implícita e involuntariamente.

Dessa forma, é interessante expressar a visão consoante dessa pesquisa a Moreira (2002:18) ao rejeitar um determinado *multiculturalismo benigno*. Isto é: não é suficiente, sob a capa politicamente correta, reconhecer o diferente e exercitar a tolerância sem, ao mesmo tempo, desmascarar as estratégias do poder – subvertendo-as. Admite-se, para tanto, o “outro” como sujeito histórico, também produtor de conhecimento. Dessa forma, a

“Solidariedade é uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro, que só poder ser conhecido como produtor do conhecimento. Ou seja, conhecer, nesse sentido, é reconhecer e progredir no sentido de elevar o outro à condição de sujeito. Daí que todo conhecimento-emancipação tenha uma vocação multicultural”.

Evidentemente, a elaboração de uma proposta nesses termos deve levar em conta o silêncio como obstáculo. As diversas culturas manifestas no espaço geográfico, muitas vezes são silenciadas em função de um projeto hegemônico. Há, freqüentemente,

“não-ditos” culturais na escola – o que, obviamente, não é um indicativo da ausência da diversidade cultural escolar. Nesse sentido, é necessário um olhar acurado na percepção daquilo que se convencionou chamar de *currículo oculto*, isto é, das práticas não expressas que permeiam o cotidiano escolar.

A perspectiva multicultural na Escola oferece alguns resultados possíveis. O mais contundente deles, apontado por Moreira (2002), é o *abandono da perspectiva monocultural*. O referido autor, citando pesquisadores portugueses (Stoer e Cortesão), ressalta a ocorrência do “daltonismo cultural”, fenômeno pelo qual os professores ignoram a diversidade dos alunos. Há, portanto, a constituição histórica de um currículo monocultural – assentado naquilo que houve um mínimo de consenso sobre os saberes desejáveis ao alunado.

Perpassa, por esse item, toda a riqueza de sentidos dos “não-ditos” escolares (cf. PERRENOUD, 1999c) levantados por Moreira (2002), intermediados na ação cotidiana do professor, no seu relacionamento com os alunos: os silêncios dos professores, as resistências dos alunos, o tom de voz, as ironias, as metáforas, os “preconceitos inconscientes”.

Outra implicação, segundo Moreira (2002), está no favorecimento da aprendizagem através do conhecimento do outro. Para tanto, e como demonstrado, não basta apenas reconhecer as diferenças. É preciso avançar no estabelecimento de, dialeticamente, reconhecer-se no outro, ao mesmo tempo em que se observa o “diferente”, para, a partir daí, identificar criticamente as relações desiguais tratadas entre os diversos grupos – e até no interior desses.

Esse sentimento de alteridade não pode ser ministrado por uma disciplina; pelo contrário, deve permear todas as disciplinas. Na contextualização dos conteúdos disciplinares, é sempre necessário se perguntar: porque esse e não outro conhecimento? Para quem serve? Essas perguntas desmistificam o conteúdo curricular dado como imperativo. Em tempos de globalização como movimento único, de idéias que se arrogam como únicas válidas, de reformas educacionais aplicadas de acordo com esse ideário global, os diferentes e os desiguais se evidenciam, procurando alternativas ao modelo hegemônico. Assim, são os movimentos homossexuais, feministas, negros, indígenas, dos sem-teto, dos sem-terra, entre outros. Evidenciá-los sem reproduzir estereótipos e caricaturas também é uma função do currículo (MOREIRA, 2001).

Reconhecendo ainda que a há uma tensão evidente entre o multiculturalismo e a globalização (CANDAU, 2005), colocados com lógicas contrapostas, é interessante

ressaltar o caráter atual da globalização, discutida por Santos (s/d, s/p). Inerente à sua essência contraditória, poderiam ser ressaltados duas formas principais de globalização.

A primeira delas é o que denomina de *localismo globalizado*. Nesse caso, um fenômeno local é promovido com êxito a global. É o caso, por exemplo, da língua inglesa ou do fenômeno das multinacionais. A segunda forma é o *globalismo localizado*; essa, por sua vez, responde ao ajustamento local em função de determinadas demandas externas, como, por exemplo, a produção de determinado produto em função da demanda do mercado internacional. Nesses dois casos, há uma identificação de origem das globalizações: o localismo globalizado é gestado nos países desenvolvidos, enquanto que os países dependentes respondem pelo globalismo localizado.

Por outro lado – e até como manifestação de resistência – surgem novas formas de globalização. Uma, o cosmopolitismo, é identificada como uma resposta transnacional de defesa ao ataque hegemônico. Entre suas atividades estão os

diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc. etc. (SANTOS, s/d:s/p).

Por fim, a quarta forma de organização global está o que o autor supracitado chama de *patrimônio comum da humanidade*. Reunidos em torno de temas globais por sua própria natureza, há uma preocupação latente da sociedade frente ao destino histórico da sociedade humana. Tais temas

“apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na Terra, por exemplo, ou temas ambientais como a protecção da camada de ozônio, a preservação da Amazónia, da Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos. Incluo ainda nesta categoria a exploração do espaço exterior, da lua e de outros planetas, uma vez que as interacções físicas e simbólicas destes com a terra são também património comum da humanidade. Todos estes temas se referem a recursos que, pela sua natureza,

têm de ser geridos por fideicomissos⁴² da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras.”
(SANTOS, s/d:s/p)

Imanente a essa tensão, está a forma com a qual a globalização é feita. Nesse sentido, Santos (s/d) contrapõe uma globalização hegemônica (*de-cima-para-baixo*) a uma globalização anti-hegemônica (*de-baixo-para-cima*). No interior da globalização hegemônica, existem temas de imediato interesse das corporações financeiras e das grandes empresas capitalistas. A educação é um deles.

O contexto de globalização, ideologicamente efetuado por palavras chave como qualidade, competitividade e adaptação do trabalhador frente a visível diminuição da empregabilidade, forneceu campo fértil para a aceitação do conceito de competência entre o pensamento liberal.

Assim, tornou-se freqüente, a partir dos anos 1980, a presença constante do conceito ‘competência’ na educação (profissional, principalmente) e na organização do espaço produtivo. Em cada uma dessas instâncias, é bom ressaltar, o conceito é tomado por notável polissemia. Curiosamente, Stroobants (2004b:65) anota que “*a propagação da noção parece ter sido mais favorecida que travada por sua inconsistência*”. Secundarizando as discussões a respeito do caráter libertador ou de alienação do conceito em si, o importante é perceber que tanto essa *inconsistência* tributária da apropriação do conceito e como seu significado atribuído variam diante da perspectiva dos atores que lhe fornecem determinada acepção.

Pela perspectiva da gestão de recursos humanos, a perspectiva apontada pelas competências, principalmente àquelas indicativas de maior controle das atividades humanas, foram bastante discutidas no campo da administração. Faz-se necessário ressaltar que, apesar de em alguns casos percebermos o trânsito conceitual, a competência tratada na ergonomia, na administração e na engenharia de produção assume posicionamento bastante diferente daquele visto na educação. Desta forma, meras adaptações (muito a gosto dos órgãos burocráticos gestores da educação) na pedagogia geralmente assumem contornos reguladores, tolhendo, muitas vezes, a criatividade docente e o caráter emancipatório da educação. No entanto, a confusão, o embaralhamento e os múltiplos usos que o conceito de competência sofre favorece, de certa forma, a sua popularidade; o conceito se populariza e, por isso mesmo, se torna aceitável nos mais diversos círculos.

⁴² Fideicomisso: “*legar bens a herdeiro digno de fé, para garantir a herança às gerações seguintes*” (Dicionário Houaiss, versão eletrônica. Disponível em <http://houaiss.uol.com.br>)

2.4 Competências: diferentes matrizes

Apesar do ressonante eco no interior das teorias administrativas recentes, foi nas discussões jurídicas que aconteceram as primeiras tentativas de conceituação de competência. Remonta a Idade Média: nesse contexto inicial, a discussão girava em torno da legitimidade de instâncias, ajuizando sobre a validade de determinadas instituições jurídicas. A partir do século XVIII, a noção penetra no senso comum através das acepções próximas à capacidade de um indivíduo fazer algo com eficiência (ISAMBERT-JAMATI, 2004; BRONCKART e DOLZ, 2004).

As primeiras recontextualizações, no campo da organização do trabalho, aconteceram na Alemanha, no início da década de 1970. Sua primeira aplicação foi no ensino profissional, sendo que, posteriormente, se estendeu à educação como um todo. Uma comissão formada por representantes das empresas, dos sindicatos e das escolas atribuía quais as competências deveriam ser priorizadas. Em pouco tempo, a Suíça, França, Áustria e Japão adotaram, com variações, esse sistema, visando sobretudo aproximar o ambiente escolar daquele fabril.

Curiosamente, nos Estados Unidos o conceito de competência foi discutido inicialmente em instâncias diferentes, com pouco fluxo de conceitos com a área pedagógica. Giacobbo, Francisco e Pilatti (2004) indicam que uma das primeiras formulações foi desenvolvida pelo psicólogo David McClelland, na década de 1960. A perspectiva aberta pelo pesquisador estadunidense abriu caminhos para uma série de estudos, voltados para a gestão de recursos humanos, especialmente.

Paralelamente, e com certa similitude, surgiu uma tendência, no Japão, em defesa da qualidade na produção. Hoje conhecido por 'Programa 5S', visava, sobretudo, mudar os comportamentos e atitudes dos operários na empresa, expressos mediante uma ação. Aprimoramento desses modelos teóricos já indicava desempenhos esperados, por meio de habilidades desenvolvidas no ofício.

Em todo caso, a qualidade era sempre motivada pela competitividade. Na década de 1980, em nome dessa mesma competitividade, despontou-se o conceito de competência organizacional (JULIATTO, 2005). O gerenciamento das empresas, pela ótica da 'competência organizacional', estabeleceria o nexo entre as ações estratégicas, as competências essenciais e as competências apresentadas pelos funcionários. O efficientismo é evidente, uma vez que se atribui, como forma de integração entre as competências individuais e as competências organizacionais, o desenvolvimento de

“meios que permitem que as competências dos seus colaboradores, dos processos de negócios sejam mapeadas, avaliadas e cadastradas e disponibilizadas para toda a organização. O mapeamento das competências organizacionais e individuais e a disponibilização dessas informações numa base de dados permite que a qualquer momento e em qualquer parte do mundo, a organização tenha a informação que necessita e possa, assim suprir sua deficiência.” (GIACOBBO, et al. 2005:1128)

Sendo o conceito de *competências e habilidades* ambíguo e multifacetado na educação, o mesmo ocorre em sua aceção enquanto um componente teórico de se pensar a gestão administrativa (FRANCISCO; SANTOS, 2004; FRANCISCO; SANTOS; KOVALESKI (2004). Ubeda (2003) lança dezenas de definições conceituais – algumas até concorrentes entre si. Focada na gestão de pessoas, a autora identifica, para esse fim, duas instâncias conceituais: competências organizacionais e competências individuais.

As competências organizacionais estão relacionadas a uma ‘visão macro’ da gestão empresarial. Liga-se, intimamente, às estratégias de negócios. É salutar, para o entendimento dessa instância, o lapidar do conceito de ‘competência essencial’ (*core competence*), expressado como *“um conjunto de habilidades, competências e tecnologias que permite uma empresa atender necessidades específicas de seus clientes, isto é, alcançarem vantagem competitiva sobre seus concorrentes”* (UBEDA, 2003:34).

Nesse sentido, a competência organizacional é entendida como o conjunto de competências individuais articuladas e envolvidas no processo gerencial da empresa. É necessário, portanto, o comprometimento de todos os componentes da instituição (CARLETTO, et al. 2005). Por essa razão, é salutar o desenvolvimento de uma cultura de formação contínua, já adequando os saberes às constantes mudanças na empresa e no mundo do trabalho.

Já as competências individuais, por sua vez, envolvem quatro dimensões: habilidades (saber como fazer), atitudes (querer fazer), potencialidades (conhecimentos) e produção (resultados). A interação dessas quatro dimensões é que traça a competência individual requerida por uma empresa que se deseja eficiente. Dessa forma, conclui a autora:

“O conceito de competência envolve diretamente o indivíduo inserido em sua equipe de trabalho através de sua atividade prática, uma vez que sua rotina diária implica num saber aprender e desaprender constante. O indivíduo deve mostrar-se apto a tomar iniciativa e a assumir responsabilidades diante das situações profissionais com as quais se depara. A

responsabilidade é, sem dúvida, a contrapartida da autonomia e da descentralização das tomadas de decisão. Não se trata mais de executar ordens, mas de assumir em pessoa a responsabilidade pela avaliação da situação, pela iniciativa exigida e pelos efeitos que vão decorrer dessa situação.” (UBEDA, 2003:41).

Dessa forma, transfere-se para o trabalhador uma carga de responsabilidade evidentemente maior. A linguagem se dá, muitas vezes, no imperativo. O contexto exige: as mudanças se processam numa velocidade maior e os avanços tecnológicos são constantes. Para Carleto, Francisco e Kovaleski (2005), os novos comportamentos de competitividade impostos pela globalização exigem mudanças na forma de pensar o trabalho e a empresa. Vaticinam, inclusive, o único caminho a ser trilhado: a adaptação ‘aos novos tempos com diferenciais a oferecer aos mercados’. Para os referidos autores,

“Pela primeira vez na história da humanidade temos de aprender a assumir a responsabilidade de administrar a nós próprios. E provavelmente essa é uma mudança muito maior do que a trazida por qualquer tecnologia, uma mudança na condição do ser humano.” (CARLETO; FRANCISCO; KOVALESKI, 2005:3250).

É nesse sentido que se tem popularizado a ‘lógica das competências’, como é popularmente conhecido nos círculos das teorias gerenciais de recursos humanos. Imbuir no funcionário a responsabilidade pelo sucesso da empresa, oferecendo-lhe uma ‘autonomia regulada’. Autonomia, porque lhe exige criatividade. Regulada, pelo efetivo gerenciamento das competências solicitadas. A ‘lógica das competências’ tem influenciado, de certa forma, discussões educacionais, notadamente aquelas que envolvem a formação profissional.

2.4.1 “Lógica das competências”: tentativa de adaptação do trabalhador aos novos tempos

O salto da qualificação profissional para a noção de competência foi uma clara resposta, dada no interior da formação profissional, à crise do Toyotismo-Fordismo. A qualificação profissional responderia, especialmente, a uma condição de especialização da produção, em um contexto de ‘organização estática’ e invariável do trabalho. A noção de competências, por sua vez, atenderia um mundo do trabalho fluido, irregular, instável, inconstante, exigindo ao máximo a flexibilização da capacidade produtiva do trabalhador. Nesse período de transição, a qualificação profissional passou por um momento de forte questionamento. De acordo com Ramos (2006:61):

“O sistema de classificação, carreira e salários baseados nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado

à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática; o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados”.

Politicamente, a emergência do conceito de competências na educação profissional populariza-se sob gestões neoliberais – primeiramente nos países desenvolvidos. A qualificação profissional e seu desenvolvimento foi gestada enquanto um suporte estatal à profissionalização dos trabalhadores. Além de regular oferta e demanda de trabalhadores qualificados, a qualificação permitia ao Estado um maior planejamento e controle da organização do trabalho.

Com o desmonte do aparato do Estado via privatização, a partir da década de 1970, o Estado retira-se do papel de regulador. O formato dos contratos de trabalho e da gestão da educação profissional passa, cada vez mais, à esfera privada. Comumente, as empresas privadas transferem para o próprio trabalhador a responsabilidade por sua auto-formação em serviço.

No universo da instabilidade empregatícia e do futuro profissional incerto, a polivalência e as múltiplas habilidades passam a ser requisitos fundamentais na educação profissional. Assim, novas formas emergem, explicitadas por Ramos (2006:63):

“Sob a égide da autonomia requerida pelos processos automatizados, as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção. Novos princípios de contratação e de gestão incluem os procedimentos participativos, os contratos por objetivos, as formas de avaliação e de auto-avaliação, o deslocamento do controle direto sobre as tarefas para o controle da qualidade dos produtos. Enfim, são procedimentos que emergem sob a lógica da gestão por competência. Eles modificam o sistema hierárquico no seio da empresa levando cada trabalhador a se considerar como parte predominante de uma cadeia que o liga, continuamente, à direção”.

Há que se ressaltar a sintonia dessa proposta com o avanço do ideário neoliberal no mundo do trabalho. Flexibilização, desregulação da economia, eficiência, qualidade, competitividade – são, entre outras, palavras-chave para o entendimento dessas transformações. Sant’anna, Moraes e Kilimnik (2005:4) admitem que, entre as várias acepções aceitas para o termo competência, é ponto pacífico que há uma *“elevada conformidade desse conceito com o discurso empresarial vigente, bem como com as*

demandas advindas dos processos de reestruturação e de modernização produtiva em voga”.

Se essa *sintonia* é um trunfo para os defensores desse arcabouço teórico nos círculos administrativos/empresariais, os teóricos progressistas da educação, que arriscam a formular uma perspectiva emancipatória para as competências, se vêem na necessidade de se desvencilhar da condição de dependência do capital em que o conceito de competência se associa. De antemão, o eficientismo social tem agradado a visão de mundo empresarial já há bastante tempo, influenciando tanto nas discussões sobre o conceito de currículo quanto sobre a concepção de educação como um todo. Como alerta, Machado (2002:140) compara as duas concepções:

“Entre um projeto empresarial e um projeto educativo, as diferenças incluem principalmente a amplitude das variáveis e dos valores envolvidos. De modo geral, a mais complexa das empresas é mais simples, do ponto de vista dos projetos que a mobilizam, do que a mais simples das escolas. Embora a redução dos valores empresariais à dimensão econômica possa ser uma caricatura, ela pode constituir um exagero, não uma mentira, e seguramente o espectro de valores no universo educacional é muito mais abrangente do que no terreno estritamente econômico.”

2.4.2 Matrizes das competências aplicadas à educação

Muitos autores indicam o principiar da pedagogia das competências dentro das propostas da Pedagogia por Objetivos (ou Pedagogia do Domínio, como ficou mais conhecida em alguns países europeus), imersa em um paradigma epistemológico caracterizado pela enorme influência da psicologia comportamentalista de Skinner e de Carl Rogers. Há, portanto, uma diversidade considerável nas matrizes teóricas que dão suporte aos variados conceitos de competência aplicados ao trabalho pedagógico. Para Dolz e Ollagnier (2004:9), a noção de competência na educação

“provoca, com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar. Ela faz parte daquelas noções cujas definições só podem ser apreendidas por meio da evolução das tendências educativas e de pesquisa que a utilizam e que devem servir de referencial para esclarecer os diversos sentidos a ela atribuídos”.

Nesse sentido, é importante assinalar o eficientismo social reforçado nas teorias gerenciais de Bobbitt e Tyler, principalmente, como a origem da Pedagogia dos Objetivos, bastante populares nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. Dentro da concepção de gerenciamento centralizador do trabalho docente, o currículo por

objetivos propugnava determinados desempenhos a serem alcançados com o trabalho do professor. Atrelava, para tanto, os resultados do aluno à performance cotidiana da prática pedagógica docente. A função não era, necessariamente, pensar o que fazer, e sim operacionalizar os comandos curriculares. Concedia, portanto, caráter extremamente técnico à função docente, limitando a criatividade da ação pedagógica e ignorando a imprevisibilidade das situações de aprendizagem (DIAS; LOPES, 2003).

A grande quantidade de trabalhos sobre a eficiência do trabalho docente produzida nos Estados Unidos, e predominante em boa parte do século passado, pode ser classificada em duas perspectivas. A primeira partia da premissa de que havia determinadas características pessoais nos bons professores e que poderiam ser desenvolvidas em outros profissionais. A segunda abordagem se refere expressamente à prática do professor. Sabendo-se qual a mais adequada, era importante descrevê-la e estendê-la como desejável a todos os professores. Ou seja, “*ao passo que algumas pesquisas sobre o professor eficiente pretendiam conhecer o que ele era, às outras importava saber o que ele fazia*” (DIAS; LOPES, 2003:1162). Em comum, estava o foco no trabalho do professor.

O que é observado na literatura especializada é que, em muitos casos, a Pedagogia de Objetivos é também denominada de Pedagogia por Competências (cf. NAGEL; RICHMAN, 1983). Nesse caso, a nomenclatura está se referindo à mesma pedagogia, com raízes curriculares em Bobbitt e psicológicas na teoria comportamentalista de Skinner. Logo, o foco continua sendo a regulação comportamental e a mensuração de desempenhos. Nagel e Richman (1983:26), trabalhando o ensino por competências, assim classificam um objetivo de ensino:

“Consideramos um objetivo de ensino como uma afirmação que indica uma desejada mudança de comportamento. Desejamos que os estudantes estejam diferentes após o término de uma atividade de ensino – e procuramos por uma evidência, observável e demonstrável, desta mudança de comportamento no aluno. Para classificar um objetivo como de ensino, precisamos começar procurando uma palavra que indique ação ou uma expressão que descreva um ato observável que o estudante realiza.”

Aproxima, destarte, tanto do gerenciamento científico de Bobbitt quanto da regulação de comportamentos de Skinner. Além da psicologia de Skinner, esse modelo teórico das competências e habilidades utiliza-se bastante da taxonomia de Bloom. O mote central da taxonomia se traduz na disposição hierárquica, do mais simples ao mais

complexo, daquilo que os educadores pretendem que seus alunos saibam. A disposição desses objetivos educacionais ficou sintetizada nos seguintes objetivos:

Objetivos	processos	resultantes
conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • especificar • modos e meios para lidar com itens específicos • fatos universais e abstrações num dado campo 	definir reconhecer recitar identificar rotular compreender examinar mostrar coletar listar	rótulos nomes fatos definições conceitos
compreensão <ul style="list-style-type: none"> • tradução • interpretação • extrapolação 	traduzir interpretar explicar descrever Resumir demonstrar	argumento explicação descrição resumo
aplicação <ul style="list-style-type: none"> • uso de abstrações em situações específicas e concretas 	aplicar solucionar experimentar demonstrar construir mostrar fazer ilustrar registrar	diagrama ilustração coleção mapa jogo ou quebra-cabeças modelo relato fotografia lição
análise <ul style="list-style-type: none"> • elementos • relacionamentos • princípios organizacionais 	conectar relacionar diferenciar classificar arranjar, estruturar agrupar interpretar organizar categorizar retirar comparar dissecar	gráfico questionário categoria levantamento tabela delineamento diagrama conclusão lista plano resumo

	investigar	
síntese <ul style="list-style-type: none"> • comunicação inédita • plano de operação • conjunto de relacionamento abstratos 	projetar reprojetar combinar consolidar agregar compor formular hipótese construir traduzir imaginar inventar criar inferir produzir predizer	poema projeto resumo de projeto fórmula invenção história solução máquina filme programa produto
avaliação <ul style="list-style-type: none"> • julgamento em termos de evidência interna • julgamento em termos de evidência externa 	interpretar verificar julgar criticar decidir discutir verificar disputar escolher	opinião julgamento recomendação veredito conclusão avaliação investigação editorial

Fonte: RODRIGUES, J. ***A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário.*** 2 ed. Brasília: UnB, 1994. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/bloom/teobloom.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.

Essa matriz do pensamento pedagógico das competências é comumente denominada de behaviorista (ou condutivista). No currículo orientado por essa proposta, os objetivos anunciados para o currículo estariam em íntima relação com o perfil desejado para cada posto de trabalho. Assim, as minúcias das atividades a serem desenvolvidas seriam descritas para, posteriormente, desenhar o formato do currículo. Esse, por sua vez, é entendido nessa matriz bem ao modo tradicional bobbitiano de eficiência social. Nesse sentido, Lopes (2001:s/p) sintetiza:

Na tradição teórica de Bobbitt, Charters e Tyler, em linhas gerais, havia em comum a estreita associação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional, à adequação da educação aos interesses da sociedade e, conseqüentemente, ao controle do trabalho docente e à administração do trabalho escolar. (...). A idéia dominante é de que

a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados. A prevalência dos objetivos, especialmente comportamentais, esteve intimamente relacionada a essa perspectiva. (...) encara que a definição dos objetivos, a partir de uma concepção empírico-positivista de ciência, pode estabelecer o controle neutro do trabalho realizado. Por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido, na medida em que o comportamento do aluno, como expressão objetiva, sem ambigüidades e inequívoca do produto do processo educacional, garantiria a possibilidade de avaliação da eficiência desse processo. Nesse sentido, os trabalhos de Benjamin Bloom, Robert Mager e J. Popham, visando à formulação de objetivos comportamentais, inseriram-se nessa perspectiva.

Ainda nessa matriz, segundo Roque (2004), o conceito de competência se resume a *“habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer e não, necessariamente, o que faz, independente da situação ou circunstância.”* Isto é, a competência é vista como uma capacidade instrumental de se fazer algo. Para Bloom (apud RAMOS, 2001:s/p) os objetivos eram a *“formulação explícita dos métodos que visam transformar o comportamento dos alunos; por outras palavras, os meios pelos quais estes modificarão a sua maneira de pensar, os seus sentimentos e as suas ações”*.

Dessa forma, o viés behaviorista exigia respostas observáveis e mensuráveis ao currículo proposto. A proposta educativa, instrumental e tecnicista, se torna bastante limitada. O cientificismo das técnicas pedagógicas é demasiadamente forte; multiplicam-se os objetivos de ensino, em intermináveis listas e fragmentam-se *ad infinitum*.

Além desses problemas, Ramos (2001) levanta três dificuldades emblemáticas. Primeiro, o enfoque condutivista empobrecedor da discussão pedagógica, ao reduzir o conhecimento aos seus aspectos observáveis. Segundo, a admissão equivocada de que a atividade humana seria um processo acumulativo de comportamentos. E, finalmente, não se discute efetivamente o processo de aprendizagem, em suas condicionantes sociais e históricas.

Posteriormente, e por influência do pensamento funcionalista sociológico, desenvolveu-se um modelo de competências na educação com fundamento na Teoria dos Sistemas (ROQUE, 2004). Distingue-se da matriz condutivista pela ênfase na elaboração teórica de modelos aplicáveis em diversas situações empíricas.

Visava, sobretudo, fundar um padrão de competência que descrevesse resultados a serem perseguidos dentro de uma determinada área de trabalho.

Considerava, para tanto, a relação entre a função desempenhada na organização e sua relação com outros segmentos da empresa e fora do ambiente de trabalho. Nesse sentido, “a função de cada trabalhador na organização de ser entendida em sua relação com o entorno da empresa e com os subsistemas dentro da organização, onde cada função é o entorno da outra” (LOPES, 2005:82).

Ainda influenciada profundamente pelo sistema taylorista de organização da produção, o conceito de competência retratava funções e tarefas bastante específicas. O paradigma da eficiência continua e a limitação curricular, reduzindo-se ao treinamento de atividades práticas, também.

Partindo de uma análise funcional, procurava-se identificar as funções estratégicas do setor ou da corporação para e os resultados esperados para, a partir daí, elaborar as competências desejadas. Essa identificação era feita visando sobretudo descrever os resultados possíveis de serem alcançados. O importante, aliás, eram os resultados, deixando em segundo plano os processos pelos quais se chegavam aos mesmos (LOPES, 2005).

Essa matriz teórica influenciou especialmente a educação profissional. Nos primeiros sinais de crise do sistema taylorista/fordista, os estudos vinculados a área de gestão dos recursos humanos revisaram as teorias das competências fundadas na matriz funcionalista, atualizando-as. Nesse novo contexto, várias metodologias de elaboração curricular aparecem (*Developing a curriculum – DACUM, A Model – AMOD e o Systematic Curriculum and Instrucional Development – SCID*), objetivando responder de melhor forma o contexto complexo que se apresentava.

Nesse sentido, o currículo é elaborado respeitando, como ponto de partida, as funções designadas pelas competências laboriais. Esse foco no desempenho limita a aprendizagem aos aspectos práticos, deixando para segundo plano os fundamentos científicos e tecnológicos. É, por essa razão, redutor do currículo à mera atividade prática do trabalhador no mundo do trabalho.

Outra importante crítica ao modelo teórico funcionalista, segundo Lopes (2005), é que as tarefas, ao serem minuciosamente detalhadas, convertem-se nas próprias competências. Nesse caso, confunde-se competência com desempenho, uma vez que a certificação de desenvolvimento das competências é feita mediante a observação do desenrolar das atividades propostas e/ou requisitadas.

Tanto a matriz funcionalista quanto a condutivista mantêm fortes vínculos com o mercado. A regulação dos desempenhos é um exemplo disso. Para Deluiz (2001), o

desenvolvimento da psicologia cognitiva, juntamente com o declínio do behaviorismo e das interpretações funcionalistas na educação, possibilitou o aparecimento de uma nova matriz de competências.

Na França, especialmente, as competências foram fundadas em base teórico-filosófica construtivista. Usando-se dos estudos de Piaget, a matriz construtivista da pedagogia da competência tem em Bertrand Schwartz um dos seus principais teóricos e divulgadores. A partir dos anos 1960, o estudioso francês promoveu uma série de pesquisas envolvendo o desenvolvimento de competências em cursos de formação profissional, notadamente das populações juvenis.

O objetivo da competência, para essa matriz, é a identificação sistemática das competências requisitadas em situações diversas, extraindo daí a relação existente entre a competência e o contexto de elaboração e aplicação (ROQUE, 2004). Nesse sentido, coloca-se o desenvolvimento de competências e habilidades indissociável da manifestação de situações-problema.

A matriz construtivista foca em três categorias, consideradas fulcrais para a análise dessa relação: (1) cultura de base, (2) conhecimentos científicos, técnicos e organizativos e (3) saberes comportamentais e relacionais. Nesse sentido, uma das preocupações expressas dessa matriz é de não privilegiar apenas os aspectos instrumentais na formação escolar; pelo contrário, busca-se também desenvolver as potencialidades maiores do ser humano, não caindo no reducionismo das exigências do mercado.

Assim, o conceito de competência é elaborado em função dos conhecimentos mobilizados e de sua relação com o contexto do educando. Dessa forma, é importante destacar as quatro dimensões da competência: construtiva, não inata; processual, sendo adquirida continuamente; coletiva, em função da relação do indivíduo com seus pares e com o meio; e contextual, uma vez que retrata conhecimentos socialmente válidos e não propedêuticos (ROQUE, 2004).

Os fundamentos da psicologia cognitiva trouxeram outros acréscimos conceituais. Além da influência piagetiana, é possível encontrar contributos de Bruner e Ausubel (ênfase na aprendizagem significativa) e, de certa forma, Vigotsky (assunção da importância da interação na construção do conhecimento).

Acrescentando elementos na matriz construtivista, o pensamento dialético auxiliou na ressignificação do conceito de competências. É bastante influenciada pelo pensamento dos teóricos marxistas, notadamente a Escola de Frankfurt, e no Brasil pelas

idéias de Paulo Freire. Tem raízes também nas propostas de Dewey, sobretudo no entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática (SILVA, 2008; RAMOS, 2006; MARKET, 2002)

Essa associação se remete, necessariamente, ao conceito marxista de 'práxis', uma vez que essa matriz teórica invoca, em essência, as características de autonomia e emancipação do ser humano (LOPES, 2005). Distintamente, propõe princípios de competências norteadores em suas diversas dimensões: organização do trabalho, proposta pedagógica escolar e educação profissional.

Nesse sentido, o termo competências admite, em seu interior, o caráter multidimensional. Envolve amplas escalas, do individual ao coletivo, balizadas por referenciais históricos, sociais e culturais.

Resgatando conceitos de Habermas, Lopes (2005) estabelece três tipos de interesses que resultam na produção de conhecimento: técnico, prático e de emancipação. O primeiro deles se refere ao conjunto de saberes sistematizados com os quais se espera ter um domínio maior do contexto que o cerca; há, nesse caso, uma valorização da razão instrumental científica. Já o interesse prático, por sua vez, é caracterizado pela comunicabilidade entre os indivíduos que, através do raciocínio lógico, procura dar sentido e validar os significados cognitivos (LOPES, 2005). Por fim, o interesse de emancipação, que envolve, segundo Habermas, a capacidade crítica do indivíduo sobre si próprio e seu contexto. Enfatiza ainda que esse interesse parte das duas dimensões anteriores. Carvalho (2001:160) assim ressalta:

“A capacidade crítica que podemos desenvolver em um ou outro campo não se dissocia do conhecimento que temos dele. (...) Embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações.”

As idéias de Paulo Freire também fornecem importantes elementos que são incorporados por essa matriz (ALMEIDA; JARNILINO, 2003). A ênfase na construção da consciência crítica, a unidade entre teoria e prática, situações-problema e temas geradores são palavras-chave da extensa produção bibliográfica do educador brasileiro.

Para Burnier (2001:s/p), há uma tradição crítica presente há muito tempo no cenário educacional brasileiro que, por sua vez, fundamenta a construção do pensamento pedagógico crítico baseado nas competências:

“Muitos dos pressupostos adotados pela chamada Pedagogia das Competências são oriundos de teorias pedagógicas e de experiências educativas de trabalhadores e dos movimentos

sociais: a Escola Nova, os Ginásios Vocacionais paulistas da década de 60, as experiências educativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escolas Sindicais, programas educativos da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, diversas propostas de escolas públicas em gestões populares como a Escola Plural de Belo Horizonte, a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Candanga de Brasília, além de inúmeras experiências educativas de ONGs diversas, ligadas à educação popular.”

Do ponto de vista do método de análise, essa matriz parte da realidade da classe trabalhadora e de suas situações ocupacionais. Através da identificação dos saberes formais e informais e das diversas manifestações culturais, o entendimento crítico-emancipatório das competências propõe uma aprendizagem multidimensional, envolvendo transferência, ressignificação e mobilização do saber (ROQUE, 2004).

Assim, procura conciliar o saber teórico-científico às atividades práticas⁴³. Valorizam-se outras dimensões do saber, como os procedimentos e as atitudes vinculados aos conteúdos conceituais. É, sobretudo, baseada na concepção de que o conhecimento não deve ser desvinculado de sua dimensão sócio-política.

2.4.3 Competências e habilidades em Perrenoud: avanços e retrocessos

Na área da educação, a discussão hodierna sobre competências e habilidades tem, incontestavelmente, referências no sociólogo franco-suíço Phillippe Perrenoud. Um importante indicador de sua importância nesse debate é a referência ao seu conceito de competência. É recorrente citá-lo, quando o tema em voga é as mudanças pelas quais a escola e o ensino vêm passando.

A proposta pedagógica por competências tem suscitado debates entre opostos aparentemente irreconciliáveis. Esses opostos estão fundamentados na origem e fim da pedagogia da competência⁴⁴. De um lado, têm-se a crítica à escola conteudista e o questionamento de sua importância no mundo atual. Salienta-se, aqui, que a mera assimilação de conteúdos já não mais é suficiente para um agir com sucesso; isto é, a simples aquisição de saberes não indica, necessariamente, que o aluno os terá como serventia na sua vida cotidiana com o mundo. Perrenoud (2002:08) é contundente, ao

⁴³ Perrenoud (2002), ao criticar a tradição enciclopédica da educação em geral, ressalta: “*Não há nenhuma razão para reduzir a ação a atos ‘prático-pragmáticos’.* A ação é ao mesmo tempo cultural, educativa, política, sindical, artística, associativa, religiosa, sanitária, esportiva, científica, humanitária, etc. Sem esquecer o trabalho, a atividade humana por excelência, que seria falacioso desprezar por ser objeto de uma ‘exploração capitalista’”.

⁴⁴ A partir desse momento, e salvo anotação contrária, quando o texto se referir às competências e habilidades, alude-se à matriz construtivista de competências e habilidades em Perrenoud.

argumentar que “*muitos alunos têm dificuldade de aprender coisas difíceis se não compreendem ‘para que servem’*. Responder-lhes ‘*you vai compreender mais tarde*’ não passa de um engodo.”

Em outro oposto, a associação das transformações no mundo do trabalho e o entendimento monolítico que a competência é uma terminologia para servir as demandas do capital, nada mais. Associa-se, favoravelmente a essa posição, a incorporação das competências e habilidades nos discursos e programas educacionais de diversos governos neoliberais.

Obviamente, reduzir os debates até então existentes aos dois pólos acima é uma simplificação usada meramente como mote para discorrer sobre os avanços e retrocessos conceituais e, doravante, de sua aplicabilidade.

2.5 Currículo conteudista x Currículo por competências: “cabeças bem-cheias” ou “cabeças bem-feitas”?

A função da escola, nos últimos anos, tem sido intensamente discutida. Uma das questões que, a julgar pela frequência que tem tomado nas formações iniciais e continuadas de professores, se torna importante, é: fornecer aos alunos um cabedal de conhecimentos secularmente legitimados é suficiente? Ou, em outras palavras, a escola deve ter seu foco somente na disposição de conhecimentos aos alunos?

Esse debate não é novo. Há muito se discute a real finalidade do trabalho escolar. Boa parte dessas discussões tem se aproximado de dois pólos distintos. De um lado, argumenta-se que a função da escola é fornecer aos estudantes a maior quantidade de conhecimentos possível, deixando à vida ou ao trabalho a função de mobilizá-los. Por outro lado, defende-se que a aquisição de conhecimentos deveria limitar-se à sua mobilização – um antídoto, como se vê, aos saberes tradicionalmente enciclopédicos⁴⁵.

Esse trabalho parte do pressuposto de que dispor uma série de conhecimento aos alunos não é suficiente. Mais do que ‘saber’, é necessário ao aluno ter claro a ‘aplicabilidade do saber’. Essa aprendizagem significativa, para se efetivar, não poder desconsiderar o contexto histórico e espacial vivido pelo estudante. Por isso que a máxima desenvolvida por Paulo Freire torna-se tão apropriada: “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*”

⁴⁵ Como radicalização desse debate, dois extremos redutores: defesa de conhecimentos secularmente aceitos, mesmo sendo notoriamente inúteis à ação, e, opostamente, a defesa de um utilitarismo vulgar, estreito e imediatista.

(FREIRE, 1996:25). Parte-se, pois, de posições próximas da pedagogia freiriana, na medida em que a escola não pode

“ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deve se ater a conteúdos significativos. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares. (...) A escola não pode se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender outros interesses” (BITTENCOURT, 2008:105).

Considerando tal embate, metaforicamente representado pela oposição “cabeça cheia x cabeça bem-feita”, está claro que os fundamentos que orientam esse trabalho estão na segunda opção. Isso implica em reconhecer que há muitas propostas pedagógicas que se associam no empreendimento de promover uma educação que articule os saberes escolares a situações cotidianamente vividas. Embora esse trabalho assuma claramente as diversas limitações presentes no emergente paradigma das competências na educação, é necessário sublinhar algumas confusões expressas, inclusive em críticas formuladas sobre tal conceito.

2.5.1 Avanços apontados pelo trabalho pedagógico por competências

Perrenoud (1999a) aponta para uma ‘alquimia’ necessária na mobilização dos saberes. E nisso ressalta uma grande ambigüidade nos programas oficiais por competências. Declaradamente, a competência se confunde, nesses documentos, com um mero saber a ser ensinado, uma diretriz de ensino de determinado conteúdo⁴⁶. Ao entender que a mobilização de saberes é fundamental para o desenvolvimento de competências, tais currículos supracitados não são, *grosso modo*, exemplos factíveis de propostas norteadoras dessa concepção de organização pedagógica.

Tradicionalmente, as propostas curriculares oficiais se orientaram com foco nos conteúdos conceituais. Mesmo adotando explicitamente o currículo por competências, a engenharia curricular confere às competências status muito próximo daquele conferido aos conteúdos. Dessa forma, a competência perde o que há de mais importante em seu

⁴⁶ “A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos ensinados desde sempre. Em suma, não basta acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma ação (traduzir em forma gráfica, observar, verificar...) para designar uma competência!” (PERRENOUD, 1999a:48).

sentido operacional: a mobilização de saberes. Essa mobilização, e seus respectivos conteúdos, é implícita, pois, caso já estejam descritas e contextualizadas, “*fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização*” (PERRENOUD, 1999a:22).

De certa forma, também é oportuno resgatar o conceito de ‘esquema’ em Piaget como uma organização invariante de uma ação⁴⁷. Esses esquemas não são, necessariamente, um conjunto de ações idênticas, repetitivas; possibilitam, por meio de pequenas adaptações, deparar com sucesso frente a situações variadas, mas com certas semelhanças estruturais. A ação mobilizadora de saberes acontece justamente quando o *habitus* (entendido aqui como um conjunto de esquemas) se encontra com os obstáculos.

Nesse sentido, é salutar ponderar que alguns raciocínios explícitos automatizam-se. Nesse caso, as competências vertem-se em habilidades necessárias para um ocasional enfrentamento de uma situação mais complexa. Ora, se para a configuração de uma competência é necessário existir um funcionamento reflexivo mínimo, é prudente constatar que, ao deparar com situações inesperadas, uma habilidade poderá se transformar em competência (PERRENOUD, 1999a).

Por outro lado, há uma série de habilidades que não se baseiam em saberes escolares. Existem no estado prático independentemente da teoria, isto é, não estão associadas a saberes institucionais. Assim, é inapropriado confundir competências com *savoir-faire*, como fazem muitos. Se, por um lado, *savoir-faire* quase sempre corresponde a uma competência, a recíproca não é verdadeira. Competência vai muito além do mero saber-fazer.

A competência, por conseguinte, requer a presença de recursos cognitivos mobilizáveis. Não se pode, todavia, confundi-los. Esses recursos cognitivos, geralmente entendidos como habilidades⁴⁸, são responsáveis pela associação entre o saber e a prática. É a associação dessas habilidades o mote para o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, as habilidades têm uma relação íntima com os conteúdos escolares, com os saberes de um modo geral. A competência, a seu modo, é responsável

⁴⁷ Pierre Bordieu aprofunda esse conceito ao propor um novo arranjo conceitual, o *habitus*. Para o referido autor, denomina-se *habitus* um “*sistema de disposições duráveis e intransponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma.*” (BORDIEU apud SETTON, 2002:62)

⁴⁸ Em outra parte, Perrenoud (1999a:30) descreve a habilidade como uma ‘inteligência capitalizada’, no sentido de reforçar as características sinérgicas que a habilidade possui, exercitando a transposição didática dos saberes.

pela mobilização dessas habilidades em uma determinada situação com vistas a uma ação de sucesso.

Apesar de se configurar uma hierarquia entre competências e habilidades, é necessário ressaltar que nenhuma habilidade é de uso exclusivo por uma competência. Alguns conceitos podem ser usados por competências das mais variadas. Em determinadas situações, é até identificável uma dupla condição da competência: de mobilização de recursos e como recurso a ser mobilizado. Assim,

“A ação competente é uma invenção ‘bem-temperada’, uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinventar o já vivenciado, o já visto, o já entendido ou o já dominado, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja inadequada”. (PERRENOUD, 1999a:31).

A escola, tradicionalmente, tem focado seu trabalho em ensinar fatos, conceitos e processos⁴⁹. Mobilizar esse saber fica, nessa perspectiva, sob responsabilidade do aluno. A realidade atual tem dado mostras de que apenas o acúmulo de saber não é suficiente. É exatamente nessa possibilidade de relacionar as situações-problema aos saberes que se reconhece e fundamenta uma competência.

Na história do pensamento pedagógico, boa parte das discussões tem rodeado a polêmica entre o ‘conhecimento útil’ e o ‘conhecimento gratuito’⁵⁰. O primeiro, representaria um saber aplicável, enquanto que na segunda condição estariam os conceitos validados culturalmente, sem, necessariamente, estar explicitamente ligado a uma atividade cotidiana. Para Perrenoud (2004:49),

“Essas diferenças clássicas podem mascarar uma constante: ninguém nunca defendeu um conhecimento inutilizável fora do recinto escolar. Mesmo os saberes mais gratuitos, os quais não contribuem com a gestão ou com a produção das coisas, referem-se a condições e práticas sociais. (...) O desejo de que os conhecimentos adquiridos na escola sejam utilizáveis em outros contextos é indissociável da idéia de que a escola foi feita para ‘preparar para a vida’, no sentido amplo. Nesse sentido, a ‘transferência de conhecimentos’ sempre foi um lema da escola. A psicologia cognitiva apenas nomeou de forma erudita uma ambição de todo o ensino, associando-lhe uma metáfora que

⁴⁹ No ensino de Geografia, essa discussão também repercute. A crítica aponta para o fato de que “Os professores de geografia há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim. Tanto isso é verdade, que aqueles populares planejamentos feitos pelos professores no início do ano, são esquecidos para sempre. Afinal, o que interessa é o conteúdo.” (PEREIRA apud ALENCAR JUNIOR, 2009:93).

⁵⁰ Termo elaborado por Perrenoud (2004) para designar saberes que, aparentemente, não possuem uma aplicação. Fazem parte aqui os conteúdos já legitimados no currículo tradicional, que considera, em boa parte, apenas a validade sócio-cultural que a sociedade lhes concedeu.

continua sendo discutível: fazer com que o aluno use a cultura assimilada na sala de aula fora dos limites da escola.”

Considerando ainda que tanto o ‘conhecimento gratuito’ quanto o ‘conhecimento prático’ faz parte, em imediata instância, da cultura escolar, e que esta participa de uma dimensão maior, as culturas, é salutar entender esse fenômeno dentro de uma perspectiva multicultural. As reformas curriculares que têm acontecido nos últimos anos em diversos países nos dão uma amplitude global para o fenômeno. A Geografia Escolar, nesse sentido, têm tido interessantes reorientações. Em particular, cabe investigar as conseqüências dessas reformas para a geografia escolar, notadamente àquelas que propõem o trabalho pedagógico por competências e habilidades, bem como verificar a assunção (ou não) da disciplina como um veículo portador de perspectivas profundamente (multi)culturais. Para levar a cabo esse empreendimento de pesquisa, foi adotado como objeto de estudo, para esse trabalho, a Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental do Tocantins.

2.5.2 A ambigüidade

O conceito de competências e habilidades, como tratado anteriormente, é de ampla aceitação no mundo dos negócios. A tendência da mudança do foco de qualificação para o desenvolvimento de competências no mundo do trabalho é uma clara evidência disso (RAMOS, 2001).

Por outro lado, deva-se considerar que, assim como o trabalho, há tanto a evidência alienadora quanto libertadora. A polissemia do conceito de competência e os seus múltiplos usos nas mais diversas áreas do saber escondem interesses diversos (PERRENOUD, 1999a). Deluiz (2001:s/p) concorda com essa assertiva, ao afirmar que

“Esta polissemia [do conceito de competência] se origina das diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos.”

Burnier (2001:s/p), nessa mesma linha de pensamento, considera que o conceito de competência se situa, assim como inúmeros outros conceitos na educação, em um *território disputado*. Grupos sociais distintos, mediante seus interesses, apropriam e ressignificam conceitos. Assim, os referenciais da proposta educativa variam *“de acordo com a perspectiva social e política de cada grupo (...): competição x*

solidariedade, premiação x justiça social, lógica do mercado competitivo x lógica dos direitos sociais”.

O cenário globalizante e neoliberal colabora com o olhar desconfiado a respeito das propostas pedagógicas orientadas pelas competências e habilidades. Para Perrenoud (2002:08), a resposta dada pelos movimentos progressistas, de esquerda, é precipitada e equivocada. No geral, parte-se da idéia que

“os programas orientados para as competências são uma invenção das classes dominantes e das forças conservadoras que comandam o planeta. Portanto, é preciso denunciá-los e combatê-los e, para isso, reafirmar o valor republicano dos saberes. Esquematisando, defender os saberes seria ‘de esquerda’, propor programas escolares orientados para as competências seria de ‘direita”.

Visando apresentar sua defesa em relação a essa crítica, especificamente, Perrenoud levanta três teses, essenciais que são para se compreender o desenho das competências e habilidades no formato apresentado pelo autor.

A primeira delas defende que competências e saberes não são opostos⁵¹. Privilegiar competências não quer dizer desprezar os saberes; isso porque as competências se baseiam na mobilização desses (PERRENOUD, 1999b). Ou, no dizer de Allal (2004:81), *“as competências não se contrapõem e não substituem os saberes apropriados pelo aluno. Ela designa a organização desses saberes em um sistema funcional.”* Para tanto, é importante considerar como válida a conceituação de Perrenoud (2000a) sobre competência, entendida como uma *“faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.”*

Tradicionalmente, o currículo escolar tem elegido determinadas formas de conhecimento e, culturalmente, validados como suficientemente importantes para a aquisição das gerações posteriores. Não se pergunta o porque nem quando se vai utilizar determinado saber. Na maioria das vezes, a resposta é dada em atenção a um devir provável: ou no vestibular, ou em alguma profissão futura, ou na “formação cidadã” do

⁵¹ Bronckart e Dolz (2004:29) mapeiam o contexto dessa oposição, assinalando que a emergência da competência na educação é uma das manifestações críticas contra a concepção de educação como transmissão de saberes culturalmente validados. Para os autores, *“os múltiplos debates educativos que marcaram os séculos XIX e XX comprovam que os problemas ligados à identificação e conceituação dos objetivos, conteúdos e métodos de formação são permanentes, complexos e portadores de desafios que não se reduzem apenas à oposição saberes/competências. Em outra perspectiva, como ocorre com todas as correntes críticas e inovadoras, cabe a interrogação sobre as ‘realidades’ designadas pelos novos conceitos gerados, bem como sobre o status político, social e epistemológico do movimento subjacente a essa promoção.”*

estudante, termo geralmente empregado com significados vagos e imprecisos. Não se tem vinculação desse saber com a vida do aluno. E isso não quer dizer, necessariamente, que os saberes desenvolvidos na escola são, por natureza, alheios à vida do aluno; o que se constitui, na prática, é deixar sob a responsabilidade do discente a mobilização futura de seu saber. Por essa razão, muitos alunos dominam determinado conceito, mas não conseguem utilizá-los em uma situação que os exige⁵². É a valorização por excelência do saber enciclopédico escolar (BURNIER, 2001).

Nesse sentido, um programa voltado para as competências e habilidades representa um avanço: os saberes não são um fim em si, sendo uma das funções da escola desenvolver no aluno a capacidade de mobilizá-los. Essa mobilização, ressalta-se, deve ser entendida como ação para *'dar sentido ao mundo e para orientar a ação'* (PERRENOUD, 2002:09). Dessa forma, se estabelece um contraponto sólido frente a secular tradição escolar de reconstrução dos saberes culturalmente legitimados, quase sempre desenvolvida através da assimilação passiva, quando não usando artifícios mnemônicos. Em suma, há um novo enfoque no tratamento do saber, adicionando-lhe novos significados. Cruz (2001:15-16), como problemática relacionada a prática docente, levanta uma outra questão, ao afirmar que

“ao assumir o papel de transmissor de conteúdos, o professor tem sido, em grande parte, expropriado de um dos atributos fundamentais da consciência que é a intencionalidade. Foi reduzido, e aceitou essa redução, a ‘piloto de livro didático’ e, pior, ‘de apostila de curso’, tornou-se tarefeiro, perdeu a condição de decidir suas ações como professor, como pensador. Aceitou discutir apenas o como e quase nunca o porquê fazer.”

A segunda tese advogada por Perrenoud está na diferenciação conceitual de competências. Analisar um conceito historicamente polissêmico e lhe atribuir apenas um significado não é suficiente para poder *'demonizá-lo'*. Não basta, para tanto, dizer que as empresas o defendem e que a escola não é uma empresa. Ao adotar tal raciocínio, corre o risco de situar o debate em um domínio francamente maniqueísta. E falso, porque *“se quisermos efetivamente formar pessoas dóceis que tenham como competência detectar os valores e a cultura da empresa e servi-la até a morte, isto não coloca em questão o*

⁵² Perrenoud (1999b:17) ressalta: *“A escolaridade funciona baseada numa espécie de ‘divisão do trabalho’: à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver as competências. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas”.*

conceito de competência, mas o conteúdo de uma competência específica” (PERRENOUD, 2003c:73)⁵³.

Primeiro ponto a considerar é porque as empresas aplaudem as perspectivas apontadas pelas competências e habilidades. Em grande parte, o funcionário robótico intelectualmente e mal qualificado, tolerado pelos empregadores, ficou no passado. Ainda que em muitos lugares no planeta resiste uma organização do trabalho que independe de qualificação adequada do trabalhador, as tendências para o futuro indicam que a necessidade de um trabalhador mais qualificado será uma variável constante (PERRENOUD, 2002).

Obviamente, as empresas não são atraídas pelas perspectivas apontadas pelas competências por princípios solidários e humanistas. Essa diferença já é suficiente para diferenciar os princípios empresariais daqueles pedagógicos. Um dos desafios pedagógicos, inclusive, é a construção da autonomia nos sujeitos. Para tanto, as competências devem ser libertárias, e não alienantes, subjacentes à lógica do capital⁵⁴.

Por fim, a terceira tese de Perrenoud (2002) considera a importância de se reconhecer o currículo real e daí partir uma agenda de ações. Ao se propor inovações, é necessário ter conhecimento das condições reais das escolas e do funcionamento pedagógico das mesmas. Nesse caso, o problema da inoperância da proposta pedagógica não está, necessariamente, no seu interior, e sim nas condições efetivas de sua implementação. Essas condições envolvem, entre outras,

“O efetivo das classes, pelos equipamentos, pelos salários e o estatuto dos professores, mas também por uma organização do

⁵³ Nesse mesmo texto (PERRENOUD, 2003c:73-74), o sociólogo franco-suíço aprofunda o equacionamento dessa ambiguidade: “[as competências] não estão a serviço de um empresariado, elas estão a serviço de um sujeito e de um ator social, inclusive na empresa. Portanto, o que pode estar a serviço da empresa não é a noção de competência, mas seu conteúdo. Se quisermos efetivamente formar pessoas dóceis que tenham como competência detectar os valores e a cultura da empresa e servi-la até a morte, isto não coloca em questão o conceito de competência, mas o conteúdo de uma competência específica. E se nós quisermos formar sujeitos independentes, capazes de defender seus direitos, inclusive dentro da empresa, isto não coloca em questão o conceito de competência, mas sua orientação. A escola não é contra o conceito, mas contra a orientação do conceito. O que devemos decidir é de que competência nós queremos dotar nossos alunos, e que relação essas competências terão com a ordem social. O problema é eminentemente filosófico e político: não é jogando no lixo o conceito de competência que responderemos às questões, ou para que sociedade queremos formar pessoas competentes, para que tipo de liberdade, para que relação social, para que equilíbrio entre solidariedade e individualidade, para que igualdade e todas estas questões que são colocadas para os saberes, questões que são colocadas muito mais para as competências. (...) Um combate ideológico deve definir a competência para que ela esteja a serviço da liberdade e da igualdade e não da produção e da exploração. Este combate ainda não foi vencido. Não é lutando contra um conceito ou contra uma palavra que nós o venceremos, mas nos apropriando dele”.

⁵⁴ Market (2002:205) corrobora essa tese, inclusive apontando para uma agenda propositiva, ao “definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (...), mas também na perspectiva da formação do sujeito: implicando, na reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência”.

trabalho escolar que permita a diferenciação pedagógica – por exemplo, os ciclos de aprendizagem plurianuais – e por dispositivos de formação, de desenvolvimento profissional e de acompanhamento que apóiem a ação dos professores.” (PERRENOUD, 2002:10)

Se, nos países onde pioneiramente a proposta por competências e habilidades essas demandas estão resolvidas, o mesmo não se pode dizer do Brasil. É, dessa forma, um elemento a mais para se cobrar dos mantenedores da educação pública um ensino de qualidade a todos. Entendendo ainda que o atual sistema privilegia apenas uma pequena minoria, é pertinente, do ponto de vista social, procurar atender àqueles que tem na escola a principal fornecedora de ferramentas para melhor compreensão do mundo.

2.5.3 Limitações das competências em Perrenoud

Por outro lado, é forçoso admitir que as propostas de Perrenoud possuem algumas limitações. Não existem muitos elementos que permitem as sintonizar na radicalidade do discurso emancipatório. Tais limitações aparecem na medida em que o autor analisa a transferência da aprendizagem (não no sentido ‘bancário’, para lembrarmos Freire; “transferência de conhecimento” é utilizada por Perrenoud como a capacidade do sujeito transferir o conhecimento adquirido em uma situação fora do ambiente escolar). Contrapondo-a a *mobilização de conhecimento*, Perrenoud (2004) se manifesta favoravelmente a essa última. Argumenta que, em função da preocupação com a insuficiência do saber escolar para além da escola, alguns estudiosos defendem que a ordem de prioridade da escola deveria ser alterada: do tradicional “*aprender somente, transferir depois que sair da escola*” para “*aprender por meio da transferência*”. É aqui que as limitações aparecem: para essa transferência se efetivar, elas devem ser “*treinadas*”. Tal argumentação lembra, infelizmente, determinadas influências tecnicistas bastante populares nas décadas de 1960/1970; em última instância, o apego a esse “*treinamento*” aproxima o complexo processo de ensino aprendizagem às práticas condutivistas de “*adestramento*”.

Outra limitação necessária a ser sublinhada é em relação ao papel e função social da escola. Para Perrenoud (2004), por exemplo, é imprescindível que todos compartilhem de determinada concepção de currículo para que ele, na prática, se torne

viável. A falta de consenso é absolutamente típica do universo científico⁵⁵. Para o referido autor, o dissenso, no entanto, é prejudicial na escola, quando se tem a exigência de os docentes compartilharem as mesmas concepções para uma proposta coletiva de educação ter êxito. Ignora, pois, que as disputas observadas na ciência, na universidade – e na sociedade como um todo - se repetem na escola. O apelo democrático fragiliza-se no desejo de que todos compartilhem determinadas concepções operacionais de currículo.

Ademais, subjaz nesse discurso a aspiração de que o professor se transforme, de fato, em um *executor de currículo*, um técnico educacional, enfim. Está posta uma clara hierarquia, no sentido de que alguns pensam a educação, outros executam. Assim, parece ser bastante elucidativa a tese exposta por Arroyo (2001) de que os fracassos das propostas inovadoras são explicados pela tríade ‘pensar-decidir-executar’ que tem regido as relações entre os técnicos, pesquisadores e professores da educação básica.

Outra dificuldade exalada do conceito de competência reside em uma de suas virtudes. Por um lado, centralizar o processo de ensino-aprendizagem em práticas sociais obriga os educadores em discutir, em todas as etapas, as conseqüências práticas de quaisquer reflexões teóricas. Subjaz, nesse contexto, o entendimento que a mobilização dos saberes deve ser exercitada no interior de todos os procedimentos didáticos e operacionais da aula – do planejamento a avaliação. Isso requer um esforço teórico e formativo gigante, uma vez que não se tem, ainda, formação de professores que atenda essa perspectiva, e os cursos de formação continuada possuem sua eficiência limitada⁵⁶, dadas as condições estruturais (como, por exemplo, o excessivo número de aulas e a baixa remuneração, impeditivos que trabalham em desfavor no fomento da reflexão teórica, na aquisição e leitura de livros, na participação em congressos, etc.) que assolam o trabalho docente.

Por fim, e não menos importante, deve ser levantada a secundarização do fenômeno político em Perrenoud. O foco da análise está no aspecto endógeno do processo de ensino-aprendizagem, isto é, em todos os fatores internos (psico-cognitivos) que possibilitam os alunos aprenderem, fazendo uso, para tanto, do arcabouço teórico da psicologia da aprendizagem. Os alunos são considerados todos iguais, uma vez que

⁵⁵ Mesmo considerando “típica”, Perrenoud não vê com bons olhos as inúmeras divergências que ocorrem na ciência, especialmente nas ciências humanas. Ou o que dizer de seu desejo de que é um desafio para as ciências humanas “fazer com que coexistam e interajam em seu seio diversos paradigmas teóricos, iniciar o diálogo entre Piaget, Bruner, Vygotsky, Varela e vários outros”.

⁵⁶ Guerrero (2005:135) dá pistas sobre essas dificuldades, ao se referir que os cursos de formação continuada “servem muito mais para ‘tampar’ as lacunas da formação inicial do que para aprofundar e ampliar os conhecimentos que os professores já possuem”.

possuem a mesma estrutura intelectual, não sendo reconhecidos na sua historicidade concreta. Por isso, pouca relação se faz entre a escola, a atual sociedade, suas contradições e limitações. E quando faz, essa relação é permeada por processos de adaptação do estudante à realidade posta.

Está claro, por outro lado, que a autonomia do estudante dificilmente será alcançada se o ato educativo não for encarado enquanto uma ação política. Nesses termos, é razoável duvidar que apenas as argumentações perrenoudianas, em sua integridade, conseguiriam sustentar uma proposta que visasse a autonomia dos aprendizes. Não se trata de, nesse momento, apontar para outra teoria que complemente Perrenoud⁵⁷. Mas é o caso de repensar a finalidade da educação, do currículo, do ensino de Geografia; não se pode prescindir, nos discursos escolares, da feitura cotidiana de análises críticas da conjuntura perversa do capitalismo que aí está posto.

2.5.4 Confusões e desentendimentos gerados pelas competências

No Brasil, assim como em vários outros países, o currículo por competências vem tomando certa centralidade nos discursos escolares. Muitos indicam, com razão, de que essa popularidade é trazida no escopo dos discursos empresariais e de uma visão de mundo ajustada as novas transformações do mundo do trabalho, eminentemente neoliberais; outros salientam que o ‘novo’ paradigma na verdade é o retorno do ‘antigo’, isto é, das abordagens pedagógicas derivadas da ‘pedagogia dos objetivos’, bastante populares nos EUA na década de 1960. Nas críticas, o que se percebe é que são formuladas respostas a um conceito pretensamente monolítico, ignorando a pluralidade conceitual do termo competência, sem correspondência à historicidade das diversas recontextualizações pelas quais passou o conceito.

Um exemplo do peso das críticas no Brasil é a rejeição enfática às competências e habilidades por várias entidades, como o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES SN) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), por exemplo (GALTHIER et. al., 2002:06). Para o ANDES/SN, tal concepção é *“utilitarista e pragmática sustentada no retorno ao paradigma tecnicista dos anos 70, desta feita sob o nome de competências, enfatizando o fazer prático, devendo a formação estar voltada apenas àquilo que tem uma utilidade*

⁵⁷ Todavia, as insuficiências de Perrenoud, conforme já mencionadas, fazem parte de sua própria matriz, a construtivista de tendência neopiagetiana. Ainda não se tem notícias de currículos fundamentados na perspectiva crítica (LOPES, 2005; CARVALHO, 2001; BURNIER, 2001), mas a inscrição de currículos nessa vertente poderia mostrar algo novo no *front* do debate curricular.

imediatada” (ANDES/SN apud GALTHIER et. al. 2002:06); para a ANFOPE, as abordagens por competências

“lembram o paradigma tecnicista dos anos 70, travestidos agora de uma nova taxonomia que ressalta o fazer prático artesanal, o saber fazer, deslocando o eixo do ensino para a aprendizagem, indo de encontro à formação fundamentada na produção do conhecimento teórico” (ANDES/SN apud GALTHIER et. al. 2002:06).

Em boa parte, as críticas se derivam da indistinção das várias vertentes pelas quais tem passado o sentido de competência e, também, da salutar desconfiança político-epistemológica a propósito dos distintos interesses veiculados sob a mesma capa conceitual. É salutar apontar que essa desconfiança política é absolutamente natural, já que a pedagogia das competências emergiu em um período marcado pelo avanço das políticas neoliberais na gestão do Estado brasileiro. Tais críticas, no entanto, favorecem ainda mais a confusão sobre os diversos conceitos e usos que se fazem da competência. Para Dolz e Ollagnier (2004:10), *“os usos dessa noção não facilitam sua definição. (...) Embora a competência tenha-se tornado uma noção midiática, ela não representa para todos os autores um conceito operacional”*.

O sentido das competências no processo de ensino aprendizagem, dentro de uma perspectiva construtivista, não se dirige a indicar padrões de desempenho esperados⁵⁸. Não possui fins comportamentais, portanto. Desvencilha-se de atitudes profissionais ou de desempenhos laboriais esperados. Se, por um lado, é fato que se faz uso do termo ‘competências’ em outros campos, é necessário reconhecer o seu desenho distinto enquanto paradigma norteador do trabalho pedagógico. Bronckart e Dolz (2004:45) também salientam o uso múltiplo como condicionante dessa confusão conceitual: *“A adoção de um vocábulo único constitui uma fonte de confusão permanente, a qual aumenta ainda mais quando esse mesmo vocábulo também é aplicado às capacidades profissionais dos professores.”*

Há, entretanto, diferenças conceituais mesmo no interior da perspectiva da competência voltada para a renovação da prática pedagógica entre grupos com diferentes referenciais teóricos e políticos. Perrenoud (1999a:14) ressalta que

“apesar das diferenças ideológicas, eles estão unidos por uma tese: para que serve ir à escola, se não se adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo? Essa insólita aliança para aí: enquanto há aqueles que falam na necessidade de adaptação à

⁵⁸ Embora seja essa a auto-declaração de suas intenções (cf. PERRENOUD, 1999a), as propostas pedagógicas por competências não recusam, na prática, tais elementos de controle do trabalho docente.

concorrência econômica e à modernização do aparelho de produção, outros falam em autonomia e democracia. Ainda assim, o sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escolar, a uma tensão entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los mais rapidamente a práticas sociais.”

Mesmo reconhecendo que não há uma conceituação clara, tanto Perrenoud (1999a) quanto Rué (2009) apontam para a necessidade de conservar uma definição. De antemão, são levantadas três pistas falsas: as competências aproximadas da pedagogia por objetivos da década de 1960 (1), oposição entre competência e desempenho (2) e competência como faculdade genérica do ser humano (3).

A primeira das ‘pistas falsas’ aponta semelhanças entre o sentido de competência atual e as pedagogias por objetivos (que, com poucas alterações, ficou também conhecida como Pedagogia por Competências nos anos 1970, nos EUA). Em parte, há forçosamente uma semelhança, que é estabelecer uma meta desejável no processo de aprendizagem. As semelhanças param por aí, uma vez que a *transferência dos conhecimentos* e a *mobilização de saberes em situações complexas*, dois conceitos fulcrais nos paradigmas construtivistas de competência, inexistem. No mais, ao se referir às aquisições dos conhecimentos escolares como competência, essa antiga proposta optou-se por centrar-se nos conteúdos. Não são, portanto, totalmente coerentes às analogias - muito usuais, por sinal - entre as competências de hoje e o conceito desenvolvido anteriormente. Rué (2009:41), nesse sentido, procura esclarecer a diferença entre as duas propostas, argumentando que “‘objetivo’ é um conceito que indica até onde é preciso chegar, enquanto ‘competência’ indica um tipo de conteúdo ou de sentido integrado da formação.

Competência em oposição a desempenho é uma outra pista falsa. Para muitos, uma determinada competência somente se provaria desenvolvida mediante um determinado desempenho. Nem sempre o desempenho esperado é possível de ser avaliado. Ainda mais: se boa parte das competências são cobradas de forma pontual, em *condições particulares*, a resposta dada pela escola é através da repetição de exercícios, quantas vezes necessário for, fortalecendo os *decorebas*. Assim, Allal (2004:83) ressalta que “mesmo se o sujeito possuir uma competência confirmada, sempre haverá circunstâncias em que não poderá manifestá-las.”

Por fim, Perrenoud descarta a possível identidade entre a competência com suporte no construtivismo e aquela defendida pelo lingüista norte-americano Noam Chomsky⁵⁹. Defensor da competência como um arranjo cognitivo inato ao ser humano, Chomsky desenvolveu o conceito de competência lingüística como contraponto às teorias behavioristas no estudo da linguagem (BRONCKART; DOLZ, 2004). Não é um conceito muito apropriado para os estudos educacionais, inicialmente, em função de que nem todas as competências estão ligadas a um patrimônio genético específico (PERRENOUD, 1999a). Em segundo lugar, porque pouca relevância se dá a processos sociais de aprendizagem, “*na medida que não outorga status nem papel às aprendizagens, sejam elas naturais ou formalizadas-escolarizadas*” (BRONCKART; DOLZ, 2004:35). E, finalmente, por não ter sido levantada nenhuma forma de transferência conceitual da lingüística para a teoria da aprendizagem por Chomsky, uma vez que o lingüista “*não considerou que sua concepção inatista e universal de competência lingüística pudesse servir de modelo às diversas outras aprendizagens realizadas na escola e fora dela*”. (ALLAL, 2004:80).

Mesmo usando dessa referência, muitos autores brasileiros têm associado essa concepção de competências em Perrenoud de forma equivocada, associando-a exatamente aquilo que o sociólogo denominou de “pistas falsas”. A associação de suas idéias do sociólogo às reformas implementadas pelos governos neoliberais têm atraído, dessa forma, forte oposição. Assim, os marcos são posicionados, a priori, na dimensão política do conceito. Costa (2005) e Lopes (2002) são exemplos disso. Está, nesses textos, latente a oposição entre um ensino propedêutico, conteudista, de um lado, e um ensino que avance para além dos conteúdos, de outro; e em atitude cautelosa, tais análises tendem a primeira posição. Embora válida e procedente a cautela, seria interessante avançar no problema e investigar a quem interessaria a disposição e tratamento de determinados conteúdos ou, em outra instância, competências.

A confusão conceitual persiste até entre aqueles que usam, consensualmente, a mesma diretriz teórica. Um exemplo disso é quando dois autores brasileiros bastante citados, Machado (2002) e Garcia (2005)⁶⁰, dentro da perspectiva trilhada por Perrenoud, são cotejados. Diferenciando as competências das habilidades, o primeiro autor ilustra: “*é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem*

⁵⁹ Outra conceituação de competência, ainda dentro da lingüística, pode ser observada em Lima (2007). Para a autora, a competência possui diversos níveis, a saber: competência implícita, competência lingüístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional. Nesse trabalho, não se fará essa distinção apresentada pela autora.

⁶⁰ Ao conceituarem competência, ambos citam Perrenoud (1999a).

macrohabilidades” (MACHADO, 2002:145). Essa conceituação não é compartilhada por Garcia (2005), que aborda a diferença entre competência e habilidades tal qual o desenho feito por Perrenoud (1999a), resgatando o conceito piagetiano de esquemas. Por outro lado, a autora acena positivamente aos confusos conceitos de competências e habilidades nos PCNEM (esse documento oficial não diferencia as competências das habilidades; são tomadas como sinônimos): “Os PCNs do Ensino Médio apresentam competências e habilidades em conjunto, sem distinguir o que seria uma e outra, respectivamente, o que, em razão da amplitude desses termos, considero um tratamento correto” (GARCIA, 2005:18).

As propostas curriculares oficiais, a propósito, têm, a seu modo, também semeadas confusão. Não é muito raro encontrar exemplos de propostas curriculares que ilustram o fato do uso de um conceito novo para estruturas antigas, isto é, esboça-se um currículo por objetivos como se estivesse apresentando um currículo por competências. O ato de acrescentar um verbo na frase de comando não cria uma competência⁶¹. Perde-se, nesse momento, toda a riqueza conceitual das competências, principalmente àquelas oriundas do construtivismo. Perrenoud (2000a:23) concorda:

“Para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. Onde se lia ‘ensinar o teorema de Pitágoras’, agora lê-se ‘servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria’. Isso é maquiagem. A descrição das competências deve partir de análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos.”

Entre os críticos, os mal entendidos vicejam com mesmo vigor. Escrevendo sobre o contexto português, Pacheco (2001) investiga as similaridades entre a Pedagogia das Competências enviesadas pelo comportamentalismo (“Pedagogia por Objetivos”) e a recontextualização conceitual construtivista. Cita, inclusive, as três pistas falsas enunciadas por Perrenoud, denominadas expressamente pelo sociólogo franco-suíço de ‘mal entendidos’ – e discutidas anteriormente. No entanto, em virtude da necessidade do *habitus* na aprendizagem, da insistência na contextualização dos conteúdos e na presença constante do eficientismo social, representado pelo controle estatal via avaliações padronizadas, o estudioso português conclui que tanto a Pedagogia por

⁶¹ No próximo capítulo será discutido com mais profundidade essa diferenciação efetiva e a “pseudo-diferenciação” recorrente feita por muitas propostas curriculares. De antemão, essa confusão não se dá apenas no Brasil. Conne e Brum (2004), analisando manuais didáticos de matemática suíços, e Perrenoud (1999a), apresentando a proposta curricular de Língua Francesa da França, chegam a mesma conclusão: colocaram verbos de ação julgando estar tratando de competências.

Objetivos⁶² (matriz teórica calcada no condutivismo) quanto a proposta construtivista são, respectivamente, “*formas similares de conjugar conteúdos com estratégias cognitivas*” (PACHECO, 2001:02).

O tratamento construtivista às competências e habilidades está enraizado em diversos projetos educativos favoráveis a um currículo comprometido com o saber em ação (como foi a Escola Nova, por exemplo). É natural que essa característica permanecesse, assim como a ênfase em uma aprendizagem significativa mediante a contextualização dos conteúdos. São, portanto, características de várias propostas curriculares – progressistas até, ou o que dizer da semelhança com os currículos fundamentados em Paulo Freire? Em relação à presença do eficientismo social promovido pelas competências, através das avaliações padronizadas, Perrenoud (2003b:13) é claro: “*Hoje é crucial não abandonar aos técnicos da avaliação a definição do sucesso escolar – portanto, indiretamente, a leitura predominante do currículo*”; ou, ainda, “*recusar que a avaliação defina o currículo*” (op. cit:25).

Todavia, aqui cabe uma ressalva. Embora as competências, em seus propósitos e resultados esperados, se aproximam da pedagogia freiriana, Paulo Freire preferiu não adotá-las. Essa opção, para Gadotti (2008:51), se deu porque o termo “competência” está associado

“à tradição utilitarista, tecnocrática, ao mundo da empresa, à economia, à competitividade (ao mundo do trabalho neoliberal), à eficiência, à racionalidade, à avaliação... por isso ele fala de ‘saberes necessários a prática educativa’ em seu ‘Pedagogia da Autonomia’.”

Boa parte das críticas, porém, foca também em como essas reformas curriculares são implementadas. Um grupo de técnicos adota um determinado conceito, apresenta aos professores e exigem a implementação. É uma reforma de cima para baixo. No caso do Brasil, por exemplo, se colocou nacionalmente uma proposta curricular que era ‘estranha’ para muitos.

É nesse sentido que o educador não deve abdicar do senso crítico na avaliação dessas novas propostas. Além dessas confusões conceituais, há escondidos na diversidade semântica, em raízes teóricas distintas e variados interesses sociais, muitos discursos redutores e empobrecedores do processo de ensino-aprendizagem que

⁶² É, evidentemente, uma distorção evidente e deliberada da teoria. Os usos possíveis que se faz da teoria, no entanto, é um indicador importante sobre os limites dessa mesma teoria. Com conceitos flexíveis, “plásticos”, adaptáveis “ao gosto do freguês”, o conceito de competência transmuta facilmente, em função dos sujeitos que o manuseiam.

assumem roupagem revolucionária. Além da plasticidade conceitual, o que lhe confere aceitação em variados círculos sociais, há uma freqüente ‘hibridização’ teórica nos discursos e documentos oficiais.

É, pois, o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se autoneciam fundamentados no aporte construtivista mas, no processo, constata-se muito mais semelhanças com os paradigmas condutivistas e funcionalistas das competências. De acordo com Lopes (2002:172-173) essa recontextualização híbrida, colhendo contribuições de matrizes divergentes, é freqüente nas propostas oficiais⁶³:

“Recontextualizações e hibridismos sempre se desenvolvem, fazendo com que se estabeleça o deslizamento entre significante e significado dos diferentes discursos. Propostas curriculares oficiais sempre estarão recontextualizando discursos de diferentes matrizes teóricas. Entretanto, a análise dessa recontextualização permite compreender as finalidades educacionais que estão postas em jogo e os mecanismos de construção da legitimidade dos discursos.”

Lopes (2002:173) atribui, nesse contexto, papel preponderante do Estado na articulação do pensamento pedagógico efetivo dos docentes, ao dizer que *“quanto maior o controle do Estado sobre as escolas, por intermédio do controle do currículo e de sistemas de avaliação centralizados, maior é a possibilidade que tal discurso oficial influencie as instituições escolares.”* Em análise mais equilibrada, Carvalho (2001:157) defende que

“Certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por diretrizes e documentos de políticas públicas de educação freqüentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões que passam imediatamente a constituir-se em elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica – ou mesmo suas implicações operacionais – , sejam objeto de uma análise mais detida ou pelo menos tenham uma significação claramente compartilhada entre esses agentes institucionais do ensino. Assim, o discurso pedagógico dessas instituições torna-se um conjunto de expressões e conceitos tão sagrados quanto vagos e ambíguos, instaurando um certo consenso retórico vazio de significações e incapaz de veicular perspectivas que possam ter alguma relevância na transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais.”

Destarte, é esse o maior ‘perigo’ da proposta pedagógica por competências e habilidades, enquanto proposta curricular oficial: perder seu significado inovador da

⁶³ Esse mesmo contraste é observado, em muitos casos, na operacionalização das competências: a nível de discurso, construtivista; na prática, condutivista.

prática político-pedagógica em função da panacéia conceitual ou da transformação de conceitos em meros jargões, destituídos de significados operacionais. Em virtude de muitos tratarem as competências como um conjunto conceitual a-histórico e monolítico, Bronckart e Dolz (2004:36) ressaltam, do ponto de vista político e epistemológico, os riscos que a instabilidade conceitual das competências (em constante trânsito com o mundo do trabalho) oferecem:

“A lógica das competências provém, na verdade, dos poderes econômicos e está associada a um projeto de desregulamentação neoliberal ao qual consideramos fundamental contrapor uma firme resistência. (...) Parece-nos indispensável denunciar não apenas as condições de uso desse conceito, como também os objetivos sóciopolíticos aos quais alguns pretendem que ele sirva”.

Outro risco que se corre é privilegiar atividades práticas, sem amarrá-las aos saberes sistematizados correspondentes (DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Essa própria articulação traduz um debate ainda intenso a respeito da organização do currículo. Deve ser ele aberto, flexível, orientador, ou, ao contrário, fechado, definido, prescritivo? A resposta a essa questão explicitará qual é o entendimento do sistema educacional sobre o currículo. Se entende, por exemplo, que é função do Estado definir o que os professores devem ensinar, não hesitará em optar pelo segundo modelo. Os riscos, todavia, são claros em ambos os formatos. Em um currículo flexível, o professor possui total liberdade de montar sua proposta. Optando, pois, por competências genéricas, amplas, sem articulá-las a determinados conteúdos, o processo educativo pode perder sua especificidade (o que está em jogo não é a substituição dos conteúdos pelas competências, mas um novo tratamento aos conteúdos). Nessa perspectiva, permite ao professor, dada a falta de clareza na abordagem dos conteúdos, ensinar tal qual fazia há tempos, só modernizando o discurso. Em um currículo que pese a tônica descritiva, por sua vez, o professor se transforma em um *operador de currículo*, um técnico no ofício de ensinar. Articulado explicitamente as competências a determinados conteúdos, o currículo solicita ao professor apenas uma ação: executá-lo eficientemente. Não é difícil entender, portanto, porque o Estado geralmente faz a “segura” opção de um currículo prescritivo⁶⁴.

⁶⁴ Esse dilema pode ser sentido, por exemplo, nas propostas de um referencial curricular para o Ensino Médio, e pode bem ilustrar os limites de cada uma delas. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), ao assumirem o discurso das competências, expressam-as de modo genérico, flexível e, por isso, facilitadora da mobilização de diferentes conteúdos. Mas os conteúdos, em si, não são listados. A segunda versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCN+, não titubeou em prescrever conteúdos. O documento formulava, pois, um conjunto de eixos e temas, e para cada um deles indicava os subtemas, delimitando os conteúdos a serem mobilizados. Alencar Júnior (2009) analisou ambos os

Tendo por referência esses riscos, é possível avançar a discussão no intuito de tangenciar alguns prováveis avanços no trabalho pedagógico orientado para a construção das competências e habilidades em sala de aula. Para tanto, será abordado na próxima seção um dos principais autores referenciais na discussão dos currículos organizados por competência, que, de certa forma, impactou bastante o debate curricular nos sistemas estaduais de ensino, notadamente o tocaninense.

documentos, traduzindo as principais críticas que esses currículos receberam. Em relação aos PCNEM, salienta que *“uma das críticas aos PCNEM acontece em função dessas competências serem gerais e não apresentarem proposta de articulação com os conteúdos”* (ALENCAR JUNIOR, 2009:60). Quanto aos PCN+, o entendimento do mesmo autor é que a estrutura verticalizada e hierarquizada dos diferentes eixos, sem contatos entre si, é um problema para a articulação dos conceitos geográficos. Assim, *“essa estrutura impossibilitaria que os conteúdos da Geografia se articulassem de forma eficaz e complementar dentro da proposta pedagógica. Desta forma não pode ser fechada como é a estrutura dos PCN+, pois, fundamental é que o professor construa sua proposta, faça sua seleção de conteúdos e de competências específicas de sua disciplina”* (ALENCAR JUNIOR, 2009:72).

Capítulo 3: O referencial curricular de geografia para o ensino Fundamental do Tocantins

“E eu gostaria, então, que os nossos currículos fossem parecidos com a Banda, que faz todo mundo marchar, sem mandar, simplesmente por falar as coisas de amor. Mas onde, nos nossos currículos, estão as coisas do amor? Gostaria que eles se organizassem nas linhas do prazer: que falassem das coisas belas, que ensinassem a Física com as estrelas, as pipas, os piões e as bolinhas de gude, a Química com a culinária, a Biologia com as hortas e os aquários, a Política com o jogo de xadrez, que houvesse cômica dos heróis, as crônicas dos erros dos cientistas, e que o prazer e suas técnicas fossem objeto de muita meditação e experimentação... enquanto a sociedade feliz não chega, haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente: que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro...”

Rubem Alves

A orientação seguida por essa pesquisa apontou, como imprescindível, a abordagem tanto da história da Geografia Escolar quanto, por outro lado, do discurso pedagógico que permeia as novas narrativas curriculares. Primeiro, porque a criação e manutenção da disciplina na escola é fruto de demandas sociais muito claras. E a Geografia respondeu a essas demandas, de modo que necessita, no estudo da disciplina, uma investigação das relações existentes entre as disciplinas escolares e a sociedade na qual estão incluídas, como vista no primeiro capítulo. Segundo, porque uma matéria escolar não pode ser entendida como uma mera cópia do saber instituído na universidade. A análise do discurso pedagógico das novas propostas curriculares, tendo as competências como conceito-chave, responderia pela clarificação teórica dos significados subjacentes a essas novidades propostas. Em última instância, a caracterização da Geografia Escolar emergente das recentes reformas curriculares é a grande questão posta para essa dissertação.

Dada essa questão, e considerando o objeto de análise dessa pesquisa, o Referencial Curricular de Geografia do Estado do Tocantins, duas hipóteses são levantadas para balizar a discussão. Essas hipóteses lastreiam-se tanto no aspecto teórico do conhecimento geográfico como do suporte oferecido pela interface pedagógica declarada no currículo oficial. São elas:

(1) O currículo de Geografia do Tocantins tem bases histórico-epistemológicas questionáveis. O rico passado da Geografia Escolar, e suas correspondentes finalidades sociais, são ignorados. Na caracterização epistemológica, a proposta curricular prende-se aos pressupostos indicados nos PCN, mas não avança na discussão. O Referencial Curricular faz, aliás, uma leitura bastante acrítica do documento do MEC. Em suma, o currículo de Geografia do Tocantins, do ponto de vista histórico-epistemológico, não se sustenta teoricamente. A implicação disso é que a Geografia Escolar firmada pelo Referencial Curricular apontaria para o pouco esclarecimento, no trabalho docente, do *corpus* da disciplina enquanto caracterização disciplinar e, por conseguinte, das finalidades sociais inerentes à presença da Geografia no currículo escolar.

(2) A opção pelas competências conduz, por sua vez, o currículo de Geografia do Tocantins a uma série de questionamentos. Primeiro, porque não indica a metodologia usada para elaboração das diversas competências e habilidades listadas no documento. Não há, sequer, a compreensão dos elaboradores da seção de Geografia desse documento sobre o que são competências e habilidades. É bem verdade que o Referencial Curricular, ao contrário do documento antecessor (a Proposta Curricular), apresenta em sua parte introdutória uma visão geral dos conceitos pedagógicos que orientam o documento. Em todo caso, há muitas incoerências entre o princípio orientador *declarado* e o que se tem, de fato, na construção das competências e habilidades.

3.1 O Referencial Curricular de Geografia: a construção

Existente desde a fundação do Estado como disciplina escolar constante na grade curricular das escolas básicas (até em respeito a legislação federal), o Estado do Tocantins ainda não havia uma tradição curricular oficial. A história da educação tocantinense, todavia, registra uma tentativa em estabelecer um currículo oficial, realizada no final do Governo de Moisés Avelino (1990-1994). No entanto, a gestão seguinte, realizada por um grupo político adversário (que permaneceu no poder pelos próximos dez anos⁶⁵), não deu sequência ao empreendimento iniciado. Assim, os planos de aula dos

⁶⁵ Moisés Avelino (PMDB) foi sucedido por José Wilson Siqueira Campos, no então PFL (1995-1998). Siqueira Campos foi reeleito para o mandato seguinte (1999-2002). Nas eleições de 2002, elegeu-se Marcelo Miranda, apadrinhado político de Siqueira Campos. As relações entre os dois políticos foram rompidas, no entanto, em 2005. Filiado ao PMDB, Marcelo Miranda disputou as eleições de 2006 contra seu antigo mentor político, derrotando-o. A longevidade dos governadores no Tocantins (que são reeleitos desde que esse estatuto foi estabelecido constitucionalmente, em 1996) é característica também da pasta de Educação. Maria das Dores Seabra Rezende (popularmente conhecida por Professora Dorinha) está a frente da Secretaria de Educação desde 2000. Todavia, por ocasião da cassação do mandato do Governador Marcelo Miranda, em 2009, todo o secretariado pediu exoneração.

professores de Geografia eram elaborados e adequados à formação do professor, as demandas da clientela e aos livros didáticos escolhidos.

Em 2004 e 2005, o documento era conhecido como Proposta Curricular de Geografia. Todas as propostas curriculares eram apresentadas em volumes separados, ao contrário do Referencial Curricular (volume único). Isso apresentava um problema, visto que a fundamentação teórica da proposta curricular ficava em um volume a parte, que não acompanhava os documentos referentes aos componentes curriculares. Esse problema foi resolvido com o lançamento, em 2006, do Referencial Curricular: todas as Propostas Curriculares foram incluídas em um único volume, constando, para cada componente curricular, uma seção. Esse formato foi preservado na nova edição do Referencial Curricular, publicada em 2008. Não há, no entanto, mudanças significativas em relação a edição anterior, do ponto de vista teórico-epistemológico. O mesmo não se pode dizer, todavia, das estratégias de implementação curricular e, por conseqüência, do controle do trabalho docente.

Se nas versões anteriores as competências eram organizadas por séries, oferecendo alguma liberdade para organizar os conteúdos, a nova versão do documento assumiu claramente uma perspectiva prescritiva. Além de nomear quais conteúdos serão mobilizados pelas competências seriadas, o Referencial Curricular regulamenta os períodos para cada conteúdo ser trabalhado. É uma afronta, pois, a liberdade docente. Mais que isso: é desconhecer especialmente a dinâmica da sala de aula, excluindo a comunidade na qual está incluída a escola e, principalmente, os alunos de apresentarem suas demandas de aprendizagem⁶⁶. É a execução explícita do controle estatal do processo educativo via currículo. Exemplifica, desse modo, “o *interesse pela escolarização como mecanismo de controle social*” (APPLE, 1982:75).

Por seu turno, a análise do Referencial Curricular de Geografia do Tocantins de ser feita à luz da relevância do papel que os PCN desempenharam na orientação e concepção da proposta. O documento estadual é, em certa medida, um reflexo dos das propostas apresentadas pelos documentos curriculares nacionais. Em todo caso, a proposta curricular tocantinense apresenta algumas especificidades. Antes, porém, de adentrar nesse documento, é necessário um esclarecimento.

⁶⁶ Um deslizamento de terras em uma encosta urbana, um conflito agrário de razoáveis dimensões ou qualquer outro fenômeno possível de análise geográfica que, por suas proporções alcança *sucesso midiático*, é colocado de lado em função da execução de um documento curricular profundamente verticalizado. Ao professor, cabe responder reticente quaisquer dessas indagações vindas dos alunos: “*aguardem esse ‘tema quente’ para daqui dois anos, porque é naquela série que nós discutiremos esse fenômeno*”.

Com o intuito de atender o caminho apontado pelos PCN, o documento curricular tocantinense fez uso de algumas liberdades que contraria os Parâmetros e, sobretudo, a lógica histórica da Geografia. Veja:

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>A tendência Lablachiana e suas correntes descendentes passaram a chamar essa ciência de Geografia Tradicional, que apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre homens e natureza, muito mais como processos de adaptações.</i> (TOCANTINS, 2008:171).	<i>“A tendência Lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, a partir dos anos 60, passaram a ser chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre o homem e a natureza muito mais como processos de adaptações, lembrando a idéia de uma física social.”</i> (BRASIL, 1998:20).

Ao leitor desavisado do Referencial Curricular, a leitura desse trecho possibilitará a impressão equivocada de que a “Geografia Tradicional” apareceu enquanto tal, “tradicional” (evidentemente, por um descuido na construção da frase: substituíram “passaram a ser chamadas” para “passaram chamar”). Desconsidera, por exemplo, que há um peso depreciativo no “tradicional” e que esse termo foi divulgado no momento de renovação crítica no final dos anos 70. Não fica claro, ainda, que a tendência lablachiana e suas “correntes descendentes” fazem parte, de acordo com a Geografia Crítica, no corpo teórico identificado como “Geografia Tradicional”. Tal similitude percebida no trecho destacado acima configura, indubitavelmente, plágio. Plágio que contaminou todo o texto do currículo tocantinense, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>No ensino, essa geografia se traduziu e muitas vezes ainda se traduz pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos seres humanos pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer</i>	<i>No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os</i>

<i>analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses⁶⁷. Explicá-las sim, porém, evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise, ensinava-se uma geografia neutra. (TOCANTINS, 2008:171).</i>	<i>alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. (BRASIL, 1998:21)</i>
---	---

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para entender a complexidade do espaço e a simples descrição tornou-se incapaz como método, precisando realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. (TOCANTINS, 2008:171).</i>	<i>Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais.(BRASIL, 1998:21)</i>

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional. Os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem, propondo a Geografia das denúncias e das lutas sociais, em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros. Difundiu-se então a Geografia Marxista. (TOCANTINS, 2008:171).</i>	<i>A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional (...). Os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Criticou-se a Geografia Tradicional (...) propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista. (BRASIL, 1998:21-22)</i>

⁶⁷ Tivessem os elaboradores do currículo tocantinense tomado ciência da segunda edição dos PCN, veriam que esse trecho contém equívoco e, como tal, foi corrigido: *Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens **sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações.** Pretendia-se ensinar uma geografia neutra. (BRASIL, 1999:104, grifos meus).*

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante, negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: a Geografia Tradicional, por negar o homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; a Geografia Marxista, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classe, necessitando assim de uma reforma que propusesse as reais necessidades da sociedade (TOCANTINS, 2008:171).</i>	<i>Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (BRASIL, 1998:22)</i>

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
<i>A Geografia atual rompeu tanto com o positivismo da geografia tradicional quanto com o Marxismo Ortodoxo. Busca-se agora o pluralismo que promova a inter-relação da Geografia com outros campos do saber: antropologia, sociologia, biologia e ciências políticas. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautadas exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo. (TOCANTINS, 2008:171).</i>	<i>Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo. (BRASIL, 1998:23-24).</i>

Dados os exemplos, é flagrante o peso dos PCN na elaboração dessa proposta curricular regional. Ratifica, destarte, a importância de apresentar, mesmo que não pormenorizadamente, os Parâmetros, uma vez que seus avanços e retrocessos marcarão profundamente o Referencial Curricular de Geografia do Tocantins, de modo que muitas das críticas apresentadas ao documento federal podem, também, serem aplicadas ao documento tocantinense.

3.2 A discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a elaboração da proposta curricular

Os PCN não são, evidentemente, objeto de discussão e análise dessa pesquisa. Todavia, é importante salientar que, uma vez que forneceu elementos para a elaboração de currículos regionais, notadamente o do Tocantins, alguns de seus elementos não poderão escapar dessa análise.

Conforme já mencionado alhures, os PCN foram gestados em um período da história brasileira caracterizado pelo forte compromisso com o capital internacional. A agenda política brasileira sintonizou-se com mecanismos preconizados pelas grandes instituições financeiras. Dentre essas instituições, se destaca o Banco Mundial, que tem avançado em temáticas que a UNESCO tradicionalmente tinha maior influência. Por essa razão, reforça a idéia de que o Banco Mundial repercute, nos países subdesenvolvidos, seu papel de *banco de idéias (think bank)*, oferecendo projetos e políticas públicas para a educação. O Brasil fez-se presente no circuito latino-americano de reformas educacionais patrocinadas/influenciadas pelos atores hegemônicos mundiais (CANDAU, 2001).

Em tais reformas educacionais, o currículo ocupava papel central. No currículo, algumas palavras-chaves são coincidentes nessas reformas: flexibilização, qualidade, descentralização, competitividade, entre outros. A forma de implementação dessas reformas também sugerem um *modus operandi* semelhante: são pensadas, geridas e executadas com pouca participação das comunidades diretamente envolvidas. Na prática, tais comunidades não se reconhecem nas tais reformas. Além do mais, a tradição em considerar a educação como a “salvação” dos problemas sociais é retomada⁶⁸ (CANDAU, 2001).

Embora o vocábulo “reforma” sugere uma plêiade de significados que giram em torno de “*proponer algo novo, diferente do atual – e ruim – estado de coisas que aí está*”, Candau (2001) alerta a persistência de alguns mitos para, de um lado, atraírem comoção da sociedade para suas fileiras e, por outro, dar legitimidade a um processo que não é democrático e, geralmente, poucos progressos apresentam, sendo projetos eminentemente conservadores. Das estratégias propostas pelo Banco Mundial, por exemplo, destacam-se o aumento do tempo na escola, a distribuição gratuita de livros

⁶⁸ Nepomuceno (1994:48), ao investigar o discurso das reformas educacionais feitas no período do primeiro governo Vargas (1930-1945) trata essas narrativas – isto é, a educação como transformação radical da sociedade - como mito. Em outras palavras, “*o discurso universalizante da educação, como instrumento capaz de superar as iniquidades sociais e de criar uma sociedade justa e democrática, pertence ao terreno ideológico, pertence ao terreno da ilusão*”.

didáticos, ênfase na formação continuada dos professores e o fomento às formas de educação à distância, entre outros. Diminuição de alunos por sala, salário do professor e infra-estrutura, ironicamente, não são prioridade estratégica. Daí a sensibilidade nas últimas palavras da tese de Vieira (2007:186), chamando atenção para a necessidade de valorização da carreira docente como ponto fundamental para melhor qualificação docente, na medida em que

“essa valorização passa impreterivelmente pela melhoria das condições materiais de existência desse profissional e das suas condições de trabalho tais como, melhor remuneração, classes menos numerosas, aumento quantitativo e qualitativo dos recursos didáticos, facilidade de acesso às produções acadêmicas da Geografia, etc.”.

Nessas condições, aumenta ainda a contradição de um governo propor mudanças na educação começando (e dando centralidade na reforma) exatamente pelo currículo. Daí a lucidez do comentário de Hernandez (1998:9), ao se referir que *“não é possível recriar a escola se não se modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores”*. O mesmo autor prossegue, em seguida, afirmando que discutir currículo onde essas questões ainda não estão resolvidas *“é um luxo e uma sofisticação se não for produzida uma mudança prévia na escola. Refiro-me a mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais da escola e aos salários dos professores”*.

Como fruto da reforma educativa pensada pelo governo FHC, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 (edição destinada ao Ensino Fundamental) e 1999 (edição destinada ao Ensino Médio), trouxe um debate marcado pela perplexidade no meio acadêmico, uma vez que faltou discussão com as entidades de representação científicas e profissionais, e uma quase indiferença pelo professorado, por exatamente não se identificar com o documento, que não dialoga com o docente e sua realidade.

Após o aparecimento dos Parâmetros, a mobilização de análise e crítica dos documentos editados pelo governo federal rendeu duas publicações quase imediatas. Uma, na forma de livro, organizado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Ana Fani Alessandri Carlos, ambos professores na USP, e outra, sob auspícios da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), veio a lume em um número da Revista Terra Livre inteiramente dedicado a apreciação dos PCN. Em todo caso, as duas publicações não se dedicaram integralmente a análise dos documentos curriculares promovidos pelo governo

federal. O livro, a propósito, é constituído de duas partes: a primeira delas, dedicada inteiramente ao exame dos PCN, apresentou cinco artigos; deles, quatro faziam análise direta do documento (PONTUSCHKA, 1999; SPOSITO, 1999; CACETE, 1999; e OLIVEIRA, 1999b) e um investigava o cenário geral do qual emergiu o documento (GONÇALVES, 1999). A segunda parte do livro discutia, por sua vez, os cursos de Graduação em Geografia, também atingidos por esse movimento de reforma curricular. Já a edição da Terra Livre, de número treze, embora recebesse o título de “Dossiê: os PCN’s em discussão”, veiculou apenas três artigos que examinaram os Parâmetros (CALLAI, 1997; CAMARGO e FORTUNATO, 1997; e KAERCHER, 1997). Desses, apenas o último tratou de analisar detidamente o documento, em seu conjunto, uma vez que os outros dois autores se preocuparam, respectivamente, em discutir um aspecto do documento (o meio ambiente presente entre os temas transversais) e o contexto específico em que as políticas educacionais de orientação neoliberal apareceram, bem como investigando o impacto dessas políticas na escola de educação básica e no ensino superior.

Dada a representatividade acadêmica e ao maior público alvo alcançado por essas duas obras, o presente trabalho fará a análise dos documentos curriculares balizada nesse conjunto de textos críticos. Tal caminho possibilita, inclusive, melhor contextualização do impacto gerado entre aqueles que discutem e, na época, debatiam o ensino de Geografia. Para melhor sistematizar essa discussão, seguirão três seções, agrupando as contradições e retrocessos⁶⁹, os avanços propostos, e, por fim, as sugestões eventualmente arroladas.

⁶⁹ Curiosamente, as contradições assolaram também o discurso crítico. No afã de rejeitar o documento organizado sob os auspícios de um governo que, em seus dois mandatos, não obteve nenhum tipo de diálogo amistoso com as bases da sociedade, algumas críticas emitiram, sob rótulo de análise teórica, opiniões pouco lastreáveis no documento. A resposta ao processo autoritário de formulação e divulgação dos PCN foi, também, uma resposta política em que não se precaveram “*da crítica sem análise, atitude freqüente entre parcelas volumosas da esquerda*” (SANTOS, 1997:89). Tais análises, fortemente de conteúdo político e preocupadas em rejeitar o documento integralmente, conduziram a uma espécie de *inflexibilidade política*, proporcionada pela necessidade premente da marcação de posição contrária a qualquer tipo de proposta oficial vinda do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Como resultado, eclipsou uma análise teórica equilibrada e, em última instância, pouco auxiliou os professores a desanuviarem o confuso emaranhando conceitual dos Parâmetros. Por exemplo: Oliveira (1999) acusou a proposta de adotar um subjetivismo radical. Souza Neto (1999:17) o acompanhou, apontando que o resultado dos PCN foi “*um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia*”. Ora, se é possível constatar a presença nos PCN de uma concepção plural (ou eclética), por melhores ou piores que sejam as conseqüências, essa acusação de que os PCN são fundamentados em um subjetivismo radical ou que a fenomenologia foi a única vertente referendada pelos documentos é despropositada; tal afirmação ficaria muito bem em quem leu superficialmente o documento, mas não em quem se propõe a analisá-lo. Tal imprecisão entre os críticos foi replicada também nas dissertações que tratavam do tema. É o caso de Regalo (2005:116), ao acreditar que os PCN têm por fonte a Geografia Clássica e, também, a Geografia Crítica, objetivando “*retirar das duas linhas epistemológicas o que acreditam ser o melhor*”, excluindo, pois, a aproximação subjetivista anteriormente declarada. Já Alencar Júnior (2009:63) incriminou os PCN por propor o espaço geográfico como objeto da Geografia, uma vez que “*estão*

3.2.1 Contradições e retrocessos percebidos nos PCN

A bem da verdade, é justo indicar que os documentos curriculares receberam maiores anotações por seus supostos vícios do que, necessariamente, por seus avanços. A rejeição da comunidade, efetuada sobretudo pelas condições em que se deram sua elaboração e discussão, ficaram impressas nos textos que se propunham a analisá-los. O processo de elaboração dos PCN, não é demais repetir, foi conduzido de forma bastante autoritária e extremamente verticalizada. Os professores, principais agentes envolvidos na elaboração do documento, foram simbolicamente excluídos⁷⁰ de sua confecção e apreciação. O processo de elaboração se resolveu entre poucos técnicos educacionais, burocratas do MEC, e alguns professores de diferentes universidades, nem sempre com trajetórias de pesquisa em ensino de Geografia. Um grupo bastante reduzido, portanto.

Tal processo recebeu atenção especial de Sposito (1999). Da mesma forma que aconteceu em outras políticas públicas setoriais, como é o caso da política ambiental (GONÇALVES, 2000), a gestão da educação passou por um processo de “descentralização centralizada”. De um lado, o governo federal centralizava as políticas gerais e o encaminhamento de execução a ser realizado. De outro, responsabilizava os estados e municípios na execução das políticas públicas – decisão nem sempre acompanhada de um reajuste na dotação orçamentária. Tal gestão possui uma concepção implícita, engendrada nesse processo. Nas palavras de Sposito (1999:21), “o governo federal pensa que cabe a ele oferecer as diretrizes e aos outros cumpri-las, e, ainda, que seriam talvez irrelevantes as opiniões e contribuições que os diferentes grupos envolvidos no processo pudessem dar para a construção dessas propostas”.

Quando instada a participar, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) o fez numa comissão de 15 professores. Como demonstra Cacete (1999:37), a condenação política dos PCN já estava dada em seu nascedouro. Antes de ser avaliado tecnicamente, o documento já era reprovado em função da forma em que o processo de elaboração foi

tomando uma posição e adotando uma concepção de Geografia para todo o Brasil, porém essa discussão do objeto da Geografia não é consensual no meio acadêmico, pois outros autores têm concepções diferentes” (a geografia escolar somente seria ‘autorizada’ a usar determinados conceitos quando houvesse consenso no meio acadêmico? Aliás, é possível que isso aconteça? Mesmo sendo a resposta positiva, seria desejável? Dificilmente, já que o consenso desestimularia o debate; e sem debate, não há avanço teórico). Campos (2005:89), por sua vez, considerou o espaço geográfico como “*uma importante opção metodológica explicitada*” nos Parâmetros. Enfim, a conclusão que se chega é que, mesmo no debate posterior a publicação dos documentos, não houve depuração das concepções e dos conceitos geográficos e suas respectivas veiculações nos PCN.

⁷⁰ Um pequeno grupo de professores da Educação Básica foi convidado pelo MEC para apreciar o documento. Não foi, todavia, sequer uma amostra representativa dos docentes, uma vez que foram recrutados do quadro de uma única instituição paulista, a Escola da Vila (CACETE, 1999).

conduzido: “A posição da AGB foi bastante clara: não fomos a Brasília para discutir os conteúdos de Geografia (por mais que não concordássemos com eles), mas sim a proposição dos PCNs e seu processo de elaboração”. É nesse sentido que também se manifestou a AGB-Seção Porto Alegre, conforme apresentado por Kaercher (1997:30):

“A insistência do governo federal em ‘discutir’ os PCN’s desvia a atenção da comunidade educacional para as questões de fundo dos reais problemas da educação brasileira, qual seja, a ausência de uma efetiva política governamental de melhoria da educação nacional. Em vez de priorizar a discussão de ‘quais conteúdos’ e ‘metodologias’ os professores devem priorizar na sala de aula [...] devemos discutir a falta de uma política educacional que invista na valorização da escola pública brasileira que hoje chega a níveis quase insuportáveis de desvalorização”.

Nesse contexto, é importante resgatar a discussão, feita no capítulo 2, sobre como se tem articulado, tradicionalmente, as políticas públicas brasileiras. Os professores são personagens alocados na execução; decidir e pensar as políticas curriculares são responsabilidades de outros grupos (burocratas e a universidade, respectivamente). Esse pensamento é a tradução fiel de *“um estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas”* (ARROYO, 2001:134). Cacete (1999:36-37) confirma essa concepção orientando a política de elaboração dos PCN, na medida em que esse processo, *“que excluía a participação dos professores, estava contida uma concepção de professor como mero executor de tarefas ou aplicador de normas, valores e diretrizes curriculares, elaboradas em outras esferas e à sua revelia”*. Kaercher (1997:32) reflete que essa falta de diálogo dos PCN é a principal característica do documento, uma vez que

“Em nenhum momento o texto dialoga com o entorno concreto da escola pública brasileira. No meu modesto modo de ver, simplesmente não existe, grosso modo, no Brasil essa escola, esse professor e nem esse aluno que os PCN’s descrevem. O texto caracteriza-se assim pelo idealismo, por ser carregado de boas intenções (sabemos que isto nossos governantes tem de sobra) mas sem, em nenhum momento, se perguntar pela viabilidade de se operacionalizar efetivamente a construção desta escola”.

Outra crítica bastante pertinente é a ausência de referência dos PCN às diversas tentativas já realizadas de superação da Geografia Escolar descritiva e

mnemônica. Alguns estados (Paraná e São Paulo, por exemplo) e municípios (Goiânia e São Paulo, entre outros) haviam empreendidos esforços nesse sentido. Não havia ineditismo, nesse sentido, dos PCN. Não houve, portanto, *“cuidado de uma avaliação mais pormenorizada das experiências vividas na década anterior, de tal sorte que se pudessem verificar as diferenças que há entre as propostas curriculares organizadas pelos estados e municípios, e é preciso registrar que as diferenças são muitas.”* (SPOSITO, 1999:26). A proposta dos Parâmetros seria, inclusive, mais eficiente se ainda investigasse porque determinados currículos, muito interessantes enquanto documento, não obtêm êxito no espaço da sala de aula.

Do ponto de vista da teoria geográfica, podem ser assinalados alguns pontos bastante questionáveis dos PCN. O que seria a sua maior virtude, a pluralidade teórica, concedeu alguns imbrólios difíceis de serem resolvidos. Conceitos, ao que parece, foram colhidos de diferentes escolas do pensamento geográfico: espaço geográfico sinonimizase com algumas concepções inscritas na Geografia Crítica; território, do que há de mais clássico na Geografia em suas primeiras décadas enquanto ciência moderna; lugar, por sua vez, aproxima da veia subjetiva veiculada, principalmente, pela Geografia Humanística. O grande problema é: como articular tais conceitos, com coesão e coerência, em uma única narrativa geográfica? A resposta mais aproximada a essa questão é dada por Oliveira (1999b:61): *“buscar a articulação entre esses conceitos é tentar buscar uma Geografia que não é produzida cientificamente em nenhum lugar do mundo”*. Dessa forma, a articulação ficou comprometida pela ausência de um lastro filosófico-epistemológico comum para cimentar o discurso, dando-lhe coesão.

Mesmo as condições teóricas humanísticas reconhecidas e apontadas pelo documento têm dificuldades de se efetivar e, de fato, evidenciar a orientação da proposta. Embora os PCN apontam as tendências que incorporam o subjetivismo na Geografia, elas pouco influenciam no rol de conteúdos. Ironia a parte, o juízo de Oliveira (1999b:57) é salutar: *“talvez isto tenha sido feito porque na realidade os autores tiveram que reconhecer que [...] aquela corrente seguida pelos autores não tem produção acadêmica e científica capaz de dar sustentação à proposta”*.

A pluralidade teórica em que os Parâmetros estão imersos fornece problema, também, quando estão em questão os fundamentos históricos da Geografia. Discorrendo as diferentes correntes de pensamento geográfico, os PCN anunciaram que a percepção do mundo, enquanto tal, foi negligenciada tanto pela “Geografia Tradicional” (entendida pelo documento como a corrente lablachiana e seus desdobramentos) como a Geografia

Marxista. Como? O documento responde: de um lado, “o *cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário*”; de outro, “o *marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes*” (BRASIL, 1998:22). Nesse trecho, o que fica claro na mensagem emitida pelo documento é que a Geografia Tradicional é fundamentada no cientificismo positivista e que a Geografia Marxista subsiste apenas em sua versão “ortodoxa”. Ambas as argumentações, evidentemente, são bastante questionáveis (SPOSITO, 1999).

Sposito (1999:32-33) ressalta também a impropriedade dos Parâmetros em confundir conceito e categoria. Para a autora, tal confusão impede, por seu turno, a compreensão do que os referidos documentos propõem enquanto categoria, de um lado, e enquanto conceito, de outro. Assim, “*para explicar a ‘categoria território’, os autores apresentaram uma conceituação para esse termo, ao afirmarem que ‘representa para a geografia um sistema de objetos’. Em outras palavras, denominaram território de categoria, mas a trataram como conceito, visto que apresentaram uma de suas acepções conceituais*”.

3.2.2 Avanços encontrados nos PCN

Em meio a tantas críticas, é possível ver algum tipo de avanço? Em suas equilibradas análises, Sposito (1999) e Pontuschka (1999) afirmam que sim. Para essa última autora, um dos pontos fortes do documento curricular está no fato de retomar a narrativa geográfica por meio de importantes conceitos (paisagem, lugar, região, território e espaço geográfico). Não obstante ressaltar essa característica, Pontuschka (1999:16) adverte, acertadamente, que é um problema a ausência de articulação “*desses conceitos com os objetivos gerais e procedimentos metodológicos*”. Plasmados fossem esses conceitos no discurso geográfico veiculado curricularmente - à moda da categoria analítica, que conduz e orienta os arranjos teóricos - provavelmente esse problema seria diminuído. Mas, em consonância com o que foi discutido na seção anterior, eleger categorias analíticas em currículos que optam por não se definir epistemologicamente não é tarefa fácil, uma vez que empreitadas assim exigem rigor teórico e conceitual. De qualquer forma, apontar para a necessidade da construção da identidade disciplinar via conceitos estruturais é, de fato, louvável nos PCN.

Outras novidades bem-vindas, no entendimento de Pontuschka (1999), são a conferência de legitimidade no uso da subjetividade, ao lado da objetividade, nos estudos geográficos, e a apresentação de temas transversais. Transversalidade que poderia diminuir as fronteiras disciplinares e o isolamento que estão, tradicionalmente, acometidas as matérias escolares. Todavia, ressalta a autora, mesmo essa boa novidade é destruída pela forma autoritária em que é proposta: “*mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores [...] momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos*” (PONTUSCHKA, 1999:17). Os temas transversais foram também assinalados por Sposito (1999:24) como um avanço apresentado pelos PCN. Para a autora, a inclusão e valorização da transversalidade constituem-se numa possibilidade de “*estabelecimento de relações entre o conhecimento sistematizado e a realidade, através de um trabalho interdisciplinar*”.

Sposito (1999:26) reconhece ainda dois outros avanços, quais sejam: (1) a participação de ‘especialistas’ (professores universitários) no debate curricular, uma vez que “*a produção do conhecimento e a reflexão acerca da produção científica são realizadas, no Brasil, na universidade*”; e (2) a valorização da linguagem cartográfica, negligenciada em muitas propostas influenciadas pela Geografia Crítica. Embora correta, a primeira assertiva tem sido bastante utilizada para excluir os professores de pensar sua própria prática, e, ainda, exprimir uma dicotomia entre a teoria (efetuada nas universidades) e a prática (de encargo dos docentes da educação básica). Em todo caso, o problema não está, no caso dos PCN, na presença ou ausência dos ‘especialistas’, mas exatamente na “*falta de participação daqueles que são, nesse caso, os principais agentes do processo educacional, ou seja, os professores do ensino fundamental*” (SPOSITO, 1999:26).

Como balanço das virtudes do documento, o resultado não é, todavia, muito otimista. Cada avanço, por exemplo, tem como consequência algum tipo de vício, conforme percebido em todas as situações positivas nos PCN e destacadas pelas autoras. É muito disso que se percebe, também, na análise de Kaercher (1997:32), ao ressaltar que “*a questão maior não é pelo que os PCN’s dizem – repetimos que, grosso modo, há poucos reparos a fazer – mas sim pelos silêncios e omissões que ele traz*”. Os silêncios e omissões do documento correspondem às necessidades estruturais já apontadas por Hernandez (1998) e destacadas alhures.

3.2.3 O que poderia ser feito: sugestões emitidas

Embora toda a crítica pudesse auxiliar na reflexão das revisões dos PCN, é possível coletar alguns indicativos de sugestões realizadas pelos debatedores. Pontuschka (1999:17) sugere, por exemplo, a inserção de exemplos metodológicos para, em um franco diálogo com os professores, “*aliar a teoria à vivência ‘concreta’ dos professores*”. Spósito (1999:27), por sua vez, traduz as dificuldades que o documento enceta quando não deflagra uma ampla participação dos professores: “*de um lado, essa lacuna prejudica a formulação, porque a experiência e as dificuldades e limitações daqueles que, no dia-a-dia, orientam o processo de ensino aprendizagem precisam ser apresentadas e incorporadas às propostas que se formulam, uma vez que não há teoria sem prática*”. Aponta ainda uma inadequação a ser resolvida, que é a introdução a cartografia apenas no terceiro ciclo. Apropriadamente, a autora assevera que a dimensão cartográfica deverá acompanhar todo o desenvolver da aprendizagem geográfica. Compreendendo bem a oposição silenciosa que existe entre muitos docentes na escola de educação básica, Cacete (1999:41) indica que

“Uma das possibilidades [...] de recuperar a autonomia da escola e do professor está na elaboração de projetos político-pedagógicos. Esses projetos feitos pelas escolas, e previstos na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), podem se constituir num instrumento político de contraposição a um currículo oficial, um elemento de resistência ao estabelecimento de uma cultura comum nacional, rompendo com as formas burocráticas de controle e supervisão.”

A sugestão da autora situa a prática docente referendada em outros documentos de orientação do trabalho do professor como uma forma de driblar um provável currículo nacional único. A rejeição integral ao documento como sugestão aos docentes é vista, ainda, com maior clareza em Oliveira (1999b:65), conforme excerto abaixo:

“Temos que construir a crítica aos PCNs de baixo para cima, ou seja, é necessário abrir fóruns de discussões que permitam aos professores de Geografia formarem opiniões e se posicionarem em seus locais de trabalho contra essa concepção alienante de Geografia. Repetindo o que já foi feito durante os governos militares contra os estudos sociais, é preciso reerguer as trincheiras da resistência civil. Dar combate incansável aos PCNs de Geografia deve ser a palavra de ordem entre os estudiosos da geografia.”

3.3 A elaboração e implementação da proposta curricular no Tocantins

Todavia, ignorando esse cenário de discussão e disputa, os PCN serviram de base e orientação para reformas curriculares nos estados e municípios. Ainda carece, todavia, de um estudo para dimensionar o impacto dos PCN nas reorganizações curriculares dos estados e municípios brasileiros. No Tocantins, estado a que se vincula essa pesquisa, a elaboração dos currículos se deu imediatamente após a oferta de cursos de formação contínua tendo como referência os PCN. Esses cursos receberam o nome de Parâmetros em Ação e foram ofertados entre os anos de 1999 a 2002. A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-TO), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), foi a organizadora do curso “Parâmetros em Ação”, aberto para todos os professores do estado. Havia uma dupla intenção: primeiro, divulgar as orientações curriculares dos PCN, visando implementá-las em sala de aula; e, também, desenhar uma proposta curricular própria fundamentada nos PCN. Tais debates estenderam-se pelos anos de 2000 a 2002, na modalidade de formação em serviço, intitulada no Tocantins de Formação Continuada.

Em 2003 foi apresentada a versão preliminar da Proposta Curricular. Escrita por técnicos da SEDUC-TO, a maioria egressa da Universidade Federal do Tocantins, a proposta foi apresentada para um conjunto de “Coordenadores de Grupo”, professores representantes de cada Regional de Ensino em suas respectivas áreas disciplinares. O encaminhamento metodológico consistia em discutir, com os professores, alguns textos que fundamentavam pedagogicamente o currículo para, em seguida, apreciá-lo⁷¹. O momento de discussão era previsto em calendário, totalizando quatro encontros anuais. No ano seguinte, aconteceram dois encontros de professores por área para debater as possibilidades didáticas abertas pela Proposta Curricular.

Em 2005, inaugurando uma nova fase na política de formação continuada, as Regionais de Ensino passaram a contar com um Departamento de Formação Continuada situado nas Coordenações Gerais de Ensino. Para cada área disciplinar havia um responsável, denominado “Assessor de Currículo”. Entre as funções do Assessor de Currículo estavam o acompanhamento das atividades curriculares, assessorando os professores na preparação e avaliação das atividades pedagógicas e, também, a realização de encontros regionais (que, por contenção de gastos, passaram a ser ‘municipais’) de professores por área disciplinar. Transformada a Proposta Curricular em

⁷¹ O autor do presente estudo, após apreciação da Proposta Curricular, remeteu a equipe de elaboração um relatório técnico (Gonçalves, 2003b) apresentando diversas sugestões. Nenhuma delas foi incorporada ao texto oficial.

Referencial Curricular, em 2006, manteve-se praticamente a mesma estrutura de formação continuada.

Antes, porém, de adentrar mais minuciosamente nas características do documento curricular tocantinense, é necessário ainda algumas palavras sobre como se estrutura o discurso geográfico. Parte-se, então, do pressuposto de que as narrativas espaciais apresentadas pelo documento curricular tocantinense oferecem subsídios para serem analisadas de acordo com as diferentes geografias escolares historicamente produzidas no Brasil. Para tanto, é necessário apresentar um retrospecto de como têm se manifestado os discursos geográficos escolares. Uma das formas possíveis de levar a cabo essa empreitada é analisar os conceitos estruturantes do discurso geográfico, isto é, os principais conceitos que dão coesão e cimentam a narrativa, conferindo-lhe solidez⁷².

3.4 Conceitos estruturantes dos discursos geográficos presentes nos currículos da disciplina Geografia

No primeiro capítulo desse trabalho, foi realizado um levantamento histórico de como a Geografia apareceu nos currículos escolares e quais foram suas estratégias de permanência na escola. A introdução, na escola brasileira, dos discursos espaciais sobre o mundo foi marcada por uma leitura que privilegiava a dimensão descritiva e informacional do conhecimento geográfico. Uma reorganização desses discursos, privilegiando uma caracterização mais ou menos precisa da Geografia foi proposta pela introdução de seus respectivos 'princípios'. Esses princípios, que deram ordem ao discurso geográfico para validá-lo enquanto uma narrativa científica, se valeram prioritariamente da arrumação espacial dos fatos geográficos. Por conseguinte, os 'princípios' que deram organização ao discurso da Geografia Moderna foram, assim, introduzidos também na Geografia escolar. Tais princípios são entendidos, pois, como os conceitos estruturantes do discurso geográfico⁷³.

Esses conceitos foram demandados especialmente na constituição da Ciência Moderna. Os estatutos científicos da Geografia, quando erigidos, responderam para o

⁷² Couto (2005:79) reforça essa condição, ao assegurar que "o conteúdo e as categorias mais gerais são portadores da estrutura lógica da ciência como forma peculiar de reflexão sobre a realidade, servindo, dessa maneira, à compreensão do conhecimento científico no plano da escolarização (como disciplina escolar). Como conceito científico, as categorias são produtos – e, ao mesmo tempo, exigentes – do desenvolvimento das formas cardinais do pensamento: a abstração, a generalização e o conceito, qualidades que levam ao maior desenvolvimento psíquico e intelectual dos alunos".

⁷³ "Os conceitos e as categorias figuram como chaves estruturais na composição de uma explicação. São as partes constitutivas de uma cadeia lógica. Têm um sentido próprio, mas se referem também, em graus variáveis, ao eixo explicativo do sistema mais geral do qual fazem parte" (GOMES, 2007:198).

conhecimento geográfico receber status e reconhecimento entre os diversos saberes acadêmicos. Mesmo assim, é possível – e necessário – caracterizar o discurso geográfico anterior a sistematização da Geografia enquanto uma narrativa evada de procedimentos descritivos dos fenômenos naturais e humanos observados na superfície terrestre. A técnica da observação era, portanto, de suma importância.

Se, por um lado, a Geografia Escolar clássica se caracterizava por um discurso meramente descritivo e informacional a respeito do estudo da Terra, as geografias escolares posteriores almejavam uma ordem no discurso geográfico. Tais princípios tinham, pois, essa função primordial: caracterizar cientificamente a geografia escolar, sintonizando-a com a Geografia Moderna e, concomitantemente, a moderna orientação pedagógica da Escola Nova. No afã de distinguir a nova proposta da que até então imperava, admitia-se que, muito mais que descrever, a Geografia deveria explicar os fenômenos terrestres, usando o que já se chamava de princípios da Geografia, através de uma didática que colocasse os alunos no centro da aprendizagem.

As primeiras caracterizações dessa nova geografia escolar brasileira foram feitas articulando a disciplina escolar com as então recentes mudanças epistemológicas observadas na ciência geográfica. Os princípios modernos da ciência geográfica aplicados à Geografia Escolar estavam, pois, intimamente relacionados com os grandes teóricos da Geografia Moderna. PENTEADO JÚNIOR (1936:10), citando AZEVEDO (1935)⁷⁴, ao referenciar três princípios da Geografia Moderna (extensão, coordenação e causalidade) o faz assentado em reconhecidos nomes da recém instituída Geografia Acadêmica (Friedrich Ratzel e Karl Ritter).

Para o referido autor, o princípio da extensão estaria relacionado a determinação da extensão dos fenômenos ocorrentes sobre a superfície terrestre. O princípio da coordenação, ou conexidade, por sua vez, *“supõe que fenômenos análogos possam manifestar-se em outras partes do globo e se baseia na coordenação das observações dos fatores gerais que nos dão as leis dos fenômenos geográficos”*. Por fim, o princípio da causalidade indicaria que *“a geografia moderna não deve contentar-se com examinar os fenômenos e ainda descrevê-lo, mas ir mais longe, remontar às causas que determinam a sua extensão e tratar de investigar suas conseqüências”*.

Nogueira e Carneiro (2009:30) citam ainda os outros dois princípios complementares aos já apresentados: a analogia (*“é necessário comparar o fato ou área estudada com outros fatos ou áreas da superfície terrestre, buscando as semelhanças e*

⁷⁴ Trata-se de *“Princípios de Sociologia”*.

diferenças existentes”) e a atividade (“os fatos têm um caráter dinâmico, mutável, o que implica conhecer o passado para entender o presente e prever sua evolução”). Como fundamento teórico, esses dois princípios estariam entranhados no conjunto da obra de Vidal de La Blache e Jean Brunhes. Nogueira e Carneiro (2009) citam, ainda, Humboldt como um dos formuladores do princípio da causalidade⁷⁵.

O que reúne, como característica comum, todos esses nomes que estão relacionados nas formulações dos princípios da Geografia, é o fato de militarem no período de constituição e afirmação do conhecimento geográfico enquanto um corpo disciplinar científico. Moreira (2007:111), ao avaliar os desdobramentos da constituição científica da Geografia Moderna, classifica-os como “clássicos”, em contraposição ao modo “histórico-materialista”. Para o referido autor, o primeiro modo se caracteriza por compreender que o objeto da Geografia é a relação entre o homem e o meio. Ressalta que, de início, tal proposta se apresenta dicotomicamente, separando o homem e o meio em duas áreas distintas: a Geografia Humana e a Geografia Física. Sublinha o fato de que o homem é uma entidade atópica, uma vez que “*não está na natureza (foi excluído da Geografia Física) e não está na sociedade (foi excluído da Geografia Humana)*. [...] *É um homem reduzido à categoria de população*”. Em suma, esse modo de ver a Geografia provê os elementos necessários para fortalecimento da matriz tricotômica homem-natureza-economia.

O movimento de renovação da Geografia, além de propor uma nova abordagem fundamentada na crítica social, também trouxe contribuições de ordem epistemológica, na medida em que uma nova discussão sobre os conceitos estruturantes da Geografia (ou conceitos-chave, ou, ainda, categorias da Geografia) afloraram. Das diversas propostas (cf. CORRÊA, 2002; SOUZA, 2002; MOREIRA, 2008; SANTOS, 1996; Santos, 1997; CAVALCANTI, 2003; SPOSITO, 2004; VIEIRA, 2007), é possível perceber maior recorrência de alguns desses conceitos, o que, de certa forma, revela o apelo teórico de determinadas categorias postas a serviço da Geografia Crítica.

⁷⁵ Tais princípios davam sustentação, como visto, a proposta de uma Geografia Escolar sustentada nos fundamentos da Geografia Moderna. Todavia, um dado importante fornecido por Paganelli (2002:152) indica a existência de cenário escolar bastante distinto daquele desenhado pelo debate ocorrido nos cinquenta primeiros anos em que, cronologicamente, a Geografia Moderna emergiu cenário brasileiro. Se, por um lado, se dava como claro e aparentemente consensual a introdução da Geografia Moderna no Brasil, uma pesquisa realizada pelo MEC na década de 1960 identificou um “*vocabulário geográfico e histórico usual nas escolas, que retratava, indiretamente, um tipo de conhecimento geográfico e histórico das escolas: memorização, definições e descrição de fenômenos e fatos*”. Os tais princípios da Geografia Moderna não haviam penetrado na Geografia Escolar praticante de então.

Articulando as recentes discussões sobre as categorias da Geografia, Moreira (2007) identificou três conceitos estruturantes do discurso geográfico: território, paisagem e espaço. Preocupado com a geograficidade necessária da relação homem-meio, o referido autor indica a necessidade de combinar as três categorias nos estudos geográficos. Assim,

“Do ponto de vista da representação, tudo começa na categoria da paisagem, mas se explicita na categoria do espaço, mediada na categoria do território. [...] O entrelaçamento em cadeia dessas três categorias, sempre com a centralidade na categoria espaço, dá também a fórmula geográfica para a leitura da relação entre as categorias do meio ambiente e do espaço. Ao se exprimir como espaço através dos princípios lógicos da localização e da distribuição, que veremos a seguir, na paisagem e assim no território, o meio ambiente se organiza espacialmente, organizando a sociedade ambientalmente.” (MOREIRA, 2007:116)

Tendo espaço, território e paisagem como as categorias de base na construção do discurso geográfico, delas se desdobram outras subcategorias, a saber:

Categorias	Subcategorias
Espaço	Localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala
Território	Região, lugar, rede
Paisagem	Arranjo, configuração

Fonte: Moreira, 2007:117.

Considerando as três categorias como fundamentais para análise do discurso geográfico presente no Referencial Curricular de Geografia, torna-se necessário estabelecer um referencial conceitual mínimo para tais categorias, de modo que abalzem a decorrente discussão proposta nessa pesquisa. Não trata, porém, de apresentar um histórico conceitual nem levantar pormenorizadamente a discussão epistemológica deflagrada há tempos no interior da ciência geográfica. O que se pretende, nessa seção, é evidenciar um painel referencial para afiançar, posteriormente, a análise do discurso geográfico presente no currículo de Geografia do Tocantins.

Assim, esse trabalho dialogará com Corrêa (2002), Souza (2002), Moreira (2008), Santos (1996), Santos (1997), Cavalcanti (2003), Sposito (2004), Vieira (2007) na formulação desses conceitos. Evidentemente, tal procedimento de escolha é uma opção deliberada dessa pesquisa. O conjunto desses autores e suas fontes está conectado ao movimento de renovação da Geografia, também comumente designado de Geografia Crítica, vertente a que se inscreve esta pesquisa. Além disso, a narrativa escolhida faz opção por analisar, no contexto epistemológico da ciência geográfica, as tendências que maior impactaram o ensino de Geografia: a Geografia Moderna (ou tradicional, conforme

apontamento já feito na nota de rodapé n. 1) e Geografia Crítica. Foi incluída também a perspectiva aberta pela contribuição da Geografia Humanista⁷⁶, inserida essencialmente em função da abordagem realizada pelos PCN, pois, ao que parece, ainda há pouca penetração dessa vertente na Geografia Escolar brasileira⁷⁷.

3.4.1 O espaço

Espaço é um termo que se faz uso corrente tanto no cotidiano quanto em diversas ciências. Na Geografia, possui importância elementar. Todavia, não possui centralidade no período correspondente ao final do século XIX (quando institucionalizada em diversas universidades européias) até meados do século XX (quando irromperam as críticas formuladas pelos geógrafos engajados na assim denominada ‘revolução teórica-quantitativa’).

Analisando dois geógrafos desse período (Ratzel e Hartshorne) para ilustrar o painel das concepções sobre espaço, Corrêa (2002) assevera que paisagem e região eram os conceitos centrais da Geografia de então. Curiosamente, em explícita tentativa de discutir espaço, o geógrafo alemão Friedrich Ratzel contribuiu para o avanço no debate do conceito de território. Daí se chegou ao “espaço vital”, conceito-chave no pensamento ratzeliano. Já Richard Hartshorne, geógrafo norte-americano, também inscrito no pensamento desse período, desenvolveu razoavelmente o conceito de espaço, uma vez que admitia sua “*fundamental importância para a geografia, sendo a tarefa dos geógrafos descrever e analisar a interação e integração de fenômenos em termos de espaço*” (CORRÊA, 2002:18). Ao definir a Geografia como uma ciência de diferenciação de área, Hartshorne confere ao espaço singular prestígio. Em Hartshorne o espaço é entendido como receptáculo das coisas (espaço absoluto), noção majoritária na Geografia na primeira metade do século XX.

Das mais vigorosas críticas a essa Geografia, os intelectuais envolvidos no assim chamado Movimento de Renovação da Geografia (ou simplesmente Geografia Crítica), nos anos 1970, propuseram novos entendimentos ontológicos e epistemológicos para o conceito de espaço. Os geógrafos marxistas, nesse momento, encontraram um

⁷⁶ Geografia Humanista compreende, nesse trabalho, todas as tendências que elegem a subjetividade como aspecto relevante na análise geográfica, tendo como fontes filosóficas a fenomenologia, o existencialismo e, de certa forma, o neohistoricismo.

⁷⁷ Corrobora essa informação, por exemplo, a amostra coletada por Vieira (2007) em sua tese de doutorado. Em um universo de 51 professores, apenas um deles se aproximou do conceito de lugar - enquanto definição e exemplos de trabalho docente - conforme propõe a Geografia Humanista (conceito-chave, é bom ressaltar, dessa tendência da Geografia).

desafio em equacionar uma leitura do espaço via materialismo histórico-dialético, já que, para muitos, o espaço ficou secundarizado no conjunto da obra de Karl Marx em favor do tempo.

Os geógrafos norte-americanos Edward Soja e David Harvey estão entre aqueles que envidaram esforços para a construção de um discurso geográfico calcado nos fundamentos marxistas. O primeiro, por exemplo, defendeu o valor do espaço e da espacialidade na análise da constituição e desenvolvimento das sociedades. O segundo, por sua vez, desenvolveu análise bastante apreciada – fora da comunidade dos geógrafos, inclusive - sobre a pós-modernidade, relacionando tempo e espaço numa leitura fortemente marxista.

É essa leitura que forneceu, também, uma importante crítica ao discurso clássico tradicional, hegemônico na primeira fase da Geografia enquanto ciência moderna. O espaço geográfico era vislumbrado como uma relação entre o homem e a natureza. Essa relação dissimulava o fato de que, mais do que se relacionar com a natureza, ele se relaciona com outros homens, e é essa relação homem-homem, sobretudo, que configurará a relação homem-meio. Ocorre que a relação entre o homem e a natureza é mediatizada pelo trabalho, que, por sua vez, é uma atividade social por excelência. Sendo uma atividade social, é lícito concluir, como faz Moreira (2007:66), que há, intrinsecamente, “*o travamento de relações entre os homens que se reúnem para o ato de produzir. (...) Implica a tarefa de se definir o que produzir, como produzir e o modo de repartir a riqueza coletivamente produzida*”. Mais adiante, o referido autor conclui, apropriadamente, os efeitos do solapamento da análise das relações sociais ocorridas entre os homens: “*não é de estranhar que essa concepção de geografia que só considera a relação homem-meio tenda além disso a dicotomizá-la*”.

A ótica marxiana também oferecerá guarida para a análise e formulação do conceito de espaço feita por Henri Lefebvre. O espaço passa a ser entendido não mais como um espaço absoluto, nem como produto social. É descartado também o entendimento de que o espaço seria “*um instrumento político, um campo de ações de um indivíduo ou grupo, ligado ao processo de reprodução da força de trabalho através do consumo. [...] Engloba essa posição e a ultrapassa. O espaço é o lócus da reprodução das relações sociais de produção*” (CORRÊA, 2002:25). Foi influenciado por essa linha argumentativa que um dos principais nomes da geografia brasileira, Milton Santos, urdiu, em diversas obras, seu conceito de espaço. Entrelaçando as categorias modo de

produção, formação sócio-econômica e espaço, Santos cunhou o conceito de formação sócio-espacial. Segundo Corrêa (2002:26),

“O mérito do conceito de formação sócio-espacial, ou simplesmente formação espacial, reside no fato de se explicitar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio-espacial”.

Santos (1996:26), a propósito, ao conceituar espaço geográfico diferencia-o das explicações clássicas, na medida em que

“O espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas. Eis porque sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade, mediatizadas pelo trabalho. Não é o espaço, portanto, como nas definições clássicas da geografia, o resultado de uma interação entre o homem e a natureza bruta, nem sequer um amálgama formado pela sociedade de hoje e o meio ambiente.”

Em outro texto, Santos (1997:49) fornece outros elementos para o entendimento de sua concepção de espaço geográfico. Para o referido autor, o espaço geográfico seria constituído das relações existentes entre um sistema de objetos (a materialidade) e a vida que os anima (a ação humana). Assim, *“o espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente.”* O esforço em configurar conceitualmente o espaço geográfico enquanto uma relação de sistema de objetos e ações humanas traduz-se, também, em outro trecho, ao se referir ao espaço como um *“conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; [...] O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais”* (SANTOS, 1996:71).

Há, pois, uma centralidade do conceito de espaço na Geografia Crítica. Silva apud Santos (1996:70-71) arrazoá sobre essa importância do conceito, ao asseverar, sobre as principais categorias da Geografia, que, *“de todas, a mais geral – e que inclui as outras – é o espaço”*. Moreira (2007:116) corrobora essa tese, ao afirmar que *“o entrelaçamento em cadeia dessas três categorias [espaço, território e paisagem], dá também a fórmula geográfica para a leitura da relação entre as categorias do meio ambiente e do espaço”*, ou, ainda mais explicitamente, *“paisagem, território e espaço –*

com o primado no espaço – são assim as categorias da Geografia”. Destarte, território e paisagem, embora conceitos autônomos, tornam-se integrados sob a primazia do espaço.

E o que traz de novidade a Geografia Humanista? Para Corrêa (2002:39), há uma revalorização do conceito de paisagem e região; lugar torna-se o conceito chave e é feita uma releitura do espaço geográfico enquanto *espaço vivido*, no qual o homem atribui uma carga especial de sentimentos e afetos espaciais. O supracitado autor indica, nesse sentido, que a “*afetividade manifesta-se tanto no que diz respeito ao gostar dos lugares como à movimentação espacial.*” Dessa forma, “*Lugares e áreas longínquas tornam-se próximos em função da afetividade por eles, como se exemplifica com os lugares sagrados, objetivamente distantes*”.

3.4.2 O Território

De longa data utilizado na Geografia, o conceito de território é um tema caro nas searas da Geopolítica e da Geografia Política. Vinculado a variável poder, tem sido associado, inicialmente, a ação do Estado na gestão do espaço geográfico. Aí reside, pois, a relação feita por Ratzel entre o solo e o Estado. Para o geógrafo alemão,

“O Estado não é, para nós, um organismo meramente porque ele representa uma união do povo vivo com o solo imóvel, mas porque essa união se consolida tão intensamente através de interação que ambos se tornam um só e não podem mais ser pensados separadamente sem que a vida venha a se evadir” (RATZEL apud SOUZA, 2002:85)

A própria associação primária feita entre ‘território’ e ‘Estado-Nação’ denuncia o caráter político vinculado ao conceito. Impulsionando e popularizando o significado de ‘território nacional’, e muitas vezes por ele confundido, o conceito de território esteve por muito tempo aprisionado ao reducionismo proporcionado por esse amálgama. A escala do território era o Estado-Nação. Limitada, essa concepção de território apontava “*o Estado [como se] fosse o único núcleo de poder e que, assim, concentrasse todo o poder*” (CAVALCANTI, 2003:107).

O amplo movimento de renovação da Geografia impactou também o conceito de território, incorporando novas bases de discussão e ampliando seu significado. Notadamente, estendeu-se a significância do conceito para outras escalas. Assim, tornou-se possível, sob o olhar do território, da análise de redutos gays a tratados internacionais. Não significa, porém, que o território se desvencilhou da perspectiva do Estado-Nação; apenas que o território “*não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala ou à*

associação com a figura do Estado. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas” (SOUZA, 2002:81).

Nesse sentido, subverte-se a lógica do território prescindido de um espaço físico, um substrato natural (ou o oposto disso, enquanto espaço social). Assim, o território *“não é o substrato, o espaço social em si, mas um campo de forças, as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial”* (SOUZA, 2002:97). Alencar Júnior (2009:103) clarifica esse debate, ao asseverar que *“todo território tem uma história, o que nos remete a importância de discutir os fatores políticos e econômicos que constituíram a configuração atual desse território. No entanto, devemos considerar o território além de uma visão areal”*, solicitando, para isso – e influenciado por Haesbart (2006), a ampliação do entendimento de território para a lógica de redes.

3.4.3 A paisagem

Assim como os demais conceitos, paisagem possui amplo trânsito entre diferentes áreas do saber. Não obstante, recebe ainda diversos significados oriundos do senso comum. Como a Geografia baseou-se, por muito tempo, seus estudos na empiria, fundamentados que eram seus estudos principalmente na observação, a paisagem tem tido papel relevante no histórico epistemológico dessa ciência.

Dos primórdios da Geografia academicamente instituída (final do século XIX), os primeiros significados atribuídos à paisagem relacionavam-se com a descrição do espaço observado. A razão de o conceito estar em relevo nesse período não é para menos: *“por permitir a observação dos aspectos visíveis dos fatos, fenômenos e acontecimentos geográficos, era considerada a melhor expressão do relacionamento entre o homem e o meio, caracterizando as diferenças entre as áreas”* (CAVALCANTI, 2003:97). Tamanha era a força desse conceito na Geografia que Carl Sauer, importante geógrafo norte-americano militante na primeira metade do século XX, afirmava que a paisagem era o cerne do estudo geográfico, sendo responsabilidade do geógrafo a fidelidade em sua descrição (CORRÊA, 2002).

A paisagem, para muitos autores circunscritos a esse paradigma da Geografia, era classificada em artificiais e naturais. A crítica feita por Milton Santos a essa concepção é bastante emblemática a respeito das novas idéias presentes na Geografia Crítica. Para o referido geógrafo,

“Se no passado havia a paisagem natural, hoje essa modalidade de paisagem praticamente não existe mais. Se um lugar não é fisicamente tocado pela força do homem, ele, todavia, é objeto de preocupações e de intenções econômicas ou políticas. Tudo hoje se situa no campo de interesse da história, sendo, desse modo, social” (SANTOS, 1996:64).

Dessa forma, na seara da Geografia Crítica, o conceito – embora não receba o prestígio de outrora – é bastante utilizado, enquanto a dimensão visível do espaço geográfico. Aliás, para Santos (1997:61), é a paisagem constituída não apenas daquilo que é percebido pela visão, mas também pelos demais sentidos. Em outras palavras, paisagem é *“tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. [...] Pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”*

Embora esse conceito seja fornecido por um dos expoentes da Geografia Crítica, as concepções fornecidas por outras correntes de pensamento geográfico muito se assemelham a essa formulação. Se as concepções são semelhantes, o que caracterizaria e diferenciaria o conceito de paisagem nas distintas escolas geográficas? Vieira (2007) aponta para o fato de existirem diferentes métodos e tipos de abordagens diversificados entre as muitas tendências epistemológicas da Geografia. Uma idéia bastante aceita nos primeiros anos da Geografia Acadêmica, por exemplo, estava na compreensão de que a paisagem encetava todos os aspectos naturais e humanos, bastando apenas registrar seus aspectos visíveis. No geral, o entendimento de paisagem em muito se aproximava do conceito de espaço geográfico. Na verdade, como aponta Santos (1996), era a própria paisagem tida como objeto central de estudo da Geografia.

Assim, Milton Santos apresenta um diferencial bastante interessante para a análise da paisagem. Enquanto aspecto visível do espaço, o geógrafo não deve se contentar em ater aos seus aspectos visíveis. Deve, sobretudo, perscrutar a paisagem no sentido de ir além do que é visível, analisando os processos, as estruturas, as funções que a contextualizam.

3.5. Ponderações sobre os fundamentos da proposta curricular de Geografia do Tocantins

Considerando as discussões até então já realizadas, é possível, portanto, investigar os fundamentos do Referencial Curricular de Geografia do Tocantins tendo em relevo as concepções geográficas e pedagógicas apresentadas. Quais delas, pois,

forneem elementos de sustentação para a Geografia proposta para as escolas tocaninenses? Quais são as implicações dessas opções feitas para uma proposta de educação geográfica comprometida com a formação de um cidadão atuante e preparado para transformar a realidade?

Passando em revista o currículo de Geografia do Tocantins, o caminho metodológico de análise seguirá a estrutura mantida pela primeira edição do Referencial Curricular. Uma pequena alteração consiste no acréscimo do exame da seção *Apresentação* da área de Geografia, parte da Proposta Curricular, mas excluída do Referencial (como também foi excluída uma propositura para a abordagem dos temas transversais para a Geografia). A opção por incluir a análise dessa seção está no fato de que poucas diferenças são percebidas, do ponto de vista teórico-metodológico, entre a Proposta e o Referencial. Assim, a *Apresentação* da proposta contém, como se verá, alguns elementos interessantes em relação a como os elaboradores do documento o percebiam. Dessa forma, o texto que se segue comportará as seguintes seções:

3.5.1 Introdução Geral do Referencial Curricular

3.5.1.1 Função social da escola

3.5.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

3.5.1.3 Um novo olhar sobre o papel dos conteúdos

3.5.1.4 Competências e habilidades no contexto curricular

3.5.1.5 A importância dos temas transversais

3.5.1.6 Avaliação da Aprendizagem

3.5.2 Apresentação da Proposta Curricular de Geografia

3.5.3 Introdução do Referencial Curricular de Geografia

3.5.4 Objetivos Gerais do ensino de Geografia no Ensino Fundamental

3.5.5 Eixos norteadores

3.5.6 Competências e habilidades por série

3.5.7 Orientações Didáticas

3.6 Competências construtivistas e Geografia Crítica: um casamento perfeito?

Seguem, assim, as análises.

3.5.1 Introdução Geral do Referencial Curricular

Designado a dar o panorama geral das concepções pedagógicas por trás dos documentos curriculares, a Introdução principia-se por uma análise de conjuntura da realidade brasileira. Ressalta, nesse sentido, o aspecto contraditório do capitalismo, na

medida em que os avanços tecnológicos não surtiram efeito positivo relevante nos inúmeros problemas sociais brasileiros. É nesse cenário, acredita o documento, “*que a educação é chamada a atuar como um dos fatores preponderantes na transformação da realidade*” (TOCANTINS, 2008:13).

Fazendo um retrospecto da formação continuada no Estado, o documento lembra que o Referencial somente foi possível por meio de um conjunto de ações deflagradas desde a elaboração da Proposta Curricular. Salienta ainda que seus principais elaboradores - técnicos da SEDUC, professores universitários, consultores e professores da rede estadual - puderam contribuir para que o Referencial viesse a lume⁷⁸.

3.5.1.1 Função social da escola

Projetando a imagem da escola desejável, o documento pontua que, para cada contexto histórico, um modelo de escola se fez necessário; quando novas demandas aparecem, para supri-las é imperioso que se pense, também, em novas soluções. Partindo desse pressuposto, se antes a função da escola era atender primordialmente as elites nacionais, hoje o desafio é garantir, com sucesso, o acesso e a permanência do aluno na escola. Sucesso, nesse caso, compreende o acesso ao conhecimento, comprovando, nesse caso, o êxito da escola no cumprimento de sua responsabilidade social, “*que é a formação plena do educando e a construção de uma sociedade justa e solidária*” (TOCANTINS, 2008:14). Em suma,

“É função da Escola pública do Tocantins apropriar-se de uma postura transformadora que responda aos anseios da sociedade por um ensino de qualidade para todos, pressupondo uma vivência democrática fundamentada no respeito à diversidade cultural e na convivência com o meio, tendo a cidadania como direção maior no processo formativo valorizando fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes necessários à formação de um cidadão que possa atuar com autonomia e competência na construção de uma sociedade justa e igualitária.” (TOCANTINS, 2008:14)

3.5.1.2 Projeto Político Pedagógico da Escola

O Referencial Curricular reconhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto portador dos desejos educativos de uma determinada comunidade e, por isso

⁷⁸ Embora houvesse instâncias apropriadas para a apreciação dos documentos (momentos de formação continuada), foi bastante perceptível a dificuldade da equipe elaboradora em lidar com as críticas mais gerais. Gonçalves (2003) é um exemplo disso: questionamentos a respeito da epistemologia e história da geografia, dos aportes pedagógicos e da ausência do diálogo entre a geografia que se quer e a geografia que se tem foram ignorados pelos elaboradores.

mesmo, implica na consideração do contexto no qual está inserida. Nesse sentido, o papel do PPP, de acordo com o Referencial, é atender “aos *interesses coletivos, expressando sua identidade e seu compromisso com o aluno e com a sociedade*” (TOCANTINS, 2008:15).

Coerentemente a esse papel de autonomia concedida à escola, o Referencial faz uso de Veiga (1998, apud TOCANTINS, 2008:15) para referendar a primazia do Projeto Político Pedagógico nas orientações do trabalho educativo na escola:

*“O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutina crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. **Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local.** É, portanto, fruto de reflexão e investigação”.*

Por certo, o entendimento que se faria a partir dessa fundamentação teórica é que as práticas curriculares docentes, por conseguinte, seriam também autônomas, dialogando com a comunidade e todos os sujeitos educativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, os contornos prescritivos que o Referencial assume, em seus componentes curriculares, estipulando “conteúdos mínimos” por séries e bimestres, invocam a mesma conclusão a qual chegou Crepaldi (2009:65), analisando a atual proposta curricular de Geografia para as escolas públicas de São Paulo: a autora identificou o sentido imbuído no currículo de que para “*ocorrer melhorias no ensino é preciso prescrever, ordenar e controlar*”.

3.5.1.3 Um novo olhar sobre o papel dos conteúdos

Os conteúdos, que na escola tradicional possuem fins em si mesmos, também recebem palavras do Referencial. Palavras que indicam intenção de renovar a função dos mesmos na escola. Explicitamente, o documento esclarece a função dos conteúdos, na medida em que são tratados como “*meios para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores que possibilitem aos educandos produzir e usufruir dos bens sociais e culturais considerados essenciais na nossa sociedade*” (TOCANTINS, 2008:18).

Pontuando sobre a escolha de conteúdos, o Referencial indica os critérios a serem respeitados:

“a definição dos conteúdos deve ser feita observando os critérios de relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, sendo abordado de forma significativa e contextualizada, permitindo que o educando perceba sua importância e funcionalidade e que, estes, possibilitem desenvolver capacidades para resolver situações complexas da realidade” (TOCANTINS, 2008:18).

Avançando na tipologia dos conteúdos, o Referencial Curricular os classifica em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para o documento (TOCANTINS, 2008:18) a aprendizagem dos conteúdos conceituais recorre, necessariamente, a *“abordagem de conceitos, fatos e princípios que conduzem o aluno a representação da realidade, operando através de símbolos, idéias, signos e imagens”*. O documento ainda assevera que a vivência de situações-problema é fundamental para a facilitação da construção de novos conhecimentos.

Quanto aos conteúdos procedimentais, o Referencial inclui, em seu conceito, *“as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo.”* Mais objetivamente, recomenda o documento, são conteúdos procedimentais *“ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir. Sendo assim, os conteúdos procedimentais desenvolvem o saber fazer.”* (TOCANTINS, 2008:18).

Em relação aos conteúdos atitudinais, o documento argumenta que são eles os responsáveis pelas normas, valores e atitudes. Alerta os professores quanto a ausência desse conteúdo em sala, uma vez que *“a não compreensão desses valores pelos educadores conduz os educandos a aquisição de conhecimentos que não favorecem a formação de boas atitudes, restringindo o conhecimento apenas ao âmbito puramente conceitual”* (TOCANTINS, 2008:88).

3.5.1.4 Competências e habilidades no contexto curricular

O Referencial Curricular reconhece tanto a plasticidade do conceito - que permite inúmeros significados, quantos são aqueles interessados em veiculá-los determinadas concepções - como a súbita tomada no campo educacional, a ponto de popularizá-lo em diferenciados círculos escolares, conceitos que, antes, possuíam livre

trânsito nos discursos de economistas, administradores e empresários – como visto, em maiores detalhes, na discussão realizada no capítulo anterior. Dessa forma, e ao que parece, o Referencial assume consciente e deliberadamente os riscos que tal opção oferece – embora não as divulgue nem as sinalize aos professores que não participam, diretamente, desse debate. Não obstante, oferece uma “concepção-síntese”:

“Vários são os conceitos encontrados para o termo Competência, porém, nas diferentes palavras, um significado comum, competência é o agir com eficiência, utilizando-se dos conhecimentos, valores e vivências adquiridos para enfrentamento de situações reais” (TOCANTINS, 2008:19).

Coerentemente com a opção feita pela matriz construtivista, o Referencial continua consoante a essa concepção, ao se referir que a competência implica em *“operacionalizar e mobilizar saberes, atitudes e valores. É a ação cognitiva afetiva e social que se torna visível em prática e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade.”* Percebe, nessa definição traçada pelo documento, que a relação entre o conceito de competência e habilidade está, hierarquicamente, bem definida, na medida em que *“a habilidade, ou o saber fazer, são os componentes que, articulados, geram competências”* (TOCANTINS, 2008:19).

Esclarecendo toda a liberdade que, em tese, um currículo organizado por competências poderia dar, o Referencial Curricular estabelece seu fio condutor por meio de eixos básicos (no caso da Geografia, foram escolhidos *Espaço Geográfico, Paisagem, Sociedade e Meio Ambiente*). Propunha-se, assim, *“uma reflexão crítica e relacional, deixando grande margem de flexibilidade sobre a seleção dos conteúdos relevantes e que melhor potencialize o ensino, tendo em vista as competências a serem desenvolvidas”* (TOCANTINS, 2008:19). Dessa forma, confirmaria a premissa de que os conteúdos seriam, de fato, apenas um meio para se chegar a um objetivo comum previamente traçado⁷⁹.

⁷⁹ Esse entendimento também é confirmado pelos elaboradores responsáveis pela área de Geografia. Na apresentação da Proposta Curricular, documento que precedeu o Referencial Curricular, é asseverado que *“os conteúdos não estão explicitados nesta proposta por estar sendo construída numa perspectiva de ensino a partir de competências e habilidades, porém não estão sendo relegados a um segundo plano, pois compreende-se que os mesmos se fazem ferramentas indispensáveis à aquisição dessas competências e habilidades. Para tanto, é necessário que o profissional da educação seja capaz de selecioná-los a partir de necessidades e particularidades de cada contexto, relacionando-os à realidade imediatamente vivenciada”* (TOCANTINS, 2004b:2). Como já mencionado anteriormente, a Apresentação dos componentes por área, no Referencial, foi suprimida. Ao que parece, a disposição do currículo enquanto um “referencial”, de fato, ficou só na intenção. Isso porque, no Referencial Curricular, foram atribuídos “conteúdos mínimos” a serem ministrados pelos docentes.

Cabe, ainda, um esclarecimento: os Parâmetros não adotaram, em sua versão para o ensino fundamental, as competências como orientadoras do discurso pedagógico. Eram, pois, listados os conteúdos e, por essa razão, os PCN foram acusados de serem “conteudistas” (OLIVEIRA, 1999b). Diferentemente, a Proposta Curricular de Geografia e, em seguida, o Referencial Curricular – em sua primeira edição – contemplavam um currículo flexível, ajustável, não prescritivo e, realmente, traduziam-se em um referencial para os docentes⁸⁰. Assim, a ausência dos conteúdos na Proposta Curricular era prudentemente justificada na medida em que a

proposta [está] sendo construída numa perspectiva de ensino a partir de competências e habilidades, porém [os conteúdos] não estão sendo relegados a um segundo plano, pois compreende-se que os mesmos se fazem ferramentas indispensáveis à aquisição dessas competências e habilidades. Para tanto, é necessário que o profissional da educação seja capaz de selecioná-los a partir de necessidades e particularidades de cada contexto, relacionando-os à realidade imediatamente vivenciada (TOCANTINS, 2004b:2, grifos meus).

A segunda edição do Referencial, porém, alterou o encaminhamento metodológico. O currículo passou a listar conteúdos mínimos e a nomeá-los por bimestre. Isso exigiu uma reorganização argumentativa na defesa do documento pelos elaboradores. Era preciso, agora, dar uma nova fundamentação. E lá está ela:

“Os conteúdos mínimos elencados neste Referencial são ferramentas essenciais para o desenvolvimento das habilidades e conseqüentemente a construção das competências. Portanto, é necessário que o profissional da educação seja capaz de selecioná-los a partir de necessidades e particularidades de cada contexto, relacionando-os à realidade imediatamente vivenciada” (TOCANTINS, 2008:172, grifos meus).

O resultado, como se vê, não foi muito feliz, dada a incoerência posta entre (1) os conteúdos **mínimos** serem **essenciais** para a construção das habilidades e, concomitantemente, (2) o professor deverá ser capaz para selecioná-los. Ora, se o documento diz que os conteúdos ali registrados são mínimos e essenciais, não está

⁸⁰ Embora, como será posteriormente discutido, as ‘competências’, da forma que foi elaborada no Referencial, assemelhou-se muito mais a procedimentos de ensino do que, verdadeiramente, com competências. Os procedimentos de ensino, por sua vez, exercem, no geral, papel limitador na autonomia do professor, uma vez que, em sua formulação, requeria habilidades restritivas a escolha de conteúdos. Isto é, algumas ‘competências’ somente seriam atingidas quando trabalhadas uma habilidade específica, que, por sua vez, ainda mobilizaria um conteúdo ainda mais particular. Exemplificando: a habilidade “*analisar os conflitos da América Latina*”, por exemplo, que está listada para o 8º ano, somente será construída utilizando o conteúdo “*Conflitos da América Latina*”. Os conteúdos tendem a ser confundidos, portanto, com a própria habilidade.

propondo opções a escolher; já está os **escolhendo** para o docente. Não há necessidade de selecioná-los se o próprio Referencial já os dá como mínimos e essenciais. O currículo, nesse formato, não exigirá um professor essencialmente pensador e criativo, mas que seja, preferencialmente, executor e operador.

Por fim, a assunção do Referencial, enquanto documento curricular, implica carregar conscientemente diversos signos culturais; e isso não é ignorado pelo mesmo, uma vez que, declaradamente, aponta para a exigência do “*conhecimento do contexto histórico social, considerando a importância da interdisciplinaridade, a diversidade cultural presente nas relações educacionais de modo que os conhecimentos sejam reorganizados e modificados*” (TOCANTINS, 2008:20) embora, como haverá de se ver, pouco contextualiza a ampla diversidade cultural manifesta no espaço geográfico circunscrito ao estado do Tocantins.

3.5.1.5 A importância dos temas transversais

A presença dos temas transversais no Referencial Curricular do Tocantins implica em reconhecer a já explícita influência dos Parâmetros em sua orientação. Em consonância com os PCN, também, está a definição de temas transversais: “*não se constituem em novas áreas de conhecimento, ao contrário, eles perpassam todas as disciplinas, pois todos estão presentes de diversas formas na vida cotidiana e serão relacionados e contextualizados nas diferentes áreas*” (TOCANTINS, 2008:20).. A propósito de sua operacionalização, o Referencial segue fazendo recomendações:

“Faz-se necessário integrá-los ao currículo através da transversalidade, visto que os temas não surgem em um trabalho isolado ou paralelo, mas deverão ser incluídos no conteúdo das distintas áreas de forma sistemática, permitindo aos alunos a utilização dos conhecimentos escolares em sua vida prática de forma contínua e integrada ao convívio escolar.” (TOCANTINS, 2008:20).

Todavia, o Referencial apresenta um revés, quando comparado com a versão que o antecedeu. Se, por um lado, foi um avanço reunir, em um só documento, todas as áreas disciplinares, algumas seções, antes presentes nas Propostas Curriculares, foram excluídas do Referencial. Já foi mencionada alhures a ausência das apresentações das propostas curriculares. A supressão dos Temas Transversais representa outra diferença de conteúdo entre as Propostas Curriculares e o Referencial. Lá, os temas transversais eram discutidos tendo o próprio componente disciplinar como referência. Aqui, o que se

tem é apenas uma definição geral, válida para todas as disciplinas, mas deficiente no encaminhamento metodológico por área. O currículo de Geografia, por exemplo, se exime do compromisso de propor caminhos para efetuar os temas transversais, ou, ainda, de articular as competências e habilidades propostas com as demais elencadas pelos demais componentes curriculares. Os temas transversais, nesse caso, estão mais para ornamento curricular do que para, de fato, apontar sugestões práticas no trabalho docente.

A consequência disso é que, embora estejam listados *Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo*, eles não se replicam – sequer aparecem como referência – nas discussões apresentadas pelas áreas disciplinares. Assim, a riqueza interdisciplinar que poderia ser propulsionada pelos temas, contaminando as disciplinas escolares, reduz-se apenas a boa vontade da introdução geral do Referencial Curricular. Mais que isso, há outro problema: com as fronteiras disciplinares tão mal delineadas para a Geografia, em função da ausência de marcos conceituais sólidos no discurso geográfico, corre-se o risco já alertado por Pereira (1999:43) de que,

“para praticarmos a interdisciplinaridade, cada uma das disciplinas precisa saber exatamente o seu papel, a sua função, o que vai observar, o que vai relevar e como vai fazer tudo isso. Quando não nos atemos a nenhum desses detalhes entramos no caminho da confusão, onde, ao invés da interdisciplinaridade temos uma sucessão de trombadas e vazios”.

3.5.1.6 Avaliação da Aprendizagem

A proposta de avaliação da aprendizagem, antes um documento à parte das propostas curriculares (cf. TOCANTINS, 2004), foi, em uma medida acertada, incluída no Referencial como parte das orientações curriculares. A escola, para cumprir sua função social, não pode – diz o documento – *“limitar-se à verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, fazendo uso tão somente dos instrumentos de provas e notas, embora façam parte do processo”* (TOCANTINS, 2008:22).

Com fundamentos legais na atual Lei de Diretrizes e Bases e, ainda, respeitando o que diz o Regimento Escolar do Tocantins. Dessa forma, a proposta de avaliação regulamenta o caráter contínuo e cumulativo da avaliação, indicando critérios especiais quando houver algum aluno com necessidades especiais. Todas essas normas, segundo o documento, têm por princípio o direito do estudante de avaliar e ser avaliado. Dos envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem,

“Para o aluno, a avaliação é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades, já para o professor a avaliação favorece reflexão contínua de sua prática pedagógica, contribuindo com a construção de um planejamento que atenda às reais necessidades dos alunos” (TOCANTINS, 2008:22).

Uma dimensão bastante complexa da proposta de avaliação diz respeito aos critérios para avaliar os conteúdos atitudinais, exatamente porque a avaliação está associada a emissão, do professor, de um conceito, uma nota. Acompanhando, pois, a primeira citação, de que não se deva limitar a avaliação aos aspectos de conteúdo, muito provavelmente o professor atribuirá nota aos procedimentos e atitudes do aluno em sala. Tal avaliação, como se sabe, é mais subjetiva do que aquela que é realizada por um teste. Todavia, a proposta desaprova esse tipo de atribuição de nota, uma vez que considera as

“Atitudes e valores devem ser acompanhados, pois eles fazem parte do processo educativo, não podendo ser objeto de avaliação quantitativa, incapaz de mensurar o progresso nos aspectos procedimentais e atitudinais dos educandos” (TOCANTINS, 2008:22).

Em seguida, o documento passa a discutir as diretrizes, integrantes e instrumentos da avaliação, em pormenores. Como não se trata do objetivo central de desse trabalho, a análise passa para etapa seguinte, e derradeira. Trata-se, especificamente, dos procedimentos a serem observados no decorrer da avaliação dos diversos conteúdos. Essa etapa é importante porque, em tese, auxiliaria o professor em vislumbrar caminhos sobre o como fazer, quando se trata de avaliar os diferentes conteúdos.

No entanto, as sugestões pouco auxiliam o professor. Por exemplo: como os conteúdos conceituais devem ser avaliados? Responde o Referencial:

“o aluno precisa adquirir informações e vivenciar situações-problema, que lhe permitam a aproximação de novos conhecimentos, que conduzam à construção de generalizações parciais, que ao longo de suas experiências possibilitar-lhe-ão a elaboração de conceitos mais abrangentes” (TOCANTINS, 2008:28).

A mesma situação se repete a respeito dos encaminhamentos de avaliação dos conteúdos conceituais e dos conteúdos procedimentais (TOCANTINS, 2008:28):

“Os Conteúdos Procedimentais devem proporcionar aos alunos autonomia para analisar e criticar os resultados obtidos e os

processos colocados em ação para atingir as metas a que se propõem nas atividades escolares. A consideração dos Conteúdos Procedimentais no processo de ensino é de fundamental importância, pois permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos escritos, dentre outros.”

“Os Conteúdos Atitudinais desenvolvem normas e valores, que permeiam todas as ações educativas. A não compreensão desses valores pelos educadores conduz os educandos a aquisição de conhecimentos que não favorecem a formação de boas atitudes, restringindo o conhecimento apenas ao âmbito puramente conceitual. Nos conteúdos é possível e necessário identificar as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem não se restrinja ao mero reprodutivismo.”

Evidentemente, já na primeira leitura se tem a impressão de que o texto proposto não responde a questão colocada e, dessa forma, pouco se avança, do ponto de vista do encaminhamento do trabalho docente, o “como fazer” em se tratando de avaliar os conteúdos de acordo com sua tipologia.

Todavia, esse ainda não é o ponto mais agravante. Em pesquisa já realizada (GONCALVES; SOUZA; MACEDO; 2007), foram cotejados a Proposta de Avaliação com os fundamentos teóricos do Referencial Curricular e, curiosamente, chegou-se a conclusão que a mesma pluralidade de fontes (ou ecletismo) que por muitos foi percebida nos Parâmetros também pode ser notada nessa comparação. Se o Referencial Curricular referenda uma proposta por competências e habilidades, a Proposta de Avaliação faz referência a avaliação por tipologia de conteúdos. Para a construção do Referencial, a matriz pedagógica construtivista de Perrenoud. Para a Proposta de Avaliação, a matriz sócio-interacionista de Zabala (1998).⁸¹ Esse ecletismo contribui, de certa forma, para a sua própria inoperância, uma vez que a arrumação do encaminhamento didático, como se vê, não fica razoavelmente clara para a ação docente. Ecletismo que, também, plasma o currículo de Geografia, como se verá a seguir.

⁸¹ Na condição de assessor de currículo (2005-2007), o autor dessa pesquisa presenciou alguns efeitos dessa disparidade, que ficava evidente quando o professor planejava suas aulas. Em algumas escolas, o planejamento era feito de acordo com a tipologia dos conteúdos. Em outras, era feito de acordo com as competências e habilidades. Ainda em outras, exigiam-se ambas. Para tanta parafernália pedagógica, a indiferença do professor, ao, muitas vezes, se referir ao planejamento como “*aquela ficha que a gente entrega para a coordenadora pedagógica*”.

3.5.2 Apresentação da Proposta Curricular de Geografia

“As coisas estão no mundo e precisamos aprender a interpretá-las. Não basta ver, é preciso compreender.” Essa é a primeira fase da apresentação e, de certa forma, anuncia a sintonia do Referencial Curricular com uma Geografia presa aos aspectos visíveis dos fenômenos. Em outra posição, Marx nos lembra, em já surrado slogan, que não basta interpretar o mundo; é necessário transformá-lo. Consoante ao Referencial Curricular, e indício do fundamento tradicional da Geografia, Costa (1945:1480), ao descrever os avanços da Geografia Moderna, afirma que

“Só no último século concebeu-se realmente que a geografia não era só descrição, mas também compreensão. Nasceu, então, uma geografia explicativa investigando, por exemplo, as leis que regem as formas do relevo, os tipos de climas, o escoamento dos rios, etc.”

Em todo caso, o apego a observação e as aparências dos fenômenos e, também, a interpretação do “saber válido” (escolar/científico) oferecem riscos. Isso não quer dizer, em absoluto, que o senso comum, que se abastece e se retroalimenta nas manifestações dos fenômenos, está alijado da compreensão da realidade. Muitas pesquisas (cf. SANTOS, 2003) têm sido realizadas no sentido de “reabilitá-lo”. O senso comum, tal qual o conhecimento científico, possui na mesma medida elementos reacionários e revolucionários. A escola, pois, não deve ser entendida como a portadora de uma verdade absoluta.

Mesmo com essa ressalva, é importante salientar que há concordância dessa pesquisa com a defesa já feita do ensino de Geografia (logo, também da escola) a propósito do papel da educação geográfica no revelar das contradições da sociedade atual e, em uma formulação propositiva, traçar estratégias para uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Há muitos obstáculos, porém. De acordo com Freire (1996), os contatos iniciais do homem com a realidade se dão numa concepção ingênua. É objetivo da Geografia, e da educação escolar como um todo, superar essa visão simplista dos fatos, *“indo às essências dos fenômenos, ultrapassando as simples aparências”*⁸² (Kaercher, 2001:55).

⁸² Moreira (2008:125) apresenta bem os limites da Geografia Tradicional, enquanto presa fácil das análises reduzidas a aparência dos fenômenos: *“o problema da geografia começa, justamente, nesse fato de ser concebida meramente como uma ‘ciência do que se vê’. É que a opacidade do sensível, produzida pela ausência do pensamento, conduz à grave consequência gnosiológica de o conhecimento ficar reduzido a um discurso do imediato (a paisagem), sem poder transitar pelas mediações que se colocam entre a aparência e a essência”*. Em sua manifestação escolar, a Geografia Tradicional acentuou ainda mais essa gravidade, uma

A aparência dos fenômenos não corresponde a sua essência. Tendo a apreensão do real atributo social (não é algo absolutamente individual), logo a cognição do objeto será filtrada mediante uma certa **visão social de mundo**. Visão social (ou concepção, como quer Lucien Goldmann) de mundo corresponde a um conjunto de idéias sobre a sociedade, a natureza e a relação entre ambos. Esse conjunto sempre reflete os interesses dos grupos sociais aos quais está vinculado (cf. GONÇALVES, 2003; ANTONIO FILHO, 1999; VITTE, 1999; LÖWY, 2000; GOLDMAN, 1967).

Na sociedade capitalista, a visão social de mundo hegemônica preponderante é aquela ligada à burguesia. Sua conformação está sempre relacionada com a manutenção do *status quo*. Abundam os discursos lacunares, conforme apresentado por Chauí (2005:32), articulados para camuflar e naturalizar os fenômenos sociais. Assim, *“através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação”*.

A análise do observável pode levar a uma empiricização vulgar e acrítica da geografia, do tipo “a geografia estuda tudo, estuda a realidade”. Aliás, por muito tempo a Geografia foi uma ciência contemplativa, tributária ao empirismo. Como disciplina escolar, *“parece que ela é planejada especialmente para impedir a ação, ou seja, também, em grande parte das vezes, o conhecimento geográfico é apenas contemplativo, fugindo de qualquer possibilidade de intervenção direta na realidade estudada”* (PEREIRA, 1999:41). Importava observar, descrever, comparar. Esse empirismo está há muito aglutinado à concepção pedagógica da Geografia Escolar. A análise da realidade, feita a partir do observável, do fenômeno em si, denuncia-a. Moreira (1982:58) manifesta a necessidade da superação do empirismo na Geografia:

“Nossa percepção não é capaz de nos pôr em contato com a realidade. Só nos permite o contato com o que ela aparenta. A percepção nos dá o conhecimento empírico, que em si mesmo não é ainda um conhecimento. Justamente porque a Geografia é um saber apreendido pela própria vivência direta do mundo circulante, um saber vivido, é que pode compreendê-lo de modo mais imediato. Não de pronto, se o que se vê são as aparências.”

Frente a todas essas questões, urge a necessidade da aquisição de uma consciência crítica (aqui entendendo a consciência como algo a construir), implicando ir além da simples compreensão e exercitando o pensamento analítico, reflexivo e crítico.

vez que partia *“da realidade empírica ou fenomênica que não suscita questões e não leva à reflexão”* (VESENTINI, 1992:59).

Sugere, sobretudo, uma postura humana de sujeitos construtores e reconstrutores de sua própria história. De acordo com Freire (2000:55-56),

“O fato mesmo de se ter ele [o ser humano] tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre caminho à sua intervenção no mundo.”

Tornar apto, em Freire, remete-se imediatamente a tomar consciência de si no mundo. Por si só, a conscientização não mudará a realidade. Mas cidadãos conscientes são o primeiro passo para a transformação. E a Geografia possui importante papel nessa conscientização, pois possibilita o desvelar das relações desiguais intrínsecas à sociedade (capitalista) e dessa com a natureza ou, como quer Moreira (2007:62), *“a geografia, através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais”*.

A propósito, a apresentação da Proposta Curricular também se imiscui na utilidade da Geografia. Especulando sobre o valor da Geografia Escolar, aponta o seguinte questionamento:

*“E a Geografia, serve para que? **Para pensar, refletir, observar, descrever, comparar, analisar e sintetizar. Aí está a aparente diminuição de Geografia em relação às outras disciplinas. Pensar para quê? Para formar cidadãos críticos, participativos que reflitam sobre seus atos, agindo de forma harmoniosa com a natureza e a sociedade**”* (TOCANTINS, 2004b:1, grifos meus).

A resposta para o questionamento da utilidade da Geografia Escolar permite levantar uma série de questões que, certamente, dão pistas sobre a epistemologia não-assumida pelos elaboradores. A começar pela resposta: perdeu-se uma boa oportunidade para delinear as fronteiras disciplinares da disciplina e, por conseguinte, definir o *corpus* da Geografia Escolar. Afinal, *“pensar, refletir, observar, descrever, comparar, analisar e sintetizar”* são habilidades desejáveis a qualquer disciplina (não obstante “observar, descrever, comparar e analisar”, conforme demonstrado no início dessa sessão, serem características fundamentais da Geografia Tradicional). Daí a importância de construir o discurso geográfico lastreado nos princípios já discutido alhures. Lacoste (1985, s/p) não se exime dessa discussão, numa argumentação que fortalece os fundamentos epistemológicos da Geografia:

“Se quisermos expressar qual é a função da geografia, eu a definiria como o “saber pensar o espaço”. E saber pensar o

espaço, ou ter um raciocínio geográfico, não é sonhar com as estrelas e sim pensar o espaço com uma visão política, saber pensar o espaço com vistas a nele atuar mais eficazmente.”

Se, pois, a Apresentação da Proposta Curricular acerta na aparente “diminuição” da Geografia quando comparada às outras disciplinas, equivoca-se, portanto, nas razões pelas quais a disciplina perderia em importância para as suas congêneres. Lacoste (2005) alerta para a incongruência presente nos dias atuais, uma vez que os fenômenos geográficos superabundam o cotidiano das pessoas (e, por isso mesmo, causam muito interesse e curiosidade) e, paralelamente, a Geografia seja tão pouco acionada (por puro desinteresse) para apontar provisórias respostas e, por conseguinte, novos questionamentos. O próprio Lacoste (2005:182) aponta para as causas desse desinteresse:

“A atualidade do mass media é um discurso político impregnado de representações e de causalidades que, no fundo, são geográficas e estas são argumentos políticos. Contudo, a geografia dos professores continua, como no passado, a expulsar a dimensão política”.

A geografia escolar tem se manifestado, historicamente, por meio de um discurso marcado pela descrição e memorização. Os fenômenos geográficos são isolados das causas políticas que estão intrinsecamente entranhados. Os conteúdos saltam, no decorrer das aulas, asépticamente, “puros”, livres de ideologia... Vesentini, em entrevista concedida (GONCALVES, 2008:s/p), diagnostica também essa diminuição de importância da geografia, cotejando as propostas que têm aparecido na disciplina escolar:

“Li alguns anos um artigo ridículo na revista Galileu⁸³, dizendo que a geografia crítica acabou atrasando a geografia no Brasil; lá afirma-se que foi por culpa dela que os alunos não gostam de geografia. Primeiro, isso é uma bobagem: há muito tempo que os alunos não gostam de geografia. [...] Na verdade, quando você começa a trabalhar com a questão agrária, estrutura fundiária, geopolítica, aí que os alunos gostam. Principalmente se puderem participar, discutir, pensar. Mas se você fica dando nome dos rios, das bacias hidrográficas, das capitais dos países, aí os alunos não gostam, acham inútil. Em todo caso, ainda hoje a maioria dos professores trabalha com a geografia tradicional.”

Se a Geografia pretende fazer uma análise da relação entre a natureza e a sociedade, conforme indica a parte final do excerto da Apresentação destacado

⁸³ Trata-se do nº 134, de setembro de 2002 (p. 86).

anteriormente, não se deve prescindir de considerar a própria estrutura da sociedade. Há um silêncio sobre isso na Proposta. O modelo de sociedade atual é desigual, excludente e injusto. Portanto, prenhe de conflitos. Harmonia não é um termo aplicável à sociedade capitalista. “A sociedade não é um todo harmônico, apresenta classes sociais com interesses distintos”, corrobora Kaercher (2001:79). Piletti (1995:36) clarifica, apontando para a relação da escola, como um todo, nesse contexto:

“a escola reproduz essa divisão social. Uma acusação bastante freqüente que se faz à escola é que ela, em vez de contribuir para a superação das desigualdades sociais, ajuda a reforçá-las. [...] Diante da situação analisada, entendemos que a escola tem duas tarefas a cumprir: não camuflar as desigualdades e contribuir para a sua redução.”

É contraditório, por fim, recorrer a possíveis relações harmônicas dentro de uma sociedade desarmônica. Passa pela consciência ingênua admitir que se quer a criticidade do educando ao mesmo tempo em que se aponta para ele a necessidade de contribuir para a manutenção das relações travadas no interior da sociedade. Sobretudo, é disparatado um aluno ser “crítico” e, ao mesmo tempo, reforçar seu “papel” na harmonia entre a sociedade e a natureza sem, no entanto, romper com os pressupostos desarmônicos em que se fundam a sociedade capitalista.

Todavia, ausenta-se ainda os referenciais da Geografia. Os conceitos estruturantes, fundamentos da narrativa geográfica, são postos de lado. Mesmo quando há iniciativa de assumir um discurso crítico, os elaboradores o fazem ignorando as categorias da Geografia, como pode ser observado no trecho abaixo:

“Geografia é a disciplina que induz à reflexão de determinados aspectos que a maioria da sociedade prefere ignorar como: preconceito com relação a minorias raciais (negros, índios), a mulher, ao menor, as profissões manuais e ao subemprego, consideradas ‘inferiores’”. (TOCANTINS, 2004b:1)

Não há, como se pode perceber, um discurso geográfico por trás da (boa) intenção em discutir o preconceito. Não se discute a espacialidade do fenômeno, manifesto historicamente. Não se aponta para a espacialização das profissões e dos guetos étnicos. Corre-se o risco, sempre presente quando se trata de fundar um discurso crítico, de articular uma “sociologia de botequim” nas aulas de Geografia.

Entretanto, dois pontos devem ser destacados, em face aparente naturalidade com que esses fenômenos apareceram no texto curricular. Primeiro, torna-se muito limitada uma análise que privilegie a especificidade das lutas das minorias ignorando a

estrutura societária. Em grande parte, as minorias étnicas achincalhadas não estão no lado privilegiado da sociedade capitalista. Gonçalves (2000:128), ao se referir às minorias étnicas, evidencia a lógica discriminadora do capital:

“No afã de unificar territórios, estabelecer uma língua única, um exército único e um sistema de pesos e medidas único que facilitasse as trocas mercantis, vários povos foram arrasados culturalmente por essa lógica homogeneizadora, de unificação, que nega fundamentalmente a diferença.” (Gonçalves, 2000:128).

A segunda dimensão a ser levada em conta é apontada por Apple (2003:17). Ao apontar questões sobre o conceito de liberdade na sociedade ocidental, das formas discriminatórias presentes na dinâmica capitalista, o estudioso norte americano afirma que

“Toda definição de liberdade baseada em independência econômica traça, por sua própria natureza, uma linha divisória entre aquelas classes de pessoas que têm a independência econômica e aqueles que não a têm. A definição também se baseia em relações de gênero, uma vez que esse ideal de autonomia tem sido historicamente definido como uma característica masculina, sendo a mulher vista como dependente. Além disso, os escravos e pessoas de cor em geral eram vistos como animalescos ou infantis.”

Gonçalves (2000:18) reforça a assertiva, ao afirmar que a consciência operária, indígena, feminina, negra, homossexual, juvenil, *“emerge a partir de determinadas condições sociais de existência que lhes dão substância.”* O fundamental é perceber que os preconceitos não são criados à parte da sociedade dos quais estão incluídos. A sociedade que os engendram contribui para sua formação e proliferação.

Finalizados os comentários a respeito desses três trechos da Apresentação, é possível chegar a algumas conclusões, mesmo que provisórias, sobre os fundamentos em que se esteiam os autores da Proposta Curricular, futuro Referencial Curricular. Primeiro, há uma dificuldade de definir o *corpus* da Geografia, dada, pois, a ausência dos conceitos estruturantes da Geografia que delineiam a espacialização dos fenômenos. Mesmo quando, em *insights*, aproxima-se do discurso da Geografia Crítica, não alcança a geograficidade desejável, na medida em que escamoteia a espacialização dos fenômenos. Segundo, há uma aproximação dos pressupostos da Geografia Tradicional, na medida em que se despolitiza os fenômenos e, por outro, tenha por finalidade última do conhecimento o estágio de “compreensão”. Nada de transformação; se há alguma mudança, ela estará em torno da adaptação, para agir *“de forma harmoniosa com a*

natureza e a sociedade” (TOCANTINS, 2004b:1). Embora o ecletismo dos PCN tenha influenciado a concepção teórica do Referencial Curricular, no caso do documento regional a Geografia Tradicional - como já percebido em alguns trechos - tem tido hegemonia.

Por fim, na última frase da Apresentação - *“Poís queremos que esta proposta morra como texto, para nascer como prática”* (TOCANTINS, 2004b:2) - é possível apreender qual é a concepção de currículo da equipe elaboradora. Essa concepção se traduz em um currículo como o farol do trajeto do trabalho docente, em primeiro lugar, e, não menos importante, em um documento externo e alheio a prática pedagógica. Reverbera, também, a dissociação entre teoria e prática: implícito ali está a idéia de que alguns planejam o que outros deverão fazer. Desconsidera, sobretudo, o caráter de construção social do currículo e, enquanto tal, inconcluso e inacabado, aberto as novidades e, por isso mesmo, *plenamente vivo*. Desejar sua morte – mesmo enquanto texto – é engessar a prática curricular docente.

3.5.3 Introdução do Referencial Curricular de Geografia

No que tange a visão histórica do pensamento geográfico expressado pelo Referencial Curricular, não se pode dizer que as reflexões são tributárias dos PCN; isso porque, em boa medida, os textos são plagiados na íntegra. Nas poucas – e infelizes – tentativas de sintetizar, suprimindo trechos, o Referencial Curricular destitui o texto de seu significado original. Observe o trecho abaixo:

“O Estudo da Geografia teve seu primeiro momento pautado nos discursos do Estado do Exército como mecanismo de controle e posse dos territórios. Posteriormente, a Geografia encontrou espaço no campo do saber escolar, porém, só na década de 30 do século XX, que a Geografia foi reconhecida no Brasil como ciência, marcando seu ensino com a criação de curso superior, com forte tendência da escola de Vidal de La Blache, que defendia a Geografia não como ciência dos homens, mas sim dos lugares”.

São muitas as questões. Quem desenvolvia o “estudo da Geografia”, em seu primeiro momento? Quando? Está se tratando da Geografia brasileira, ou da gênese da Geografia na Europa? Quando a Geografia Escolar apareceu? Como, enfim, é possível desenvolver um histórico da disciplina sem periodizá-lo? Sob o prejuízo de contrariar a lógica, o que aí está se parece com uma história a-histórica, uma história sem tempo, uma cronologia sem marcos. O que está refletido nesse trecho é a total falta de conhecimento histórico do pensamento geográfico, de um lado, e a organização do saber geográfico no

currículo escolar, de outro. Isso é grave, tendo como “*conseqüência mais direta [...] o quase total desconhecimento do porque da presença desta disciplina no currículo escolar brasileiro*” (ROCHA, 1999:220), logo, dos mecanismos que justificam a entrada e a permanência de uma disciplina no currículo escolar.

O que se tem, por outro lado, não é um problema do documento tocantinense. O que se percebe no Brasil é um descaso em relação a História do Pensamento Geográfico - talvez em menor intensidade nos últimos anos, em função de várias pesquisas que têm empreendidos esforços nessa área. Há uma lacuna no temário geográfico quando se aborda a história da geografia no/do Brasil (cf. Gonçalves, 2003; Pereira, 2000), apesar de sensíveis mudanças nas últimas décadas (Bray, 1999). É lamentável, pois pouco se compreenderá a respeito dos métodos, metodologias e objetivos gerais da disciplina se não houver um olhar retrospectivo sobre o discurso geográfico no tempo e no espaço, assim como pouco se perceberá as heranças (algumas delas ‘malditas’) na geografia escolar do presente.

Aliás, é imprescindível apresentar claramente tanto o espaço quanto o tempo, ao tratar da história do pensamento geográfico. A contextualização convalida e racionaliza os fenômenos. O Referencial Curricular deveria ter maior acuidade no trato da história da Geografia, uma vez que há a possibilidade do documento estar, ao lado do livro didático, sendo referenciais do trabalho docente. Aprofundamento teórico não traz diminuição do documento, mas adiciona-o, qualifica-o ainda mais como um instrumento importante para o uso cotidiano. Para professores que não tem como prioridade, em função do pouco tempo destinado ao estudo, a pesquisa e leitura aprofundada sobre a história da Geografia (uma boa parcela do professorado), o documento vem a calhar.

É importante, mais uma vez, também deixar claro as diferenças significativas entre a Geografia Escolar e a Ciência Geográfica, para não tratar a história do pensamento geográfico como sinônimo da história da Geografia Escolar. Os PCN fazem isso e o Referencial repete-o: fazer o histórico da Geografia Escolar usando a história do pensamento geográfico. É uma impropriedade porque a história da Geografia Escolar não é imediatamente tributária da Geografia enquanto ciência, não repetindo, portanto, o mesmo trajeto percorrido pela Geografia Acadêmica. As duas possuem dinâmicas próprias. Para Bittencourt (1999), as disciplinas escolares são muito mais que a vulgarização de um conhecimento maior (as ciências, debatidas essencialmente no seio acadêmico) em nome da simplificação do saber para um público escolar. Os diferenciais seriam os objetivos e os resultados que a sociedade espera de cada uma delas. Marechal

apud Pontuschka (1993:203) assim se posiciona: “o saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformado recomposto”. Vesentini (2003:07), ao analisar a história da Geografia Crítica, ressalta que a mesma “não consiste na mera reprodução na escola fundamental e média daquilo que foi anteriormente elaborado pela produção universitária crítica”. Gonçalves (2003:29) verifica que “o conhecimento escolar assegura para si certa autonomia, utilizando a ciência apenas como referência”. Reproduzir o fragmentado conhecimento universitário – como é manifestado na maior parte das instituições de ensino superior – não é, nem de longe, uma vantagem.

Mesmo assim, ao se dispor a recontar o percurso histórico da Geografia (tomada a história da Ciência Geográfica), a imprecisão e o pouco rigor conceitual se caracterizam como outro atributo latente no histórico apresentado pelo Referencial Curricular. Ou o que dizer, por exemplo, do trecho abaixo, também citado como referência a condição de plágio alhures?

“A tendência Lablachiana e suas correntes descendentes passaram a chamar essa ciência de Geografia Tradicional, que apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre homens e natureza, muito mais como processos de adaptações” (TOCANTINS, 2008:171).

As ambigüidades, tão ressaltadas por Oliveira (1999b) e Sposito (1999) também se refletem no Referencial. Os questionamentos são muitos: quais são as correntes descendentes lablachianas? Foi a tendência lablachiana, juntamente com suas derivadas, que se automeiou, modestamente, de Geografia Tradicional? Que conceito de “homem” é esse veiculado pelas tendências lablachianas? É o homem atópico (MOREIRA, 2008)? Espaço é sinônimo de lugar? Aliás, qual é a diferença entre espaço, lugar e território para essa tendência? Enfim, o que se deve fazer é reconhecer, forçosamente, que se, nos PCN, pelo menos aparecia algum tipo de conceito, aqui as conceituações se ausentam. O texto, atropelado e truncado, pouco explica e nada auxilia no entendimento das características epistemológicas no desenrolar do pensamento geográfico.

Subjaz, portanto, uma concepção simplória do que seria a Geografia Tradicional, quais pressupostos filosóficos faziam parte de suas múltiplas tendências e quais seriam seus métodos. Todavia, o documento assevera que

“os métodos e as teorias da Geografia tradicional tornaram-se insuficientes para entender a complexidade do espaço e a simples descrição tornou-se incapaz como método, precisando realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais” (TOCANTINS, 2008:171).

Novamente, as questões. Quais são esses métodos e teorias? Porque eles tornaram-se insuficientes? Porque, em determinada época, eles eram suficientes? Em que período da história mundial/brasileira isso aconteceu? Porque a simples descrição agora não era mais ‘capaz’ como método? Houve uma permuta silenciosa – e harmoniosa - dos estudos descritivos pelos estudos das ‘ideologias’? Quem estava “precisando” realizar “análise das ideologias”? Por que essa análise era importante? Porque a Geografia Tradicional não conseguia fazer essa análise? Quais foram as saídas procuradas pela própria Geografia Tradicional e pelas tendências que, posteriormente, a criticaram? O que estava acontecendo no mundo e nos debates filosóficos para que indicasse a exaustão dos métodos da Geografia Tradicional?

Ora, se em determinado momento essa corrente do pensamento geográfico foi majoritária, o foi por determinadas razões. Se, hipoteticamente, também parte do auge para o ocaso, é importante indicar no documento as causas de tal conformação. Em todo caso o painel que emerge, depois de acompanhar a caracterização da Geografia Tradicional, tende a ficar ainda um pouco mais confuso. Ou o que dizer da seguinte citação atribuída aos PCN e Milton Santos, simultaneamente?

“Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante, negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: a Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; a Geografia Marxista, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classe, necessitando assim de uma reforma que propusesse as reais necessidades da sociedade. PCN (Milton Santos)” (TOCANTINS, 2008:171).

Como citação dos PCN, o Referencial endossa os respectivos equívocos. No decorrer da segunda metade do século XX, como se sabe, surgiram **várias** tendências de contestação à Geografia dita Tradicional. Não é possível unificar todas as posições renovadoras, reunidas em uma “Geografia Crítica”, em torno dos postulados marxistas. É bem verdade que a teoria marxista de análise da sociedade foi bastante utilizada pelos

primeiros geógrafos críticos. Mas a Geografia Crítica não se resume à Geografia Marxista - que, como diz os Parâmetros, é orientada pelo “marxismo ortodoxo”. Mesmo a Geografia Tradicional, por outro lado, não se constituía em um bloco monolítico. As diversas correntes de pensamento da Geografia Tradicional possuíam orientações filosóficas e metodológicas variadas. Vesentini (1992:47) esclarece:

“Foi a Geografia Tradicional como um todo realmente positivista nessa acepção de escola de pensamento inaugurada por Comte? Temos que convir que não: foram escassos na Geografia os discípulos do fundador do Positivismo (Humboldt e Ritter, por exemplo, nunca fizeram referência a esse pensador francês; suas fontes teóricas estão mais para Kant e Herder, além do romantismo alemão de Novalis, Schelling, De Maistre e Fichte)(...) tendo existido casos de geógrafos (raro é verdade – dois exemplos são R. Hartshorne e Paul Claval) idealistas ou racionalistas, que foram portanto antípodas em relação ao empirismo”.

Melo & Vlach (2000:8) assumem posição consoante:

“Relacionar a Geografia Tradicional (que hoje incorpora as Geografias Clássica e Moderna, que trás consigo a Geografia Quantitativa e a Geografia da Percepção) à uma única corrente teórica é reduzir a discussão sobre as características do pensamento geográfico no período de sua consolidação enquanto matéria escolar e também como uma ciência institucionalizada”.

Radaelli & Fioreze (1999) ressaltam que a unidade presente na Geografia Tradicional estava em torno da disposição à neutralidade emanada pelos geógrafos que a propunham. Portanto, tem-se disposto uma variedade de discursos, mas que se apresentam feições unitárias, comuns a todas as tendências.

Essa diversidade dentro da unidade também é invocada para a análise do movimento renovador na Geografia nos anos 60. A unidade é ética, no sentido de propor um conhecimento geográfico que passe pelo reconhecimento das diversas forças políticas em ação no espaço e na instrumentalização no combate às desigualdades sociais. A diversidade está nas fontes teóricas buscadas pelos propositores da Geografia Crítica.

Moraes (1985) afirma que:

[A Geografia Crítica] apresenta um mosaico de orientações metodológicas, bastante variado: estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc. Aqui a unidade se esvanece, mantendo-se, como único traço comum, o discurso crítico. São buscados, para fundamentar as propostas efetuadas, autores bastante díspares: Adorno, Foucault, Mao Tse-Tung, Lefort, Godelier, Barthes, Lênin, Sartre, entre outros. Vê-se que a gama de orientações abarcada é realmente ampla.

Vesentini (2003:9) endossa, ao afirmar que existe não uma Geografia Crítica, mas Geografias Críticas, “*na medida em que não existe um caminho ou um esquema único.*” Portanto, Geografia Marxista **não é** sinônimo de Geografia Crítica. Ou, em outros termos, toda Geografia Marxista é Crítica, mas a recíproca não é verdadeira. A Geografia Crítica, mesmo em sua gestação, na década de 60, não priorizou a teoria marxista como a única válida para análise do espaço geográfico. No currículo escolar isso ainda é mais claro. Oliveira (1999a), por exemplo, ao investigar a manifestação da Geografia Crítica Escolar, identifica relações muito mais fortes com o movimento escolanovista do que com a teoria marxista. Aliás, a teoria marxista, às vezes, é duramente criticada pelos geógrafos críticos. Vesentini (1994), por exemplo, aponta problemas na utilização do marxismo leninista na análise geográfica. O prof. Milton Santos, um dos maiores nomes da Geografia Crítica, apresentou uma crítica mordaz ao cuidado na ênfase marxista ortodoxa na Geografia brasileira:

“Uma boa parcela do que hoje aparece como geografia marxista é ideológica: trabalha com uma história que não existe mais, daí uma certa fixidez dos conceitos. Esta fixidez decorre da transformação da categoria em conceito, de uma incapacidade de atingir o conceito. [...] Esse marxismo, apegado àquelas categorias, dá a impressão de que as pessoas são mais fiéis ao marxismo, quando na realidade elas estão se distanciando da possibilidade de refazer a disciplina e, por outro, lado dizer mais” (Santos, 1997:172).

No mais, existem nuances variadas mesmo dentro do marxismo. Michel Löwy, em *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*, esboça o complexo mosaico de idéias componentes e derivadas das formulações de Marx. Gramsci, Lukács, Goldmann, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Althusser, entre outros, fazem, cada qual a seu modo, uma leitura particular de Marx. Assim, é mais prudente denominar esse conjunto de teórico de marxismos do que registrar sua variante no singular. Adotar um desses pontos de vista e elegê-lo como representante dos demais é uma solução simplista. É por demais ingênuo o argumento de que todo marxismo é economicista.

Lencioni (1999), discutindo a influência fenomenológica na Geografia, indica que os conceitos de *percebido* e *vivido* foram praticamente excluídos da Geografia Marxista devido a preponderância da corrente estruturalista althusseriana. Löwy (2000), por sua vez, considera que o mecanicismo das propostas althusserianas é tributário do positivismo. Aliás, Althusser era um declarado admirador de August Comte. Essa tradição positivista althusseriana é explícita quando admite que, metodologicamente, não há

diferenças entre as ciências da natureza e as ciências sociais. José de Souza Martins (apud Lencioni, 1999:159) concorda que, se houve empobrecimento do pensamento marxista, foi motivado pela

“(...) invasão do ambiente acadêmico por versões simplificadas e ideologizadas do pensamento de Marx (...) agravada pela popularidade fácil do marxismo estruturalista e mecanicista de origem althusseriana, de efeitos devastadores, particularmente responsável por uma versão nominalista do pensamento de Marx, apoiada em rotulações conceituais completamente esvaziadas da complexa e rica orientação dialética.”

Como se não bastasse os problemas de referenciamento do tempo/espaço, o Referencial Curricular, tal como os PCN, faz apologia a uma suposta “Geografia Atual”, sem, no entanto, dizer a qual tendência do pensamento geográfico existente ela se encaixa:

“A Geografia atual rompeu tanto com o positivismo da geografia tradicional quanto com o Marxismo Ortodoxo. Busca-se agora o pluralismo que promova a interrelação da Geografia com outros campos de saber: antropologia, sociologia, biologia, ciências políticas, entre outras. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautadas exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo. Essa nova tendência, cujo foco de estudo é o próprio ser humano, busca a compreensão das relações sociedade e espaço geográfico, permitindo-o conhecer o mundo em que vive e saber posicionar-se diante dele, propondo condições de mudanças” (TOCANTINS, 2008:171).

Considerando, como demonstrado anteriormente, que a oposição entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, entre *descrição de paisagens* e *explicação política e econômica do mundo*, é, em última instância, falsa, a fragilidade conceitual dessa “Geografia Atual” torna-se notável. E não deixa de ser curioso o fato de uma proposta que, sequer conseguindo definir bem seus limites disciplinares, propôs-se a relacionar com outros saberes científicos (antropologia, sociologia, biologia e ciências política). Além do mais, quando trata de apresentar o que essa “nova tendência” busca, o currículo apresenta uma importante característica da Geografia Tradicional, qual seja, a dissociação entre a sociedade e o espaço geográfico. Para Fonseca & Oliva (1999:72) esclarece as diferentes abordagens, cotejando a Geografia Crítica com o pensamento tradicional:

“Tradicionalmente, a geografia trabalhou teoricamente (nem sempre de modo consciente) com a idéia de espaço absoluto,

espaço euclidiano. Essa idéia, com variações, encontra-se na filosofia de René Descartes e de Immanuel Kant, e na física de Isaac Newton. Define o espaço como uma extensão absoluta que contém todas as coisas do universo. É uma categoria preexistente a todas as coisas. Nesse sentido, as coisas estão no espaço. Do ponto de vista dessa lógica é difícil falar em espaço produzido, espaço humano e econômico, pois como palco ele é sempre externo à sociedade. A Geografia Renovada abriu mão da noção de espaço absoluto e adotou a concepção de espaço relativo. Trata-se de uma noção que encontra respaldo na filosofia de Leibniz e na física de Albert Einstein. O espaço não é uma extensão preexistente, mas sim constituído pelas coisas. Cada elemento tem um valor relacionado a outros elementos. Assim, as coisas não estão no espaço, mas são elas mesmas, espaço. Nos termos da geografia, trabalhar com a noção de espaço relativo nos leva a entender os elementos naturais e os objetos humanos como constitutivos do espaço geográfico. Portanto, uma cidade não está no espaço, ela é espaço geográfico. Logo, há diferenças essenciais em relação à idéia de espaço absoluto. Podemos, portanto, nos referir a idéia de espaço produzido e espaço humano a partir da concepção de espaço relativo. A principal decorrência dessa elaboração é que o espaço construído pelas sociedades humanas é espaço geográfico, logo espaço social: parte concreta de uma sociedade, ou, se quiserem, dimensão espacial da sociedade. Desse modo, o espaço geográfico não é externo à sociedade, não é palco e sim elemento componente da sociedade, assim como as pessoas, a cultura, a economia, a história, a política, a estrutura jurídica etc.”

Assim, o espaço geográfico tratado pelo Referencial Curricular se inscreve, como visto, na perspectiva do espaço absoluto. Oliva (1999:36) aponta ainda que a Geografia Tradicional, ao exteriorizar o espaço em relação à sociedade, o fazia deliberadamente para descrevê-lo excluindo a dimensão social do espaço: “*se anteriormente não tinha ficado claro que o espaço geográfico é interior à sociedade e não exterior, (...) neste momento (...) caminha-se para um entendimento (...) de que o espaço é um elemento componente da sociedade*”.

Tratando do objeto de estudo da Geografia, o documento afirma que é o *próprio homem*. Herdeiro das discussões infundáveis e não solucionadas pela Geografia Tradicional, o objeto da Geografia até hoje, como se vê, suscita debate. Talvez haja impropriedade, e é bem certo que sim, em assinalar o homem como objeto da Geografia. Aliás, é de se perguntar, ainda hoje, se é o objeto de estudo que legitima a Ciência enquanto tal. Mais que isso: é necessário saber se, enquanto disciplina escolar, a

Geografia careceria de um objeto de estudo para acesso e permanência no currículo escolar.

O menor peso dessas discussões na epistemologia, nos últimos anos, é apontada por Moraes (1985:20), ao afirmar que a Geografia Crítica, por não se prender a uma visão estanque das disciplinas (típica do positivismo), não tem como prioridade discussões sobre qual será o objeto que dará legitimidade científica à Geografia. Para o referido autor, “*a Geografia Renovada busca sua legitimidade na operacionalidade (para o planejamento) ou na relevância social de seus estudos.*” Vesentini (1999:22-23) concorda, ao assinalar que

“o importante não é o ‘objeto’ da disciplina, como pensam os positivistas ingênuos, mas sim a sua capacidade de reconstruir permanentemente e de forma eficaz o(s) objeto(s) de estudo, que afinal de contas não é algo delimitado e registrado em cartório (tal como um terreno físico) e sim um campo de disputas entre ciências e tendências metodológicas alternativas”.

A geograficidade, muitas vezes perdidas nas aulas de Geografia, somente aflorará se o professor estiver cômico dos conceitos aos quais deverá recorrer. As categorias da geografia, nesse caso, auxiliam. Por conseguinte, a Geografia não pode abrir mão de seu principal objetivo, que é “*entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento*” (KAERCHER, 2001:76), nem o ensino de Geografia pode prescindir de “*desenvolver o pensamento autônomo dos alunos do ponto de vista do raciocínio geográfico, (...) [fazendo uso, para tanto, da organização dos] conteúdos de ensino com base em conceitos básicos e relevantes, necessários a apreensão do espaço geográfico (...) [de modo que] os cidadãos tenham uma consciência da espacialidade das coisas*” (CAVALCANTI, 1999:117). Essa condição de geograficidade, contudo, nem sempre está clara. Isso pode ser notado, por exemplo, nos objetivos gerais traçados para a Geografia no Ensino Fundamental.

3.5.4 Objetivos Gerais do ensino de Geografia no Ensino Fundamental

Os objetivos gerais de geografia do ensino fundamental são os mesmos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com acanhadas supressões e inclusões; no Referencial Curricular, houve a elaboração de quatro novos objetivos. O quadro abaixo os apresenta e faz um comparativo entre os dois documentos:

Objetivos gerais do ensino de geografia no ensino fundamental segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais	Objetivos gerais do ensino de geografia no ensino fundamental segundo o Referencial Curricular
1. . conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;	1. Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel da sociedade em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar;
2. . conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;	2. Identificar e avaliar as ações dos seres humanos em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais locais;
3. . identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;	3. Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
4. . compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;	4. Compreender que melhoria nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações sócio-culturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos.
5. . compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;	5. Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa na Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
6. . conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;	6. Compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música, leitura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
7. . orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;	7. Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informações, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;

8. . saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;	8. Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
9. valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.	10. Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-a como direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.
	11. Reconhecer e proteger os sistemas ecológicos em âmbito global, enfocando em especial o Tocantins com preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que renovam a vida;
	12. Conhecer a organização espacial em nível global, bem como a do Estado do Tocantins na sua estrutura física, biótica, política, econômica, social e cultural;
	13. Reconhecer o mundo globalizado sem fronteiras físicas e, sim divididos por fronteiras econômicas destacando interesses vantagens e desvantagens;
	14. Reconhecer o município como célula importante no contexto da formação do Estado, observando sua geografia e respeitando sua religiosidade, sua economia e sua pluralidade cultural.

Fonte: BRASIL (1998:35) e TOCANTINS (2008:172-173).

O que salta aos olhos, ao vislumbrar esse quadro, é a semelhança das duas propostas. Lendo objetivo por objetivo, é possível chegar a conclusão semelhante a Kaercher (1997:31). Para o referido autor, os Parâmetros “*estão bem escritos e com reflexões sensatas e progressistas. [...] Ele cria um redoma em torno de si: como discordamos de palavras, conteúdos e objetivos tão sensatos e nobres?*”. E o que dizer das novidades propostas pelo Referencial, consubstanciadas em quatro novos objetivos?

Primeiramente, é preciso ressaltar a dificuldade do Referencial Curricular em delinear o corpus disciplinar da Geografia. Já foi mencionada, anteriormente, em mais de uma situação. Isso se deriva, talvez, da dificuldade em operar as categorias de análise da Geografia. Em segundo lugar, por não estar bem delineado o conjunto de conceitos e temas a ser abordado pela Geografia, é natural que a disciplina escolar se proponha a trazer para si uma responsabilidade alienígena ao seu habitual *métier*. Em terceiro lugar,

há necessidade premente de articular, com coerência, os objetivos de ensino da Geografia com a função da escola.

Principiando pelo objetivo número onze, essa última observação se mostra salutar. Ora, “proteger” os sistemas ecológicos é uma função do Estado, responsável que é dada aos órgãos de fiscalização dos quase sempre fragilizados ecossistemas. Ademais, traz para a Geografia não a preocupação de reconhecer a espacialidade da biodiversidade e sua conflituosa e desigual apropriação pela sociedade, mas “*pela diversidade biológica e pelos processos naturais que renovam a vida*” (TOCANTINS, 2008:173). Não se trata de abandonar os estudos da natureza; o que se questiona é ter um objetivo geral tão específico e questionável, quando pensada a finalidade da Geografia enquanto um componente disciplinar.

A fragmentação do conhecimento geográfico em sua versão clássica, conforme apontada por Moreira (2008), recebe um excelente exemplo no objetivo número doze. É um objetivo geral, segundo o Referencial, conhecer a “*estrutura física, biótica, política, econômica, social e cultural*” (TOCANTINS, 2008:173) do Tocantins. As lições que antecederiam esse conhecimento, embora não explícitas, não são difíceis de serem aventadas: é o estudo, *per si*, do relevo, da fauna, da política, da economia, da sociedade e cultura tocaninenses. É a Geografia, enfim, sendo um guarda-chuva temático. O que haveria de coser esse discurso? Quais seriam seus referenciais conceituais?

É importante evidenciar o que é geográfico nas análises dessas várias dimensões. Sabendo-se que o paradigma da Geografia como uma ciência de síntese já foi há muito superado, é necessário que haja uma análise eminentemente geográfica dentre às tantas dimensões da realidade a ser estudada. O estudo biótico, econômico, etc., deve ser feito em função da análise do espaço tocaninense, e não um fim em si. Estudos bióticos, geológicos, políticos, econômicos, culturais, não são necessariamente geográficos⁸⁴. É preciso deixar claro os limites metodológicos e conceituais pertinentes à Geografia. Um pretense esforço interdisciplinar não deve descaracterizar a disciplina frente aos outros conhecimentos. Corre-se um sério risco de trabalhar, em sala de aula,

⁸⁴ Pereira (1999:42-43) faz uma análise crítica desse painel percebido no ensino da Geografia: “*nas escolas, temos estudos de geografia da população, da indústria, do comércio, do clima, da biogeografia etc. O que se ensina sob esses rótulos? Em que medida existe mesmo uma geografia? Na medida em que, grande parte das vezes, professores e alunos esquecem a primeira palavra, a ‘Geografia’, e só ficam com a segunda, com o qualificativo. Assim, Geografia da população se transforma em ‘Estudos sobre a população’, Geografia da Indústria em ‘Estudos sobre a indústria’ etc.*”. Destarte, a geografia acaba sendo portadora – por mais contraditória que possa parecer – de discursos não-geográficos.

temas da flora, geologia, clima, economia imaginando estar fazendo geografia⁸⁵. É necessário avaliar as categorias de análise geográficas. Kaercher (2004:286) esclarece, pois, o sentido da aula de geografia:

“Para a Geografia não interessa a ‘coisa em si’ (rocha, o rio, a montanha, o prédio, a plantação, a estrada, etc.), mas sim pensar na localização, distribuição e organização espacial destas ‘coisas’, e a relação que elas têm com a nossa vida. A Geografia vai se preocupar com a distribuição territorial dos fenômenos e coisas: onde estão as pessoas, as coisas, os fenômenos? Por que eles estão ali (e não acolá)? Qual a influência que isso provoca em nossas vidas?”

A terceira empreitada em criar um objetivo distinto dos Parâmetros, correspondente ao número treze, fornece elementos bastante questionáveis, de acordo com o referencial teórico que essa pesquisa adota. O objetivo pretende que os alunos reconheçam o *“mundo globalizado sem fronteiras físicas e, sim divididos por fronteiras econômicas destacando interesses vantagens e desvantagens”* (TOCANTINS, 2008:173). Embora a intenção seja salutar, qual seja, discutir o mito de um mundo sem fronteiras via globalização, o conceito de “fronteiras físicas” é precário. Pressupondo que fronteiras físicas sejam os limites estabelecidos por um elemento geográfico (rio, estreito, serra, etc.), é correto afirmar que sim, elas ainda existem, e que, portanto, o objetivo carrega uma premissa incorreta. Levantando a hipótese de que “fronteiras naturais” sejam as fronteiras já constituídas (o que, sinceramente, parece ser), há, obviamente, um grave equívoco, por qualificar como natural algo que é absolutamente um fato social. A falta de explicação sobre esse conceito deixa o entendimento ainda mais prejudicado.

Por fim, o último objetivo (*“reconhecer o município como célula importante no contexto da formação do Estado, observando sua geografia e respeitando sua religiosidade, sua economia e sua pluralidade cultural”*, Tocantins, 2008:173), ao usar fundamentos administrativos de gestão do espaço, relembra a geografia tão combatida

⁸⁵ Uma geograficidade delibitada, a saber, não é somente característica da Geografia Tradicional. A Geografia Crítica que chegou na sala de aula em muito compartilhou desse predicado. Katuta (2002:137) salienta que, como objetivo principal, a Geografia Crítica propunha o fim do discurso fragmentado por uma narrativa repleta de *“denúncias políticas, de caráter histórico, econômico e social, por meio dos quais a Geografia acabava perdendo sua especificidade, tudo nela podendo ser trabalhado, desde que de forma ‘crítica”* (grifos meus). Silva (2002:317), em consonância, conclui que *“como praticamente tudo ficou cabendo nas aulas de Geografia, a perspectiva histórica por exemplo ganhou corpo, estilizando ainda mais as fundamentações que subsidiavam os professores dessa ciência. Por exemplo, para falarmos sobre a Geografia do fenômeno da Guerra Fria, praticamente ficamos na história desse processo se esquecendo de suas arrumações territoriais”*.

por Delgado de Carvalho, ainda no início do século passado. Ao tomar o município⁸⁶, enquanto uma entidade jurídica constituída, como unidade de análise, enfraquece o estudo do espaço geográfico, uma vez que inúmeras variantes transcendem os limites municipais. Ademais, a fragmentação do conhecimento geográfico, por um lado, e a ambígua concepção de Geografia, por outro, são resultantes desse entendimento que exclui a dimensão econômica, religiosa e cultural do espaço geográfico, caracterizando-o como palco da vida social – uma concepção bastante popular no pensamento tradicional da Geografia. Não se trata, pois, de estudar a economia, religião e cultura do município. Trata-se, enfim, de analisar como essas dimensões se manifestam espacialmente e que repercussões elas trazem para o espaço geográfico.

3.5.5 Eixos norteadores

Quando analisado os Parâmetros (seção 3.2 do presente capítulo), um dos aspectos positivos apontados foi exatamente a recuperação dos conteúdos estruturantes (ou categorias da geografia) como alicerces do conhecimento geográfico. Por outro lado, já se vem, desde quando iniciado a análise do Referencial Curricular do Tocantins, apostando na dificuldade desse currículo em criar um discurso geográfico consistente por conta do oposto, isto é, da falta das categorias da geografia cimentando e dando coesão as narrativas geográficas, que são, em primeira instância, um discurso sobre as arrumações espaciais⁸⁷.

Os eixos norteadores da disciplina dão pistas dessa inconsistência. Embora possua como eixo principal o espaço geográfico, e dele se desdobre três sub-eixos (paisagem, meio ambiente e sociedade), não se têm esforços para efetuar-los enquanto categorias. O que se tem é uma tematização, no sentido de que vários conteúdos serão

⁸⁶ Município é um tema caro no estudo geopolítico do Tocantins. Em 1989, quando o estado foi instalado, haviam 62 municípios criados. Em 1996, quando a criação dos municípios deixou de ser atribuição das Assembléias Legislativas, o Tocantins contava com 139 municípios (mesmo número hoje, quase quinze anos depois). Representa, e bem, o que, na época, foi denominado de “farra da criação de municípios”. Foram criados 77 municípios em sete anos, a maioria deles sem nenhuma condição de auto-sustentação, movimentando a máquina administrativa via verbas públicas estaduais e federais.

⁸⁷ Tal dificuldade pode esconder um (grande) problema: a frouxa articulação entre a Geografia, enquanto ciência, e das finalidades da Geografia Escolar. Kaercher (2002:230), esclarece que “os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim de falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel de nossa ciência. Ou a Geografia se torna útil para os ‘não-geógrafos’ (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar como mera ‘ocupação’ dos alunos com informações diversas. Uma espécie de ‘programa de variedades’ que fala de todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto”. Couto (2002:329), tendo por referência a análise das categorias geográficas presentes nos livros didáticos, corrobora essa tese, afirmando que “em função das dificuldades de conceituação da Geografia, a seleção dos conteúdos geográficos e dos seus critérios não está claramente definida”.

selecionados dentro de um grande tema. Não se trata, pois, de conceitos-chave estruturando o discurso geográfico. O que se tem, aparentemente, é um conjunto de indicação de aulas versando sobre meio ambiente, sociedade e paisagem.

A própria explicação conceitual do eixo e sub-eixos deixa a desejar. Espaço geográfico é o único que recebe algumas palavras. Assim, para o Referencial Curricular, “*espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem a partir de suas necessidades primordiais e consumistas, sendo este o resultado das inter-relações dos interesses de poder e necessidades sócio-culturais, políticas e ambientais*” (TOCANTINS, 2008:172). Todavia, e como já destacado alhures, não muito raro o espaço geográfico aparece no Referencial como palco, como um espaço externo a sociedade. Há, portanto, uma incoerência entre o que é declarado e o que, de fato, está permeando a narrativa geográfica apresentada no documento. Corroborando a sintonia do Referencial Curricular com os pressupostos da Geografia Tradicional, adota, enquanto princípios teóricos da Geografia, a observação, descrição, experimentação, analogia e síntese.

Por outro lado, o fato de não haver conceituação a respeito dos sub-eixos (meio ambiente, sociedade e paisagem) pode ser esclarecedor, reforçando a hipótese de que os tais não estariam funcionando como categorias de análise, mas como grandes temas da Geografia. Isso porque, para os elaboradores, ao articular os conteúdos com tais temas, o currículo se auto-explicaria. Evidentemente, o risco que se corre é a falta de geograficidade nos temas abordados pela Geografia⁸⁸. A aposta que essa pesquisa faz é que a geograficidade dos fenômenos emergirão mais facilmente se as categorias da Geografia puderem ser ferramentas de análise e construção do discurso. Assim, o norte utilizado pelo professor de geografia não seria o conteúdo, mas a reflexão de conceitos eminentemente geográficos exalados dos conteúdos. O professor seria, portanto, facilitador da elaboração e aperfeiçoamento de um **raciocínio geográfico**⁸⁹, sendo,

⁸⁸ Kaercher (2004:139) ilustra bem essa dificuldade da Geografia: “o que é passado para os alunos não tem uma teoria, uma linha de raciocínio, algo que junte as informações e lhes dê alguma coerência lógica ligada à Geografia. Em outras palavras: porque ‘violência’ tem a ver com Geografia? Ou AIDS? Ou produção de automóveis/indústria automobilística? Tanto faz o assunto, a Geografia é pródiga em tudo falar. Perigo: a Geografia se dilui em infinitos temas”.

⁸⁹ Kaercher (2002) e Cavalcanti (2003) usam o termo “consciência espacial” como sinônimo de “raciocínio geográfico”. Assim, consciência espacial é “compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana” (CAVALCANTI, 2003:128), sendo “sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano”. Em sentido muito semelhante está também o “olhar espacial” utilizado por Callai (2003:94), na medida em que tal conceito envolve “o modo de fazer Geografia (o método a usar)” e que pressupõe “desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando”.

portanto, “a tarefa de formação própria ao ensino de Geografia contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca” (CAVALCANTI, 2005:72).

3.5.6 Competências e habilidades por série: uma análise do 6º ao 9º anos

Competências e habilidades, na geografia, não é algo tão recente, embora no Brasil não suscitou muita pesquisa sobre sua aplicação. Capel e Urteaga (1984:29), discutindo a Geografia dentro da reforma educacional espanhola, expõem que *“además de los objetivos de conocimiento, toda propuesta de enseñanza debe desarrollar las capacidades o habilidades de los estudiantes. Se entiende aquí por habilidad la capacitación para responder con eficacia ante nuevos problemas”*, conceito muito aproximado ao dado pelas propostas curriculares que operam por competências e habilidades, como é o caso da apresentada para as escolas públicas estaduais no Tocantins.

Contudo, antes de partir para a análise particularizada das competências e habilidades apresentadas para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, é pertinente abordar os aspectos gerais das competências vinculadas à Geografia, a luz das discussões efetuadas no segundo capítulo dessa dissertação.

Embora a Introdução Geral do Referencial Curricular exponha uma interessante tese sobre o uso das competências e habilidades na educação, no que tange a operacionalização dos conteúdos e a flexibilização dos currículos, há uma notável incoerência dessa propositura, como orientação geral, e o que se encontra no currículo de Geografia.

Se, por um lado, a parte introdutória do Referencial Curricular aponta para a liberdade docente em selecionar conteúdos, o processo de construção das habilidades e competências traçadas para a Geografia não oferece muitas possibilidades ao professor. Ali estão elencados todos os conteúdos mínimos, inclusive dispostos por bimestre. Conteúdos que são, não raramente, confundidos com temas⁹⁰. Não há, pois, nenhum tipo

⁹⁰ A habilidade *“perceber a importância do conhecimento geográfico, nas políticas de conservação e preservação do meio ambiente”*, por exemplo, mobiliza o conteúdo *“Geografia e Meio Ambiente”*; para a habilidade *“conhecer e identificar como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem no espaço geográfico, a fim de estabelecer suas particularidades e correlações”*, o conteúdo *“Sociedades e culturas”*; para a habilidade *“entender a relação entre o colonialismo e o nível de desenvolvimento dos países”*, o conteúdo *“Aspectos gerais (climas, vegetação, relevo, hidrografia, economia, cultura, religião etc.), da Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida”*, entre outros.

de flexibilidade. O currículo trata exatamente de recuperar sua disposição pioneira em regular o trabalho docente.

A mesma incoerência se percebe entre o que é proposto e o que há quando se analisa a concepção de competências. Para o Referencial, as competências são entendidas em consonância com a matriz construtivista (cf. a seção 3.5.1.4). No entanto, a abordagem que o Referencial Curricular de Geografia apresenta não permite distinguir a competência de um procedimento de ensino. Tendo clareza que as competências se relacionam com demandas contextuais, isto é, a competência simularia o conteúdo em ação, Macedo (2002:120), aponta para o fato de que, embora teoricamente esse conceito esteja patente, há uma dificuldade dos currículos em aplicá-los disciplinarmente:

“Tendo em vista a indissolúvel relação entre competência e situações contextuais, as competências seriam construídas na prática social concreta. Parece simples imaginar como os sujeitos se tornam, pela prática partilhada, competentes em diferentes domínios de atividades cotidianas. A dificuldade parece residir em como experiências escolares podem ser planejadas para construir competências situacionais. Defendo que tentativas de planejamento curricular têm afastado a noção de competência da complexidade que a caracteriza, instrumentalizando-a”.

Daí, a competência perde o significado inovador de mobilização de conhecimento para, empobrecidamente, apenas indicar um conteúdo a ser ensinado ou, no máximo, um comportamento esperado, aproximando, assim, das tendências comportamentalistas na educação. Uma evidência constatada, também, quando analisado os PCN para o Ensino Médio: *“a despeito da predominância da concepção cognitivo-construtivista da noção de competência, os documentos acabam, às vezes, por exteriorizá-las na forma de comportamentos observáveis”* (MACEDO, 2002:116). Embora anunciado como um currículo flexível, o Referencial Curricular de Geografia tende a ter por finalidade *“controlar os conteúdos a serem ensinados nas escolas”* (LOPES, 2001b:6).

Nesse sentido, o Referencial Curricular produz uma dificuldade aos professores, acostumados que são a traçar seu planejamento tendo por referência o livro didático escolhido. O Referencial muitas vezes indica conteúdos que não são veiculados no volume destinado a série específica. Contudo, esse não é o problema maior; o mais grave é o documento curricular se arvorar no interior do funcionamento da aula, cronometrando-a e estipulando quais são os conteúdos que devem ou não ser ensinados naquela série específica. Contraditoriamente, concede, como atributo esperado dos estudantes pelo processo educativo, a criatividade e autonomia de pensamento; ao

mesmo tempo, negam-os aos professores, na medida em que tolhe a liberdade no trabalho docente. Como pode o professor incentivar algo que lhe é negado em sua prática?

Finalmente, é importante destacar que, pelos levantamentos teóricos já realizados e pelas primeiras impressões dadas pelo Referencial Curricular, é possível avançar nas duas hipóteses gerais já levantadas, no início desse capítulo, sobre a natureza do discurso veiculado pela geografia escolar presente no currículo oficial do Tocantins. A primeira, de natureza geográfica, implica em reforçar o discurso geográfico nomeado como tradicional. A segunda, de natureza pedagógica, responde pelo uso de uma matriz por competências eficientista, apegada a manipulação do currículo enquanto regulador de aprendizagens e, por isso mesmo, rígida no controle dos conteúdos. Para validar essas hipóteses, esse estudo seguirá analisando as competências por série.

3.5.6.1 Competências e habilidades do 6º ano

São duas competências listadas para o trabalho docente nessa série. Uma, bastante genérica, constitui-se em

“Reconhecer e utilizar-se da geografia como ciência que contribui para a formação da cidadania, compreendendo: as relações entre natureza e sociedade, o papel do homem enquanto ator e construtor do espaço, bem como a importância da preservação/conservação do meio ambiente para continuidade da vida” (TOCANTINS, 2008:180).

Para essa competência, nada menos que três bimestres e meio⁹¹ são destinados para sua construção. No intuito de vincular a disciplina escolar à disciplina referência (Geografia Acadêmica), o Referencial Curricular propõe para o primeiro bimestre, como habilidade, *“identificar a Geografia como ciência, sua finalidade e sua contribuição para formação da cidadania no estudo das sociedades”*. Nesse mesmo sentido está a segunda habilidade, *“identificar o espaço geográfico como principal objeto de estudo da Geografia”*⁹². Como conteúdos mínimos estão *“A Geografia e o Espaço Geográfico”*, *“Noções de lugar, tempo e espaço”* e *“Espaço, Sociedade e Cidadania”*.

⁹¹ Isso porque, no quarto bimestre, existem duas competências a serem construídas.

⁹² Em certa medida, essas duas habilidades recuperam diversas propostas de Geografia Escolar – traduzidas em vários livros didáticos tradicionais, como, por exemplo, *O espaço geográfico*, de Igor Moreira (1981) e *Geografia Econômica*, de Elian Alabi Lucci (1975) – de introduzir, no primeiro volume da coleção, o conceito de Geografia ou um resumo da história do pensamento geográfico. Vesentini (1992:65) questiona esse tratamento introdutório: *“não interessa ao aluno de 1º e 2º graus a discussão acadêmica sobre o que é a geografia ou sobre a história do pensamento geográfico. A nosso ver, esses são temas da geografia*

Outras duas habilidades estão relacionadas a vivência social dos indivíduos (“reconhecer-se como indivíduo e parte integrante de um grupo social” e “saber observar como sua comunidade lida com as transformações Naturais, econômicas e sociais”). Como conteúdos mínimos, “o estado e o município onde vive (Tocantins)”, “as diferentes formas de agrupamentos sociais”, “Espaço, Sociedade e Cidadania”, “sociedade tecnológica e natureza”, “as sociedades se organizam e produzem os seus espaços (rural e urbano)”, “os setores econômicos (primário, secundário e terciário)” e “aspectos físicos e sociais do Tocantins”. A propósito desse último conteúdo mínimo, a fragmentação do entendimento conceitual de espaço geográfico fica latente. Explícita, pois, as condições dicotômicas em que a Geografia é apresentada, “aos moldes da velha tradição empirista de ciência de síntese dos vários aspectos (parcelares – das ciências parcelares) naturais, humanos e econômicos da realidade. É o persistente padrão N-H-E (Natureza, Homem e Economia” (COUTO, 2002:327). O que é uma incoerência do documento, visto a já citada definição avalizada pelo documento para “espaço geográfico”.

A última habilidade é um exemplo, juntamente com a fragmentação acima levantada, de como o paradigma tradicional da Geografia Escolar se manifesta. Tratando-se de discutir a habilidade “utilizar a observação e a descrição para identificar diferentes paisagens a partir da paisagem local e se localizar a partir de referenciais espaciais e temporais”, o conteúdo mínimo associado são as “paisagens naturais e artificiais”⁹³. “Observar” e “descrever” ressaltam o compromisso do conceito de paisagem com a Geografia tradicional. A análise proposta restringe-se aos aspectos observáveis, à forma, e não aos processos que dão feição à paisagem. Por isso, é preciso, dentro de uma proposta renovadora, entender que “o olhar geográfico necessita romper com o sincretismo da paisagem e, assim, levar o aluno a enxergar o que não vê” (CASTROGIOVANNI et al, 2007:14).

Já no segundo bimestre, sucedem-se habilidades que tratam de conteúdos de natureza muito diferente. Investigando as “características-obstáculos” das aulas de Geografia, Kaercher (2002:229) ressalta que uma delas são as “rupturas ‘revolucionárias’ na lógica dos conteúdos. Por exemplo, numa aula o assunto é o conflito socialismo versus capitalismo e, na aula seguinte, a continuidade é... fuso horário”. É isso que pode ser

tradicional que podem ser retomados, numa outra perspectiva, pela(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s), mas que não têm grande importância para o ensino crítico da disciplina”. O professor tem obrigação de tomar conhecimento da história e da epistemologia da Geografia, enquanto intelectual versado em uma ciência. Mas essa discussão é dispensável aos alunos da educação básica, uma vez que não é objetivo da escola formar “pequenos cientistas”.

⁹³ Cf. discussão realizada na seção 3.4.1, “A paisagem”.

percebido nesse bimestre, uma vez que constam como habilidades a serem construídas “*perceber que a forma de organização da vida em sociedade favorece a construção de diferentes espaços geográficos*”, “*comparar os diversos tipos de mapas, observar as escalas cartográficas e utilizar o conceito de fusos horários, como forma de entender os fenômenos sócios ambientais brasileiros (sic!)*”⁹⁴ e “*conhecer a estrutura e dinâmica da Terra*”. Na busca por dar sentido de integração aos diversos fenômenos geográficos, a junção dos mesmos, simplesmente, pode reforçar, contraditoriamente, as lógicas diferenciadas da natureza e da sociedade. Esse cenário também recebeu críticas de Vesentini (1992:78):

“será que colocar fragmentos da natureza dentro de capítulos sobre a economia (...) eliminamos de fato a dicotomia entre a natureza e a sociedade? Ora, uma simples leitura desses trabalhos nos convence do contrário. Sentimos inevitavelmente uma ruptura, uma defasagem, mesmo que não mude o capítulo ou a unidade”.

Essa mesma condição pode ser observada no terceiro bimestre. Da competência trabalhada desde o início do ano, apenas três habilidades a encerram: “*compreender a dinâmica dos fenômenos: tectonismo e vulcanismo na formação e modificação do espaço geográfico*”, “*perceber a importância do conhecimento geográfico, nas políticas de conservação e preservação do meio ambiente*” e “*entender o processo de evolução dos modos de produção, do artesanato a indústria moderna*”. A ruptura observada nas habilidades também permeia os conteúdos mínimos: começam em “*Tectonismo e vulcanismo*”, passam por “*Geografia e meio ambiente*” e encerram em “*os modos de produção*”.

A competência dá prosseguimento até meados do quarto bimestre. Nessa etapa, três novas habilidades: “*identificar as transformações ocorridas no campo por meio da Modernização agrícola*”, “*perceber a importância dos meios de transporte e comunicação como mecanismo de relação internacional*” e “*analisar os problemas vivenciados pelos pequenos e médios produtores, enfatizando a questão dos sem terra, frente aos movimentos de reforma agrária*”. Novamente, há uma habilidade incrustada entre duas parênteses. Como destaque, os conteúdos mínimos listados para essa última habilidade (Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB, Movimento dos Trabalhadores

⁹⁴ Não há como explicar a lógica inerente na proposta de estudar os fusos horários “*como forma de entender os fenômenos sócios ambientais brasileiros*”. O que se pode fazer é especular; assim, a hipótese pensada para solucionar esse impasse é de que “*utilizar o conceito de fusos horários*” foi um acréscimo equivocado na formulação da competência.

Rurais Sem Terra – MST, e Comissão Pastoral da Terra - CPT). Todavia, essa habilidade apresenta uma ambigüidade: quais são “os problemas vivenciados pelos pequenos e médios produtores” “frente aos movimentos de reforma agrária”? Em tese, os movimentos de luta pela terra não causam “problemas” aos pequenos e médios produtores.

Aparece uma nova competência no quarto bimestre: “compreender a importância do uso sustentável da água e do solo, adotando atitudes de preservação dos recursos naturais como alternativa para restauração do ambiente”. Essa competência mobiliza apenas duas habilidades: “entender o ciclo da água e sua importância para manutenção da vida” e “reconhecer a importância da conservação/ preservação dos recursos hídricos para manutenção da vida”, que, por sua vez, se relaciona com apenas um conteúdo: a água. Na argumentação dessa competência, novamente o fenômeno político é restringido, uma vez que não se contextualiza a problemática da água com a sociedade desigual e, por essa razão, com diferentes demandas e conflitos motivados pelo seu acesso e uso. É como se a falta de harmonia no acesso e preservação dos recursos naturais fosse uma questão independente da sociedade a que está inserida e que, apelando para a consciência do indivíduo, o problema seria amenizado.

3.5.6.2 Competências e habilidades do 7º ano

Até então, havia uma preocupação em indicar, para cada habilidade, pelo menos um conteúdo mínimo. A partir de agora, essa relação deixa de existir. Torna-se comum várias habilidades requererem o mesmo conteúdo. Para o professor, isso não é claro, uma vez que as regras do jogo não ficam claras. Contextualiza essa preocupação o fato de que o Tocantins conta também com um processo de avaliação sistemática da rede estadual. Para essa avaliação, os conteúdos cobrados são referendados no documento curricular. Em se tratando de conteúdos que mais se parecem com temas, ou conteúdos que sirvam para diversas habilidades, pouca clareza operacional transmite, como referência, para o trabalho cotidiano dos professores.

A propósito da competência elaborada para o 7º ano, a multiplicidade de arranjos conceituais, também verificada no ano anterior, se manifesta. Trata-se, pois, de “compreender a dinâmica socioeconômica, a inserção do Brasil no cenário mundial, através da utilização dos mecanismos de modernização das tecnologias”. Essa competência será tratada durante toda essa série. No primeiro bimestre, sete habilidades se articularão com essa competência: “identificar a Geografia como ciência, sua finalidade e sua contribuição para formação da cidadania no estudo das sociedades”, “conhecer e

identificar como as paisagens, os lugares e os territórios se constrói (sic) no espaço geográfico, a fim de estabelecer suas particularidades e correlações”, “analisar a estrutura e formação da população brasileira, considerando a imigração como fator de grande relevância na sua composição, bem como sua distribuição no território brasileiro”, “identificar as transformações ocorridas no campo por meio da modernização agrícola”, “conhecer a característica e a função das principais cidades brasileiras”, “reconhecer e analisar os aspectos fisiográficos da paisagem brasileira, bem como suas ecorregiões” e, por fim, “entender a organização do espaço mundial, a partir da organização do seu espaço de vivência”. Para dar sustentação a essas habilidades, o Referencial aponta os seguintes conteúdos mínimos: “por que estudar Geografia?”, “a formação, ocupação e transformação do território brasileiro”, “ocupação territorial no estado do Tocantins” e “aspectos físicos do Estado do Tocantins”. Mais uma vez, o currículo tocantinense aponta para a necessidade de abordar, enquanto conteúdo, os “aspectos físicos”, numa clara dificuldade em tratar a complexidade do espaço geográfico.

No segundo bimestre, perfilam como habilidades *“representar em linguagem cartográfica as características das paisagens estudadas”, “entender o processo de evolução dos modos de produção, do artesanato à indústria moderna”, “perceber a importância dos meios de transportes e comunicação como mecanismo de relação internacional”, “identificar como as atividades comerciais interligam as diferentes nações”, “identificar e analisar as modificações ocorridas nos hábitos de consumo da população brasileira antes e após a industrialização” e “compreender como o processo de industrialização e de modernização do Brasil, contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, beneficiando apenas uma minoria na sociedade”. Mais do que na série anterior, o conjunto de habilidades apresentados se aproxima de perspectivas apontadas pela Geografia Crítica, assumindo favoravelmente o questionamento dos processos vivenciados pela sociedade brasileira. Para mobilizar tais habilidades, o Referencial amarra-as nos seguintes conteúdos: “cartografia”, “os setores de produção”, “transporte, comunicação e comércio” e “capitalismo e urbanização”. Ressalva importante a ser feita é o entendimento de que cartografia seja um conteúdo da Geografia, uma vez que, enquanto linguagem, perpassa todos os conteúdos geográficos⁹⁵. Outra observação*

⁹⁵ Katuta (2002:133) ressalta que *“a apropriação e o uso da linguagem cartográfica devem ser entendidos no contexto da construção dos conhecimentos geográficos, o que significa dizer que não se pode usá-la per se, mas como instrumental primordial, porém não único, para a elaboração dos saberes sobre territórios, regiões, lugares e outros”*.

pertinente é a incógnita “os setores de produção” que, em primeira leitura, pouco significado possui.

Já no terceiro bimestre, as habilidades apontadas são as seguintes: “*analisar a estrutura da população brasileira e considerar a imigração como fator de grande relevância na sua composição*”, “*perceber a importância da energia para o desenvolvimento das atividades econômicas e a organização do espaço geográfico*”, “*conhecer e identificar como as paisagens, os lugares e os territórios se constrói no espaço geográfico, a fim de estabelecer suas particularidades e correlações*”, “*comparar os diversos tipos de mapas, observar as escalas cartográficas e utilizar o conceito de fusos horários, como forma de entender os fenômenos sócios ambientais brasileiros*” (habilidade repetida), “*reproduzir mapas elementares com todos os seus componentes*”, “*reconhecer e utilizar da cartografia como um importante instrumento na identificação e localização dos lugares e do mundo*”, “*identificar as formas de representação do mundo, valorizando a cartografia como instrumento de informação dos fenômenos presentes no espaço geográfico mundial*”, “*conhecer os procedimentos para localizar os lugares e as paisagens por meio dos pontos cardeais, coordenadas geográficas e fusos horários*”. Como conteúdos mínimos, são indicados os seguintes: “*a formação da população brasileira*”, “*população do estado do Tocantins*”, “*as fontes de energia existentes no Brasil*”, “*as fontes de energia do Tocantins*”, “*aspectos físicos do Estado do Tocantins*” (conteúdo repetido) e “*linguagem cartográfica brasileira (sic!)⁹⁶*”. A linguagem cartográfica, como se vê, tem destacada importância no conjunto de habilidades. No entanto, o Referencial Curricular parece que aposta na cartografia enquanto conteúdo, não enquanto linguagem.

Por fim, no quarto bimestre o Referencial indica as seguintes habilidades: “*perceber que as relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza contribuem para a construção de uma sociedade baseada na valorização humana*”, “*identificar as transformações ocorridas no campo por meio da modernização agrícola*” (habilidade repetida), “*entender o Mercosul como um importante mecanismo de inserção das economias dos países membros na globalização*”, “*analisar os problemas vivenciados pelos pequenos e médios produtores, enfatizando a questão dos sem terra, frente aos movimentos de reforma agrária*” (habilidade repetida) e “*reconhecer-se como indivíduo e*

⁹⁶ Mais uma vez é necessário levantar hipóteses de entendimento com objetivo de esclarecer tão obtusa formulação textual. Ao que parece, o Referencial não caracteriza uma linguagem cartográfica como genuinamente nacional. Isso é uma leviandade, já que a linguagem cartográfica segue convenções internacionais. Assim, muito provavelmente o texto está fazendo referência ao estudo cartográfico do Brasil. É um sinal, portanto, da frouxidão conceitual em que o Referencial Curricular está assentado.

parte integrante de um grupo social (habilidade repetida). Percebe-se, pois, relevante quantidade de habilidades já desenvolvidas em outras séries. Para as atuais habilidades, os conteúdos apontados são: “*sociedade e natureza*”, “*a modernização da agricultura*”, “*Mercosul*”, “*a questão agrária brasileira*”, “*a questão agrária do Tocantins*” e “*a questão étnicos e sócio-culturais (sic) do Brasil, dando ênfase ao estado do Tocantins*”⁹⁷. Esse último conteúdo representa, em parte, a assunção cultural que o documento curricular deveria estar comprometido. As questões culturais e seu reflexo no espaço geográfico é uma incômoda ausência no Referencial Curricular de Geografia. Em se tratando do Tocantins, é um problema significativo: é, pois, um dos estados brasileiros que mais recebeu fluxo populacional de diferentes regiões do país⁹⁸ e de imensa riqueza cultural entre os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas distribuídos por todo o estado. A ausência da abordagem cultural do estado não significa, no entanto, que o currículo seja a-cultural. Pelo contrário: seu silêncio o denuncia como um documento associado à perspectiva hegemônica da sociedade atual, na medida em que não questiona o modelo monocultural que aí está estabelecido. Se os PCN centram-se nas questões etnoculturais, conforme informa Lopes (2001), pouco se referindo as questões de gênero ou sociais, o Referencial Curricular não acompanha os Parâmetros no que tange a abordagem das questões etnoculturais e sua correspondente manifestação espacial. O multiculturalismo, para se adequar coerentemente a um currículo que se propõe ser fomentador da cidadania e da consciência crítica, não poderia ser apresentado em sua perspectiva assimilacionista. Mais do que uma intervenção transversal nos currículos – que é bastante frágil no Referencial Curricular, a elaboração de todo o documento deveria contemplar essa condição, transformando-se um princípio de atuação política⁹⁹.

⁹⁷ Embora não se tem claro exatamente como o Referencial proporia operacionalizar essa questão, o fato dela estar contemplada nesse documento já é um ganho, visto que se ausentava da Proposta Curricular.

⁹⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2002 (IBGE, 2002), o Tocantins é o terceiro estado que mais recebe migrante.

⁹⁹ Moreira (2001b), nesse sentido, identifica oito princípios e estratégias, dentro da literatura crítica, a propósito da interface entre multiculturalismo, currículo e formação de professores. São eles: (1) não se pode ignorar questões relacionadas ao multiculturalismo, etnia, poder, identidade, ética e trabalho; (2) formação docente multicultural deve redundar não em aquiescência incondicional as variadas manifestações culturais, mas, sim, ao desenvolvimento de habilidades que promovam o necessário diálogo entre perspectivas diferentes; (3) é importante considerar e trabalhar desfavoravelmente as manifestações preconceituosas e estereotipadas dos futuros professores; (4) trabalhar o multiculturalismo apenas em seus aspectos cognitivos pode ser insuficiente; é necessário evocar os aspectos emocionais e, também, de experiências, intencionando desenvolver a sensibilidade em relação ao outro; (5) os professores devem ser preparados para trabalhar tanto com alunos de grupos oprimidos como aqueles de grupo dominantes, visando formar gerações preparadas para a pluralidade cultural; (6) o currículo de formação de professores não pode excluir certas categorias, como cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo; (7) há de se considerar os elos entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos prévios dos alunos, conforme já apontado por Paulo Freire e John Dewey; (8) a formação de um professor reflexivo e socialmente comprometido corresponde a um desafio posto para os cursos de formação docente.

3.5.6.3 Competências e habilidades do 8º ano

A competência enquanto um “guarda-chuva” temático é, também, característica no 8º Ano. A mesma prevê que o aluno deverá *“compreender os fenômenos físicos responsáveis pela formação e estrutura da terra, a constituição dos continentes, sua distribuição espacial, os povos que habitam suas diferentes culturas, seu desenvolvimento econômico e tecnológico”*. Aqui, mais do que anteriormente, fortalece a concepção da Geografia enquanto cultura geral, na medida em que essa disciplina se apresenta como portadora de uma quantidade de saberes informacionais sobre os diferentes continentes e suas respectivas culturas. É essa a única competência a ser desenvolvida nessa série.

Curiosamente, das quatro habilidades requeridas para essa competência, no 1º Bimestre, duas não se articulam com essa competência. Tratam-se das habilidades *“utilizar a observação e a descrição para identificar diferentes paisagens a partir da paisagem local e se localizar a partir de referenciais espaciais e temporais”* e *“perceber algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, existentes em sua família, no seu grupo de convívio escolar e em seu bairro”*, habilidade que, se não lastreada espacialmente, pode conduzir a discussão para a sociologia e economia. Como conteúdos mínimos, o Referencial indica *“Geografia do Tocantins: Aspectos físicos, econômicos, político e culturais”*, um exemplo de como o espaço geográfico pode ser entendido em dimensões fragmentadas, à moda do pensamento tradicional, e de como a Geografia pode servir de suporte a concepção de cultura geral, na medida em que se analisará “diversos aspectos” do Tocantins. As outras duas dialogam com o cenário geopolítico mundial, propondo *“analisar as diferenças entre os sistemas políticos econômicos: socialista e capitalista e identificar”* e *“compreender os blocos econômicos regionais e os potenciais pólos de poder econômico”*. Os conteúdos mínimos referendados são: *“Capitalismo x socialismo. Globalização. Formação dos Blocos econômicos. A Divisão Internacional do Trabalho e a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos”*.

Para o segundo bimestre, o Referencial propõe o desenvolvimento de cinco habilidades em dois conteúdos. As habilidades são as seguintes: *“reconhecer como o desenvolvimento tecnológico esta associada à globalização da economia, favorecendo a aproximação e/ou distanciamento das nações do mundo”*, *“reconhecer e analisar os principais fatores de inclusão e exclusão nos fluxos de globalização”*, *“perceber que,*

apesar do termo, a globalização não abrange o mundo inteiro, permanecendo muitos lugares isolados e em estado de pobreza”, “perceber que a marginalização não atinge apenas o mundo subdesenvolvido” e “conhecer a Estrutura e dinâmica da Terra”. Esse conjunto de habilidades merece alguns destaques. Primeiro, por apresentar a já constante, no documento, ‘ruptura revolucionária’ (KAERCHER, 2002). Em meio a uma discussão sobre globalização está o estudo das placas tectônicas. Segundo, embora a intenção em debater a existente desigualdade social nos países ricos seja salutar, o conceito de marginalização não é esclarecedor, do ponto de vista geográfico (i.e., marginalização em relação a que e a quem?). Terceiro, é bastante discutível a afirmação de que a globalização não abrange o mundo inteiro e, por conseguinte, que existam, ainda hoje, “lugares” isolados. Quarto, associar a existência de “lugares isolados” à pobreza pressupõe, por lógica reversa, que a inclusão de “lugares” no processo de globalização permita, *per si*, a participação na riqueza produzida, o que é um equívoco. Como conteúdos para mobilizarem essas competências estão “a Divisão Internacional do Trabalho e a divisão do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos” e “as Placas Tectônicas e a Deriva Continental”.

No terceiro bimestre, são seis as habilidades: “reconhecer e utilizar da cartografia como um importante instrumento na identificação e localização dos lugares e do mundo”, “conhecer a divisão do mundo em continentes e regiões como forma de organização humana”, “identificar o espaço geográfico como principal objeto de estudo da Geografia”, “perceber a importância dos conhecimentos geográficos nas políticas de conservação/preservação do meio ambiente”, “perceber que os impactos ambientais locais são resultantes de vários impactos localizados, principalmente nos países desenvolvidos” e “identificar a distribuição espacial das megacidades e das cidades globais e relaciona-las com a intensa desigualdade social existente no mundo”. A singeleza na seleção dos conteúdos – sempre muito abrangentes – permanece nesse bimestre, uma vez que são solicitados apenas quatro conteúdos: “Os continentes. Políticas ambientais e desenvolvimento sustentável. Os problemas ambientais urbanos americanos. A urbanização e as cidades globais”.

Por fim, o Referencial reivindica, para o quarto bimestre, as seguintes habilidades: “analisar os conflitos da América Latina”, “identificar e analisar as razões dos conflitos étnicos, culturais e religiosos existentes no mundo atual, como fator de redefinição das fronteiras”, “analisar os problemas relacionados à questão fundiária da América Latina”, “perceber a importância dos meios de transporte e comunicação como

mecanismo de relação internacional” e “*perceber a importância da energia para o desenvolvimento das atividades econômicas e a organização do espaço geográfico*”. Como fomentadores dessas habilidades estão os seguintes conteúdos: “*Os principais conflitos mundiais. A questão fundiária da América Latina. Circulação e comunicação na América Latina. As principais fontes de energia existente no continente americano*”. Na articulação dessas habilidades há um problema de escala. Se a habilidade requer o estudo dos conflitos latino-americanos, o conteúdo disposto versa sobre os conflitos mundiais. Assim, os conteúdos e as habilidades, sem nenhum ordenador de escala ou de recorte temático, transitam pela América Latina (problemas fundiários), continente americano (fontes de energia) e se amplia para todo o mundo (conflitos étnicos, culturais e religiosos).

3.5.6.4 Competências e habilidades do 9º ano

Para a última série da segunda fase do Ensino Fundamental, a competência é “*compreender a organização e produção do espaço geográfico mundial, identificando os interesses e as potencialidades dos blocos econômicos e os principais fatores de inclusão e exclusão nos fluxos de globalização*”. Analisando as habilidades e os conteúdos relacionados, pode-se chegar a conclusão de que os conteúdos se aligeiraram. Se, por exemplo, no 6º ano contabilizavam 25 conteúdos, agora somam apenas sete. A conclusão é precipitada, porém. Isso porque o formato dos conteúdos continua bastante genérico. Vide, por exemplo, o único conteúdo listado para o 4º Bimestre: “*aspectos gerais (climas, vegetação, relevo, hidrografia, economia, cultura, religião etc.), da Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida*”.

No 1º Bimestre, o Referencial registra as seguintes habilidades, todas elas já trabalhadas em séries anteriores: “*entender a organização do espaço mundial, a partir da organização do seu espaço de vivência*”, “*identificar as formas de representação do mundo, valorizando a cartografia como instrumento de informação dos fenômenos presentes no espaço geográfico mundial*”, “*identificar e compreender os blocos econômicos regionais e os potenciais pólos de poder econômico*” e “*reconhecer como o desenvolvimento tecnológico está associado à globalização da economia, favorecendo a aproximação e/ou distanciamento das nações do mundo*”. Para construí-las, o Referencial julga ser importante o tratamento dos conteúdos a seguir: “*Geopolítica e economia mundial. Geopolítica e economia do Estado do Tocantins. A globalização e a formação de*

blocos econômicos". Os conteúdos, como se vê, estão associados às habilidades, embora se apresentem, conforme já discutido anteriormente, como temas.

No 2º Bimestre, a geopolítica mundial continua impressa nas habilidades. A competência serial é articulada por cinco habilidades: "*perceber que, apesar do termo, a globalização não abrange o mundo inteiro, permanecendo muitos lugares isolados e em estado de pobreza*" (repetida), "*reconhecer e analisar os principais fatores de inclusão e exclusão nos processos de globalização*" (repetida), "*adquirir conceitos de tecnopólos e relacionar sua influencia no processo de globalização*", "*entender o Mercosul como um importante mecanismo de inserção das economias dos países membros na globalização*" (repetida) e "*perceber o peso da economia brasileira no Mercosul*". As cinco habilidades, por sua vez, se articulam com um único conteúdo, "*a globalização e a formação de blocos econômicos*", que já havia sido iniciado no bimestre anterior.

Quatro habilidades são destacadas para o ensino de Geografia no 3º bimestre. São elas: "*perceber a importância do conhecimento geográfico, nas políticas de conservação e preservação do meio ambiente*", "*perceber que os impactos ambientais locais são resultantes de vários impactos localizados, principalmente nos países desenvolvidos*", "*identificar e analisar as razões dos principais conflitos étnicos, culturais e religiosos, existentes no mundo atual, como fator de redefinição das fronteiras*" e "*analisar os principais conflitos mundiais, em especial os de fundo nacionalista*". Com exceção da última habilidade, todas as outras já mobilizaram conteúdos anteriormente. Como conteúdos selecionados, "*Os problemas ambientais em escala mundial. Conflitos étnicos, culturais e religiosos da Europa, Ásia, África, Oceania*".

Finalmente, o 4º bimestre recebe a incumbência de trabalhar quatro habilidades (as três primeiras já estiveram presentes anteriormente): "*conhecer a divisão do mundo em continentes e regiões como forma de organização humana*", "*identificar a distribuição espacial das megacidades e das cidades globais e relaciona-las com a intensa desigualdade social existentes (sic) no mundo*", "*reconhecer e utilizar da cartografia como um importante instrumento na identificação e localização dos lugares e do mundo*" e "*entender a relação entre o colonialismo e o nível de desenvolvimento dos países*". Tais habilidades fazem uso de apenas um (amplo) conteúdo: "*Aspectos gerais (climas, vegetação, relevo, hidrografia, economia, cultura, religião etc.), da Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida*", revelando, novamente, a propensão ao pensamento tradicional da Geografia, na medida em que se valoriza a triconomia Homem-Natureza-Economia e, em decorrência, o conhecimento se apresenta bastante fragmentado.

3.5.7 Orientações Didáticas

Nas Orientações Didáticas se tem algumas recomendações de como operacionalizar o Referencial Curricular. Trabalha, para tanto, com os seguintes recursos: “*trabalhando com notícias*”, “*construção e uso de mapas*”, “*uso de maquetes*”, “*uso de tabelas e gráficos*”, “*aula de campo*”, “*uso da música*”, “*uso de texto de apoio*”, “*uso de jogos*” e “*uso de imagens*”. No geral, há apenas indicações genéricas, não fazendo nenhuma menção (a não ser pelo subtítulo da seção, “*sugestões para desenvolver habilidades e construir competências*” – que, na Proposta Curricular, era lida como “*sugestão para o desenvolvimento dos conteúdos*”) a como operacionalizar o currículo por competências e habilidades. Todavia, é necessário tratar de alguns aspectos que dão pistas das tendências epistemológicas que subjazem ao Referencial.

Em relação às maquetes, o texto do Referencial não aponta para nenhum encaminhamento concreto de realização¹⁰⁰. Desse modo, para o docente que já possua as habilidades necessárias para levar a cabo essa orientação didática, o texto parecerá extremamente trivial; para aqueles que jamais executaram uma empreitada dessa natureza, sequer saberão por onde começar. O currículo, nesse caso, não apresenta nem uma prescrição, nem faz uma proposta, sugerindo apenas uma ação que, em tese, oferece resultados positivos. A ação sugerida, a propósito, retoma o espaço geográfico enquanto palco (espaço como receptáculo), na medida em que se propõe representá-lo por seu viés físico, tendo como recurso especial a análise da “*possibilidade de utilização das áreas para as diversas atividades econômicas*” (TOCANTINS, 2008:189).

Quanto ao uso de tabelas e gráficos, o Referencial fornece, novamente, pistas de sua sintonia com o pensamento tradicional na Geografia. Tratando de como esse recurso pode auxiliar na operacionalização do currículo por competências e habilidades, o documento esclarece que “*este método traz muita informação sobre os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e físicos de qualquer espaço estudado, de forma visual e com base em dados estatísticos, possibilitando a reflexão e o entendimento do conteúdo*” (TOCANTINS, 2008:190). É esclarecedor porque, mais uma vez, o espaço geográfico aparece fragmentado em várias dimensões. Torna-se necessário *inventariá-lo*. Nada mais aproximado da Geografia Tradicional, uma vez que nesse “*corolário*

¹⁰⁰ Diz o texto: “*o uso das maquetes, miniaturas de espaços reais, é muito pertinente nas aulas de Geografia, pois permite estudar, com detalhes, os espaços geográficos. É possível construir maquetes do relevo, a partir de um mapa do relevo, no qual os alunos poderão visualizar as declividades, as nascentes dos rios, além de analisar a possibilidade de utilização das áreas para as diversas atividades econômicas*” (TOCANTINS, 2008:189).

taxonômico (...) a geografia é dividida e subdividida num tal grau de fragmentação, que Lacoste – talvez o grande crítico da Geografia do N-H-E¹⁰¹ – assemelhou seu discurso mais a um armário repleto de gavetas estanques que a uma teoria sobre algo real” (MOREIRA, 2008:124). No mais, embora as orientações sejam para “construir competências” e “desenvolver habilidades”, a instrução é clara no sentido de que tal “método” proporciona “entendimento do conteúdo”, revelando, pois, preocupação conteudista, e não com “transferência” ou “mobilização”, no sentido dado por Perrenoud (1999a; 2003c; 2004; entre outros) . São, com luz na discussão feita no terceiro capítulo, recomendações em choque.

Essa observação se estende para a orientação didática feita para aula de campo. Para o Referencial, *“nada mais interessante para enriquecer o conteúdo da Geografia do que uma aula campo”* (TOCANTINS, 2008:190). Ademais, a aula campo é concebida como uma *confirmação* da aula em sala, na medida em que *“leva os alunos a estabelecer as relações entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e a sua visualização”* (TOCANTINS, 2008:190).

Como possibilidade de articular os conteúdos de Geografia com a realidade vivida pelo aluno, o Referencial propõe trabalhar com notícias. Não se tem, todavia, nenhuma precaução nessa atividade. Arbex Jr. (2002:17) dá um exemplo de que é necessária permanente prudência no trato da *mass media*:

“Vivemos uma época em que (...) a notícia virou uma telenovela (...). Como na telenovela, o maior horror do mundo já não perturba, apenas dá impressão de algo já visto. Os Estados Unidos invadiram o Haiti? Mas já fizeram isso antes tantas vezes (...). Há crianças morrendo de fome? Mas quando deixou de ser assim? Há crime, violência, corrupção? Sei. E aí? Estranhamente, o excesso de informação conduz a esse estado de desinformação, de redundância, de não registro de informações. É a perda total de referências concretas, é perceber o mundo como se vivêssemos numa espécie de suspensão hipnótica, com imagens que se sucedem sem realmente afetar nossas vidas. Uma exterioridade que nos torna, a todos, estrangeiros.”

O problema, assim, não está necessariamente na utilização da mídia, mas sim no uso que se faz dela¹⁰². Santos (1997:58), ao considerar importante para a geografia a realidade atual, afirma que

¹⁰¹ Como já mencionado alhures, o autor se refere a tricotomia Natureza, Homem e Economia.

¹⁰² Bittencourt (2008:109), tendo o ensino de História como objeto de análise, pontua que *“torna-se fundamental o cuidado com o método de leitura dos meios de comunicação e do uso de informática, de maneira que se propicie uma análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação”*. Como se vê, o alerta pode, tranquilamente, ser endereçado também ao ensino de Geografia.

*“apenas a partir do momento no qual a informação torna-se imediata, é que podemos construir a teoria na Ciência Geográfica. Na medida que a cada dia posso entender as novas relações criadas pelas novas técnicas, estamos muito mais próximos da teoria geográfica, pois a história nos ajuda a ver os fatos da globalização. **O que prejudica é que não conhecemos o fato em si, mas as interpretações que são feitas pelas agências internacionais.**” (grifos meus)*

Como recursos mais de ordem instrumental, o Referencial propõe ainda o uso de músicas (com foco nas paródias), jogos, textos de apoio e uso de imagens e charges. Todavia, as instruções fornecidas são gerais, possibilitando, por meio das orientações fornecidas, serem utilizadas em qualquer componente disciplinar.

Quando se refere ao uso do mapa, o foco aproxima-se mais de questões de conteúdo (conhecimentos cartográficos a serem aprendidos) do que, de fato, uma linguagem da geografia perpassando todos os conteúdos. Dessa forma, *“se os alunos ainda não aprenderam a ler ou interpretar um mapa, é preciso retomar essa atividade e rever alguns procedimentos como cálculo de escala, convenções cartográficas, uso da legenda e o significado do tema”* (TOCANTINS, 2008:189). Em seguida, tratando da operacionalização dessa metodologia, o documento recomenda que *“outra necessidade é a de posicionar o mapa de forma horizontal sobre uma mesa no centro da sala para que todos o observem com a curiosidade de quem quer conhecer o mundo através da imagem”*, atividade a ser pouco apreciada – como colocar quarenta ou mais alunos, em igualdade de condições, em volta de uma mapa – e de *necessidade* questionável, pois não é assim tão imprescindível sua disposição (se no centro da mesa, se na vertical, se na horizontal, enfim) na sala, tendo por segurança as convenções cartográficas que regem a leitura de um mapa. Essas são as ‘presenças’ na orientação didática destinada aos mapas; destaca-se, pois, agora, as ‘ausências’.

No senso comum, a palavra Geografia sempre vem associada a mapa. A cartografia, como representação abstrata do espaço, vem acompanhando intimamente o conhecimento geográfico. No entanto, como atesta Fonseca e Oliva (1999), a cartografia pouco acompanhou as discussões epistemológicas internas da Geografia. Aparentemente, a Cartografia estava à parte da evolução do conhecimento geográfico. Em qualquer momento da história do pensamento geográfico a cartografia se constituía em uma estrutura teórica monolítica, onde as discussões sobre as diversas proposições da Geografia não repercutiam no seu interior, na sua linguagem essencialmente. É evidente, por outro lado, que as novas tecnologias possibilitaram um maior recurso de

análise à cartografia. As modernas técnicas, como o sensoriamento remoto, o sistema de informação geográfica (SIG), as modernas técnicas computacionais de mapeamento, tem colocado a disposição da Cartografia tecnologia considerável. No entanto, essas tecnologias não são um fim em si mesmas. É mister que incorpore-a na análise geográfica, que a torne presente no tratamento espacial dos conteúdos da Geografia¹⁰³. A análise geográfica, nesse sentido, é entendida como a reflexão analítica da realidade através de categorias geográficas.

Não se pode negar, por conseguinte, que o mapa, historicamente, é um instrumento de poder. É importante também salientar que o mapa é um objeto vivo, pois representa um espaço que não é imutável. Uma forma de o aluno compreender é demonstrá-lo, pela história dos mapas, as diferentes projeções criadas. Nem sempre a elaboração desses mapas pautava-se por critérios técnicos. Aliás, esses critérios técnicos tradicionais, pensando em representar um espaço absoluto, euclidiano, perderam sua rigidez frente à renovação da Geografia. É possível, dessa forma, verificar mudanças na representatividade gráfica. Exemplos disso são os “mapas estilizados”, construídos através da técnica da anamorfose. Essa técnica não se preocupa, exatamente, com a forma e o tamanho do espaço a ser representado: os fenômenos em si que recebem maior atenção. Assim, procura-se demonstrar proporcionalmente o dado relevante a que se propõe o mapa. Abole-se, portanto, a ortodoxia da representação consagrada pela geometria espacial euclidiana.

Em todo caso, a elaboração de mapas tem, necessariamente, que possuir um sentido pedagógico de construção de conceitos de representação espacial. É nesse sentido que Cavalcanti (1999:120) afirma que

“As propostas atuais de trabalho com a cartografia no ensino têm buscado banir das práticas de sala de aula aquelas convencionais atividades de copiar e colorir mapas. Em contrapartida, são recomendadas atividades que visem o desenvolvimento de habilidades de mapear a realidade e de ler realidades mapeadas, ou seja, os professores devem buscar formar alunos mapeadores (não cartógrafos) e leitores de mapa.”

Nessa proposta, é importante entender o conceito de mapa mental. Para Lynch apud Simielli (1999:106), “cada indivíduo cria sua própria imagem, mas parece existir uma coincidência fundamental entre os membros de um mesmo grupo. (...) Esses

¹⁰³ Em tempos em que se populariza o *Google Earth*, software grátis de visualização de aerofotografias disponível na internet, a inacessibilidade e os altos custos das imagens aéreas foram trocadas por alguns toques no *mouse*. Essa nova realidade deve ser considerada quando se tem alunos totalmente imersos e seduzidos por essas novas tecnologias.

mapas públicos são resultados da interação de uma realidade física única, uma cultura comum.” Kaercher (2001:78) confirma, ao realçar que “*ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto*”. Talvez faltem elementos sistemáticos na elaboração da representação espacial. É aí que se dá a contribuição da Geografia, ao trabalhar as convenções cartográficas. A representação do aluno, antes individual, é promovida pela convenção cartográfica à universal. O fundamental é que a linguagem gráfica converta um simples desenho em um mapa significativo.

3.5.8 Forma e conteúdo: um balanço das competências e habilidades¹⁰⁴

Vistas todas as competências e habilidades, juntamente com seus conteúdos, indicadas pelo Referencial Curricular, já é possível realizar, mesmo que de forma provisória, um balanço geral de como os discursos geográficos e pedagógicos se manifestaram no currículo de Geografia proposto pelo estado do Tocantins às suas escolas públicas.

Em se tratando do discurso geográfico, não é difícil encontrar uma diversidade de concepções epistemológicas por detrás das declarações de aprendizagem enunciadas pelas competências e habilidades. Há, por exemplo, habilidades que tratam os conteúdos geográficos como fonte de informação e cultura geral¹⁰⁵. Essa tarefa, como se sabe, era muito bem urdida pela Geografia Clássica, mediatizada pelo método descritivo. Por outro, o apego a demonstrar, para o estudante, da situação e importância da Geografia no rol das Ciências Modernas era uma preocupação latente da Geografia Moderna.

Além disso, o conceito de paisagem, notadamente, se fez delineado em muitas situações com claras influências dessa concepção¹⁰⁶. A fragmentação do espaço geográfico, por sua vez, caracteriza tanto a Geografia Clássica quanto alguns setores da Geografia Moderna, e que também se fez presente no currículo de Geografia, unindo essas duas tendências naquilo que Moreira (2008) chama de “pensamento clássico” e

¹⁰⁴ Forma e conteúdo não podem ser entendidos de forma dissociada. Se aqui assim é feito, o é por um mero recurso analítico.

¹⁰⁵ Confere, por exemplo, as habilidades “*conhecer a divisão do mundo em continentes e regiões como forma de organização humana*”, presente no 7º e 8º anos, e o conteúdo mínimo disposto para o 8º ano, “*Aspectos gerais (climas, vegetação, relevo, hidrografia, economia, cultura, religião etc.), da Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida*” (TOCANTINS, 2008:183).

¹⁰⁶ “*Reconhecer e analisar os aspectos fisiográficos da paisagem brasileira, bem como suas ecorregiões*”, habilidade proposta para o 7º ano (TOCANTINS, 2008:183); e “*paisagens naturais e artificiais*” (TOCANTINS, 2008:180), como conteúdo mínimo para o 6º ano são exemplos disso. Para operacionalizar o conceito de paisagem, o Referencial recomenda o uso da observação e descrição, sintonizando-se com os encaminhamentos metodológicos da Geografia Tradicional.

que Rocha (1996) denomina de “Geografia Escolar Tradicional”, agrupando tanto elementos da Geografia Tradicional quanto da Geografia Moderna.

O espaço geográfico é visto como contendo diversas dimensões. Por isso, é necessário estudar os seus “aspectos”. Dado esse mote, o que se vem em seguida é o estudo de seus aspectos físicos, econômicos, culturais... Configura-se, portanto, não uma análise propriamente dita do espaço, mas um inventário do espaço, levantando suas características principais, como há muito se vem fazendo na tendência assim chamada de tradicional do pensamento geográfico (CARVALHO, 2007). Investigar as contradições do espaço geográfico tocantinense, ao que parece, não é um dos objetivos centrais do ensino de Geografia.

Lampejos de Geografia Crítica aparece em uma ou outra situação, mas dificilmente poderia ser dito que essa tendência é hegemônica. Mesmo quando é possível identificar a discussão passando pelo viés da explicação política, nem sempre traz clara a geograficidade do fenômeno. Geograficidade que é um problema por todo o Referencial: sua ausência pode, seguramente, ser atribuída a imprecisão e pouco rigor na definição das categorias geográficas e o pouco zelo na sua imprescindibilidade na estruturação do discurso geográfico.

Quanto ao discurso pedagógico no qual está envolto as competências e habilidades expressas para a Geografia, tem-se um problema de princípio e, por conseqüência, de coerência. De princípio, porque os elaboradores da seção de Geografia, do Referencial, não esclarecem a metodologia de confecção das competências e habilidades. Sequer dão o entendimento da equipe de Geografia sobre esses conceitos. De coerência, em seguida, porque ao se calar a respeito dos múltiplos significados que sobejam nos termos “competência” e “habilidade”, a seção de Geografia admite, tacitamente, que se fundamenta nos princípios enunciados na parte introdutória geral do documento. E o que se tem, enquanto formulação de competências e habilidades, são procedimentos de ensino, descaracterizando o significado tanto de competência quanto de habilidade.

Exemplificando: resgatando no Referencial o conceito de competência, encontra-se a seguinte definição: “*é o agir com eficiência, utilizando-se dos conhecimentos, valores e vivências adquiridos para enfrentamento de situações reais*” (TOCANTINS, 2008:19). Contém, nessa assertiva, o pressuposto de que a competência apenas se manifesta no exercício de uma situação real, em que se careça de mobilizar determinados conhecimentos. Confirma esse entendimento o próprio Referencial, ao se

expor que “a competência implica, portanto, operacionalizar e mobilizar saberes, atitudes e valores. É a ação cognitiva afetiva e social que se torna visível em prática e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade” (TOCANTINS, 2008:19-20). Le Boterf (1994, apud PERRENOUD, 2004:59), por outro lado, indica o que não é uma competência: “a competência não é um estado ou conhecimento possuído. Não se reduz a um saber nem a um *savoir-faire*. Não pode ser assimilada a uma aquisição de formação. Ter conhecimentos ou capacidades não significa ser competente”. Perrenoud (1999:47-48), questionando as competências apresentadas pelos currículos franceses, aponta para o fato de que

*“Se a meta for ‘desenvolver competências’ limitado-se a estimular as capacidades de raciocínio, argumentação, observação e imaginação, os defensores das disciplinas dirão – **com razão** – que já o fazem, que é esse o sentido dos exercícios escolares ‘inteligentes’ propostos. Passa-se a admitir, então, a linguagem das competências, **pois ela nada muda nas práticas!** (...) Observa-se (...) que as competências (...) estão desencarnadas a tal ponto, que parecem ser conhecimentos puros e simples. Nenhuma alusão é feita a situações da vida. Quanto a saber ‘relacionar os órgãos genitais e masculinos aos seus respectivos papéis por meio de um esquema escrito ou oral’, essa competência não iria além de um exercício de verificação dos conhecimentos biológicos? Fora da escola, isso serve para que? (...) Mesmo quando nenhum tabu impede a formulação de competências, observa-se uma tendência a formulá-las, com frequência, pura e simplesmente, como a implementação de um conhecimento declarativo ou de um conhecimento procedimental que derivaria dele, por exemplo, ‘relacionar as transformações dos alimentos com sua passagem pelo sangue e seu transporte até os órgãos’. (...) **A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre. Em suma, não basta acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma ação (traduzir em forma gráfica, observar, verificar se...) para designar uma competência!**” (Grifos meus).*

É nesse sentido que é possível afirmar que, consoantemente ao caso francês, as competências apresentadas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental não remetem, explicitamente, para nenhuma ação, nem se refere a um “enfrentamento de situações reais”. Há, nessas competências analisadas, dificuldades em enxergar clara referência a visibilidade de práticas sociais. Isto é, as competências descrevem uma ação de ensino-aprendizagem, e não uma situação de aplicabilidade daquele conhecimento.

Como bem asseverou Perrenoud (1999a), não é o fato de acrescentar um verbo no início da competência que se associará uma ação e, a ela subjacente, uma situação-problema. Postas como estão, dificilmente essas competências não seriam agregadas, por semelhança, aos objetivos de ensino.

Tendo por referência a última competência analisada na seção anterior (3.5.6.5), estabelecida para o 9º Ano, esse diagnóstico ficará mais claro. Para o Referencial, nessa série os alunos, ao concluí-la, deverão “*compreender a organização e produção do espaço geográfico mundial, identificando os interesses e as potencialidades dos blocos econômicos e os principais fatores de inclusão e exclusão nos fluxos de globalização*”. Não se tem, pois, **nenhuma situação real que exija mobilização de saberes**. O que há é um procedimento de ensino, para o professor, e de aprendizagem, para o aluno.

Assim, se em uma prova o estudante consiga demonstrar que compreendeu “a organização e produção do espaço geográfico mundial” (por mais intangível que isso seja), o professor poderá fazer juízo de que a competência foi construída. Mesmo compreendendo, mesmo estando com a “cabeça-cheia” de informações sobre os interesses e as potencialidades dos blocos econômicos, o que garante que esse saber será mobilizado? Não é a defesa das competências fundamentada no arrazoado de que a escola deve, mais do que fornecer conhecimentos, “treinar” – para usar uma expressão cara a Perrenoud – os estudantes em situações reais, “mobilizando” (no sentido dado por Perrenoud) conhecimento? Ou, em outras palavras, o que distinguiria a competência “*compreender a organização e produção do espaço geográfico mundial, identificando os interesses e as potencialidades dos blocos econômicos e os principais fatores de inclusão e exclusão nos fluxos de globalização*” do objetivo de ensino-aprendizagem “*compreender a organização e produção do espaço geográfico mundial, identificando os interesses e as potencialidades dos blocos econômicos e os principais fatores de inclusão e exclusão nos fluxos de globalização*”?

Por outro lado, se houver um deslocamento da resposta desse questionamento para o trabalho docente – e retirando a centralidade do currículo – de certa forma diminuiria o peso da necessidade das prescrições curriculares por competências. Isto é, se a resposta for a prática docente definindo e diferenciando o que seja competência e o que seja objetivo de ensino, esvaziando teoricamente os significados conceituais tais quais apresentados, não haveria necessidade em depreender tanto esforço em provar a “inovação teórica” no conceito de competência. Isso, na

verdade, não diminui a responsabilidade do documento curricular; aumenta, isso sim, o potencial prescritivo do currículo ao regular, além dos conteúdos, a didática docente, dizendo o que o professor deve e o que não deve fazer.

Atingido amplamente por toda sorte de novidade, o currículo tocantinense recebeu diversas possibilidades na construção curricular. A opção de adotá-las, ao partir de múltiplas fontes teóricas, deixou híbrido o discurso pedagógico e o referencial curricular complexo. Isso deixa o documento em crise permanente. Exemplo disso é justificar o processo de ensino-aprendizagem em Vigotsky, propor a construção de competências e habilidades em Perrenoud (que recupera parcialmente o construtivismo piagetiano) e a avaliação baseada em tipologia de conteúdos em Zabala (1998). Como urdir caminhos metodológicos próprios em uma única *estrada curricular*? Como propor uma escola transformadora se seu currículo é fundamentado em bases que pouco questionam o modelo de sociedade que aí está, excluindo a educação enquanto um ato político? Como elaborar como meta para o ensino de Geografia a promoção da formação crítica do aluno se é colocada de lado as importantes contribuições ofertadas pela Geografia Crítica, por um lado, ao mesmo tempo em que se dá espaço a naturalização dos fenômenos geográficos e a fragmentação do conhecimento geográfico, valorizando a tricotomia Homem-Natureza-Economia?

Partindo das incoerências internas do documento, ficam ainda muitas outras questões incômodas, e que são sintomáticas da crise teórica interna ao documento: porque se destinou palavras elogiosas à geografia humanística se, nas competências e habilidades, ela é tão pouco recorrida? Como estruturar um discurso geográfico coerente se há pouco rigor e precisão na lógica do discurso, uma vez que lhe falta suas categorias estruturantes? Como propor uma geografia *faltando a geograficidade*, isto é, uma geografia sem vínculos espaciais, mas que trate, por outro lado, de elucubrar sobre os aspectos gerais da sociedade, da cultura, da economia, servindo a disciplina do idiossincrático predicado de ‘conhecimentos gerais’? Como indicar uma extensa discussão sobre a tipologia de conteúdos se, na oportunidade de elencar conteúdos mínimos, são apresentados apenas aqueles de natureza conceitual? Porque a detalhada concepção das competências, intencionando avançar na operacionalização dos conteúdos na própria escola, se são apresentados procedimentos de ensino-aprendizagem sob o rótulo de ‘competência’¹⁰⁷? Porque não foi feita opção coerente a

¹⁰⁷ Será que está se presenciando o mesmo contexto diagnosticado por Kaercher (2004:26), quando analisou a Geografia Crítica e as mudanças propostas, de um lado, e realizadas, de outro, de que “*só se renovou o*

propósito do tratamento dos conteúdos (isto é, planejamento e avaliação por competências e habilidades; ou planejamento e avaliação por tipologia de conteúdos)? E, principalmente: porque a opção feita por Perrenoud e suas competências, se Paulo Freire sustenta essa mesma discussão – i.e., da necessidade premente do conhecimento escolar dialogar com a vida concreta das pessoas, transformando-a ainda na escola – com o importante diferencial de considerar a educação enquanto um ato político?

palavreado. Uma casca diferente para um conteúdo que continuasse muito semelhante a GT [Geografia Tradicional]. Lembrando o clássico ‘O Leopardo’, de Lampedusa: as coisas tem que mudar para... não mudarem!!!’, ou por Vesentini (2002:238), de que “tudo muda constantemente a cada novo governo (novos guias ou ‘propostas curriculares’, novas diretrizes pedagógicas, novas atividades burocráticas, novas denominações etc.) e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era”?

Considerações finais

Tendo por objetivo proceder a análise da trajetória da Geografia enquanto uma disciplina escolar e tendo como elemento de referência para essa discussão o Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), foi possível estabelecer algumas características da narrativa assumida pela Geografia Escolar nesse documento curricular. Tais características são marcas, sobretudo, de como os discursos curriculares propostos pelos organismos estatais tem sido conduzidos, permeados por indefinida referência epistemológica e por confusa operação dos conceitos. A reforma curricular no estado do Tocantins, sendo referenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, potencializa as proposições efetuadas, em instância nacional, para as unidades federativas brasileiras.

Ao apresentar a trajetória da Geografia Escolar no Brasil, explicitando suas fontes epistemológicas e pedagógicas, foi possível perceber a pluralidade de discursos, tanto de natureza geográfica quanto pedagógica. O reconhecimento dessas matrizes de pensamento é importante para, no procedimento de análise do documento curricular, identificar quais são as concepções hegemônicas na elaboração curricular. Assim, procurou-se estabelecer um diálogo com as diferentes produções bibliográficas (dissertações, teses e livros) já editadas para, dessa forma, estabelecer um painel histórico desses discursos, principiando pela Geografia Clássica, passando pela Geografia Moderna e finalizando na Geografia Crítica. Esse foi o mote para a elaboração do primeiro capítulo. Interessava, nesse momento, clarificar a identidade (histórica, até) dos discursos geográficos freqüentes na Geografia enquanto componente curricular, para, desse modo, identificar os fundamentos curriculares do documento tocantinense.

Assim, tornou-se necessário investigar o conceito de currículo. Tomando-o como um artefato cultural, a pesquisa identificou a sintonia desses documentos com o contexto que os produzem. Dessa forma, tanto o aparecimento das discussões sobre o conceito de currículo, no principiar do século XX, como a emergência dos currículos organizados por competência, respondem a determinadas demandas da sociedade. Investigando a constituição histórica do conceito de competência, foi possível, pois, verificar a fluidez conceitual da competência. Diferentes matrizes de pensamento apresentaram, sob o mesmo rótulo, diferentes significados, sintonizado às respectivas orientações pedagógicas e epistemológicas. Tal fluidez conceitual, identificada inclusive na plasticidade e opacidade do conceito, favoreceu sua popularidade.

Considerando, pois, a matriz construtivista, desenvolvida pelo sociólogo franco-suíço Philippe Perrenoud, foi possível perceber os avanços e contradições das competências. Assim, a questão posta a respeito da funcionalidade da pedagogia das competências dando suporte ao ensino renovado da Geografia requer cuidados. Ao mesmo tempo em que carrega um forte sentido de operacionalidade aos conteúdos da Geografia – o que é positivo – os currículos que fazem uso das competências e habilidades abusam do recurso da prescrição, combinado posteriormente com um sistema de avaliação (cf. TOCANTINS, 2008; CREPALDI, 2009). O currículo, nesse sentido, encarna essencialmente o sentido de regulação do trabalho docente, legitimando determinados saberes e desautorizando outros. Tal qual pensado no tecnicismo, o currículo exige, por parte do professor, pouca ou nenhuma autonomia; basta, para garantia da qualidade educativa, somente executá-lo *eficientemente*. Profunda contradição, então, subsiste na organização do trabalho pedagógico por competências, na medida em que sustenta a necessidade de favorecer a autonomia do estudante.

Autonomia que, por sua vez, também é meta da Geografia Escolar Crítica. Aqui, cabe um parêntesis: embora a natureza dos conteúdos sofreu significativa alteração na renovação do ensino de Geografia nas décadas de 1980-1990, a discussão pedagógica dos conteúdos e sua coerente operacionalização foi um tema secundário. Prevaleceu a renovação dos conteúdos, fortalecendo, ainda mais, o ensino de geografia calcado no conteudismo. Do ponto de vista pedagógico, o construtivismo pareceu ser a melhor proposta pedagógica para operacionalização da Geografia Crítica (STRAFORINI, 2001). Nesse contexto, surgem dúvidas a respeito do potencial do currículo organizado por competências, em sua matriz construtivista, no fornecimento de elementos didático-pedagógicos para a Geografia Escolar Crítica, exatamente por sua tendência prescritiva.

Por fim, tendo como referência essas discussões, procedeu-se a análise do Referencial Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (5º ao 6º ano) do Tocantins. Tributário dos PCN, o Referencial se apropria explicitamente de alguns fundamentos do documento proposto pelo MEC; como visto, essa influência dos PCN não se reduziu a ‘inspiração’, sendo possível, em vários trechos, identificar plágios de longos textos. Todavia, a estrutura da narrativa geográfica dos PCN, proposta por eixos em que vinculavam conceitos estruturais do discurso geográfico (território, paisagem, espaço geográfico, região e lugar), foi abandonada pelo Referencial Curricular. O preço que se pagou, evidentemente, foi a descaracterização da Geografia, tida, dessa forma, como uma ‘lição de coisas’: uma coleção de temas sendo aglutinados em torno dos eixos

“sociedade”, “meio ambiente”, “paisagem” e “espaço”. Portanto, o Referencial Curricular do Tocantins secundarizou um dos avanços dos PCN, qual seja, a organização da Geografia Escolar fundamentada nas categorias de análise da ciência de referência. O currículo assume perspectiva tradicional, na medida em que intenciona prescrever o trabalho docente. Ademais, embora há grande riqueza na diversidade do estado, fruto da presença de diferentes culturas presentes no estado, o Referencial Curricular pouco incorpora essa questão, deixando sob responsabilidade do professor quando eventualmente puder contextualizar conteúdos.

No que tange ao tratamento didático dos conteúdos, não se pode dizer que o Referencial Curricular apresentou alguma inovação. As competências e as habilidades são descritas como procedimentos de ensino, destoando do conceito de competência conforme formulado na parte geral do Referencial Curricular. A hierarquização entre competências e habilidades, conforme formulada por Perrenoud, é desconsiderada; não há muito o que diferencia a proposta de competências e habilidades, no Referencial, daquela organizada por objetivos gerais e específicos, em sua dimensão condutivista. Prioriza-se, assim, determinados conteúdos. Não há nenhum esforço em criar situações-problema, não possuindo, portanto, referências contextuais claras na formulação da competência.

Em que pese os fundamentos epistemológicos presentes no Referencial Curricular, a análise do documento identificou uma especial confusão. Embora acompanhe a crítica dos PCN à Geografia Tradicional e à Geografia Crítica e sinalize positivamente às novas tendências da Geografia, especialmente a Geografia Comportamental, o que se vê, hegemonicamente, são as características comumente reconhecidas como próprias a Geografia Tradicional, isto é, narrativas abalizadas pela tricotomia homem-natureza-economia.

Portanto, não se pode dizer que o tratamento didático dos conteúdos por competências, de um lado, e as recentes discussões sobre o caráter e natureza da Geografia Escolar, de outro, implicaram em inovações no Referencial Curricular. Pelo contrário: o que se tem é um documento comprometido com a tradição curricular prescritiva e, também, com a perspectiva tricotômica hegemônica tão característica da Geografia Tradicional. Enfim, a conclusão sobre o caráter inovador do Referencial Curricular é desanimadora: o documento curricular tocantinense, não obstante aos apelos de inovação, é uma conjugação do que se tem de mais tradicional no currículo e no ensino de Geografia. A tarefa de articular uma geografia escolar comprometida com a

autonomia e formação cidadã, sintonizada com as necessidades sociais da maioria da população, e mediatizada por um tratamento didático que atenda especialmente a essas condições, ainda está em aberto.

Referências bibliográficas

ALENCAR JUNIOR, C. **O conceito de território: uma análise dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio**. PUC-SP: 2009. (Dissertação de Mestrado).

ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 79-96.

ALMEIDA, C. R. S. de.; JARDILINO, J. R. L. Fundamentos freirianos para uma discussão sobre as competências na formação de professores. **Freire Online – A jornal of the Paulo Freire Institute/UCLA**, v. 1, n. 1, jan. 2003. Disponível em <http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.html>. Acesso em 19 fev. 2006.

ALMEIDA, M. I. Professores e competência: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A.; RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009. p. 77-122.

ANSELMO, R. de C. M. de. S. A formação do professor de geografia e o contexto da formação nacional brasileira. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 247-253.

ANTONIO FILHO, F. D.; ALMEIDA, R. D. de. A questão metodológica no ensino da Geografia: uma experiência. **Terra Livre**, n. 08, p. 91-100, São Paulo, jul. 1991.

ANTONIO FILHO, F. D. As visões de mundo: formas de pensar a realidade. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003. 259 p.

ANTUNES, C. da F.; COUTO, C. A. C. A formação do professor e a relação escola básica-universidade: um projeto de educação. **Terra Livre**, n. 14, p. 30-40, São Paulo, jul. 1999.

ANTUNES, C. da F. Os estudantes e a transformação da Geografia Brasileira. **Geografares**, n.2, p. 35-50, Vitória, jun. 2001.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

_____. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003. 304 p.

ARBEX JR, J. **O poder da TV**. São Paulo: Scipione, 2002. 91 p.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 131-164.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: UnB, 1963.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408 p.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999. p. 27-32.

BOICO, K. da S. R. **As categorias e os conceitos da Geomorfologia encontrados nos livros didáticos do Ensino Médio**. São Paulo: PUC-SP, 2009. (Dissertação de Mestrado). 161 f.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 196 p.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRAY, S. C. Da técnica das palavras chaves à história do pensamento geográfico. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999. p. 3-16.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF, 1991.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v. 27, n. 3, Set./Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em 13 Jan. 2006.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.

CALLAI, H. C. O meio ambiente no Ensino Fundamental. **Terra Livre**, n. 13, p. 9-19, São Paulo, ago. 1997.

_____. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, n. 14, p. 56-89, São Paulo, jul. 1999.

_____. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 255-259.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-134.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 29-42.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensão e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-38.

CAMARGO, L. F. de F.; FORTUNATO, M. R. Marcas de uma política de exclusão social para a América Latina. **Terra Livre**, n. 13, p. 20-29, São Paulo, ago. 1997.

CAMPOS, E. **O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio**: um estudo em Ilha Bela-SP. São Paulo: USP, 2005. (Dissertação de Mestrado). 219 f.

CAPEL, H.; URTEAGA, A. L. y L. **La geografía ante la reforma educativa**. Barcelona: 1982. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/> (acessado em 01/10/2008).

CARDOSO, L. P. C. **Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: práticas e iniciativas na consolidação do conhecimento geográfico**. 26a Reunião da SBPH. Rio de Janeiro, 2006. Disponível na Internet em sbph.org/reuniao/26/trabalhos/Luciene_Cardoso/. Acesso em 10 de Setembro de 2009.

CARLETTO, B. et. al. Competências essenciais: contribuições para o aumento da competitividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEPRO, 2005, p. 3250-3257.

CARVALHO, C. M. D. de. **Methodologia do ensino geographico**. *Introdução aos estudos de Geographia Moderna*. Petrópolis: Typografia das "Vozes de Petropolis", 1925. 220 p.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CARVALHO, M. B. Ratzel: Releituras Contemporâneas. Uma reabilitação?. **Biblio 3w**, Barcelona, v. 25, p. 1-20, 1997.

CARVALHO, M. I. **Fim de século. A escola e a Geografia**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 168 p.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino da Geografia**: caminhos e encantos. Porto Alegre: ediPUCRS, 2007. 111 p.

CATANI, A. M. et. al. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CAVALCANTI, L. de S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 111-128, São Paulo, jul. 1999.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127 p.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003. 192 p.

_____. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia. O discurso competente e outras falas**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 367 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CLAVAL, P. As abordagens da Geografia Cultural. In: CASTRO; I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. **Explorações geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 89-117.

COLESANTI, Marlene T. de Nuno; OLIVEIRA, Livia de. As Reformas Educacionais e os Programas de Ensino da Geografia. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999.

CONNE, F.; BRUN, J. A noção de competência, reveladora de fenômenos de transposição no ensino de matemática. In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 97-113.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C. (Organizadores). **Geografia: Conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15-48.

COSTA, J. V. P. da. Evolução, conceito e método da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, p. 1477-1481, Jan. 1945.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-63, Mai./Jun./Jul./Ago. 2005.

COUTO, M. A. C. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 323-330.

_____. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p.79-96.

CREPALDI, L. **A geografia na educação básica**: investigando a proposta curricular (2007) do estado de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2009. (Dissertação de Mestrado). 180 f.

CRUZ, C. H.C. **Competências e habilidades**: da proposta à prática. São Paulo: Loyola, 2001. 60 p.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1988.
- DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, s/p, set./dez. 2001. < <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, p.?-?, Dez. 2003.
- DOLZ, J; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: _____ (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-28.
- ELER, C. **A questão da exeqüibilidade do Parâmetro Curricular Nacional de Geografia através de uma análise da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG**. 2004. 65 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-36.
- FRANCISCO, A. C. de; SANTOS, N. dos. Fatores críticos de sucesso na aquisição de competências no estágio curricular supervisionado: o caso dos cursos de engenharia do CEFET-PR. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEPRO, 2004, p. 5451-5458.
- FRANCISCO, A. C. de; SANTOS, N. dos; KOVALESKI. Aquisição de competência no estágio curricular: fatores críticos de sucesso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 22., 2004, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: UnB/ABEE, 2004. Disponível em: < <http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/ARTIGOS/30.pdf>>. Acesso em 13 mai. 2006.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.
- _____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- FONSECA, F. P. & OLIVA, J. T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-78.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. 119 p.

GARCIA, L. A. M. **Conhecimento, metodologias e relações interdisciplinares.** Brasília: EdUnB, 2005.

GAUTHIER, C. et al. Duas Perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. 25a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em <www.anped.org.br/25/olgaisesmauest08.rtf>. Acesso em 18 abr. 2006.

GIACOBBO, E. M. et al. Mapeamento de competências: o caso da Cia. Iguazu de Café Solúvel. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEPRO, 2004, p. 1128-1135.

GIACOBBO, E. M.; FRANCISCO, A. C.; PILATTI, L. A. Competindo através da competência essencial. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 24., 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEPRO, 2004, p. 3873-3874.

GIBBIN, B. A Geografia, disciplina subjugada. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 135-148.

GILBERT, R. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-48.

GIRARD, C. F. N. **Dossiê: Globalização e trabalho: perspectivas de gênero.** Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. 52 p.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GOMES, S. A. ; MARÇAL, M. P. V. ; ULHÔA, L. M. . A Didática da Geografia Escolar: uma reflexão sobre o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber científico. **Sociedade & Natureza**, v. 34, p. 23-30, 2006.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 387 p.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-89.

_____. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GONÇALVES, J. R. **Mentiras desprovidas de beleza. A ideologia subjacente ao discurso geográfico escolar:** Análise do livro didático *Geografia: Conceitos elementares*, de Cláudio Thomas (1947). Catalão: CAC/UFG, 2003. (Monografia de Conclusão de Especialização). 56 f.

_____. A descentralização da política ambiental no Brasil e a gestão dos recursos naturais no Sudeste Goiano. Catalão: CAC/UFG, 2000. (Relatório de Pesquisa – PIBIC/CNPQ). 51 f.

_____. **Relatório Técnico sobre a Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental**. Gurupi: 2003b (mimeo).

_____. A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 27, p. 79-96, Goiânia, 2007.

GONÇALVES, J. R. Entrevista - Pela renovação do ensino de Geografia: uma conversa com J. W. Vesentini. **Revista Mirante**, v. 5, p. 1-8, Pires do Rio, 2008.

GONÇALVES, J. R.; MACEDO, M. L. L.; SOUZA, B. J. N de. Competências, habilidades e tipologia dos conteúdos: um estudo das representações sociais dos técnicos educacionais sobre conceitos pedagógicos. In: II CONGRESSO CIENTÍFICO DA UFT E III SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Anais**. Palmas: UFT, 2007. 3 p.

GUERRERO, A. L. de A. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p.113-136.

HAESBART, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002. 186 p.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.150 p.

IANNI, Octávio. **A idéia do Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002**. Brasília: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Emprego e Rendimento, 2002.

ISAMBER-JAMARTI, V. O apelo à noção de competência na revista *L'Orientation scolaire et professionnelle* – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 103-134.

JOSHUA, S. A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como uma resposta inadequada a uma maior dificuldade didática? In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 117-130.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-72.

JULIATTO, M. A. **Identificação e análise das competências empreendedoras dos cursos técnicos**: Cefet/Sc – unidade de ensino de Florianópolis. Florianópolis: UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado). 192 p.

KAECHER, N. A. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. **Terra Livre**, n. 13, p. 30-41, São Paulo, ago. 1997.

_____. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. (1ª reimpressão). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. 150p .

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

_____. **A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: USP, 2004. 363 p. (Tese de Doutorado.).

KATUTA, A. M. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 133-140.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. 217 p.

LACERDA, P. M. Ser diferente é normal? In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 131-150.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2005. 263 p.

_____. O ensino de Geografia. Salamanca: Universidade de Salamanca, 1985. Disponível em www.geocritica.com.br. Acessado em 20/09/2008.

LEMONS, E. S. A educação geográfica em Portugal. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 87-96.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999. 214 p.

LIMA, M. das G. de. A pesquisa acadêmica e sua contribuição para a formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 119-124.

LIMA, T. de C. **Planejar e realizar o ensino de língua estrangeira (inglês) numa rede municipal de ensino**. Brasília: UNB, 2007. (Dissertação de Mestrado). 162 p.

LOPES, A. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2001. p. 59-80.

_____. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, s/p, set./dez. 2001b. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, R. R. **Concepções científicas e pessoais sobre a educação/formação profissional: contributos para a elaboração de um modelo teórico**. Minho: Universidade do Minho, 2005. ? f.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 220 p.

MACEDO, E. F. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-144.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Ph et. al (org.). **As competencias para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliacao**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MACHADO, L. O. Origens do pensamento geográfico no Brasil. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C. (Organizadores). **Geografia: Conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p. 309-352.

MACHADO, V. C. **O cotidiano escolar no ensino de Geografia: estudo etnográfico da 5ª série de uma escola pública**. Maringá: UEM, 2005. 179 f. (Dissertação de Mestrado).

MAGNOLI, D.; ARAUJO, R. Reconstruindo muros. Crítica da Proposta Curricular da CENP-SP. **Terra Livre**, n. 8, p. 111-121, São Paulo, jul. 1991.

MARKET, W. Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 189-211, ago. 2002.

MASCARIN, S. R. Produção/Transformação do Professor de Geografia: uma abordagem teórico-prática na região de Campinas-1968-1998. Campinas: Unicamp, 1999. 239 f. (Dissertação de Mestrado).

MELO, Adriany de Ávila & VLACH, Vânia Rubia. **Introdução a história da Geografia Escolar**. Uberlândia: UFU, 2000. (mimeo).

MENDONÇA, P. R. . Educação Ambiental como Política Educacional: Avaliação dos Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola. In: II ENCONTRO da ANPPAS - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade. Indaiatuba: 2004. 17 p.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-98.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 7-37.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-28.

MOREIRA, R. **O Que é Geografia?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982. 146 p.

_____. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007. 188 p.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008. 192 p.

NAGEL, T. S.; RICHMAN, P. T. **Ensino para competência: uma estratégia para eliminar o fracasso**. 7 ed. São Paulo: Globo, 1983. 100 p.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **Ilusão pedagógica; 1930-1945**: Estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: UFG, 1994. 188 p.

NOGUEIRA; V.; CARNEIRO, S. M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã: contribuições dos princípios geográficos. **Boletim Geográfico**, Maringá, v. 26/27, n. 1., p. 25-37, 2009.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato necessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

OLIVEIRA, A. G. et al. Parâmetros em ação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de Solânea - PB: da teoria à prática. In: **ENCONTRO DE EXTENSÃO e o XI ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**. UFPB: João Pessoa, 2008.

OLIVEIRA, C. A. C. de. Considerações sobre a história da geografia crítica e seu ensino. In: **ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO**, 1, 1999a. **Eixos temáticos, Vol. 1 – Trabalhos completos**. Rio Claro: UNESP, 1999a. p. 207-219.

_____. **Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado**. São Paulo: USP, 2007 (Tese de Doutorado). 267 f.

OLIVEIRA, M. M. de. **As representações sociais da Geografia Escolar e um olhar sobre a prática didático-pedagógica**. Natal: UFRN, 2006. 118 f. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 43-67.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/ts2.doc>>. Acesso em 18 abr. 2006.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 149-157.

PARASKEVA, J. M. Bobbitt: o currículo. Uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. **Education Review**, n. 36, p. 1-21, Phoenix, ago. 2005. Disponível em <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp36.htm>>. Acesso em 23 jan. 2006.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001. 120 p.

PENTEADO JUNIOR, O. A. **Metodologia da Geografia**. São Paulo: Ideal, 1936. 116 p.

PEREIRA, D. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. **Terra Livre**, n. 14, p. 41-47, São Paulo, jul. 1999.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999. 138p.

PEREIRA, C. M. R. B. **Política pública e avaliação no Brasil: uma interpretação da avaliação do livro didático de geografia para o ensino fundamental**. Presidente Prudente: UNESP, 2004. (Dissertação de Mestrado). 93 f.

PEREIRA, Sérgio Nunes. Histórias do pensamento geográfico: instituições, institucionalização e produção do conhecimento. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2000. p. 413-414.

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a. 90 p.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**, Porto Alegre, n.11, p. 15-19, 1999b.

_____. Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 6, n.2, p. 105-121, dez. 1999c.

_____. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, n. ?, p. 19-31, set. 2000a.

_____. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? **Pátio**, Porto Alegre, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002.

_____. As competências a serviço da solidariedade. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 19-27, abr. 2003a.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 7-26, jul. 2003b.

_____. Novas competências e habilidades profissionais para ensinar reconstruindo a transposição didática. In: V ENCONTRO NACIONAL DA FENEP. **Anais**. São Paulo: Cultura Cristã, 2003c. P. 47-88.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-64.

PESSOA, R. B. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. João Pessoa: UFPB, 2007. (Dissertação de Mestrado). 132 f.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995. 264 p.

PINHEIRO, A. C. **Trajétória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil 1972-2000**. 2003. (Tese de Doutorado). 370f.

PINHEIRO, T. C. **As contribuições da Geografia para a abordagem interdisciplinar no ensino médio**. Florianópolis: UFSC, 2006. (Dissertação de Mestrado). 117 f.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

_____. Licenciandos de Geografia e as representações sobre o "ser professor". **Terra Livre**, São Paulo, n. 11/12, p. 189-208, ago. 1993.

PRADO JR, C. **Evolução política do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina Geographia**. São Paulo: Melhoramentos, s/d. 105 p.

QUAINI, M. **A construção da geografia humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 158 p.

RADAELLI, A. M. & FIOREZE, Z. G. Geografia, ciência e ensino. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. Rio Claro: Unesp, 1999. p. 251-260.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, s/p, set./dez. 2001. <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.

REGALO, C. A. **Formação de professores e educação: epistemologia e ensino de geografia no currículo escolar brasileiro**. Campinas: Unicamp, 2005 (Dissertação de Mestrado). 195 f.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROCHA, G. O. R. da. Ensino de Geografia e a formação do geógrafo-educador. **Terra Livre**, n. 11-12, São Paulo, p. 177-188, ago. 1993.

_____. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). São Paulo: PUC-SP, 1996 (Dissertação de Mestrado).

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A Geografia Escolar Brasileira nos Fins do Século XIX: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. Rio Claro: Unesp, 1999. P. 220-231.

RODRIGUES, J. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2 ed. Brasília: UnB, 1994. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/bloom/teobloom.htm>>. Acesso em 25 jun. 2006.

ROQUE, G. O. B. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. (Dissertação de Mestrado). 160 f.

RUÉ, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, V. A.; RUÉ, J.; ALMEIDA, M. I. **Educação e competências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus Editorial, 2009. p. 15-76.

SANT'ANNA, Anderson de Souza; MORAES, Lúcio Flávio Renault de; KILIMNIK, Zélia Miranda. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 1, Art. 1, jan./jul. 2005. 23 p. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1696&Secao=ARTIGOS&Volume=4&Numero=1&Ano=2005>>. Acessado em 23 Jun. 2006.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 275 p.

SANTOS, L. L. de C.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 29-38.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/texts.html>>. Acesso em 14/05/2006.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. 176 p.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p.

SENE, J. E. de. Reformas educacionais na América Latina. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105, 1 de febrero de 2008. <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>>. Acessado em 23/12/2008.

SETTON, M. G. J. . A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. maio/ago, p. 60-70, 2002.

SILVA, J. L. B. da. **Notas introdutórias de um itinerário do pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo: USP, 1996. (Dissertação de Mestrado). 214 p.

_____. O que está acontecendo com o ensino de geografia? – primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-322.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008. 165 p.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. 154 p.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SPEGIORIN, M. T. S. **Por uma outra geografia escolar**: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia. São Paulo: PUCSP, 2007. 225 p. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, Ana M. **História das disciplinas escolares e história da educação**: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA NETO, M. F. de. O ágora e o agora. **Terra Livre**, n. 14, p. 11-21, São Paulo, jul. 1999.

_____. Reflexões sobre a investigação em história da formação de professores de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 241-245.

SOUZA, J. G. Proposta de Geografia da CENP: saber instituinte e instituído. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 1, 1999. **Eixos temáticos, Vol. 1 – Trabalhos completos**. Rio Claro: UNESP, 1999. p. 262-268.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; CORRÊA, R. L.; GOMES, P. C. da C. (Organizadores). **Geografia: Conceitos e temas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 77-116.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia**. Contribuição ao ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004. 218 p.

SPOSITO, M. E. B. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Campinas: Unicamp, 2001. (Dissertação de Mestrado). 150 p.

STROOBANTS, M. A qualificação ou como se ver livre dela. In: DOLZ, J; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 65-78.

STUDART, N. O que é bom para Genebra, é bom para o Brasil?(ou Aceita um Cafezinho? Com competência ou habilidade?). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 23, 4, dez. 2001. p. 367-368.

TATHAN, G. A geografia no século XIX. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 157, p. 551-578, Jul./Ago. 1960.

TOCANTINS. **Proposta de Avaliação de Aprendizagem**. Palmas: Seduc, 2004.

_____. **Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental**. Palmas: Seduc, 2004b. 21 p.

_____. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2. ed. Palmas: SEDUC, 2008. 411 p.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 88 p.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas, educação. **Revista Brasileira de Educação**, 23. São Paulo, mai/jun/jul. 2003, p. 5-15.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.135 p.

_____. O novo papel da escola e do ensino de geografia na época da terceira revolução industrial. **Terra Livre**, n. 11-12, p. 209-224, São Paulo, ago. 1993.

_____. **Geografia. Textos Críticos**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

_____. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 235-240.

_____. **Determinismo e possibilismo**. São Paulo: USP, 2003 (Prova de concurso para professor livre-docente da USP). Disponível em www.geocritica.com.br/determinismo.html. Acesso em 25/02/2008.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.

VIEIRA, N. R. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região**: um estudo da Diretoria Regional de Marília-SP. Presidente Prudente: UNESP, 2007. (Tese de Doutorado). 200 f.

VITTE, Antonio Carlos. O texto no contexto da análise geográfica. O caso da tese de doutoramento “Estudo geográfico dos contrafortes ocidentais da Mantiqueira”, de João Dias da Silveira. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. **Anais...** Rio Claro: Unesp, 1999. p. 104-111.

VLACH, V. R. F. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

_____. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino: textos críticos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 149-160.

_____. Acerca da Geografia, da Política, da Geograficidade: fragmentos metodológicos. **Sociedade & Natureza**, ano 11, n. 21 e 22, p. 97-109, jan./dez. 1999.

_____. Ensino de geografia no Brasil de início do século XXI: desafios e perspectivas. ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 9. Mérida, 2003. Disponível em <http://www.ig.ufu.br/legeo/ensinovania.htm>. Acesso em 30 mai. 2006.

_____. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

UBEDA, C. L. **A gestão de competências em uma empresa de pesquisa e desenvolvimento**. UFMG: 2003. (Dissertação de Mestrado). 114 p.

2004. 65 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANATTA, B. A. Geografia escolar brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da geografia. In: X ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA. **Anais**. São Paulo: USP, 2005. p. 16635-16648.