

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO TOCANTINS (6º ao 9º anos): uma reflexão crítica

GONÇALVES, J. R.¹.

¹Mestre em Geografia (PUC-SP) e professor do Instituto Federal de Brasília-DF

RESUMO

O presente artigo investiga as competências e habilidades propostas no Referencial Curricular de Geografia do Estado do Tocantins. Nesse sentido, considera duas hipóteses de análise. Primeira, o documento sintoniza-se com a Geografia Tradicional; segunda, e do ponto de vista pedagógico, aproxima-se de um currículo orientado por uma matriz comportamentalista. A composição do documento, tipicamente regulamentador, aponta, inclusive, para o currículo como um instrumento normatizador, e não um documento orientador.

Palavras-chave: Currículo. Geografia. Tocantins. Competências. Habilidades.

ABSTRACT

The current study investigates assignments and abilities proposed in the Referential Curriculum of Geography in Tocantins State. In this regard, such referential proposes two hypothesis to be analyzed: First, the document is in tune with the traditional geography and second, the pedagogic point of view, is very close to a curriculum oriented by a behaviorist matrix. The composition of the document, regulator in nature, points to the curriculum as a normalizing instrument rather to a orienting document.

Keywords: Curriculum. Geography. Tocantins. Competencies. Abilities.

INTRODUÇÃO

Competências e habilidades, na geografia, não são algo tão recente¹. Capel e Urteaga (1984, p. 29), por exemplo, 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 àquele que consta nas propostas curriculares que operam por competências e habilidades, como é o caso da apresentada para as escolas públicas estaduais no Tocantins.

Contudo, antes de analisar particularmente as competências e habilidades apresentadas para as quatro séries finais do Ensino Fundamental, é pertinente abordar os aspectos gerais das competências vinculadas à Geografia².

¹ Não obstante, esse tema não suscitou muita pesquisa sobre sua aplicação no ensino de Geografia, especialmente no Brasil.

² É preciso remontar, mesmo que *en passant*, às condições específicas que fizeram brotar um currículo para o Tocantins. De início, a aproximação do documento com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não é fortuita; tal projeto nasceu de um antigo programa financiado pelo Ministério da Educação, o “*Parâmetros em Ação*”, desenvolvido no Tocantins até 2002. Esse programa tinha como objetivo, como o próprio nome o faz entender, dar

Embora a Introdução Geral do *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano* (TOCANTINS, 2008) exponha uma interessante tese sobre o uso das competências e habilidades na educação, no que tange à operacionalização dos conteúdos e à 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 do Tocantins 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 temas³. Não há, pois, nenhum tipo de flexibilidade. O currículo trata exatamente de recuperar sua disposição pioneira em regular o trabalho docente.

A mesma incoerência se percebe quando se analisa a concepção de competências; a conceituação dada, genericamente, não corresponde ao uso que dela se faz. Para o Referencial Curricular do Tocantins, as competências são entendidas em consonância com a matriz construtivista. 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, p. 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, p. 116). Embora anunciado como um currículo flexível, o Referencial Curricular

aos PCN um sentido prático, operacional. No Tocantins, pode contar com uma grande rede de formação, operada nas diversas Diretorias Regionais de Ensino, e que mobilizava, em formação continuada, os professores da rede pública de educação. Todo esse movimento facilitou a apresentação de uma nova Proposta Curricular (2003), elaborada por profissionais lotados na Secretaria de Educação do Tocantins. Desse documento ao Referencial Curricular (1ª edição em 2006) houve poucas modificações – como, por exemplo, a inclusão de um cronograma de conteúdos por bimestre. Em sua natureza epistemológica e didática, no entanto, não houve alterações substanciais.

³ 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 Geografia⁴ tende a ter por finalidade “[...] controlar os conteúdos a serem ensinados nas escolas” (LOPES, 2001b, p. 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, os nega aos professores, na medida em que tolhe a liberdade efetiva na condução do seu trabalho. Como pode o professor incentivar algo que lhe é negado em sua prática?

Finalmente, é importante destacar que é possível avançar em duas hipóteses gerais sobre a natureza do discurso veiculado pela geografia escolar presente no currículo oficial do Tocantins. A primeira, de natureza geográfica, implica no compromisso do documento 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, o presente artigo seguirá analisando as competências por série.

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, p. 180).

Para essa competência, nada menos que três bimestres e meio⁵ 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”⁶. Como conteúdos mínimos estão “A Geografia e o Espaço Geográfico”, “Noções de lugar, tempo e espaço” e “Espaço, Sociedade e Cidadania”.

⁴ É preciso destacar o caráter complementar dos documentos curriculares estaduais. Os estados se mobilizaram para atender o artigo 26 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação): “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

⁵ Isso porque, no quarto bimestre, existem duas competências a serem construídas.

⁶ Em certa medida, essas duas habilidades recuperam uma certa tradição na 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) – em introduzir, no primeiro volume da coleção, o conceito de Geografia ou um resumo da história do pensamento geográfico. Vesentini (1992, p. 65) questiona esse tratamento introdutório:

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. Explicita, 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, p. 327). O que é uma incoerência do documento, visto que o conceito de Geografia apresentado nos Eixos Norteadores⁷ do Referencial se aproxima das discussões efetuadas na Geografia Crítica.

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”. “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, 2007, p. 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, p. 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 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!)⁸” e “conhecer a estrutura e dinâmica da Terra”. Na busca por dar sentido de integração aos diversos fenômenos geográficos, a junção dos mesmos, simplesmente,

“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 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”.

⁷ “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, p. 172).

⁸ 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.

pode reforçar, contraditoriamente, as lógicas diferenciadas da natureza e da sociedade. Esse cenário também recebeu críticas de Vesentini (1992, p. 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 prossegue 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 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.

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. Várias habilidades passam a requerer o mesmo conteúdo. Esse, por sua vez, aparece muito mais como “tema”. Isso é preocupante na medida em 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, o professor se depara com a pouca clareza operacional do documento.

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, serão articuladas sete habilidades: “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 a cartografia seja um conteúdo da Geografia, uma vez que, enquanto linguagem, perpassa todos os conteúdos geográficos⁹. Outra observação 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

⁹ Katuta (2002, p. 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”.

desenvolvimento das atividades econômicas e a organização do espaço geográfico”, “conhecer e identificar como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem 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 sócio 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!)”¹⁰. 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 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 étnicas e sócio-culturais (sic) do Brasil, dando ênfase ao estado do Tocantins”¹¹.

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 país¹² 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

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

¹² Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2009 (IBGE, 2009), o Tocantins ocupa a sexta posição no ranking dos estados com maior quantidade de habitantes nascidos em outras Unidades Federativas.

estabelecido (Moreira, 2002). 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 suas correspondentes manifestações espaciais.

Para se adequar coerentemente a um currículo que se propõe ser fomentador da cidadania e da consciência crítica, o multiculturalismo oferece sérios impeditivos quando é apresentado em sua perspectiva assimilacionista. Mais do que uma intervenção transversal nos currículos – que é bastante frágil no Referencial Curricular, dada sua condição essencialmente disciplinar –, a elaboração de todo o documento deveria contemplar essa condição, problematizando, assim, o complexo – e desigual – contexto em que se manifesta a diversidade cultural.

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 desigualdade social existente 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 abrangente – 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).

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 à 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 (MOREIRA, 2008) e, em decorrência, o conhecimento se apresenta bastante fragmentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 vinculam 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.

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.

Em que pese os problemas nos 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 da Percepção, o que se vê, hegemonicamente, são as características comumente reconhecidas como próprias a Geografia Tradicional, isto é, narrativas abalizadas pela tricotomia homem-natureza-economia, situação sintomática do cotidiano da Geografia Escolar ainda hoje (KAERCHER, 2001; KAERCHER, 2002).

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 não é muito animadora: 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

ARBEX JR, J. **O poder da TV**. São Paulo: Scipione, 2002. 91 p.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 408 p.

CAPEL, H; URTEAGA, L. **La geografía ante la reforma educativa**. Geo Crítica, nº 53, Barcelona, 1984.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2007. 111 p.

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.

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.

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.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio. Síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/sintese_defaultpdf_dados.shtm>. Acesso em 11/11/2011>.

KAECHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. 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.

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.

LOPES, A. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 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.

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.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008. 192 p.

PERRENOUD, Ph. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a. 90 p.

_____. As competências a serviço da solidariedade. **Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 19-27, abr. 2003a.

_____. 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.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**. Globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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.

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Palmas: SEDUC, 2008. 411p.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.135 p.

Data de envio: 09.06.2011

Data de aceite: 20.11.2011

REVISTA CEREUS 

Av. Pará, quadra 20, lote 01 nº 2432 - **Telefone:** (63) 3612-7602

Bairro Engenheiro Waldir Lins II. Gurupi - TO CEP: 77402-110.

E-mail: revistacereus@unirg.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO UnirG 

Av. Guanabara, quadra 326, lote 11, nº 1500, Telefone: (63) 3612-7619.

Centro. Gurupi-TO Cep: 77403-080

<www.unirg.edu.br>.