



A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Carlos Thiago Gomes Sampaio
ctsampaio@hotmail.com

Graduado em Geografia pela Fundação Educacional da Região dos Lagos (FERLAGOS). Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Geografia da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Endereço: Rua Maria Dias Curvelo, s/n. Bairro Porto do Carro. CEP 28940-00. Cabo Frio/RJ.

RESUMO

O texto possui como objetivo apresentar como é estabelecido a pedagogia das competências no Brasil e as implicações para o ensino de Geografia. Para isso são apresentados os fatores sociais que ajudam a promover o ensino centrado nas competências e sua implementação no currículo nacional durante o período que compreende desde a década de 1990 até o atual momento. São discutidos ainda como ocorre uma significativa exigência de cumprimento do currículo articulando-o as avaliações externas. O ensino de Geografia acaba por assumir em grande medida as opções curriculares que lhes são apresentadas. Recorrendo a pesquisas nacionais e internacionais este artigo busca contribuir na interpretação dos significados da pedagogia das competências e das interferências para o ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia das Competências. Ensino de Geografia. Currículo.

THE PEDAGOGY OF SKILLS AND GEOGRAPHY TEACHING

ABSTRACT

The text aims to present as it is established the pedagogy of the competences in Brazil and the implications for the teaching of Geography. In order to do so, we present the social factors that help promote competency-centered education and its implementation in the national curriculum during the period from the 1990s to the present. It is also discussed how a significant requirement of compliance with the curriculum articulates external evaluations. The teaching of geography ends up assuming to a large extent the curricular options that are presented to them. Using national and international research, this article seeks to contribute to the interpretation of the meaning of the pedagogy of skills and interference for the teaching of Geography.

KEYWORDS

Pedagogy of Competences. Teaching of Geography. Curriculum.

Apontamentos Iniciais

Compreender a atividade educativa brasileira tem se apresentado uma complexa e trabalhosa tarefa. A cada momento surgem novas propostas de mudanças nas atividades pedagógicas, realizando de forma sutil ações que possuem a intenção de corroborar com projetos de sociedades. Dentro do ambiente escolar, o currículo se manifesta como um modo de organizar práticas educativas e concepções de ensino, por isso, muitas vezes, apresenta de forma clara as mudanças e objetivos das concepções de ensino que disputam o espaço escolar. O presente trabalho busca apresentar de forma sucinta elementos de compreensão da pedagogia das competências e o ensino de Geografia, indicando desde as forças que compõem sua origem até a materialização dessas tendências no ensino. Recorreremos a autores de verificam de forma crítica a produção dos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

O objetivo principal do texto manifesta-se em apresentar como é estabelecido a pedagogia da competências no Brasil e as implicações para o ensino de Geografia. Para isso devemos entender como o Presidente Fernando Henrique Cardoso, promove a regulamentação de um novo conjunto de PCN e DCN. A instituição de Parâmetros Nacionais permitia a visualização dos conteúdos e as formas nas quais esses conteúdos deveriam estar dispostos. O presente ensaio realiza um percurso explicativo que: irá

expressar em um primeiro momento o surgimento das competências na educação, considerando as mudanças no mundo produtivo e as influências teóricas e políticas dessas mudanças; em seguida busca-se averiguar as relações políticas de subordinação a produção intelectual internacional assumida pela construção legislativa educacional brasileira, neste momento o texto busca expor o histórico da institucionalização da lógica da pedagogia das competências no país; por fim o texto opta em apresentar como o ensino de Geografia assume tais influências e reproduz em seus documentos específicos essa proposta pedagógica.

Percebe-se no percorrer do texto que as DCNs produzidas pelo Conselho Nacional de Educação¹, reafirmaram o papel de alinhamento desse conselho com o Ministério da Educação. Mesmo havendo uma noção de orientação curricular, sem transparecer que haveria uma exigência instantânea no cumprimento dos currículos, a criação de avaliações nacionais, (SAEB, ENEM, Provão) postas de maneira coercitiva, passava a exigir por arranjo o cumprimento total do currículo nacional.

O ensino de Geografia no país passa a adotar uma dupla subordinação: as propostas oficiais de um currículo nacional ao passo que deve atender as tendências pedagógicas implícitas no documento. O conhecimento geográfico que chega a escola insere-se em um contexto de inúmeras contradições entre as políticas educacionais e as possibilidades teóricas de organização do conhecimento escolar.

A emergência das Competências

O mundo industrial, a partir da década de 1970, passa por profundas reestruturações produtivas. A inserção da tecnologia mais do que nunca apresenta inovações necessárias e desejáveis ao processo industrial. O trabalhador começa a sofrer com as exigências produtivas. Somadas a essa incertezas, estão a hiperintegração entre os setores produtivos, assim como o rápido deslocamento industrial, que estruturam os contornos da acumulação flexível (HARVEY, 1989), além de uma nova teoria econômica que precarizava os direitos sociais ao neoliberalismo.

O trabalhador, não só atordoado pelo rápido desenvolvimento da tecnologia e pelo possível desemprego estrutural, vê-se obrigado a adaptar-se aos novos padrões impostos pela reestruturação da produção. Sua qualificação taylorista-fordista se mostra insuficiente para sua articulação às novas necessidades do trabalho. A hegemonia da

¹Parecer CEB/CNE n. 15, de 01/06/1998 (BRASIL, 1998a). Resolução CNE/CEB n. 3, de 26/06/1998 (BRASIL, 1998b).

classe empresarial assume o discurso reestruturador, fazendo a adoção de novas categorias para a formação do trabalhador; a qualificação perde espaço para a noção de competência. (RAMOS, 2002)

A subjetividade do indivíduo assume novos valores, pois são supostamente concedidos a ele sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração dentre tantas outras. Tal discurso é acompanhado de uma série de orientações psicológicas benéficas para a promoção e desenvolvimento do capital. Passa a haver um deslocamento conceitual da qualificação pela noção de competência. Nesse percurso, a noção de competência busca atender a pelo menos três propósitos como nos indica Ramos:

a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (RAMOS, 2002, p.39).

Com o efetivo deslocamento conceitual, a noção de competência passa a ganhar materialidade institucional, ou seja, passa a ser a noção orientadora com parâmetros estabelecidos para o ensino do trabalhador e também para a sua remuneração. Tal noção tem sua valorização pelo empresariado que, ao observar o enfraquecimento da qualificação, apropria-se das competências com nova noção norteadora.

Nos assuntos comerciais e industriais: a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne o seu ofício [...] ela supõe conhecimentos fundamentados [...] geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitam executar as decisões sugeridas. (ROPÉ, TANGUY, 1997, p. 16)

O mundo produtivo eleva novas noções em seu favor, agindo através de instituições de ensino que assumem a tarefa de exercer os desejos formadores do capital hegemônico. Talvez o mais importante seja destacar que tais noções não se tornam exclusivas do ensino profissionalizante, mas acabam por percorrer toda a escola, encontrando no ensino geral terreno fértil para a promoção das competências. Também o exército industrial de reserva precisa ter o mesmo preparo competente, nem que seja para baratear os salários.

Neste contexto, o fértil terreno dos estudos em educação acaba por ser alvo de diferentes propostas pedagógicas, que sempre surgem com o discurso de facilitar e funcionalizar o ensino. A grande questão colocada é qual função e para qual sociedade tais propostas pedagógicas se inclinam?

O ensino organizado em competências surge exatamente com o discurso de dar função aos saberes que, distantes da realidade, não representariam nenhuma capacidade de ação. Os intelectuais que advogavam em torno dessa proposta entendiam a necessidade de estabelecer novos horizontes formativos. Recorrendo às mudanças no trabalho e à constante inquietação acerca da operacionalização dos conhecimentos, entendem a validade e a necessidade de uma abordagem por competência que não rejeita os conteúdos nem as disciplinas, mas sim reconceitualiza sua implementação. Sob esse ponto de vista, Perrenoud define a competência como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7)

Tais intelectuais faziam suas produções orientados – como nos mostra Araújo (2001) – pelo racionalismo e pragmatismo, de cujo ideário racionalista haveria a busca pela objetividade, pelo pragmatismo, pelo imediatismo, pelo utilitarismo e pela adaptabilidade das ações pedagógicas. Tais elementos eram extremamente adequados às transformações produtivas que estavam sendo estabelecidas.

O que se realiza é uma adaptação na funcionalização da escola e do ensino, como acreditam, pois por si só o conhecimento ou os saberes não adicionariam nenhum valor ao aluno. As necessidades imediatistas da tecnologia dariam os parâmetros para essa formação, tornando-os capazes, acima de tudo, de realizar ações que respondam às necessidades produtivas.

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. Examinemos, pois, essa noção, ao mesmo tempo intuitiva e complexa, onipresente na obra de Jean Piaget, retomada atualmente tanto na pesquisa sobre as competências como na didática. (PERRENOUD, 1999, p 23)

As competências seriam as respostas imediatas que a reestruturação produtiva exige. As escolas deveriam adequar-se a realizar uma tarefa pautada na possível capacidade de criar um simulacro do mundo do trabalho em seus espaços. O que se mostra de enorme dificuldade, pois mesmo os intelectuais que afirmam sua validade vêm, no mínimo, falta de tempo nas escolas para a realização do objetivo.

Portanto, quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes (DOLZ, OLLAGNIER, 2004, p.11)

A busca em realizar a pedagogia supostamente mais eficiente, insere novas nomenclaturas na prática pedagógica, como transdisciplinaridade, busca de habilidades e competências a serem adquiridas, e ensino por objetivos. Contudo, tais práticas ficam ainda mais evidentes na materialização da lógica das competências nos currículos escolares.

Consideramos, no entanto, que a objetivação das competências se tornaria em algo impossível, logo é necessário destacar:

Em contraposição, se compreendida como esquemas cognitivos, as competências não poderiam ser enunciadas da forma objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo saber ou à locução ser capaz de, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo pedagogia, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a ser transmitido pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados. (RAMOS, 2012, p.62)

Inicialmente, a educação profissional foi o primeiro espaço de implementação de uma pedagogia centrada no desenvolvimento de competências, pois ela foi indicada como capaz de representar as esferas de cooperação entre as organizações que representam o mercado de trabalho e o ensino. "Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competências poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis."(RAMOS, 2002, p.74).

Entretanto, essa pedagogia não ficou restrita exclusivamente à educação profissional. Ao contrário, a propagação da lógica das competências, se capilarizou por todo o sistema educacional. Para o capital, as competências seriam a convergência entre o projeto de expansão e adaptação dos processos produtivos valorizados pelos empresários e requeridos pelos trabalhadores. Nesse limite, o Estado é chamado a materializar tais transformações, incumbindo-se de institucionalizar a lógica das competências em todo o sistema de ensino.

É interessante observar que, também, na França, a propagação do ensino orientado pela pedagogia das competências se estrutura para muito além do ensino

profissional. Ropé e Tanguy (1997) ao analisarem o ensino da língua francesa estruturado pela pedagogia das competências, identifica, a partir dos meios de avaliação, a existência de dois eixos: um transdisciplinar, concentrando-se em uma avaliação formativa comportamental e sem referência a saberes específicos; outro disciplinar, conduzindo a “objetivos de referência” para os alunos do 1º e 2º ciclo secundário.

No Brasil, a institucionalização da pedagogia das competências ocorre inicialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, que, seguida do Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997), promoveram a separação da educação profissional da educação básica².

Entretanto, há nessa Lei uma orientação bastante clara ao expor os objetivos do ensino médio e articulá-los ao mundo do trabalho, a saber:

ART 36 [...] a educação deve ser desenvolvida por um currículo que destaca a educação tecnológica, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores LDB (1996). (BRASIL, 1997).

Por conseguinte, no contexto de reestruturação produtiva, são estabelecidos novos parâmetros curriculares nacionais que deslocam a formação para a apreensão de saberes para o desenvolvimento de competências, ação que materializa a escolha exercida pelo governo nacional na educação. Há, na verdade, uma intensa ação de resposta do governo aos princípios formadores da acumulação flexível. Tais reformas na educação estabelecem para o ensino médio profissionalizante e também propedêutico o dever de proporcionar uma formação que realize “aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças.” (RAMOS, 2002, p.135).

Vemos, assim, que a pedagogia das competências é a concepção que orienta a formação dos sujeitos para a sociabilidade capitalista contemporânea, que brota da ideologia da “sociedade do conhecimento”. No Brasil, ainda que a implementação dessa concepção no plano curricular tenha se iniciado pela educação profissional, ela tendeu a se alastrar por todas as etapas da educação básica e, especialmente, para o ensino médio, tornando a formação flexível, a principal finalidade da educação.

² Sobre o assunto ver, dentre outros, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

As competências no ensino médio: das tendências internacionais à política curricular no Brasil

A utilização do termo competência, na América Latina, tem seu início nas reuniões do Cinterfor/OIT, em 1975, que atestava novas qualificações e certificações profissionais. Contudo, reproduzindo um papel histórico nos países da América Latina, os Estados da região são chamados a realizar um papel mais decisivo na promoção da pedagogia das competências. Logo que seu empresariado nacional transferia para o Estado tal função, os governos cediam aos desejos e influências dos grupos empresariais nacionais e também externos.

Dessa forma, houve dois horizontes para o ensino nesses países a partir das reformas implementadas: por um lado atenderia à formação tecnológica que já se apresentava como uma nova necessidade técnica e, por outro, as reformas tenderiam a sobrepor as experiências profissionais dos trabalhadores a fim de minar os saberes já adquiridos.

Ao analisar a origem das competências nos países centrais do capitalismo, Sacristán (2011) evidencia o caráter dos organismos internacionais, comprometidos com as reestruturações produtivas, em apresentar propostas educacionais atreladas aos seus objetivos economicistas. Para isso, o autor identifica no relatório da Unesco 1973, relatório Faure (*Aprender a Ser*), onde já se advertia a necessidade de adequar a educação aos novos desafios da situação social. A relação entre a economia neoliberal e a educação por competências pode ser atestada nos relatórios dos EUA sobre a educação em 1983. Esse relatório intitulado como *A nation at risk detecta*, entre outros problemas, a necessidade de comparação com outros sistemas de educação.

Transcorridos alguns anos, outros relatórios são produzidos com a mesma finalidade, a exemplo do *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado no ano de 1996, a pedido da Unesco, pelo ex-presidente da Comissão Européia, Jaques Delors. Dentre outras atribuições, ele propõe como orientação do currículo quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Na reforma educacional brasileira, particularmente no ensino médio, esses pilares tornaram-se princípios: da estética da sensibilidade, da política da igualdade e ética da identidade. O aprender a ser, ou ética da identidade, busca ampliar a autonomia e a valorizar a capacidade de agir, de adaptar-se às necessidades sociais, mostrando autonomia e adequação à flexibilidade produtiva. A autonomia estaria ancorada nas

competências intelectuais que dão acesso a todas essas realizações (RAMOS, 2002). A estética da sensibilidade, ou aprender a fazer, seria a articulação melhor apropriada para a sobreposição dos conhecimentos pela imediata necessidade de agir, como advogam os intelectuais das competências.

Reproduzindo o seu papel histórico de dependente, o Brasil acaba por se submeter aos países centrais que se aproveitam de suas vantagens para manter a dependência. A primeira delas é sua imensa superioridade em pesquisa e desenvolvimento, fato que possibilita uma constante inovação técnica. A outra é o controle que exercem na transferência de atividades industriais, posições que agravam a condição de dependente. (MARINI, 2000)

Os gestores da educação nacional, por sua vez, aceitando as pressões exercidas tanto pelo empresariado nacional como pelos Organismos Internacionais, alinham a estrutura da educação aos anseios externos. Mais uma vez, a influência externa passa a prevalecer dentro do Estado nacional.

Começa a ocorrer, através de eventos internacionais ora promovidos pela UNESCO, ora financiados pelo Banco Mundial, a disseminação de relatórios, que apareciam como cartilhas a serem seguidas para o desenvolvimento da educação. O que não se pode deixar de indicar é a noção orientadora desses organismos, que escondidos por trás do discurso das inovações tecnológicas e da necessidade de adaptar a educação à nova lógica da produção, promoviam o neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) passa a publicar relatórios comparativos entre seus países membros, juntamente com uma grande quantidade de dados estatísticos comparativos. Em 2000, esse relatório geral, ao estilo de um diagnóstico, avalia a condição básica dos estudantes em leitura, matemática e ciências, ficando conhecido como relatório PISA.

Há, com esse relatório, não só uma comparação entre os países, mas também um rumo a ser dado à educação de um país identificado com mau desempenho. O relatório pode até não mostrar os novos rumos, mas deixa implícito o sucesso ou fracasso de um país. O fato é que não se discutem os termos avaliados, as bases de comparação, tampouco as realidades históricas que conduziram a tal resultado. Para adequar ao processo avaliativo, os relatórios seguintes encontram na relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação interna e externa. Sacristán (2011) nos ajuda a compreender bem tais fatos ao expor as fragilidades do PISA e OCDE.

A educação nacional atua dentro dessa dependência, tentando agir de forma a articular os anseios das instituições internacionais, do empresariado nacional, e do

empresariado internacional. Entretanto, tantas mudanças não conferem ao país uma mudança estrutural na posição ocupada na economia internacional. Ao contrário, tal como vimos no primeiro item, o caráter dependente do capitalismo brasileiro se alimenta dessas políticas, na medida em que ela é útil à associação entre empresariado nacional e internacional, na difusão da ideologia da flexibilidade.

Conforme explica Ramos (2012), a pedagogia das competências expressa um novo projeto cultural na relação entre o trabalho e a educação para os sujeitos e para as empresas. Como a posse de um diploma nunca correspondeu à garantia de um emprego, para os sujeitos, a esperança coloca-se agora não mais sobre ele, mas sim sobre o desenvolvimento de competências flexíveis. Para as empresas, a pedagogia das competências se converteu em modelos de gestão. É isto que se vê na política educacional nacional: por um lado, as competências se tornam referência para o currículo mínimo pelo qual os estudantes deverão ser formados; por outro, elas orientam o modelo de gestão educacional, inclusive como parâmetro de controle de qualidade do trabalho docente.

As Competências e o ensino de Geografia

O ensino de Geografia a partir da constituição dos parâmetros nacionais passou a contar com um documento que expandia as noções que traduziriam um ensino nacional. Muitas redes de ensino já organizavam suas próprias orientações curriculares³, porém com a criação dos PCN em 1996 o ensino de Geografia nacional passou a se submeter a uma nova lógica de organização de conteúdos e procedimentos.

Nos PCNs de Geografia, alguns conceitos são selecionados como norteadores de toda a estruturação dos conteúdos da 1.^a fase do ensino fundamental (1.^o e 2.^o ciclos) e da 2.^a fase (3.^o e 4.^o ciclos): lugar, paisagem e território e região. Sobre esses conceitos, o documento esclarece:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às características de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. (Brasil-PCNs, 1999, p.39)

³ Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009) expõem a dificuldade de estabelecer orientações curriculares no estado de São Paulo quando é imposto de forma vertical e com pouca participação dos docentes os PCN em 1996.

Os conceitos da Geografia passam a organizar os conteúdos e se tornam importantes elementos explicitados no currículo e conseqüentemente no ensino. Alguns autores, alertam para a importância dos conceitos geográficos. Segundo Kaercher (1998a): "os conceitos não devem anteceder aos conteúdos. Estes devem propiciar que os alunos construam os conceitos". A formação de conceitos é necessária para a vida cotidiana. Os conceitos são importantes porque ajudam as pessoas a compreender o real, a classificá-lo, a fazer generalizações.

Os conteúdos procedimentais, em Geografia, dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos. O PCN de Geografia dá destaque aos procedimentos, nos seguintes termos:

É fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares. (Brasil PCNs, 1999, p.30)

O ensino de Geografia em sua organização dos conteúdos (assim como em outras disciplinas escolares) se manifesta nos currículos e prescrições oficiais através de opções políticas e pedagógicas situadas em determinado tempo. O ensino de Geografia apresenta de forma ainda mais sensível essas mudanças e influências pedagógicas, pois, carrega em sua história científica crises e tensões epistemológicas. É importante indicar:

Os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender concepções hegemônicas e da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específico, articulados as concepções pedagógicas e organização do currículo e organização do ensino. (Pontuschka, Paganelli e Cacete 2009: 113)

As disputas epistemológicas acerca do ensino de Geografia no Brasil estarão intimamente ligados as necessidades e realidades propositivas dos currículos escolares. Deve ser considerado a importância de documentos oficiais que expressam políticas educacionais mais amplas. O currículo irá realizar fundamentalmente sua função administrativa e pedagógica⁴. Todavia, as lógicas hegemônicas de produção curricular subordinam-se as tendências políticas, econômicas e sociais que irão articular-se as

⁴ "O discurso em didática sobre a prática escolar se desenvolveu fragmentando o processo global do ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar desligando os conteúdos dos métodos, ensino de aprendizagem, decisões técnico-pedagógicas de decisões políticas". (SACRISTAN, 2000, p 47)

complexas discussões e disputas pela concretização do ensino.

As propostas curriculares apresentadas aos docentes de geografia a partir dos parâmetros anunciados em 1996 estabelecem uma correlação com as tendências das políticas pedagógicas vigentes naquele momento. O currículo apresentado aos docentes subordinava-se as perspectivas neoliberais e as novas formas de sociabilidade capitalista. Rocha (2001) destaca como as propostas curriculares de ensino de Geografia estavam alinhadas aos anseios das teorias construtivistas assim como das Geografias Humanísticas e da percepção. O Estado opta em apresentar uma base teórica fenomenológica e psicologizante.⁵

A subjetividade do indivíduo assume novos valores, pois são supostamente concedidos a ele sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração dentre tantas outras.

A organização do conhecimento escolar, ao optar pela noção de competência, passa a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino. Santomé (2011) apresenta como as críticas aos modelos educacionais tradicionais criou espaço para o desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras. Por sua vez, o construtivismo se insere neste contexto como a grande opção para a educação. Essa tendência recorria a parte do conhecimento psicológico para o desenvolvimento de estruturas e perspectivas educativas.

Recorrer a psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão.[...] A psicologia, especialmente a escola piagetiana, tornava-se a tábua de salvação para os educadores progressistas especialmente nos níveis de educação infantil e ensino fundamental. permitia colocar no centro do processo educativo cada estudante com suas peculiaridades e características individuais. (SANTOMÉ, 2011, p.165).

Torna-se possível perceber como acaba-se por assumir uma tendência em que a prática educativa seja absolutamente desarticulada de uma interpretação das condições sociais que a produzem. É transferida ao aluno toda a culpa de seu fracasso ou sucesso escolar. Sob uma pseudo argumentação do sucesso escolar, currículos são produzidos e promovidos como grandes elementos de transformação da política educacional.

A Geografia acadêmica tem desde a década de 1970 no Brasil apresentado em sua base epistemológica intensos debates que resultam em novas significações do próprio conhecimento geográfico. A Geografia escolar vêm desde a institucionalização do ensino

⁵ Rocha, G. A Política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos (as) professores (as) para as Escolas Brasileiras (O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). Tese de doutorado apresentada na FFLCH-USP, São Paulo, 2001

disciplinar nas escolas nacionais dialogando não só com a produção acadêmica, mas sobretudo, com as complexas redes de influências que formam as instituições de ensino. A educação no Brasil é marcada pelas disputas de projetos de sociedades, projetos esses que estão permeados na Geografia que se ensina.

O processo de construção de currículos para o ensino de Geografia só reproduz a dificuldade que a educação nacional tem de selecionar o que deve ser aprendido nas escolas. Os antigos manuais e livros didáticos de Geografia produzidos entre as décadas de 1950 e 1970 eram orientados nos Roteiros de Geografia geral do Brasil na diretoria de ensino secundário MEC-Cades (Brasil, 1963). Desde esse período muitos objetivos e focos do ensino transformaram-se, assim como a produção técnica global, contudo, os manuais oficiais de ensino, os livros didáticos somados ao conhecimento acadêmico dos docentes permanecem como os principais elementos norteadores da atividade educativa.

A idéia da transposição didática se coloca de forma bastante acentuada, com a proposta de que deve haver uma simplificação progressiva desde a ciência até a sala de aula. No entanto, mesmo assim persiste o problema, sendo necessário fazer a seleção, as escolhas, e facilmente os professores caem na armadilha de que é apenas uma questão metodológica. De que é a forma didática (técnicas) de tratar a temática que resolveria o problema. De qualquer forma é importante deixar claro que os conteúdos curriculares são sempre pautados, selecionados, escolhidos, por alguém, na maioria das vezes externo ao estudante. Podem ser instâncias públicas de jurisdição sobre a educação, podem ser as escolas, os livros didáticos, ou os professores da escola. Vai daí que é importante perceber que deve existir algo, em alguma instância, estabelecendo o que é fundamental no ensino e na aprendizagem da Geografia. (CALLAI, 2010, p. 421- 422)

Os sentidos dados ao ensino de determinado conhecimento geográfico passa pela academia, mas insere-se socialmente dentro de um contexto global de propostas para a educação. A escolha curricular, a organização de conteúdos e as metodologias de ensino estão gradualmente se subordinando de forma mais intensa aos aspectos externos as tendência e teorias do conhecimento geográfico acadêmico. Elementos como as avaliações de rendimento como SAERJ⁶, PISA⁷ e ENEM ditam os rumos de ensino que muitas instituições escolares optam por seguir como referencial de organização de conteúdos de ensino. O ensino de nível médio no país situa-se ainda mais diante dessas

⁶ O Indicador de Desempenho (ID) é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. (Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>. Acessado em 26/03/2012)

⁷ (Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008) O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. O Pisa, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

contradições pois já apresenta em sua estrutura uma infinidade de complicações de próprio sentido e objetivo. Esse nível acaba por tornar-se mais sensível aos anseios e influências externas que representam projetos de sociedades perversos para os alunos, docentes e conseqüentemente para o ensino de Geografia.

Somadas aos intensos problemas que a educação nacional enfrenta, a organização curricular para o ensino de geografia baseados nas competências e habilidades carece de uma organização metodológica mais apurada. Documentos oficiais reafirmam a necessidade de estabelecer as competências, contudo, ainda buscam atrair o termo a formas de compreensão mais próximas dos docentes como os conceitos geográficos. Todavia, há sempre a reafirmação da objetividade e o anseio operacionalizador das competências e das habilidades. "No processo de aprendizagem é necessário desenvolver competências e habilidades, para que tanto professores como alunos possam comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento" (BRASIL, 2006, p45)

Considerações finais

A ideia de ensino no século XXI carrega em sua estrutura uma perspectiva mais imediatista e funcional. Tendências e teorias pedagógicas disputam espaço para a produção de um saber que seja efetivamente útil a sociedade. Contudo, a essa sociedade que algumas tendências afirmam que a escola deve preparar, é intrinsecamente organizada a partir de intensas contradições e rupturas. O mundo globalizado é disputado sobretudo, pelas lógicas produtivas que se organizam em uma vanguarda empresarial. A educação e o ensino por mais que produzam contradições, subordinam-se a uma organização pedagógica nacional que esta em consonância com as mais desejosas tendências econômicas.

O ensino de Geografia por sua vez, realiza uma tarefa homérica de estabelecer novos conhecimentos que sejam de fato utilizáveis. Todavia corre o risco, como todas as disciplinas escolares, de reproduzir um pensamento educacionais esvaziador do conhecimento socialmente construído em favor de um pensamento imediatista e mecânico. Realizar o diálogo entre o que é produzido de avanço acadêmico da ciência Geográfica e o que realmente chega ao ensino escolar é um desafio imenso para os docentes de todo o país.

Ao final deste breve ensaio, devemos constatar que buscamos apresentar

elementos que problematizem a pedagogia das competências e o ensino de Geografia no país, mais precisamente o currículo de Geografia oficial e nacional. Por fim, indicamos o anseio deste texto de ter alcançado duas ações fundamentais: reconhecer a origem e finalidades das pedagogias das competências e perceber como o ensino de Geografia torna-se submisso de todo este processo.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento das competências profissionais:** as incoerências de um discurso. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1998b.
- BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p.7760.
- BRASIL. Ministério da Educação. **ENEM:** documento básico 2000. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Orgs.). **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** Coleção didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Volume: Currículo, Ensino de Educação Física, de Geografia e de História e Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica e UFMG, 2010, p. 412 - 433
- DOLZ, J., & OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2004
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- KAERCHER, N. A . **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 1997.
- _____. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. In: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998b. p.81-92
- MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência:** uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini. Organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, maio/ago. 2006.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangley. **Para ensinar e**

aprender Geografia. São Paulo: Edusp, 2009.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolsenac.htm>. Acessado em set 2012

RAMOS, M. **Saberes, competências e cultura profissionais dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS):** o processo de reconstrução do conhecimento na escola e no trabalho. Relatório de pesquisa. 2011 [mimeo].

ROCHA, Genylton Odilon da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942).** Dissertação de mestrado apresentada na PUC - São Paulo, 1996. 151.

_____. **A Política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos (as) professores (as) para as Escolas Brasileiras** (O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). Tese de doutorado apresentada na FFLCH-USP, São Paulo, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus, 1997

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: ArtMed, 2011

SANTOMÈ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

Recebido em 17 de junho de 2016.

Aceito para publicação em 21 de janeiro de 2017.