

# Geografia

*Profª Drª Maria Encarnação Beltrão Sposito  
Prof. Dr. Eliseu Savério Sposito*

Este documento tem como objetivo oferecer elementos para um debate acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados para o Ensino Médio (PCNEM), apoiando a análise em três direções desenvolvidas simultaneamente: contextualizar a proposta, destacando os quadros internacional e nacional nas quais se insere; destacar seus pontos positivos e suas fragilidades; avaliar suas contradições internas.

Como todo documento preliminar, está aberto ao debate e à crítica e, sobretudo, dever ser submetido à aprovação a partir da leitura feita por pesquisadores e, sobretudo, professores do Ensino Médio, tanto nos seminários regionais e nacional organizados para essa finalidade, como em outros fóruns de debates sobre esse tema.

O documento está organizado em quatro partes. Na primeira, analisamos o novo Ensino Médio no Brasil, contextualizando-o no mundo atual e destacando seus princípios gerais. Na segunda, esses princípios são retomados, ao se abordar a filosofia da proposta, fundamentada na idéia de competências e habilidades, tratadas de forma crítica. Na terceira parte, encontra-se uma leitura sucinta acerca das formas como as competências e habilidades são trabalhadas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e, mais especificamente, no âmbito da Geografia. O conhecimento da Geografia, conforme ele se apresenta nos PCNEM é o tema abordado na quarta parte do documento.

Ao final, há uma relação de questões que poderão orientar o debate acerca do tema em análise.

# 1 O Ensino Médio no Brasil

## 1.1 Contextualização: o Brasil e o Mundo

A década de 1990 foi período de grandes mudanças no sistema educacional brasileiro. Esse movimento resultou de diferentes fatores e alguns deles merecem destaque.

A crise que o capitalismo experimentava, desde meados da década de 1970, levou o sistema econômico, no plano internacional, a implementar vários ajustes, iniciados nos anos 80, alguns dos quais profundos, e que se desenvolveram, de forma plena, na década seguinte. Esse conjunto de mudanças é reconhecido por diferentes denominações: Terceira Revolução Industrial, Revolução Informacional, Revolução Técnico-Científica Informacional, Revolução Pós-Fordista, Revolução Toyotista etc.

No escopo deste documento não interessa entrar no mérito da propriedade de cada um desses termos, mas registrar que, tratando do Ensino Médio no Brasil, o Ministério da Educação reconheceu a importância dessas mudanças ao propor o que chamou de “novo Ensino Médio”:

*Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira **revolução técnico-industrial**, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, acentuados a partir da década de 80.*

*A denominada “**revolução da informática**” promoveu mudanças radicais no conhecimento, que passa a ocupar um lugar central no processo de desenvolvimento em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela **incorporação de novas tecnologias**.”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, p. 15 (grifos nossos).

Reafirma-se, dessa forma, a idéia que, embora não tenha sido a única, confirmou o papel da escola, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, qual seja o de responder às demandas da economia capitalista, sobretudo no que se refere à preparação de mão-de-obra capacitada para o mercado de trabalho, superando a compreensão, anteriormente vigente, de acesso ao saber culto, concepção bastante influenciada pelo Iluminismo:

*A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação* <sup>2</sup>.

Outro fator que influenciou, a nosso ver, o conjunto de mudanças pelas quais vem passando a educação brasileira na década de 1990, tem relação direta com essa “revolução” e se refere ao papel desempenhado por países, como o Brasil, na Divisão Internacional do Trabalho.

Durante as três décadas que se seguiram à 2<sup>a</sup>. Guerra Mundial, a economia capitalista conheceu um período de grande desenvolvimento econômico, com ampliação da capacidade de produção e consumo industrial. Neste contexto, economias que eram, no começo do século XX, tipicamente agrário-exportadoras passaram por processos amplos de industrialização, favorecendo, ou impondo, a transferência de grandes parcelas da população do campo para a cidade.

Em grande parte dos casos, o *boom* crescimento da industrialização desses países foi acompanhado pela ampliação de capitais internacionais em suas economias, a partir da entrada de empresas multinacionais, o que gerou laços de dependência econômica. A transferência de riqueza da “periferia” para o “centro” do sistema passou ocorrer pela remessa de lucros, pagamento de *royalties* ou, ainda, do pagamento das dívidas externas contraídas para a realização de investimentos públicos em infra-estruturas de circulação e transportes e na produção de energia elétrica.

---

<sup>2</sup> Op. cit., p. 15.

O Brasil, como outros países de industrialização recente, teve que atender às imposições do Fundo Monetário Internacional, diminuir seus déficits públicos, “racionalizar” os investimentos nas áreas sociais, o que incluía re-discutir o papel da educação fundamental e média – discussão orientada, em grande parte, pela relação custo econômico x benefício.

O terceiro ponto a ser destacado refere-se ao aumento do número de alunos que chega ao ensino médio, embora o percentual destes ainda seja pequeno, se comparado aos países de economia industrial consolidada ou mesmo aos países que ocupam posição semelhante à brasileira na nova divisão internacional do trabalho, como destacou o próprio Ministério da Educação:

*No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou em 90% as matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%.*

*É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquido neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos paises, inclusive da América Latina.*

*Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%<sup>3</sup>.*

Pelo exposto, verifica-se a preocupação com o baixo nível de escolaridade no Brasil, num período em que a competitividade é aspecto preponderante no cenário internacional e o país pretende superar a situação de estagnação na qual se encontra sua economia há mais de duas décadas, tendo em vista o não crescimento de seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*.

Sem dúvida, o aumento do número de alunos no Ensino Médio gerou,

---

<sup>3</sup> Op. cit., p. 15.

de um lado, pressão sobre a oferta de vagas e, de outro, um cenário propício à discussão do papel desse nível de ensino, considerando-se as mudanças do quadro econômico internacional.

Por último, mas não menos importante, é, a nosso ver, o fato de que um mesmo grupo político e um mesmo conjunto de idéias orientaram as mudanças em nosso sistema educacional durante oito anos. Considere-se que Fernando Henrique Cardoso cumpriu dois mandatos presidenciais e que, embora outros ministérios tenham conhecido várias substituições tanto de ministros como de cargos de primeiro escalão, isso não ocorreu com o Ministério da Educação, comandado, por dois mandatos, pelo Ministro Paulo Renato de Souza, que implementou várias mudanças, colocou, em prática, programas educacionais e políticas de investimentos e, ainda, valorizou a avaliação em diferentes níveis do sistema educacional.

Neste documento não se fará uma análise dessas iniciativas, algumas bem polêmicas e outras que resultaram de ou em consensos mais estáveis. Pretende-se, apenas, destacar o fato de não se tratarem de políticas independentes ou ocasionais. Ao contrário, tais políticas refletiram um programa de ação cuja meta maior era redefinir o papel da formação escolar e universitária no país e dos investimentos públicos em Educação.

A permanência desse grupo político no poder propiciou, de um lado, um elenco de reformas no ensino e, de outro, o tempo necessário para propor, implementar e atingir níveis de consolidação para essas políticas públicas.

No que se refere à reforma curricular do Ensino Médio, os trabalhos de elaboração do seu documento orientador foram concluídos em junho de 1997, tendo recebido parecer positivo do Conselho Nacional de Educação, em 01/06/1998, o que resultou na Resolução CEB/CNE nº 03/98. No subitem a seguir, pretende-se analisar os fundamentos dessa resolução, como subsídio para o entendimento da proposta para a área de Geografia, objetivo central deste estudo.

## 1.2 Princípios gerais do Ensino Médio

A reorganização do Ensino Médio apoiou-se em alguns fundamentos que são importantes para se compreender como os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino desenvolvem-se nos PCN, em geral, e na área de Geografia, em especial.

A opção política por considerar o Ensino Médio como parte da Educação Básica no Brasil é, sem dúvida, primeiro fator a ser considerado. Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, esse princípio já se anunciava, conferindo “... a esse nível de ensino o estatuto de direito de todo cidadão”<sup>4</sup>.

Ao tomar essa decisão, o Estado brasileiro reivindica a necessidade de ampliar o acesso dos jovens ao nível médio e, mais que isso ainda, considera importante modificar o caráter de sua organização.

Ao procurar a universalização, expectativa ainda distante de se alcançar, o Estado adota a idéia de que esse nível de ensino deve preparar para o mundo do trabalho, sem, contudo, assumir ou, mesmo, propor um ensino propriamente profissionalizante.

Essa tomada de decisão ocorre, como destacado no item anterior, no contexto das grandes mudanças que marcam o nosso tempo, mesmo que tais transformações tenham sido consideradas, sobretudo, a partir de dimensões econômicas. Observe-se que a discussão sobre vivermos ou não a passagem da Modernidade para a Pós-Modernidade não é colocada. Tal debate ofereceria elementos mais amplos, de natureza social e cultural, relativos à crise da Sociedade Ocidental Moderna, objeto de debates entre a intelectualidade contemporânea.

A partir dessa posição, os PCNEM revelam maior preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho do que com a crise de identidade

---

<sup>4</sup> Op. Cit., p. 21.

que a juventude atual experimenta num mundo em que as possibilidades de futuro são difusas ou pouco promissoras, e de questionamento em relação ao modelo de sociedade em que nos inserimos.

A opção de priorizar a preparação para o mercado de trabalho não é, contudo, única. Ao contrário, ela se mescla com aos ideais que orientaram propostas curriculares anteriores<sup>5</sup>, como o de preparar para a cidadania, também definido no art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), segundo o qual o ensino médio “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho** e em estudos posteriores” (grifos nossos).

Pode-se, entretanto, afirmar que, mesmo explicitando a importância da formação para o exercício da cidadania, ou para a continuidade dos estudos em nível superior, destacou-se a formação para o mundo do trabalho, chamando atenção para a necessidade de se oferecer condições para a “compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”, como enuncia o art. 35 da mesma lei.

Trata-se, agora, de preparar para um novo mundo do trabalho. Não mais preparar o jovem **tecnicamente**, mas valorizar a sua **capacitação tecnológica**, atualizando o Ensino Médio aos ajustes ocorridos nos sistemas produtivos em nível internacional, isto é, não se trata mais de criar trabalhadores que operam máquinas, mas profissionais que dominem linguagens e tecnologias associadas à Revolução Informacional em curso.

Orientações menos operacionais e mais criativas, valorizando menos o aprendizado pela experiência e mais o que resulta da capacidade de abstração, o trabalhador que o mundo do trabalho atual requer precisa de formação ampla, o que significa, inclusive, que essa formação ofereça bases, no seu

---

<sup>5</sup> Referimo-nos, sobretudo, aos ideais que orientaram a elaboração de diferentes propostas curriculares nos estados e municípios da federação, no decorrer da década de 1980. Sobre esse assunto, ver: POLONI, Delacir Aparecida Ramos. **A política educacional no Brasil e o ensino de Geografia**. São Paulo: FFLCH/USP, 1998 (tese de doutorado).

desenvolvimento em sala de aula, não apenas para a atuação profissional, mas também para a vida social e política.

Ao anunciar as competências pretendidas PCNEM, percebe-se, claramente, que há uma intenção – a preparação para um mundo do trabalho com maior competitividade, inclusa a de nível internacional; desenha-se, ainda um potencial – a preparação para a compreensão do mundo atual, em suas diferentes dimensões. Tais possibilidades podem ou não se realizar, de acordo com o processo de ensino aprendizagem a ser desenvolvido, envolvendo, entre outros aspectos: visões de mundo e níveis de formação dos professores; - condições de trabalho no ensino fundamental e médio; formas de organização administrativa do Sistema Educacional do país; diversidade e qualidade do material didático disponível.

Ao se destacar esses aspectos não se pretende, neste documento, criticar ou elogiar a adoção dessa visão de Ensino Médio, o que demandaria a elaboração de reflexões de outra natureza. Queremos, sim, levantar elementos para a compreensão da razão que orienta a nova organização curricular e a seleção de conteúdos que ela enseja.

## **2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**

### **2.1 A Filosofia da proposta**

No item anterior destacamos diversos elementos que ajudam a apreensão do caráter dos PCNEM. Tomando, como referência, texto mais recente, divulgado pelo Ministério da Educação<sup>6</sup>, o sistema educacional brasileiro deve estar balizado por três pilares:

---

<sup>6</sup> Todas as citações sobre os PCNEMs referem-se à seguinte referência bibliográfica: BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+. Brasília: MEC SEMTEC, 2002, p. 7-68 (edição extraída da *home page* do Ministério da Educação).

- 1) *“Educação geral de base científica e tecnológica infiltrada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia”, segundo “a lógica interdisciplinar”;*
- 2) *“Preparação para o prosseguimento de estudos, centrada no desenvolvimento de competências básicas”;*
- 3) *“Educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional”, que poderia se desenvolver tanto no ambiente de trabalho quanto no ambiente escolar (p. 127).*

Este último pilar parece-nos central, na proposta dos PCNEM, porque “a formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção” (p. 129).

Para confirmar essa filosofia da proposta, afirma-se que “é por isso que a pauta do ensino se desenha com vistas à construção de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas de vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares” (p. 135), mostrando ter o trabalho como princípio educativo. Essa característica pedagógica lembra que as diferentes maneiras da sociedade se organizar (em sistemas produtivos, por exemplo) correspondem a diferentes modos de educar.

Para reorganizar o ensino médio e enfatizar as competências e habilidades, a proposta dos PCNEM foi organizada “em áreas de conhecimento correspondentes aos seus propósitos”, que são: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, todas elas incluindo a dimensão tecnológica que estrutura o respectivo objeto de conhecimento. Tal classificação indica um grau de arbitrariedade visto que não se levou em conta um paradigma curricular que “possa corresponder à diversidade do conhecimento científico” (p. 142)

Para Ramos<sup>7</sup>, o desenho curricular esboçado pela Coordenação Geral de Educação Profissional deve seguir os seguintes passos:

---

<sup>7</sup> RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002, p. 153.

- 1) *definição dos parâmetros de terminalidade;*
- 2) *desenho dos módulos do currículo;*
- 3) *definição dos itinerários, critérios de acesso aos módulos e ao curso, saídas intermediárias e finais, certificados e diplomas;*
- 4) *definição e planejamento dos projetos integradores para o desenvolvimento dos módulos e formulação de problemas desafiadores;*
- 5) *planejamento dos insumos requeridos em cada projeto e definição de professores e coordenador de cada projeto;*
- 6) *definição de estágio supervisionado, quando necessário;*
- 7) *definição de estratégias e recursos de aprendizagem;*
- 8) *definição do processo de avaliação da aprendizagem e dos critérios de aproveitamento dos estudos;*
- 9) *organização do tempo, horários, ambientes de aprendizagem, espaços e pessoas envolvidas.*

Observa-se, no encaminhamento, um excesso de passos no para estruturação do processo, havendo, entre estes passos superposições e “divórcios”. Explicando melhor e procurando contextualizar a crítica: a elaboração dos PCNEM, bastante criticada por não ter participação mais ampla da sociedade – ou daqueles que mais diretamente têm a ver com a educação, principalmente os professores – ocorreu no momento de orientação doutrinária e política é conhecida como neoliberal.

O papel do Estado, na década de 1990, caracteriza-se por: diminuição de sua atuação como produtor de mercadorias e serviços, assim como demonstrou a venda de grande parte das empresas estatais; definição do seu papel como agente regulador das relações sociais, facilitando a flexibilização do trabalho.

Essa orientação, relacionada à concepção de globalização que está por trás da concepção dos PCNEM, tem como ideal um estudante que não é o predominante na sociedade brasileira, mas que está situado em algumas camadas sociais de maior poder aquisitivo e que vive em cidades maiores.

Com isso, a concepção de currículo se torna frágil porque não contempla as disparidades e desigualdades sociais, mas se concentra em dois pontos fundamentais: o primeiro se refere à continuação das orientações para a preparação do educando para ingressar na universidade, passando pelo filtro do vestibular; o segundo, que aparece como o elemento inovador dos parâmetros curriculares do ensino médio, é a visão da educação média como momento de conclusão e de síntese de uma educação voltada para o trabalho. É exatamente a relação entre essas duas orientações que precisa ser, melhor discutida para a efetiva compreensão da proposta apresentada, com a confrontação de múltiplas análises e opiniões.

Então, é necessário ter em mente, sempre, o que se deve ensinar (conjunto de conhecimentos que se organiza dentro de uma visão de currículo) e o para que se deve formar (qual identidade é esperada para o educando: para continuidade de estudos, o vestibular – que também identifica a *educação básica*, ou para formação específica para o trabalho como momento definido para o exercício de alguma profissão – apresentada, na proposta, como *direito do cidadão*).

Por outro lado, um aspecto pode ser considerado positivo nessa proposta: a possibilidade de descentralização na elaboração do currículo, ao se dar autonomia para que as escolas venham a ter a oportunidade de selecionar seus conteúdos e estabelecer estratégias de ensino em seu planejamento pedagógico. Esse é, possivelmente, o elemento de ligação entre a proposta em âmbito nacional e o papel específico da escola como espaço de desenvolvimento das práticas educacionais e de exercício da liberdade de expressão e de aprendizagem.

É exatamente esse aspecto articulador e contraditório que merece atenção redobrada em nossas argumentações pois, acreditamos que, em virtude das próprias exigências curriculares serem limitadas do ponto de vista filosófico (e aqui, novamente entra em cena a discussão do currículo), não contribuem para a o embasamento daqueles que atuam no nível médio (professores, diretores, orientadores pedagógicos e funcionários).

No entanto, a forma de organização dos conteúdos, como está apresentada nas páginas 66 a 68 dos PCN+, em análise, não contém, em si mesma, a proposta de interdisciplinaridade defendida nos parâmetros uma vez que os conteúdos continuam a ser apresentados por disciplinas.

Além disso, o livro didático, importante instrumento de trabalho dos professores desse nível de ensino, também são produzidos e utilizados em componentes curriculares específicos. A organização dos eixos temáticos em Geografia e seus desdobramentos em subtemas, por exemplo, estão baseados, fundamentalmente, no conceito de espaço geográfico elaborado por Milton Santos e se prende a essa forma de pensar, de base estruturalista. Como as bases teóricas dos outros campos disciplinares não são, necessariamente, as mesmas e, em função do “caráter fechado” que caracteriza a forma de estruturalista de elaborar o pensamento, a relação interdisciplinar com os outros componentes fica dificultado.

Neste sentido, o jovem estudante, atualmente, que recebe impactos diferenciados e de inúmeras escalas, ao se preparar para o ingresso na universidade, ou para o exercício do trabalho, ou ainda, para atuar em um contexto sociocultural múltiplo e complexo, tem condições de se situar no espaço escolar? Visando mais especificamente a Geografia, em que medida seus conteúdos e as articulações entre eles poderão contribuir para a formação desse cidadão, desde sua educação básica até sua capacitação para o trabalho?

Essas perguntas, que deverão ser objeto de reflexões no contexto das transformações atuais no mundo do trabalho, devem permear as iniciativas e as ações daqueles que se preocupam com o ensino no Brasil e, em decorrência disso, poderão ser objeto de atenção dos debates que se realizarão nos Seminários Regionais e Nacionais nos quais esse documento será analisado.

## **2.2 Uma leitura crítica nas noções de competências e habilidades**

Para discutir os conceitos de competência e habilidades e respectivas aplicações, como propostos nos PCN+, vamos nos basear, principalmente,

no texto de Marise Nogueira Ramos, intitulado “A pedagogia das competências”<sup>8</sup>.

Baseando-se em Ferretti (1997, p. 258, apud RAMOS, 2002.), a autora afirma que segundo o autor, a noção de competência “representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo às novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização” (p. 40). Por outro lado, partindo das idéias de Frigotto (1995), demonstra que, “ao qualificar as bases histórico-sociais em que se fundamentam as novas exigências educativas (...) a noção de competência guarda coerência” porque, sobre as novas exigências educativas, “elas se configuram como um *rejuvenescimento* da teoria do capital humano” (p. 40).

Berger (1998, apud RAMOS, 2002) expõe um significado para as competências:

*entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizados e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer* (p. 162).

Ramos lembra que, no texto básico do ENEM, afirma-se que:

*competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e se articulam, possibilitando nova reorganização das competências* (MEC, ENEM, Documento Básico, 2000, p. 7).

Ramos afirma, ainda, que há um “deslocamento conceitual” ao “tomar

---

<sup>8</sup> Todas as citações deste item são da obra: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.

qualificação como um conceito central na relação trabalho-educação” (p. 40) porque a “noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação”, mas, ao contrário, “ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras” (RAMOS, 2002, p. 41).

A qualificação entendida como uma relação social possui três dimensões:

- 1) Conceitual: “função do registro de conceitos teóricos formalizados”, ou seja, dos processos de formação, “associando-a ao valor dos diplomas”;
- 2) Social: relações sociais entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletiva”;
- 3) Experimental: “relacionada ao conteúdo real do trabalho” ou “conjunto de saberes que são postos em jogo quando da realização do trabalho” (p. 43).

Concluindo, Ramos afirma que “a dimensão conceitual da qualificação é o que se refere, justamente, à formação e ao diploma, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento” (RAMOS, 2002, p. 47).

Para a autora, há um “contraponto entre a dimensão social da qualificação e a característica individual da competência” (*idem*, p. 159).

Lembrando a Organização Internacional do Trabalho, Ramos informa que sua construção conceitual compreende a “qualificação como a capacidade potencial do trabalhador de realizar atividades de trabalho e a competência como alguns aspectos do acervo de conhecimentos e habilidades dessa capacidade potencial” (2002, p. 60).

No entanto, a situação atual identificada com as mudanças no mundo do trabalho e exemplificada pelo domínio, cada vez mais exigido, dos recursos tecnológicos para o exercício de atividades laborais, aponta para:

*a crise do emprego, acompanhada do fim da ilusão planificadora e dos novos métodos de gestão, contribui para a deterioração do conceito de qualificação, na sua dimensão conceitual, tanto no que se refere à dificuldade de repertoriar o conteúdo dos empregos quanto à sua relação com os diplomas e com as perspectivas de desenvolvimento de uma carreira linear e crescente, possibilitado pelo sistema de classificação vigente (ibidem, 2002, p. 63).*

A partir dessas considerações, a autora afirma que “a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência” porque “o exercício da competência não existe sem a **profundidade de conhecimentos** que poderão ser mobilizados na situação” e, finalmente, “entre a competência e a dimensão experimental da qualificação existe uma grande proximidade, na medida em que ambas reportam às qualidades da pessoa e ao conteúdo do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 66 a 68).

Considerando-se a situação atual do trabalho no mundo, não se pode ignorar a imensa desigualdade existente entre pessoas, nações e grupos diferenciados.

Entre as pessoas, a desigualdade pode ser detectada, entre outros aspectos, por suas posições em postos de trabalho de acordo com sua atuação prática, seja nas atividades de produção direta, de direção, de subordinação na pirâmide das empresas. Quanto às nações, vários indicadores bastante conhecidos servem como exemplos de diferentes gradientes, segundo os quais os países são hierarquizados, embora eles tenham que ser analisados com todas as suas limitações. Os dois indicadores atualmente mais utilizados são: o Produto Interno Bruto, que mostra a capacidade de compra de cada país, nivelada pela média, mas que diferencia os chamados países desenvolvidos, que são poucos entre as duas centenas de países existentes no mundo; e o Índice de Desenvolvimento Humano, que classifica os países em de acordo com a combinação de indicadores de cada país, em três aspectos: renda per capita, expectativa média de vida e nível de escolarização.

Esses indicadores escancaram as diferenças entre países e entre pessoas, mostrando que não chega a 1/6 da humanidade a parcela com franco acesso a uma vida com qualidade e, conseqüentemente, com possibilidade de aproveitar e demonstrar suas competências e habilidades no mundo do trabalho.

Finalmente, os indicadores também mostram as diferenças entre grupos dentro de um mesmo país causadas pelas das oportunidades diversas que cada um deles desenvolveu no âmbito das relações sociais que ali se estruturam. Essa é uma das motivações das tentativas de institucionalização de um sistema de competência profissional, por sua possível valorização frente às ameaças de desemprego ou, por outro lado, possibilitando a negociação dos “trabalhadores individuais no interior das empresas” e dos trabalhadores coletivos, “de se organizarem no sentido de evitarem a completa explosão da integração econômica” (RAMOS, 2002, p. 75).

## **2.3 Como é um sistema de competências**

Neste item, a idéia principal é procurar compreender os diferentes sistemas de competências que podem ser adotados por programas paramétrais em qualquer país para orientar e direcionar as atividades de educação, principalmente no nível médio.

Um sistema de competências profissional é integrado por três subsistemas:

1) normalização das competências: organizada pelos sujeitos sociais envolvidos no processo, ou seja, governo, empresários, trabalhadores e educadores, alcançando:

- normas duras – análise funcional, para a qual importam os resultados e não como se chega a eles;
- normas brandas – abordagem condutivista, para a qual o “desempenho é um elemento central na competência e se define como a forma de alcançar resultados específicos para ações específicas”, muito di-

fundido nos Estados Unidos (RAMOS, 2002, p. 90);

- normas contextuais – abordagem construtivista, referenciada pelas “relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação” (RAMOS, 2002, p. 94); em outras palavras, “a descrição das tarefas deve se completar com uma compreensão do que permite sua realização” (RAMOS, 2002, p. 97).

2) formação por competências: expressa pelas estratégias estabelecidas no currículo, que “corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagens concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho” (RAMOS, 2002, p. 82);

3) avaliação e certificação de competências: desenvolvida pela avaliação do desempenho (baseada em “instrumento de diagnóstico”), direcionada também “para o trabalhador e para o empregador”, concentrando-se nos “resultados do desempenho profissional, processando-se de forma totalmente individualizada” (p. 83-84).

### **3 Competências e habilidades na área de Ciências Humanas e suas tecnologias**

#### **3.1 As relações entre as competências e habilidades na área**

Sobre essa temática, o documento dos PCNEM contém boa matéria prima para o início da exposição que norteará a sua crítica.

O documento, afirma que, “no caso da Geografia, o real refere-se ao espaço geográfico e, por isso mesmo, os próprios PCNEM estabelecem como princípios de análise: 1) causas/efeitos; 2) intensidade; 3) heterogeneidade; 4) contexto espacial”<sup>9</sup> (p. 60).

As competências em Geografia, analisadas em item anterior, podem

---

<sup>9</sup> Neste item, todas as citações são da obra: BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+. Brasília: MEC SEMTEC, 2002, p. 7-68 (edição extraída da *home page* do Ministério da Educação).

ser abordadas em “três perspectivas, que também compõem os agrupamentos nas demais disciplinas da área de Ciências Humanas” (p. 60).

A primeira perspectiva faz referência à representação e comunicação, cujos procedimentos são centrados no “mecanismo das Linguagens e dos Códigos”, para os quais são elementos indispensáveis “o registro e a comunicação” (p. 60).

Desconstruindo essa afirmação, podemos, em outras palavras, afirmar que, na leitura e interpretação dos conteúdos geográficos, há uma linguagem própria da Geografia, cujas competências estimuladas podem ser resumidas em: 1) interpretar os códigos específicos da Geografia, identificados pelas suas formas de representação da informação geográfica, como mapas, quadros e tabelas, por exemplo; e 2) utilizar corretamente as escalas cartográfica e geográfica na representação e na interpretação dos fenômenos naturais e humanos, considerando sua ocorrência, localização e frequência no espaço geográfico.

A segunda perspectiva se refere às práticas de investigação e compreensão. As competências relacionadas a essa perspectiva são: 1) “reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação”; 2) “selecionar e elaborar esquemas de investigação”; e 3) analisar e comparar “as relações entre preservação e degradação da vida no planeta” (p. 62).

É importante observar que o último item das práticas de investigação sugere que o aluno desenvolva consciência de sua condição humana e que seja estimulado a se engajar nos movimentos de preservação desenvolvidos por organizações não governamentais, por exemplo, direcionando o estudante de ensino médio a exercitar práticas que ocorrem fora das salas de aula e a interagir em seu contexto socioespacial, por meio de “procedimentos comparativos e interpretativos” (p. 62) auxiliando no “desenvolvimento das técnicas e, ao mesmo tempo, na conquista do ser humano” como efetivo exercício de cidadania (p. 63).

Esta terceira perspectiva refere-se à contextualização sócio-cultural, cujas

competências são: 1) “reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico”; 2) “compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia”; e 3) “identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu lugar no mundo” (p. 63).

A relação entre as três perspectivas é possível, transversalmente. O trabalho com a aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico pode ser feito fora da sala de aula, com a utilização de práticas empíricas, conhecidas pelos geógrafos como aula de campo. Essa prática pode gerar, em sala de aula, mapas, gráficos e tabelas como forma de representação do conhecimento elaborado pelo estudante fora da sala e baseado em seus conhecimentos anteriores, mesmo que de senso comum.

Esses procedimentos levam à compreensão da realidade e à produção de um conhecimento que pode ser classificado como científico porque vai se diferenciar do senso comum uma vez que os procedimentos, sistematizados e organizados segundo as orientações do professor e de acordo com o conteúdo, permitirão que o aluno organize suas atividades fora e dentro da sala de aula.

Além do mais, essas práticas podem ser, também, interdisciplinares, uma vez que outras disciplinas das Ciências Humanas podem lançar mão de mapas e tabelas e de aulas de campo, como é o caso da História. No mesmo caminho, exercício da escala cartográfica exige, do aluno, o conhecimento de regra de três simples, que remeteria ao conteúdo da Matemática.

Outro assunto a ser debatido nos PCNEM é a organização dos conteúdos em eixos temáticos e os possíveis desdobramentos em temas num primeiro nível, depois em sub-temas num segundo nível, assim sucessivamente. A organização hierárquica e verticalizada dos eixos temáticos pode dificultar os relacionamentos transversais entre os eixos e sub-temas de outros eixos temáticos. Tal encaminhamento pode dificultar as possibilidades de articulação entre diferentes elementos do conteúdo da Geografia de maneira

dinâmica e complementar, e de forma a se explicitarem, inclusive, as contradições imanentes à nossa Sociedade. O planejamento das atividades de ensino tem que conter, claramente, as propostas de articulação em todas as direções - entre conteúdos, competências e habilidades.

Finalmente, neste item, apesar da crítica destacada no último parágrafo, é preciso ressaltar que a organização dos temas e sub-temas propostos nos PCNEM (p. 66 a 68) guarda, em seu inter-relacionamento direto e hierárquico, estrutura adotada, no plano teórico, uma vez que a abordagem selecionada é de base estruturalista. No entanto, é necessário esclarecer que o professor precisa estar atento às necessidades de articular, transversalmente, os diversos item dos eixos temáticos, tendo em vista a forma como estão organizados.

### **3.2. Por que a adoção da idéia de tecnologia**

A adoção da idéia de tecnologias se impõe pelas características da sociedade atual, identificada como sociedade global baseada na cultura da Internet. Embora em muitas partes do Brasil não se possa falar nem em sociedade global e nem em cultura da Internet, os conteúdos da Geografia devem conter elementos que apontem para as transformações socioeconômicas recentes e que nortearão o desenvolvimento futuro das relações sociais de produção.

Uma das preocupações que se deve ter, neste item, é a necessidade de ir além do perspectivismo, pelo qual o mundo concebido pelo indivíduo é limitado ao que o olho vê, o que remete à crítica do conceito de paisagem, apresentado pelos PCNEM, definida pelo olhar do observador.

A capacidade de abstração e de imaginação precisa ser desenvolvida pelo aluno do Ensino Médio como competência para elaborar formas de interpretação que vão além de sua percepção sensorial – determinada pelo olhar. Essa preocupação deixa de ser um problema e se torna um elemento impor-

tante nas práticas pedagógicas quando o aluno alia sua observação à interpretação abstrata.

A sociedade global pode ser entendida pela história da Internet, pela cultura da Internet, pelas novas relações de trabalho ou pelos deslocamentos do trabalhador. No primeiro caso, o conhecimento pode ser conduzido pela interdisciplinaridade com a História. Nos demais casos, a interdisciplinaridade pode ser feita com a Sociologia.

Assim, a adoção do domínio das tecnologias pode ser uma opção teórica e metodológica, pois elas estão presentes, principalmente nos espaços urbanos, na vida da maioria das pessoas, de forma direta ou indireta.

O marco inicial do desenvolvimento das novas tecnologias foi a disseminação, por todos os territórios, da televisão. Como parte integrante da mídia, a televisão possibilita, em tempo real, o acompanhamento dos acontecimentos em qualquer parte do mundo e em diferentes escalas e natureza: a erupção inesperada de vulcões, os resultados da ação de furacões, a Guerra no Iraque, o ataque às torres gêmeas em Nova York, o atentado à escola em Deslan, na Induchétia do Norte, região da Rússia, ou a expansão da produção de soja no Centro-Oeste brasileiro.

A televisão é um meio que permite, também, a disseminação de aspectos culturais que podem ser utilizados em sala de aula, como as músicas de gêneros que agradam aos jovens, cujas letras podem ser utilizadas como meio indutor de temas urbanos, por exemplo.

Outro meio que pode ser explorado é a cultura da Internet. A letra da canção “*Pela Internet*”, de Gilberto Gil, editada em 1999, apresenta o mapa das articulações virtuais entre lugares e pessoas por todos os continentes. Se a Internet permite “navegar” por meio virtual e observar, pela tela do computador, incontáveis fenômenos ocorridos no mundo em tempo real, por outro lado, pode ser tema de debates com os alunos pois, pela comodidade e pelo anonimato permitido, pode ser fator de isolamento e de segregação social. Enfim, é conhecendo as contradições e complementaridades dos meios de

comunicação que se pode desenvolver habilidades de utilização dos meios de comunicação e competências para se compreender e explicar o cotidiano das pessoas e suas capacidades de produção e transformação do espaço geográfico.

A tecnologia é elemento que facilitou o fenômeno da globalização. Esse fenômeno se explica pela internacionalização das atividades econômicas e pela disseminação de elementos que influenciam culturas localizadas com força suficiente para se tornar hegemônicas, como é o caso da língua inglesa.

A globalização pode ser definida por duas particularidades. A primeira é que os países intensificaram suas ações de produção industrial e de comercialização de mercadorias que contêm os avanços tecnológicos mais recentes, os quais se multiplicam rapidamente.

A segunda se define-se pela ampliação do domínio do conhecimento na organização e no funcionamento de todas as atividades de produção e de serviços, principalmente as atividades econômicas. O efeito dessas características nos espaços urbanos é diretamente proporcional à importância de uma cidade em sua posição hierárquica na rede urbana de um país ou, mais amplamente, a considerar uma escala global de interpretação, na posição de uma cidade como metrópole ou entidade global. Pode-se, neste momento, falar de uma Geografia da cultura da Internet.

Por outro lado, não se pode esquecer que a globalização não é um processo de homogeneização do espaço, mas cria desigualdades, estabelece desconexões entre interesses coletivos e individuais, e provoca discontinuidades entre diferentes espaços por causa das ações de empresas que se contrapõem em concorrência global.

Pode-se notar, portanto, que o estudo das tecnologias propicia a articulação de conteúdos da Geografia entre si e destes com de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, possibilitando um ensino integrado que pode, se bem orientado, preparar o aluno para ingressar na universidade ou ser auxiliar na preparação para o exercício de profissões para o aluno que se

dirige para o mundo do trabalho.

Por outro lado, parece fundamental avaliar em que medida os PCNEM oferecem elementos para se compreender as tecnologias como meios pelos quais as transformações da sociedade se orientam, determinado no plano econômico, político e cultural. Em outras palavras, não são as tecnologias que mudam o mundo, mas os homens, socialmente determinados, que produzem tecnologias e dela se apropriam de forma diferenciada de acordo com as mais diversas finalidades. As tecnologias não são, assim, sujeitos da História, mas meios disponíveis numa dada sociedade, pelos quais os sistemas de produção de bens e serviços se reestruturam, e com base nos quais as relações sociais se estabelecem, seja no plano da reprodução econômica, seja no plano da reprodução humana.

## **4 Os conhecimentos de Geografia**

### **4.1 Os conceitos estruturadores da proposta**

Para a reflexão deste item, o documento dos PCNEM é a fonte privilegiada que vamos utilizar.

Inicialmente, uma afirmação absurda precisa ser resgatada: “as formações vegetais ou os agrupamentos humanos são conjuntos definidos por normas que regem a natureza” que se diferenciam por “fatores culturais”, e isto “significa que, diante das características da Geografia, um mesmo elemento pode ter uma base conceitual diferenciada”. Essa afirmação comparece como justificativa para a “importância da priorização dos conceitos num nível de ensino da disciplina e de suas articulações na área de Ciências Humanas”<sup>10</sup> (p. 55).

---

<sup>10</sup> A fonte bibliográfica, neste item, continuam sendo os PCNEMs: BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+. Brasília: MEC SEMTEC, 2002, p. 7-68 (edição extraída da *home page* do Ministério da Educação).

A última afirmação, sobre a necessidade de se priorizar conceitos para a articulação da Geografia na área de Ciências Humanas está correta e é característica da proposta coerente com o que se pretende. No entanto, tornar semelhantes processos vegetais e agrupamentos humanos é demonstração de que há uma incoerência que leva à naturalização da sociedade, o que não condiz com os últimos avanços do conhecimento geográfico, por qualquer ótica ou base teórica que se queira considerar.

Uma segunda apreciação sobre os conceitos estruturantes do documento leva à reflexão sobre a tendência teórica adotada. Ela se baseia, ao eleger o espaço geográfico como conceito norteador dos demais conceitos, numa concepção de Geografia que se consolidou no Brasil pela corrente estabelecido pelo pensamento de Milton Santos. Não é demérito nenhum se orientar por tal perspectiva; no entanto, arrisca-se esquecer a sociedade como objeto de estudo da Geografia, ao se privilegiar forma, função, estrutura e processo, elementos fundamentais para a leitura do espaço geográfico, segundo essa perspectiva.

Coerente com a base teórica adotada, propõe-se trabalhar o conjunto de conceitos, que se inicia com o espaço geográfico, e passa por paisagem, lugar, território, escala e globalização, técnicas e redes.

Algumas observações são feitas sobre dois desses conceitos. Sobre o de paisagem, afirma-se que é uma “unidade visível do arranjo espacial, alcançado por nossa visão”. Ora, a limitação do conceito à capacidade sensorial do observador é cerceadora da própria capacidade de expressão que se deve desenvolver na formação do estudante em nível médio. Observar é fundamental para todas as pessoas porque faz parte da natureza do ser humano, no entanto restringir o ato de observar aos limites da visão é excessivamente simplificador pois, numa atividade de campo, por exemplo, ninguém poderá compreender a paisagem além de seu ponto de vista e, mais ainda, não poderá compreender a descrição de uma paisagem em um texto porque não a está observando. Por outro lado, essa perspectiva parece estar demasiadamente calcada na idéia de objetividade, sem se considerar que a forma como se

percebe alguma coisa, depende, também, dos valores e idéias adotados, o que inclui, portanto, capacidade de abstração e a compreensão de mundo.

Sobre o conceito de escala, concordamos que é necessário distinguir escala cartográfica de escala geográfica. Entretanto, no que se refere à segunda, quando afirma tratar-se de “uma visão relativa a elementos componentes do espaço geográfico, tomada a partir de um direcionamento do olhar científico”, corre-se o risco de simplificar e empobrecer o conceito por haver aspectos relacionais pertinentes à escala, que possibilitam sua compreensão não apenas como elemento estruturador, mas como articulador de múltiplas determinações que se hierarquizam, se entrecruzam e se negam e se afirmam constantemente.

Tendo em vista essas duas observações, a articulação dos conceitos se pauta por uma organização estruturalista coerente com parte do pensamento de Milton Santos. Partindo do espaço geográfico, considerado essencial, ou “conceito central”, que é definido “a partir de uma visão escalar” em suas dimensões cartográfica e geográfica, deve-se considerar três elementos básicos – unidades “distintas que se diferenciam pelo grau de estruturação de suas ações”, que são: paisagem, lugar e território. Todos esses conceitos podem ser identificados pelas transformações quotidianas provocadas pelas “diferentes identidades ao longo do tempo histórico” conhecidas, atualmente, por globalização, cuja estruturação moderna se baseia nas “estruturas técnicas” e “nas redes” (p. 57).

Como afirmado anteriormente, ao se orientar por tal tendência teórica arrisca-se negligenciar a sociedade como objeto científico e filosófico de uma proposta curricular, ficando limitado apenas à compreensão do espaço geográfico. No entanto, ao se adotar esse conjunto de conceitos, a lógica de articulação entre eles deve ser respeitada por seu caráter estruturalista e formal, pois “os conceitos constituem a estrutura-base da disciplina e, ao mesmo tempo” é “uma ponte para a conexão com as demais disciplinas” (p. 58).

Ao se optar pela tendência definida pelos elementos estruturadores

espaço geográfico – paisagem, lugar, território, escala e globalização - a identidade temática da Geografia se torna diferenciada em relação às outras disciplinas porque, ao mesmo tempo em que os elementos têm respaldo teórico, metodológico e doutrinário discernidos claramente entre os conceitos, as categorias geográficas, podem, também, ser identificadas, na comparação com outras disciplinas, como organicamente estruturadas pelo pensamento geográfico.

## 4.2 As abordagens teórico-metodológicas

Neste item, a proposta é apresentar, para análise e posteriores críticas, dois quadros<sup>11</sup> que servem para a comparação das bases teórico-metodológicas do conhecimento geográfico. Como os quadros “falam por si”, acreditamos que, na divulgação deste documento e durante os debates nas oficinas organizadas pelo MEC, algumas contribuições podem ser incorporadas a este documento para enriquecer a proposta em exposição.

Quadro 1 - Agrupamento abrangente das correntes teórico-metodológicas

Pesquisas empírico-analíticas	Pesquisas crítico-dialéticas	Pesquisas fenomenológico – hermenêuticas
Articulação lógica		
NÍVEL TÉCNICO		
Utilização de técnicas de coleta	Técnicas não quantitativas	Técnicas qualitativas
Técnicas descritivas	Histórias e análise do discurso	Histórias de vida e discurso próprio

...continua

<sup>11</sup> Os quadros foram extraídos da obra SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e Filosofia. Contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Unesp, 2004 (p. 52-55).

...continuação

Técnicas de análise de conteúdo	Incorporação dos dados contraditórios	Incorporação da informação a partir da postura do investigador
Obtenção de dados secundários ou por questionários e entrevistas	Pesquisa-ação; pesquisa participante; entrevistas; observação	Pesquisa participante; entrevistas; relatos de vivências; observação; práticas alternativas e inovadoras
<b>NÍVEL TEÓRICO</b>		
Autores clássicos do positivismo e da ciência analítica	Postura marcadamente crítica	Postura crítica e autores da fenomenologia
Tratamento dos temas a partir da definição das variáveis	Tentativa de desvendar conflitos de interesses	Interesse em desvendar as características do objeto
Fundamentação teórica na forma de revisão bibliográfica e especificação das variáveis manipuladas nas situações experimentais	Fundamentação teórica através da eleição das categorias de análise e na sua articulação com a realidade estudada	Fundamentação teórica através da postura do pesquisador e da eleição das especificidades dos objeto
Neutralidade axiológica do método científico e imparcialidade do pesquisador; harmonia e equilíbrio para a produtividade.	Questionamento da visão estática da realidade; apontamentos para o "caráter transformador" dos fenômenos	Denúncia e explicitação das ideologias subjacentes; deciframento de discursos, textos, comunicações.
Neutralidade do método científico e imparcialidade do pesquisador	Preocupação com a transformação da realidade estudada e da proposta teórica	Preocupação com a interpretação da realidade pela ótica teórica do pesquisador
Necessidade de diferenciar a ciência da crítica	Resgate da dimensão histórica	Análise da individualidade do fenômeno
Controle da situação, fenômeno ou clientela estudada	Estabelecimento das possibilidades de mudanças	Controle da leitura e da interpretação do fenômeno
<b>NÍVEL EPISTEMOLÓGICO</b>		
O conceito de causa é eixo da explicação científica	Concepção de causalidade como inter-relação entre os fenômenos	Ausência de causalidade privilegiando o fenômeno

...continuação

A relação causal se explicita no experimento, sistematização e controle dos dados através das análises estatísticas posteriores.	Inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica, intelectual etc.	Inter-relação do todo com as partes e vice-versa; decomposição dos elementos constitutivos do fenômeno e abordagem do fenômeno individualmente.
Validação da prova científica fundamentada nos testes dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, e ainda através dos modelos de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos (racionalidade técnico-instrumental).	Validação fundamentada na lógica do movimento em espiral e da transformação da matéria, e no método que explicita a dinâmica das contradições internas dos fenômenos – relação sociedade-natureza, reflexo-ação, teoria-prática, público-privado (razão transformadora).	Validação fundamentada na lógica interna do fenômeno e da razão, a partir do detalhamento da descrição e da capacidade hermenêutica de leitura dos resultados da investigação (apreensão, no nível racional, da realidade fenomênica), baseados na capacidade de interpretação do investigador.
Concepção de ciência baseada na causalidade; percepção empírica e linguagem matemática.	Concepção de ciência como categoria histórica, mediação homem-natureza: origem empírica objetiva do conhecimento.	Concepções de ciência: variantes explicadas por uma invariante (estrutura cognitiva) e pela essência dos fenômenos.
Causalidade.	Ação.	Interpretação.
A-crítica.	Crítica e auto-crítica.	Crítica e radical.

## 5 Questões para o debate

A partir dos pontos destacados neste documento, são apresentados aos participantes dos Seminários Regionais organizados pelo MEC para uma avaliação dos PCNEM questões que, ao lado de outras propostas trazidas pelo próprio grupo, poderão orientar os debates sobre os PCNEM e sobre esse texto.

A – No que concerne aos PCNEM:

- 1) É possível propor parâmetros curriculares nacionais, para o ensino médio, que sejam, ao mesmo tempo, capazes de:
  - contribuir para a formação humanística?
  - desenvolver o raciocínio lógico?
  - estimular o domínio e uso de diferentes linguagens?
  - formar profissionalmente?
- 2) A organização dos PCNEM em áreas de conhecimento é coerente com a continuidade da organização do currículo escolar e dos materiais didáticos (sobretudo os livros didáticos) em disciplinas?
- 3) A interdisciplinaridade é, apenas, o resultado das relações possíveis entre disciplinas e/ou áreas que se estabelecem separadamente na escola? Ou seria necessário que a organização do trabalho (incluindo o currículo, a atribuição de aulas, o horário, o uso dos espaços físicos) também se reestruturasse?

B – No que se refere à Geografia, como tratada nos PCNEM:

- 4) O espaço geográfico deve ser, realmente, o conceito central para o ensino de Geografia?
- 5) Como os conteúdos propostos para Geografia contribuem para a formação profissional, um dos objetivos do novo Ensino Médio?
- 6) Com base nos quadros contidos no item 4.2. deste documento, é possível reconhecer como se organizam os conteúdos, propostos nos PCNEM para a Geografia?

*Profª Drª Maria Encarnação Beltrão Sposito*  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - SP*  
*Prof. Dr. Eliseu Savério Sposito*  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - SP*