

**A reestruturação da disciplina de geografia a partir da reforma do ensino médio:  
análises e reflexões.**

Cerena Bonomini Garcia<sup>1</sup>  
*professoracerena@gmail.com*  
Universidade Regional de Blumenau – FURB  
Celso Kraemer<sup>2</sup>  
*Kraemer250@gmail.com*  
Universidade Regional de Blumenau – FURB

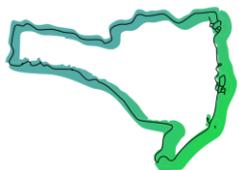
**RESUMO.**

A reestruturação curricular é uma prática comum na educação, buscando acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e econômicas, bem como a evolução das teorias pedagógicas. Diante disso, objetiva-se analisar a reestruturação do componente curricular da geografia do ensino médio no território catarinense, verificando o currículo anterior à última mudança curricular com o atual em vigência, a fim de compreender as mudanças ocorridas e suas implicações para o ensino e aprendizagem do componente. Para realizar esta pesquisa, foi conduzida uma análise dos documentos que norteiam o componente curricular de geografia, destacando os seguintes documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina - PC (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Para entrelaçar as ideias, foram utilizados autores que pesquisam o currículo e a reforma do ensino médio: Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) e Thiesen (2021). A partir dessa análise, percebeu-se que o novo currículo do componente busca superar as limitações do modelo anterior, promovendo uma abordagem mais contextualizada, interdisciplinar e participativa, valorizando principalmente o pensamento crítico e as metodologias ativas na construção do conhecimento geográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** REFORMA DO ENSINO MÉDIO; GEOGRAFIA; REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR.

**ABSTRACT.**

Curriculum restructuring is a common practice in education, seeking to keep up with social, technological and economic transformations, as well as the evolution of pedagogical theories. In view of this, the objective is to analyze the restructuring of the curricular component of high school geography in the territory of Santa Catarina, verifying the curriculum prior to the last curricular change with the current one in force, in order to understand the changes that have occurred and their implications for teaching and learning. of the component. To carry out this research, an analysis of the documents that guide the curricular component of geography was carried out, highlighting the following documents: Curricular Proposal of Santa Catarina - PC (2014), the National Common Curricular Base (2017), the National Curriculum Guidelines for the High School (2018), and the Base Curriculum of High School in the Territory of Santa Catarina (2021). To intertwine the ideas, authors who research the curriculum and reform of secondary education were used: Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) and Thiesen (2021). From this analysis, it was noticed that the new component curriculum seeks



to overcome the limitations of the previous model, promoting a more contextualized, interdisciplinary and participatory approach, valuing mainly critical thinking and active methodologies in the construction of geographic knowledge.

**KEY WORDS:** HIGH SCHOOL REFORM; GEOGRAPHY; CURRICULAR RESTRUCTURING.

## **INTRODUÇÃO.**

O conteúdo exposto está associado a um processo investigativo em andamento que culminará em uma dissertação de mestrado. O propósito é analisar as mudanças da Reforma do Ensino Médio na rede pública de ensino em Santa Catarina no componente curricular de Geografia, propondo refletir sobre as mudanças tanto curriculares quanto estruturais do componente. Esta pesquisa está sendo desenvolvida através do Programa de Pós Graduação e Educação – PPGE, a nível de mestrado, na Universidade Regional de Blumenau – FURB.

Para apresentar os resultados dessa pesquisa organizamos o artigo nas seguintes partes: analisamos brevemente a reestruturação curricular nas esferas federais para discutir as mudanças na esfera estadual. Após percorrer brevemente a história curricular de Santa Catarina, com o auxílio de autores e documentos, buscaremos os dizeres geográficos nos dois documentos do Ensino Médio de Santa Catarina, o anterior e o posterior à reforma. Com isto se busca identificar as mudanças que a reforma do Ensino Médio provocou no currículo de geografia.

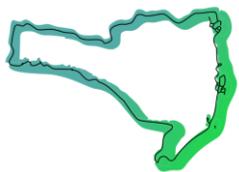
O componente de Geografia tem uma história rica e complexa, que se estende ao longo de vários séculos. Desde os primeiros estudos sobre a Terra e suas características até a atualidade, o componente evoluiu significativamente, adaptando-se às transformações sociais, políticas, econômicas e científicas ao longo do tempo. Evidentemente, é essencial ponderar que, se tratando de ensino e educação, cada época apresenta uma história própria, sobre a qual são lançados os fundamentos que em cada contexto se faz mais ou menos importante. A geografia como componente curricular:

Contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o motor contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço (BARBOSA, 2016, p. 2).

Nesse viés, a reestruturação curricular, no âmbito escolar, se mostra uma prática comum na educação, pois, acompanha todas estas transformações. Para SACRISTÁN (2000, p. 20) “o currículo é uma construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações”, que por sua vez, tem a função de explicitar o projeto, as intenções e o plano de ação, que preside as atividades educativas escolares. Além destas características que são importantes, o currículo de Geografia mostra qual caminho o professor pode utilizar para que o aluno se conecte com os dizeres geográficos, ou seja, este currículo “deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano” (CAVALCANTI, 2008, p. 27).

Cada reestruturação curricular justifica a si mesma por querer uma melhora no currículo, para que o estudo da natureza geográfica possa ser mais amplamente compreendido, pois precisamos conhecer o passado para compreender o presente, e “o que podemos perceber é que a natureza sempre esteve presente, contraditoriamente, ausente, pela negação, no que se refere ao entendimento de sua gênese e dinâmica processual.” (SUERTEGARAY, 2018, p. 15).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 representou o ponto de partida para uma ampla iniciativa de reformas educacionais, com um foco especial no currículo escolar. A LDB conferiu a responsabilidade de estabelecer a Política Nacional de Educação a



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



todos os sistemas de ensino. Por meio dessa política, a União assumiu a tarefa de definir as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com o objetivo de determinar os elementos essenciais e os conteúdos mínimos a serem incluídos nos currículos, visando à promoção de uma educação básica de qualidade. (BRASIL, 2001).

Subsequentemente, após as esferas educacionais receberem diversos documentos normativos e diretrizes orientadoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da educação, elas passaram a se adaptar a esses documentos, com o objetivo de aprimorar os currículos. Após todas essas reestruturações, aconteceu a aprovação do Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), explicitando uma das maiores mudanças curriculares, delineando vinte metas para a Educação Básica, das quais quatro destacam a importância de uma base nacional comum curricular. A partir daí, o Governo Federal disponibilizou a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular para consulta pública (BRASIL, 2015), dando início a um extenso percurso de debates e revisões. Somente em 20 de dezembro de 2017 foi homologado o documento (BRASIL, 2017). No contexto desse "pacto interfederativo", estados, municípios e o Distrito Federal comprometeram-se, em colaboração, a desenvolver ou reestruturar seus currículos com base nos elementos de aprendizado essenciais definidos na BNCC (BRASIL, 2018).

Para o Ensino Médio, foi então protocolado a Reforma do Ensino Médio diante da Lei n. 13.415/2017. O Currículo Base do Território Catarinense, regulamentado pela Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019, é o instrumento que efetiva a BNCC no âmbito do Estado de Santa Catarina (SANTACATARINA, 2019). O documento já revisado e estruturado foi publicado no ano de 2021. A partir desta data, todas as escolas com o ensino médio da rede pública já estariam colocando o novo currículo em prática.

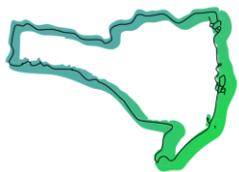
Neste contexto, o presente estudo objetiva analisar a reestruturação do componente curricular de Geografia, analisando a Proposta Curricular de Santa Catarina – PCSC – Ensino Médio (2014) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021), a fim de compreender as mudanças ocorridas e suas implicações para o ensino e aprendizagem do componente na esfera estadual de ensino. Consideramos fundamental examinar os currículos anteriores, confrontando-os com a nova proposta curricular, analisar as estruturas curriculares que moldam os textos das propostas e compreender as principais fontes de influência na sua definição.

Para realizar esta pesquisa, foi conduzida uma revisão bibliográfica e documental, que envolveu a análise dos principais documentos oficiais que norteiam o currículo do componente curricular da Geografia no estado de Santa Catarina, destacando os seguintes documentos: Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN's), e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021). Este último está disposto em quatro cadernos:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (SANTA CATARINA, 2021).

Os dados foram discutidos a partir de Sacristán (2000), Oliveira, Rosa e Silva (2019), Tomaz (2018) e Thiesen (2021). Eles nos possibilitam maior clareza quanto aos documentos norteadores do ensino médio, além de outras concepções relevantes ao currículo de ambos os documentos.

### RESULTADOS.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



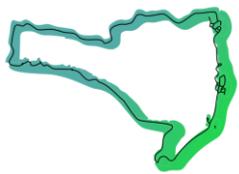
O conhecimento do passado sempre ajuda a entender o presente. A partir de 1985, com o processo de redemocratização política no Brasil, inicia-se um movimento de debate educacional com relação às questões curriculares, incorporando escritos relacionados a um pensamento sociológico, desencadeando uma reavaliação nas concepções da educação brasileira. Estes estudos e debates introduziram a teoria histórico-cultural no contexto da educação fundamental, por meio de escritos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores afiliados à mesma corrente teórica, dos quais alguns intelectuais brasileiros da área educacional se tornaram propagadores e intérpretes. Nesse contexto, criou-se a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). Tomaz (2018) assinala que a PCSC representa uma política governamental que, por meio de suas múltiplas edições de seus registros, almejava ser um “referencial teórico e metodológico, alicerçado na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico cultural, que orienta o conjunto de pressupostos teórico-pedagógicos” (TOMAZ, 2018, p.41).

O contexto histórico conspirava a favor de propostas dessa natureza. O grupo gestor que assumiu a direção de ensino na Secretaria tinha uma concepção democrática de educação e, por isso, estava profundamente motivado a encampar um novo processo de trabalho. O grupo e a ideia tinham respaldo do governo do estado. [...] Nesse contexto, a proposta veio com força, como tentativa de resposta a um anseio da Rede e da própria sociedade catarinense. Dado que o clima político da época acenava para a democratização das políticas públicas e que a proposta do governo na educação em Santa Catarina foi sustentada por uma concepção considerada de centro-esquerda, o grupo de trabalho optou por assumir, logo de início, uma posição político-ideológica mais crítica para a reformulação curricular das escolas públicas. (THIESEN, 2007, p. 43).

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 03) “[...] ao elaborar seu plano educacional no final da década de 80, pode ser considerado um dos estados pioneiros no Brasil na definição de orientações educacionais para orientar o planejamento dos programas de suas redes de escolas estaduais e municipais”. Ao longo dos anos, a PCSC passou por adaptações, ajustando-se às necessidades do ambiente educacional e respondendo às mudanças propostas pelo Ministério da Educação, em particular as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Essas evoluções demandaram uma revisão substancial, visando proporcionar à educação catarinense uma perspectiva abrangente e holística em relação aos alunos. Ou seja, as atualizações da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorrem em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas. (SANTA CATARINA, 2014).

Sua última atualização foi em 2014. O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. O propósito é buscar um caminho de aprimoramento do ensino público e um modelo pedagógico que oriente o processo de ensino em direção à inclusão social.

Os dizeres geográficos dentro da PCSC, tem um espaço juntamente com outras disciplinas do campo de ciências humanas. O documento apresenta este componente com “o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, tecidas consigo, com o outro, com o ambiente [...]” (BETTO, 2013 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 139). Adiante, está indicado que o estudante precisa cultivar suas capacidades para compreender o ambiente geográfico. Isso envolve



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



iniciar com uma análise focalizada em seu entorno imediato, explorando os elementos característicos de sua localidade de residência, que neste contexto é o município onde vive. Além disso, é importante considerar como esse município se interrelaciona em uma rede que abrange uma escala que varia desde a regional até a nacional e global. (SANTA CATARINA, 2014).

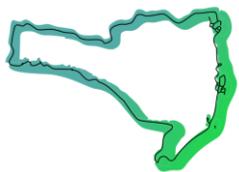
Para o documento, a geografia, enquanto componente, estuda a relação que tem entre as diferentes atividades humanas e a natureza, no espaço geográfico, “formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 143). Quanto aos conteúdos, o documento é norteado através de conceitos estruturantes:

“tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo.” (SANTA CATARINA, 2001 apud. SANTA CATARINA, 2014, p. 142)

A PCSC considera o nível de compreensão do aluno em relação ao ambiente em que ele está inserido, bem como as interações entre as ações humanas e o ambiente natural que contribuem para a construção desse espaço. O espaço vivido é definido como o local onde os seres humanos se conectam profundamente, formam suas identidades, exercem sua cidadania e interpretam o mundo ao seu redor através de experiências cotidianas. Dentro desse espaço, as relações de poder moldam a ocupação e os limites, seja no nível do cotidiano ou nas interações entre entidades nacionais, instituições diversas e representações sociais em diferentes escalas geográficas - local, regional, nacional e global. É nesse espaço dinâmico que a vida ocorre e que se transforma em território através dessas interações.

A regionalização desse espaço é possível através de diversos critérios, resultando em recortes espaciais que exibem semelhanças, contradições e características específicas que definem uma determinada região. Um território pode ser uma cidade, estado ou país, e cada um deles pode conter múltiplas regiões, cada uma com cenários distintos nas esferas econômica e habitacional. Isso abrange desde a disposição de construções horizontais a verticalizadas tanto nas áreas urbanas como rurais. Uma região pode ser identificada pelas suas dinâmicas socioeconômicas em meio ao contexto da globalização, e essa identificação pode ser baseada em critérios político-administrativos, socioeconômicos, naturais e culturais. Tais abordagens visam a uma caracterização mais completa e uma gestão eficaz dos territórios. (SANTA CATARINA, 2014).

Além destes aspectos, algo que chama a atenção é que o componente está dividido em diferentes tópicos, como Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Econômica, Geografia Política, entre outros. Cada tópico é abordado separadamente, muitas vezes de forma fragmentada, sem estabelecer conexões entre eles. Adentrando a estes tópicos, encontramos os temas expostos, como por exemplo: o estudo do espaço geográfico, das regiões e territorialidades de Santa Catarina, do Brasil e do mundo, a análise das relações de poder entre os países, dos processos de integração e globalização, dos conflitos geopolíticos e dos desafios da interdependência global, as questões ambientais e a cartografia e representação espacial, bem como, o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e análise de mapas, gráficos e outras representações espaciais. No que concerne à geografia, a PCSC, no Ensino Médio, propõe temas como “a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



espaço [...]; relações de Poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial etc. (SANTA CATARINA, 2014, p. 187)

Quanto ao professor, tem como tarefa ensinar a importância da consciência global e da compreensão intercultural, incentivando os alunos a desenvolverem uma perspectiva abrangente sobre o mundo e a se tornarem cidadãos informados e responsáveis. “O professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico e o aluno facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber.” (SANTA CATARINA, p. 174, 2014). Neste documento, a avaliação do ensino da Geografia era pautada em um modelo tradicional, baseado em testes e provas escritas, apresentações em grupos através de análises de textos do livro didático que verificavam a memorização de fatos e conceitos.

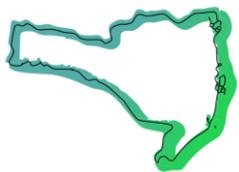
Em 2019, com a tarefa de promover a Reforma do Ensino Médio, começou um movimento para a construção de uma nova Proposta Curricular. Precisava, assim, de modificações para atender às novas diretrizes e às mudanças no contexto atual da sociedade, para que a nova proposta trouxesse diferentes maneiras de se ver e fazer educação, pautada na perspectiva da educação integral dos estudantes, visando envolver todos os aspectos humanos no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, o novo currículo é intitulado pelo “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense” de 2021, dispondo de quatro cadernos. A elaboração da proposta tem como base a BNCC (2017) e a PCSC (2014). Esse documento se transformou no novo norte do ensino no âmbito estadual. A reforma aumenta a carga horária de trabalho escolar efetivo, de 2.400 horas para 3.000 horas, em três anos. Dessa carga horária ampliada, 1.800 horas serão dedicadas ao trabalho com os componentes da BNCC, também conhecido como Formação Geral Básica, enquanto as outras 1.200 horas serão destinadas a Itinerários Formativos de aprofundamento, oferecendo maior flexibilidade. (SANTA CATARINA, 2021).

A parte flexível do currículo inclui disciplinas como "Projeto de Vida", uma segunda Língua Estrangeira e Componentes Eletivos. Os alunos podem escolher esses componentes a partir de um Portfólio que oferece um total de 25 opções. A oferta de componentes depende do número de escolhas e da disponibilidade de aulas na escola. Além disso, existem as chamadas Trilhas de Aprofundamento, que consistem em Áreas do Conhecimento e oferecem 15 possibilidades de trilhas. Essas trilhas visam expandir e aprofundar o aprendizado dos estudantes em diversas áreas do conhecimento e suas tecnologias. Elas abordam temas que são atraentes para os estudantes e estão alinhados com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 2021).

Para o componente da Geografia, os documentos indicam uma ênfase na compreensão dos fenômenos geográficos e na formação de cidadãos críticos e participativos, utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos, integração com outras disciplinas, uma abordagem interdisciplinar. Valoriza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais, propiciando “Uma forma de entender o mundo que se posiciona contra os mais diversos tipos de violência e os enfrenta, sejam eles de gênero, sociais, raciais ou sexuais, promovendo saúde, respeito por todas as formas de vida e o cuidado com elas”. (SANTA CATARINA, 2021, p. 67)

Além disso, enfatiza a compreensão dos estudantes sobre os espaços geográficos e suas transformações, a relação entre sociedade e natureza, a diversidade cultural e as questões socioambientais. Alguns dos principais conteúdos abordados são: o espaço geográfico com o estudo das características físicas e humanas dos lugares; o território e paisagem com a análise das diferentes formas de ocupação e apropriação do espaço pelas sociedades; a globalização, tendo a compreensão dos processos de integração e interdependência entre os diferentes lugares do mundo, incluindo as relações econômicas, políticas, sociais e culturais entre os países; o meio ambiente e o estudo das interações entre sociedade e natureza, enfatizando a importância da preservação dos recursos naturais, a análise dos impactos ambientais e a busca por práticas sustentáveis; o desenvolvimento de habilidades cartográficas; a análise das relações entre cultura e espaço geográfico, compreensão das identidades territoriais e



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



valorização do patrimônio cultural e a geopolítica e relações internacionais. (SANTA CATARINA, 2021).

Quanto à avaliação, a formativa é valorizada, buscando fornecer feedbacks contínuos aos estudantes sobre seu progresso e identificar áreas que precisam de desenvolvimento. Em vez de se concentrar exclusivamente em notas e resultados, a avaliação é usada como ferramenta para auxiliar o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. São utilizados diversos recursos permitindo que os estudantes demonstrem suas habilidades de diferentes maneiras. Também incentiva a análise crítica e a reflexão sobre os conteúdos estudados. Assim, os alunos são desafiados a relacionar conceitos geográficos a contextos reais, interpretar fenômenos socioespaciais, compreender relações de poder e desigualdades e propor soluções para problemas geográficos, muitas vezes utilizando recursos tecnológicos, ou seja, a ideia central é que a avaliação no novo ensino médio em Geografia seja mais abrangente, formativa, contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes. (SANTA CATARINA, 2021). Os documentos oficiais da implementação do Novo Ensino Médio apenas fornecem diretrizes gerais. Em função disto, professores e escolas têm autonomia de adaptar e contextualizar esses conteúdos de acordo com a realidade local e os interesses dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e uma visão crítica da realidade geográfica.

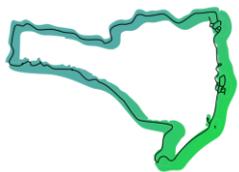
O Estado de Santa Catarina, em suas diversas propostas curriculares, enfatiza a formação humana abrangente. A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) abre espaço no documento para destacar e justificar a educação integral com o princípio do processo educacional, definindo-a como "[...] uma estratégia histórica que busca desenvolver trajetórias formativas mais integradas, complexas e abrangentes, que levem em consideração a educabilidade humana em sua múltipla dimensão" (SANTACATARINA, 2014, p. 26). Nesta definição, ressalta-se a necessidade de propor um currículo unificado, que promova o diálogo entre as áreas do conhecimento, em um processo contínuo e de expansão constante de conhecimentos, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento humano (SANTA CATARINA, 2021, p. 12).

Percebe-se, ao analisar os documentos do currículo do ensino da geografia no ensino médio, que há uma transição da abordagem baseada em conteúdos para uma abordagem mais voltada para o desenvolvimento de competências geográficas nos estudantes. A competência geográfica envolve a capacidade de analisar, interpretar e compreender o espaço geográfico, bem como de relacioná-lo a diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos e ambientais. Há uma mudança significativa no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas, análise espacial, interpretação de mapas e gráficos, uso de tecnologia geográfica.

O modelo anterior se concentrava na localização e descrição de lugares, com ênfase nos aspectos físicos e culturais, com foco em mapas físicos e políticos, pouca ênfase em mapas temáticos, gráficos, imagens de satélite, sistemas de informações geográficas e digitais. O modelo da reforma dá ênfase na compreensão e análise dos processos geográficos, como mudanças climáticas, migração, urbanização, desigualdades socioespaciais e interações entre humanos e ambiente, uso de múltiplas representações geográficas, permitindo aos alunos explorarem diferentes formas de visualização e interpretação de informações espaciais.

A Geografia ocupa um lugar na porção do currículo que cabe ao que vem sendo denominado de Formação Geral Básica. Por outro lado, não possui um conjunto de competências e habilidades específicas, como disposto na BNCC do Ensino Fundamental. Evidenciamos, também, que as escolas poderão desenvolver parcerias com empresas e outras instituições para atender aos requisitos da formação técnica e profissional. Deste modo, profissionais de notório saber poderão ministrar aulas.

Além de aspectos relevantes ao currículo, constatamos que a grade curricular dos componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), a partir da segunda série do ensino médio, abrange apenas uma aula por componente. No contexto da Formação Geral Básica, nota-se uma diminuição de 30% na carga horária destinada ao componente de Geografia em comparação com as matrizes curriculares anteriormente disponibilizadas na rede, onde



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



estava previsto um total de 02 aulas semanais. Essa organização endossa as preocupações apresentadas por Simões (2017), que argumenta que os componentes da área das ciências humanas estão sendo relegados a um papel secundário para atender às intenções do projeto.

Na estrutura de composição da carga horária, é evidente uma hierarquização entre os componentes na Formação Geral Básica. Essa hierarquização na distribuição do currículo já era perceptível antes da reforma. Essa compreensão, associada à redução da carga horária das áreas, especialmente em escolas de menor porte, pode levar, como aponta Simões (2017, pg.53), "os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas".

Ao examinarmos de forma sistemática a área das ciências humanas e, em particular, a disciplina de Geografia, surge a possibilidade de aumentar a oferta de carga horária e o enriquecimento do trabalho pedagógico com os conhecimentos dessa área, por meio de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos. Isso, contudo, depende do interesse dos estudantes em optar por essas trilhas e componentes eletivos que abrangem essa área de conhecimento, bem como da capacidade das escolas em oferecê-los. É importante ressaltar que não se trata necessariamente de abordar conceitos e temas específicos da Geografia, mas de integrá-los na área de conhecimento de forma mais ampla.

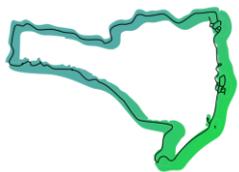
Nesse contexto, entendemos que os educadores terão que construir um repertório de conteúdos a serem abordados, que nem sempre terá uma conexão direta com sua formação inicial. Nossa percepção é que essa questão abre espaço para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em um currículo flexível, pois a oferta de carga horária de uma temática que permita aos profissionais de Geografia articularem as competências, habilidades e objetos de conhecimento da área das ciências humanas, conforme sugerido pelo currículo, permanece incerta a cada semestre.

A ideia de complementaridade apresentada pela BNCC em relação aos currículos prescritos que serão elaborados ou reestruturados a partir dela também se relaciona com a impossibilidade de o currículo formal conseguir abranger todas as situações que ocorrem na sala de aula, conceito que Sacristán (2017) denomina de currículo em ação. De acordo com o autor, o currículo em ação trata da prática real que se concretiza na sala de aula e é sustentado pela ação pedagógica, guiada pelas experiências teóricas e práticas dos professores (SACRISTÁN, 2017).

Na mesma perspectiva, o currículo "adota a abordagem da progressão não seriada, considerando que a construção conceitual não é definida pelo ano letivo, mas sim pelos processos didático-pedagógicos desenvolvidos na sala de aula" (SANTA CATARINA, 2021, pg. 12). O caderno curricular não especifica conteúdos, objetos de conhecimento ou habilidades entre as séries/anos do ensino médio. Cabe aos professores fazerem as escolhas em relação ao aprofundamento de cada objeto de conhecimento. Isso pressupõe uma autonomia no planejamento por parte dos docentes, porém, esse planejamento está condicionado ao que o currículo propõe, levando em consideração que os alunos no terceiro ano do ensino médio podem apresentar habilidades diferenciadas, o que influencia significativamente o planejamento do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Essas são apenas algumas das diferenças entre o antigo currículo e o atual no ensino de Geografia. As mudanças curriculares são dinâmicas e refletem as transformações na sociedade, nas tecnologias e nas necessidades educacionais. Não há mudança que se faça sozinha quando o tema é a Educação. Por esse motivo, deixa-se claro que a busca por um salto qualitativo no ensino público brasileiro não depende de uma ação isolada, quer do professor, dos alunos ou de qualquer outra parte envolvida no processo educativo, mas de uma vontade política e de uma ação coletiva e revolucionária que possa provocar mudanças concretas, lembrando que as "reformas legais, nos vários graus de ensino, não significam, imediatamente, novas práxis curriculares" (MENDONÇA, 2013, p. 47).

Ainda que esteja em acordo com a BNCC, o Currículo Base do Ensino Médio de Santa Catarina se sobressai por suas características singulares. Isto ocorre não apenas devido à abordagem de temas que transcendem os limites da Base, mas também à sua intenção de estabelecer um diálogo com a trajetória curricular histórica do estado, notavelmente recuperando os elementos do percurso delineado pela Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que foi atualizada pela última vez em 2014.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo concentrou-se em analisar o currículo prescrito, mas, conforme proposto por Sacristán (2017), o currículo é um sistema composto por vários níveis que não podemos perder de vista. O Currículo Base de Treinamento e Competências (CBTC) ainda está sendo traduzido, ressignificado e moldado a partir da cultura e vivência profissional dos docentes catarinenses, que colocarão o currículo em ação, atribuindo novos sentidos ao documento no chão das salas de aula. A reestruturação do componente de Geografia no Ensino Médio em Santa Catarina trouxe mudanças significativas para o processo de ensino e aprendizagem. O novo currículo busca superar as limitações do modelo anterior, promovendo uma abordagem mais contextualizada, interdisciplinar e participativa. A valorização do pensamento crítico e o uso de metodologias ativas estimulam os estudantes a se envolverem de forma mais ativa na construção do conhecimento geográfico.

No entanto, a implementação efetiva do novo currículo enfrenta desafios, como por exemplo a formação continuada dos professores e a disponibilidade de recursos adequados nas escolas. É fundamental investir em políticas públicas que garantam a qualificação dos professores e a infraestrutura necessária para a prática de uma Geografia mais dinâmica e participativa. Além disso, é importante incentivar a articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, como gestores escolares, professores, estudantes e famílias, visando a construção coletiva de uma educação geográfica de qualidade, que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea.

Neste contexto, cada um dos componentes curriculares carrega consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, assim como um aporte conceitual e categorial de seu campo intelectual, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna. Os conteúdos, categorias e conceitos eram anteriormente construídos com base na formação do professor, levando em consideração as necessidades e dificuldades de sua turma ou série. No entanto, atualmente, esses elementos estão ligados a um currículo orientado por competências e habilidades, bem como ao suposto "protagonismo" do estudante.

## Referências.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades**. Revista de Ensino de Geografia. v.7, n. 12. p. 82-113, Uberlândia, 2016.

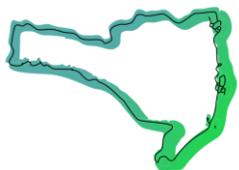
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relator: José Fernandes de Lima. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 24/1/2012, Seção 1, Pág. 10.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. Seção I, p. 27833- 27841.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/06/2014, Seção 1 - Edição Extra.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (Versão preliminar). Brasília, DF, 2015.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

CAVALCANTI, L. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus Editora, 2008.

MENDOÇA, Ana Waley; SCHARDONG, Rosimeri. **Elementos da história da educação**: livro didático. Palhoça: Unisul Virtual, 2013.

OLIVEIRA, N. A. S. DE; ROSA, H. A.; SILVA, D. A. DA. **A História no Currículo Base do Território Catarinense**. Fronteiras: Revista Catarinense de História, n. 34, p. 196–212, dez. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC N° 070, de 17 de junho de 2019. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: SED, 2014. 190 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação**. Florianópolis: IOESC, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia**. In MORAIS, E. M. B.; ALVES, A. O.; ASCENÇÃO, V. O. R. (Orgs.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 13-32.

THIESEN, J. DA S. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41–54, jul. 2007.

TOMAZ, M. H. A Proposta Curricular da Educação Básica e Santa Catarina e suas atualizações: (Re)Significados dos Saberes Docentes. In: Anais do Evento Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. **Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Livros Didáticos E Tecnologias Educacionais**. Anais Eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma: 2018, p. 37-48.