



## O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO 'NOVO' ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: APONTAMENTOS INICIAIS

Dilmar Paulo Pfeifer <sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de um processo de investigação em andamento que resultará em dissertação de mestrado, cujo objetivo geral é compreender o movimento de reconfiguração do lugar da Geografia, no âmbito da área das Ciências Humanas, no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, no contexto de implantação da lei 13/415 de 2017. Neste trabalho, busca-se apresentar apontamentos iniciais, ressaltando aspectos contextuais de implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, assim como de alterações do lugar da Geografia no âmbito curricular. Observamos que mudanças em curso abrem caminhos para uma redução da carga-horária de oferta da Geografia nos currículos do Ensino Médio, submissão aos pressupostos da Pedagogia das Competências, um apagamento de categorias-chave (como lugar, paisagem e região) e uma hibridização com outros componentes das Ciências Humanas que, diante da formação disciplinar hegemônica dos professores e dos desafios de um planejamento integrado interdisciplinar, por exemplo, pode provocar um afastamento das potencialidades teórico-conceituais da Geografia neste nível de ensino.

**Palavras-chave:** Ciências Humanas; Geografia e Currículo; Reforma do Ensino Médio.

**Resumen:** Este trabajo es el resultado de un proceso de investigación en curso que dará como resultado una tesis de maestría, cuyo objetivo general es comprender el movimiento de reconfiguración del lugar de la Geografía, en el área de Ciencias Humanas, en el Currículo Básico de Territorio de Educación Secundaria de Santa Catarina, en el contexto de la implementación de la Ley 13/415 de 2017. En este trabajo, buscamos presentar notas iniciales, destacando aspectos contextuales de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en Santa Catarina, así como como cambios en el lugar de la Geografía en el plan de estudios. Observamos que los cambios en curso abren caminos para una reducción de la carga de trabajo de la oferta de Geografía en los planes de estudios de secundaria, el sometimiento a los supuestos de la Pedagogía de Competencias, un borrado de categorías clave (como lugar, paisaje y región) y una hibridación con otras componentes de las Ciencias Humanas que, dada la formación disciplinaria hegemónica de los docentes y los desafíos de una planificación integrada interdisciplinar, por ejemplo, pueden derivar en un alejamiento del potencial teórico-conceptual de la Geografía en este nivel educativo.

**Palabras llave:** Ciencias Humanas; Geografía y Currículo; Reforma de la escuela secundaria

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Geografia e História (UNOPAR), Especialização em Metodologia de Ensino em Geografia (UNIASSSELVI), Mestrando em Geografia (PPGGEO/UFGS/CHAPECÓ). Serra Alta/SC – Brasil. E-mail: <[dilmar.geo@gmail.com](mailto:dilmar.geo@gmail.com)>;

## INTRODUÇÃO

O texto apresentado está vinculado a um processo de investigação em curso<sup>2</sup> que resultará em dissertação de mestrado, possuindo como objetivo refletir sobre como a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina está reconfigurando o lugar da Geografia nos currículos escolares. A referida pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Geografia, da Universidade Federal da Fronteira Sul e do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação.

Neste trabalho, destacamos o contexto de influência no processo de apoio e organização curricular do (NEM), bem como algumas análises e perspectivas perante as normas e exigências que os documentos da proposta de âmbito Nacional e expedidos pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina estão demonstrando. Diante da proposta de pesquisa e constatações de problemáticas no contexto de implantação do NEM, estaremos aproximando conhecimentos de algumas referências que acabam problematizando as mudanças em curso. Apresentamos o percurso e adaptações já evidenciados em Santa Catarina para atender a reforma, refletindo sobre possíveis resultados no currículo escolar, contudo, tentando enxergar neste processo como a área das ciências humanas e, em particular, a geografia vem sendo atingida. As justificativas se encontram na problematização de possíveis impactos dos direcionamentos curriculares na área das ciências humanas conforme o Currículo Base do Território Catarinense, atendendo a lei 13/415 de 16 de fevereiro de 2017.

Para os estudos e análises documentais, buscamos subsídios na abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; MAINARDES E MARCONDES, 2009). Neste aporte teórico-conceitual, o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais (MAINARDES, 2006) e as representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Será considerado neste caminho, os argumentos de Shiroma, Campos e Garcia (2005), onde afirmam que o sentido vai além das palavras

---

<sup>2</sup> PPGGEO-UFFS/CHAPECÓ-SC e grupo de pesquisa GPETE.



que compõe o documento, colocar o dito pelo não dito, aprofundar os conceitos e argumentos privilegiados e desprezados com um olhar investigativo.

Buscamos subsídios, também, no campo intelectual que se debruçou sobre a presença da Geografia nos currículos da Educação Básica, a Educação Geográfica e o ensino de geografia. A geografia, assim como a História, a Sociologia e a Filosofia (ciências humanas), passou a ocupar um lugar de poder nestes currículos, buscando atender interesses em disputas (SIMÕES, 2017), “como na sua renovação com vistas a um educar-se geograficamente para entender a complexidade socioespacial que nos cerca, a “lógica do que acontece” na busca de uma formação mais plena, crítica, libertária e cidadã dos sujeitos” (CALLAI, 2013). Assim como nos estudos de Lima, Silva e Silva (2017) e Silva (2009; 2018), acerca de os interesses dos agentes da educação brasileira para o ensino médio, repercutindo no processo de ensino e no direcionamento das aprendizagens.

Na primeira unidade do texto temos algumas problematizações do contexto de influência do Novo Ensino Médio, o contexto de implantação da Lei 13/415 sendo oportuna ao momento político que demarcava o país, para a inserção do projeto alinhado aos interesses governamentais vigentes ancorado por instituições privadas e suporte internacional. Na mesma unidade destaca-se as adaptações que o estado de Santa Catarina está firmando para atender as exigências da reforma, a implantação das escolas-piloto no estado e os encaminhamentos concebidos nos documentos orientadores do NEM. Na segunda seção, focamos no Currículo Base do Território Catarinense a configuração referente a carga horária, o direcionamento dos conhecimentos e possíveis impactos na área de ciências humanas e sociais aplicadas, em particular para a geografia.

## **PROBLEMATIZANDO O ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA**

O Novo Ensino Médio, assim chamado, vem se instituindo no Brasil como resultado da ação de diferentes atores em escala internacional e também influência do contexto nacional. Desta forma, consideramos importante entender o contexto de influência, onde a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos são construídos, e o contexto da produção de textos, incluindo



documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa oficial que lhe dá suporte (BOWE; BALL, 1992, apud. SHIROMA, et’al., 2005).

As repercussões iniciais com um contexto mais intenso e efetivo começaram com a Medida Provisória (MP), nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabeleceu regulamentações em lei para as mudanças no ensino médio. No contexto desta política educacional estava o impeachment da então presidente Dilma Rousseff, e posse da cadeira presidencial pelo seu vice Michel Temer em 31/08/2016, em um período conturbado da política brasileira. Este acontecimento foi muito questionado sobre sua legalidade ao ponto de ser considerado ilegítimo, caracterizou-se por polêmicas e divergências de opiniões na câmara e nos bastidores sociais e institucionais, alegado como golpe à democracia brasileira (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Após 22 dias depois da posse do referido vice-presidente, a MP supramencionada foi posta para aprovação no Congresso Nacional, se transformando na lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, contando 114 dias depois de ser promulgada a MP. As imposições colocadas alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Brasil, 2017). A lei também altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e institui a política de Fomento para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

A base textual desta legislação já está presente no Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que tramitava no congresso desde 2013. O projeto organizava os currículos do ensino médio por áreas do conhecimento, os estudantes poderiam escolher no terceiro ano do Ensino Médio, entre diferentes opções formativas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional. Além disso, já tinha como proposta a oferta da educação profissional e técnica de nível médio em regime de parceria com o setor produtivo.

No PL, base da legislação agora aprovada, intencionava-se alterar a LDB instituindo a jornada em tempo integral no ensino médio, a carga horária seria aumentada para 4200 horas, sendo que no ensino médio noturno somente poderiam participar estudantes maiores de 18 anos, com quatro anos de duração e o ensino regular em três anos com sete horas em tempo integral. Conforme o PL, “os currículos de formação docente organizados por áreas de conhecimento, colocando em vista a grande carência de



professores com formação adequada e específica, especialmente das ciências exatas” (Brasil, 2013, pg.12). Ao que tudo indica, este projeto não foi aprovado por não ter respaldo suficiente no congresso, observando também o movimento de resistência que englobava agentes de pesquisa e da classe trabalhadora. Mas quando Michel Temer assumiu o governo, a reforma teve o caminho propício para a regulamentação.

Nossos estudos apontam a presença do Banco Mundial para o financiamento da implementação da proposta, “permitindo a oferta de serviços de consultoria especializada de alto nível<sup>3</sup>” (BRASIL, 2018). Esta consolidação se confirma com a publicação no Diário Oficial da União (DOU)<sup>4</sup>, pela Comissão de Financiamentos Externos (Cofix), órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que buscou apoio para fins de implementação do NEM.

O órgão em seu poder autoriza o MEC a solicitar empréstimos ao Banco com o valor total estimado pelo MEC das ações a serem realizadas de 250 milhões de dólares. Entre as atribuições deste valor estão as discussões relacionadas aos itinerários formativos e alternativas curriculares, treinamento e capacitação de pessoal no processo de implementação da reforma. A liberação da verba ocorrerá desde que os estados atendam a todas as etapas de viabilização do projeto aprovado.

Observamos que a instituição tem propósitos de “promover reformas nos sistemas de educação dos países, criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (BM, 2012, pg. 5). Cabe salientar que a instituição lançou em 2012 um documento denominado “Aprendizagem para todos” - Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação (BM, 2011).

Neste texto, propõe-se as bases de os investimentos focados em resultados, como parâmetro para proporcionar recursos, reconhecendo a necessidade de parcerias e investimentos de grupos privados em nível nacional e internacional. Por meio de notas técnicas<sup>5</sup> percebe-se também o apoio de entidades do Terceiro setor, tanto do movimento

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>

<sup>4</sup> Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/educacao-ja-7-ensino-medio/>. Acesso em 28/03/2021

Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/o-novo-ensino-medio-avanca.html>

“Todos pela educação”, como do “Instituto Ayrton Senna” que conta com o amparo de instituições empresariais e do mundo financeiro, apoiando com argumentos e explicações o andamento das mudanças previstas.

Em SC, desde a publicação da Medida Provisória 746/2016, antecedendo a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que delibera sobre a Reforma do EM, evidência-se um engajamento por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) em dar início à sua implantação e ao desenvolvimento de diversas iniciativas, entre elas: a adesão ao Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI); a instalação de 120 escolas-piloto visando implantar o ‘Novo’ Ensino Médio (NEM); a aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, junto ao Conselho Estadual de Educação, resultado de adequações em diálogo com a BNCC.

Além do documento de orientação curricular, observamos a reprodução de documentos focados principalmente em adaptações do currículo escolar para proporcionar a implementação das mudanças. Entre estes documentos está o Caderno de Orientações Para implementação do NEM (2019), direcionado naquele momento para as escolas-piloto, o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), com foco na flexibilização curricular para orientar a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular-PFC, nas escolas.

Nesta perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação está se organizando para reproduzir nas escolas todas as regulamentações previstas em Lei, entre as mudanças, propõe-se a ampliação da carga-horária anual de efetivo trabalho escolar de 2.400 horas em três anos para 3.000 horas. Desta carga horária ampliada, 1.800 devem ser destinadas ao trabalho com os componentes da BNCC [denominado de Formação Geral Básica] e outras 1.200 horas devem ser flexibilizadas em Itinerários Formativos de aprofundamento.

A parte flexível do currículo, conforme observado em Santa Catarina (2021), está composta por disciplinas como “projeto de vida”, segunda Língua Estrangeira, Componentes Eletivos, a serem escolhidos pelos alunos a partir de um Portfólio (total de 25 componentes), sendo ofertado aquele componente com maior número de escolhas e as chamadas Trilhas de Aprofundamento, compostas pelas Áreas do Conhecimento e Técnico Profissional (15 possibilidades de trilhas), e entre áreas (10 trilhas), que buscam ampliar e aprofundar aprendizagens dos estudantes nas áreas do conhecimento e suas tecnologias, a partir de temáticas que segundo o documento, “são atrativas para os

estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar”.

Evidenciamos que para a elaboração das proposições de Componentes Eletivos percebe-se um forte engajamento do Instituto Iungo, que desenvolve parcerias com o ITAU Educação, instituições sem fins lucrativos e mantidas por instituições privadas, em uma campanha de apoio para a implementação do Novo Ensino Médio. No Portfólio dos componentes curriculares eletivos confirma-se o envolvimento da instituição na construção:

À medida que a implementação dos CCEs avançava nas escolas-piloto, a equipe técnica da SED, em conjunto com a equipe pedagógica e docente dessas escolas, iniciou o processo de qualificação das ementas que incorporaram as novas temáticas produzidas, originando o projeto de produção colaborativa de “Roteiros Pedagógicos”. Para essa atividade, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina contou com o apoio do Instituto Iungo, parceiro atuante, propositivo e responsivo na qualificação desses Roteiros (SANTA CATARINA, 2020, pg. 15).

Analisando os estudos de Silva, Martini e Possamai (2021), evidenciamos, por exemplo, que a construção/implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina tem um histórico com forte presença de instituições privadas e uma repercussão no planejamento administrativo das escolas, implicando também na formação de professores para atuar na parte flexível do currículo.

Percebemos neste contexto a presença marcante do terceiro setor alimentadas pelo empresariado brasileiro e a influência de atores internacionais com a intenção de trazer uma proposta balizada a resultados universais que teve um chão propício para o engajamento no Brasil. A presença de atores não públicos também é verificada por Caetano (2018), onde a reforma apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas, como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, o Todos pela Educação, a Fundação Roberto Marinho, entre outros.

A articulação destes personagens nos faz perguntar, quais as intenções deste apoio para esta etapa de ensino, o presente e o futuro das juventudes? A preparação para o mercado de trabalho é relevante e essencial, entretanto temos que pensar a que espécie de trabalho ou setor produtivo os jovens da escola pública serão direcionados com as finalidades deste projeto. Este conjunto de proposições em lei e atores alinha-se também ao Estado de Santa Catarina que não hesita em nível de parâmetros reguladores contrapor a proposta vigente. Para entender alguns efeitos sobre a área das ciências humanas, em



particular, o lugar da Geografia, estamos trabalhando em análise do Currículo Base do Território Catarinense.

## **AS CIÊNCIAS HUMANAS NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS**

No decorrer do ano de 2020 houve um ciclo de seminários com o propósito de elaborar o Currículo Base do Território Catarinense (CBTCEM), destacando também a construção dos itinerários formativos para a construção dos Componentes Curriculares Eletivos e das Trilhas de Aprofundamento. No primeiro semestre de 2021, foi homologado, no âmbito do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), o Parecer CEE/SC N° 040 com a Resolução CEE/SC n° 004/2021, em que se encontram resumidas as orientações acerca dos quatro cadernos que compõem o documento. O currículo foi publicado no site da SED, no segundo semestre deste ano e considera a arquitetura curricular alinhada a lei 13/415 de 2017, ressaltando a importância da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) como essencial para compor a estrutura do currículo. Os cadernos são divididos com as seguintes orientações:

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).

As Áreas de Conhecimento ajustada a BNCC é composta por: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes, Educação Física), Matemática e suas tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas tecnologias (Física, Química, Biologia), Ciências Humanas e sociais Aplicadas (História, geografia, filosofia, Sociologia)<sup>6</sup>. Nesta configuração a matemática se caracteriza ao mesmo tempo como área e como componente curricular, as demais disciplinas obrigam-se a organizar-se por área de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Interpretação da figura que compõe a organização por área do conhecimento para o ensino médio, conforme BNCC (SANTA CATARINA, 2020, pg. 8)





Com base nos documentos analisados, evidencia-se que temos três possibilidades de matrizes curriculares sugeridas para incorporação nas escolas da rede estadual de ensino, “tais matrizes podem ser utilizadas como referência para organização curricular por escolas da rede privada de ensino vinculadas ao Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”(SANTA CATARINA, 2021).

**Quadro 1: composição da carga horária da formação geral básica e a parte flexível conforme a matriz de referência**

Matrizes	Matriz A	Matriz B	Matriz C
Formação Básica	1.760	1.760	1.760
Parte Flexível	1.240	1.600	2.464
Total	3000	3.360	4.224

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Currículo do território catarinense (caderno 1)

**Quadro 2: Composição da carga horária da Formação Geral Básica e a Parte Flexível (Matriz A)**

Ano/série	1º série	2º série	3º série
Carga horária (BNCC)	800 horas	500 horas	500 horas
Carga Horária – Parte flexível	Mín. 200 horas	Mín. 500 horas	Mín. 500 horas

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Parecer CEE/SC N° 040

Nas matrizes temos a limitação da carga horária voltada às áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares na BNCC em 1760 horas, aumentando progressivamente na parte flexível do currículo. Ou seja, apesar de ser apresentada como uma proposta que amplia a carga horária, ela, na verdade, reduz o tempo de trabalho da base nacional curricular, que se entende com conhecimentos essenciais para formação do indivíduo pleno (CHAGAS et'al., 2019, pg. 136).

Os componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia), a partir da segunda série do ensino médio, contemplam somente uma aula por disciplina. No âmbito da Formação Geral Básica, evidencia-se uma perda de 30% da carga horária de oferta do componente de Geografia



em relação às matrizes curriculares até então ofertadas na rede, cuja previsão era de 02 aulas semanais. Esta organização corrobora com a problematização de Simões (2017), onde os componentes da área das ciências humanas estão sendo subalternizados em um caráter periférico para atender as intenções do projeto.

O projeto de vida, incorporado como disciplina obrigatória, possui duas aulas semanais nos três anos do ensino médio. Os Componentes Curriculares Eletivos são oferecidos desde a primeira série, com no mínimo duas aulas semanais, considerando a carga horária da matriz e as Trilhas de aprofundamento a partir da segunda série. “Frisasse, aqui, o fato de que a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma, obrigatoriamente, em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2021, pg. 105). As instituições terão a opção de ofertarem parte da carga horária a distância, dependendo da modalidade frequentada, diurno (20%), noturno (30%) e EJA (80%). As disciplinas consideradas obrigatórias, desta forma, são: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Projeto De Vida (e precisam ser ofertadas nos três anos).

As possibilidades de ampliar a oferta de carga horária referente aos componentes curriculares das áreas de conhecimento se alteram nos itinerários formativos que compõem as trilhas de aprofundamento e os Componentes Curriculares eletivos. As trilhas de aprofundamento da área de ciências humanas são compostas pelos seguintes eixos temáticos; Mulheres no Território Catarinense; Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense; Observatório da Saúde Pública; Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social (SANTA CATARINA, 2020, pg. 87). O caderno das trilhas ressalta que o “documento é um requisito para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e uma referência aos demais integrantes do Sistema Estadual de Educação” (SANTA CATARINA, 2020, pg. 6). A rede privada não tem a obrigatoriedade de usar as trilhas propostas nos cadernos, com isso abre a possibilidade de criar seus próprios roteiros pedagógicos.

Esta parte dos itinerários formativos têm rotatividade semestral e deve ser escolhida a partir do portfólio disposto no caderno de orientação<sup>7</sup>, em que se delibera que “cabe às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais trilhas desejam cursar ao longo do ano letivo e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola,

---

<sup>7</sup> No currículo consta caderno 4, mas as trilhas estão no caderno 3 do currículo (Observação da pg. 86 do caderno 1)



organizar a oferta” (SANTA CATARINA, 2020, pg. 86). As trilhas da área das ciências humanas possuem a carga horária entre 160 a 240 horas, dependendo da matriz curricular escolhida, ocorrendo a divisão desta carga entre os componentes curriculares da área. Essa divisão não é homogênea em todas as trilhas, nas imagens abaixo temos a compartimentação das horas-aula conforme as trilhas: Mulheres no Território Catarinense e Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense.

**Figura 1: Divisão da carga horária conforme o componente curricular da área das ciências humanas e sociais aplicada- Trilha: Mulheres no Território Catarinense e Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense**

<b>Trilha: Mulheres no território Catarinense</b>	<b>Trilha: Os Mundos do Trabalho no Território Catarinense</b>
Filosofia: 2 ou 3 aulas Sociologia: 3 ou 4 aulas História: 3 ou 4 aulas Geografia: 2 ou 3 aulas	Filosofia: 2 ou 4 aulas Sociologia: 3 ou 4 aulas História: 2 ou 3 aulas Geografia: 3 ou 4 aulas
Esta carga horária depende da matriz em Funcionamento na Unidade escolar	Esta carga horária depende da matriz em funcionamento na unidade escolar

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Caderno 3 do CBTCEM

Estas trilhas de aprofundamento estão divididas em unidades curriculares com carga horária entre 30 a 90 horas por unidade, conforme a matriz escolhida. Dentro da flexibilização dos itinerários por Trilhas de Aprofundamento tem-se a possibilidade de escolha no caderno 3 do currículo das trilhas integradas ou entre áreas de conhecimento. Os componentes curriculares das ciências humanas, nas unidades curriculares para a integração entre área, ficam condicionados entre uma (na maioria das vezes), a três aulas por semana, sendo que algumas vezes aparece aula compartimentada entre a mesma disciplina, por exemplo, sociologia/filosofia e/ou história/geografia: 1 aula semanal.

**Figura 3: Divisão da carga horária conforme o componente curricular da área das ciências humanas e sociais aplicadas nas trilhas integradas entre áreas. Trilha: Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros**

<b>Trilha: Saúde, Juventude e cuidados de si e dos outros</b>
Filosofia: 1 aula em todas as matrizes vigentes Sociologia: 1 aula em todas as matrizes vigentes História e Geografia: 1 ou 2 aulas, a depender da matriz em funcionamento na Unidade Escolar (em matrizes com maior carga horária, 1 aula para cada componente

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Caderno 3 do CBTCEM



Na estrutura de composição da carga horária, percebe-se uma hierarquização entre os componentes na Formação Geral básica, esta forma hierarquizada de distribuir a composição do currículo, era notada antes da reforma. Essa compreensão com a diminuição da carga horária das áreas, principalmente nas escolas menores, pode levar, por exemplo, “os professores a lutas corporativas em defesa própria, prejudicando a convivência e o trabalho coletivo no âmbito das escolas” (SIMÕES 2017, pg.53).

Observando sistematicamente a área das ciências humanas e, em particular, a disciplina de Geografia, temos a possibilidade de ampliar a oferta de carga-horária e o trabalho pedagógico com os conhecimentos da área com as trilhas de aprofundamento e os componentes curriculares eletivos, desde que os estudantes tenham interesse na escolha por trilhas de aprofundamento e componentes eletivos que englobam esta área de conhecimento, e as escolas tenham condições de ofertá-las. Entretanto, cabe salientar que não se trata de trabalhar necessariamente com conceitos e temas específicos da Geografia, mas diluído na área de conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que as/os docentes terão que construir um repertório de conteúdos a serem trabalhados que nem sempre terá uma relação direta com sua formação.

Nosso entendimento é de que essa problemática abre caminhos para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em uma organização curricular flexível, por ter em cada semestre uma incógnita o oferecimento da carga horária de uma temática que tenha a possibilidade de o profissional de geografia poder tentar articular as competências, habilidades e objetos de conhecimento da área das ciências humanas como sugere o currículo.

Na mesma conjuntura o currículo “assume a ideia da progressão não seriada, compreendendo que o processo de elaboração conceitual, não é definido pelo ano letivo, mas sim pelos processos didático-pedagógicos construídos na sala de aula” (SANTA CATARINA, 2020, pg. 12). No caderno não especifica conteúdos e nem objetos de conhecimento e habilidades entre as séries/anos do ensino médio. O corpo docente precisa fazer as escolhas sobre o aprofundamento a ser trabalhado com cada objeto de conhecimento. Esta questão pressupõe a autonomia do planejamento por parte do corpo docente, mas é um planejamento a mercê do que o currículo está propondo, devendo levar em consideração que alunos que estão no terceiro ano do ensino médio ou com o ciclo escolar mais avançado podem possuir capacidades diferenciadas influenciando fortemente no planejamento do professor a respeito do processo ensino-aprendizagem.



“Diversas problematizações podem ser feitas quando levada em consideração a desigualdade educacional das escolas com recursos para as escolas sem recurso, dos alunos privilegiados para os alunos excluídos” (CHARGAS et’al., 2019. Pg. 137).

Outra questão que repercute na construção de uma base de aprendizado, se refere aos alunos que necessitam a transferência de uma escola para outra, são planejamentos diferentes com a concepção pedagógica de cada grupo de planejamento. Esta base ou sequência da construção do conhecimento escolar pode ser prejudicada neste processo, entendendo que a sequência de conceitos ou categorias (como sugere o currículo) podem ser diferentes no planejamento docente de cada escola. Neste sentido, o texto enaltece o reconhecimento dos conceitos estruturantes de cada campo do conhecimento, trazendo uma explanação do que seria importante destacar nos componentes da área para consolidar a formação integral dos estudantes.

O diálogo entre os campos do conhecimento que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possibilita aprendizagens a partir das categorias e objetos do conhecimento próprios da área, utilizando a análise, a reflexão, a comparação, a interpretação e a argumentação para a compreensão dos fenômenos e o emprego de metodologias que exijam do(a) estudante um papel ativo em sua aprendizagem (SANTA CATARINA, 2020, pg. 22).

Há menção ao estudante como protagonista de seu próprio processo de escolarização e formação, reconhecendo-os como interlocutores legítimos do currículo, do ensino e da aprendizagem. O documento lista uma base conceitual a serem trabalhados na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho e ética (SANTA CATARINA, 2021, pg. 24).

Percebe-se que, ao mesmo tempo, o currículo enaltece a importância de trabalhar com todos os conhecimentos e conceitos dos componentes curriculares da área, mas também prioriza algumas categorias destes componentes. Estas categorias são fundamentadas no caderno de orientação curricular, direcionado para o campo de análise na concepção de autores que pesquisaram sobre as mesmas.

O caderno apresenta um quadro com as categorias, objetos de conhecimento de cada categoria e respectivas habilidades. Porém, devemos entender que as disciplinas possuem pressupostos marcantes no método de conhecimento do mundo, “porque, enquanto



processo epistemológico e percurso metodológico, os princípios, conceitos e categorias compreendem relações que sustentam todas as aulas das diferentes áreas do conhecimento” (ANDREIS; CALLAI, 2019, p. 98).

Algumas categorias do currículo são articuladas à geografia, e podem ser trabalhados na perspectiva geográfica.

[...] considerando que trabalhar para que aconteça uma aprendizagem significativa requer que existam pressupostos que estejam sendo considerados. E mais do que isso, estes pressupostos devem conter a clareza da postura teórica adotada, seja da geografia, seja da didática, devendo também haver a conexão com o contexto. É, portanto, uma matéria curricular que procura contribuir na produção de ferramentas intelectuais para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos do mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, 2013, p. 80-91).

O caderno cita essas categorias como conceitos estruturantes da geografia com referência em Gomes (2017). Entretanto, lugar, paisagem e região não possuem habilidades específicas, por não serem consideradas em primeiro plano no documento para o Ensino Médio. Posteriormente é recomendado temas transversais para serem trabalhados “contextualizando e articulando os objetos do conhecimento da área das ciências humanas e sociais aplicadas, e também nas interáreas” (SANTA CATARINA, 2020, pg. 67). O documento sugere os temas transversais tratados na BNCC do ensino médio, meio ambiente, ciência e tecnologia, (multiculturalismo) interculturalismo, cidadania e civismo, saúde e economia, que se articulam com as competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas (SANTA CATARINA, 2020).

A proposta curricular da área acompanha as seis competências conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), promovendo habilidades específicas, na concepção do texto para a formação integral do estudante. Considerando a BNCC, devemos observar que são apenas seis competência para quatro disciplinas que compõe a área, observando a complexidade e importância para o desenvolvimento cognitivo da área na formação dos alunos, pode estreitar as relações pedagógicas, assim como, devemos pensar que os conhecimentos historicamente construídos pela ciência geográfica, e das outras ciências que compreendem a área possuem dimensões amplas.

Por fim, cabe salientar o direcionamento para a pedagogia por competências, que segundo Silva (2018) se justifica na necessidade de adequação da escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e



imediatamente a inovações de caráter tecnológico e organizacional. Nesse contexto, a autora também destaca que, “a centralidade da noção de competências no currículo, especialmente pela proposta via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2009, p. 449). Nesta análise introdutória, podemos destacar que os conhecimentos da geografia no currículo estão hibridizados dentro da área das ciências humanas, fugindo da ancoragem disciplinar e um lugar instável que pode repercutir na inconsistência de formação da classe discente do ensino público que abrange a grande maioria das juventudes no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No NEM em SC, já evidenciamos que 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.

Outrossim, destacamos a influência de agentes internacionais e instituições ligadas a redes privadas na colaboração e apoio à implantação do NEM em nível nacional e em Santa Catarina. As mudanças curriculares em curso mobilizam um debate acerca da formação inicial e continuada de professores, os dilemas e desafios do trabalho com os conhecimentos geográficos no Ensino Médio e seu potencial pedagógico na formação das juventudes neste nível de ensino. Quanto à flexibilização curricular, trabalhamos com a hipótese de periferização disciplinar e fragilização dos componentes das ciências humanas devido à instabilidade de oferta e hibridização de seus aportes teórico-conceituais, observando as incógnitas estabelecidas no oferecimento dos itinerários formativos da parte flexível do currículo.

Os componentes curriculares da área das ciências humanas tinham um lugar mais estável no currículo, com uma carga horária já definida em todos os anos do ensino médio e conteúdos pré-definidos para a construção do conhecimento escolar com uma base de sustentação, evidenciando que este lugar nunca foi estável, fixo e seguro – um “lugar em



si” (SIMÕES, 2017, pg. 49). Mas um lugar que é resultado de encontros e confrontos, distanciamentos e entrelaçamentos, de singularidades e complementaridades ao mesmo tempo (MASSEY, 2000, p. 184-185, apud. SIMÕES 2017, pg. 49).

Considerando neste aspecto “que cada um dos componentes, como resultado do movimento mais amplo da história da ciência moderna, guarda consigo um caminho teórico-metodológico e epistêmico, um aporte conceitual/categorial de seu campo intelectual” (SIMÕES, 2017, pg. 48). Os conteúdos, categorias e conceitos eram construídos pela base de formação do professor observando a necessidade e dificuldades da turma/série trabalhada, sendo, agora, amarrados a um currículo por competências e habilidades e a um suposto “protagonismo” do estudante.

Podemos dizer que, em escala nacional, os resultados podem ser mais imprevisíveis possíveis, por que a lei 13/415 não considera o trabalho com os conhecimentos da Geografia como obrigatórios, vai depender da interpretação dos formuladores de currículo de cada estado, uma vez que a própria BNCC afirma que “competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, pg. 11). Neste processo espera-se o reconhecimento destas ciências para formar cidadãos críticos e reflexivos guiados pelo aporte de sustentação destas disciplinas para compor a área das ciências humanas e em consequência o exercício intelectual.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos [on line]. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo Executivo, 2011. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acessado em 17/06/2021





BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, BNCC - Ensino Médio, 2018. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acessado em 17/06/2021.

BRASIL, **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. **Aprovado pela advocacia-geral da união – conjur-mec**. Disponível em:  
[https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp\\_746\\_2016\\_ensino\\_medio\\_integral.pdf](https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf). Acessado em 16/12/2020.

CAETANO, Maria Raquel. **AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O NOVO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO PARA RESULTADOS – OFENSIVA EMPRESARIAL?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.204-220, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5811.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CHAGAS, Gênesis de Souza. SILVA, Michele Souza da. SIQUEIRA, Pedro Henrique Dias Siqueira. **A GEOGRAFIA E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CURRICULAR**. A Interlocução de Saberes na Formação Docente, capítulo 15. Org. CAMPONES, Kelly Cristina. Atena Editora - 2019.

LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil**. In. Holos, Ano 33, Vol. 3, 2017.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. In. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>, acesso em 25/11/2020.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. In. **Revista de educação, cultura e meio ambiente**. Dez. Nº 12, Vol. 2, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Santa Catarina: SED, 2020.



XIV ENCONTRO NACIONAL DE  
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM  
**GEOGRAFIA**



SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/SC N° 040, aprovado em 09/03/2021, (Resolução CEE/SC n° 004/2021). Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC).

SILVA, Monica R. **Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. In. Educação em Revista. Belo Horizonte, V. 34, 2018.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: UM PERCURSO ATRAVESSADO PELOS INTERESSES DO EMPRESARIADO**. Revista: Trabalho Necessário, V.19, n° 39, 2021 (maio-agosto) ISSN: 1808-799 X.

SIMÕES, Willian. **O lugar das Ciências Humanas: na “reforma” do ensino médio**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

**Palavras-chave:** Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.