

A GEOGRAFIA NA POLÍTICA CURRICULAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: DAS DISPUTAS E CONQUISTAS À SUA FLEXIBILIZAÇÃO

LA GEOGRAFÍA EN LA POLÍTICA CURRICULAR DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN SANTA CATARINA: DE LAS DISPUTAS Y LOGROS A SU FLEXIBILIDAD

GEOGRAPHY IN THE CURRICULUM POLICY OF HIGH SCHOOL REFORM IN SANTA CATARINA: FROM DISPUTES AND ACHIEVEMENTS TO ITS FLEXIBILITY

Dilmar Paulo Pfeifer

Licenciatura em Geografia e História (UNOPAR). Especialização em Metodologia de Ensino em Geografia. (UNIASSELVI). Mestrando em Geografia (PPG GEO/UFS/CHAPECÓ). Serra Alta/SC – Brasil. dilmar.geo@gmail.com

Willian Simões Simões

Doutor em Geografia pela UFPR. Professor dos Programas de Graduação [Licenciatura] e Pós-Graduação [Mestrado] em Geografia na UFS, Campus Chapecó. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação. willian.simoes@uffs.edu.br

Resumo: O presente artigo analisa a flexibilização da Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Metodologicamente, compreende estudo documental a partir de subsídios da análise textual discursiva e diálogo interdisciplinar com aportes da Geografia, Educação e Currículo. Argumentaremos que: i) a disciplina de Geografia se territorializou historicamente na política curricular brasileira e catarinense; ii) na Reforma do Ensino Médio em curso no país, a sua presença nos currículos deste nível de ensino vem sendo flexibilizada e; iii) na atual política curricular catarinense, a presença da Geografia se torna imprevisível, dependente da oferta de trilhas de aprofundamento e componentes eletivos. Evidenciamos que a Geografia deixa de ser uma disciplina obrigatória para se constituir enquanto um componente curricular de uma área do conhecimento e sua presença no percurso formativo é imprevisível na parte flexível do currículo.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Geografia e Currículo; Ensino de Geografia; Reforma Empresarial da Educação.

Resumen: Este artículo analiza la flexibilización de la Geografía como asignatura escolar en la política curricular de la Reforma de la Enseñanza Media en Santa Catarina. Metodológicamente, comprende un estudio documental en el cual buscamos subsidios para el análisis textual discursivo y el diálogo interdisciplinario con aportes de la Geografía, de la Educación y del Currículo. Sostendremos que: i) la disciplina Geografía fue territorializada históricamente en la política curricular brasileña y catarinense; ii) en la Reforma de la Educación Secundaria en curso en el país, se ha flexibilizado su presencia en los currículos de este nivel educativo y; iii) en la política curricular vigente

em Santa Catarina, la presencia de la Geografía se vuelve impredecible, dependiente de la oferta de carreras de profundización y componentes optativos. Mostramos que la Geografía deja de ser una materia obligatoria para convertirse en un componente curricular de un área de conocimiento y su presencia en el trayecto formativo es impredecible en la parte flexible del currículo.

Palabras llave: Nuevo Liceo; Geografía y Currículo; Enseñanza de la Geografía; Reforma empresarial de la educación.

Abstract: This article analyzes the flexibility of Geography, as a school subject, in the curriculum policy of the High School Reform in Santa Catarina. Methodologically, it comprises a documentary study based on discursive textual analysis and interdisciplinary dialogue with contributions from Geography, Education and Curriculum. The main arguments are: i) the discipline of Geography was historically territorialized in Brazilian and Santa Catarina curricular policy; ii) in the Secondary Education Reform underway in the country, its presence in the curricula of this level of education has been made more flexible and; iii) in the current curriculum policy in Santa Catarina, the presence of Geography becomes unpredictable, dependent on the offer of deepening tracks and elective components. We have had evidence that Geography ceases to be a mandatory subject to become a curricular component of an area of knowledge and its presence in the training path is unpredictable in the flexible part of the curriculum.

Keywords: New High School; Geography and Curriculum; Geography Teaching; Education Business Reform.

INTRODUÇÃO

A relevância da Geografia, seus princípios, conceitos, categorias e conhecimentos na formação de sujeitos crítico-reflexivos, cidadãos ativos com valores humanos, expressa a importância de fortalecer seus aportes no currículo escolar da educação básica. Pressupondo a importância de desenvolver conhecimentos geográficos na educação básica dos sujeitos, este artigo analisa a Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Trata-se de um processo de investigação em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação e que resultará em dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisa que vem ocorrendo no contexto de aprovação e dos primeiros anos de implantação da Lei 13.415/2017 que, ratificou a base legal para o que vem sendo chamado de Novo Ensino Médio (NEM) e, suas repercussões no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM) para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os estudos realizados permitiram evidenciar dispositivos legais que alteram a carga horária e a relação entre componentes curriculares. Entre as mudanças dessa nova versão de ensino médio, delibera-se sobre a ampliação da carga-horária anual de efetivo trabalho escolar de 2.400 horas [sendo 800 horas/ano distribuídas em 200 dias letivos] em três anos para 3.000 horas [sendo 1.000 horas/ano distribuídas em 200 dias letivos]. No entanto, desta carga horária ampliada, somente 1.800 horas devem ser destinadas ao trabalho com os componentes da BNCC e, outras 1.200 horas devem ser flexibilizadas em Itinerários Formativos de aprofundamento. Cabe salientar que na BNCC, as únicas disciplinas consideradas obrigatórias nos três anos do ensino médio são: Língua Portuguesa e Matemática – o que abre a possibilidade de periferização, não oferta ou oferta não disciplinar das demais disciplinas.

Para a oferta dos itinerários formativos, ainda, as escolas devem considerar: i) demandas e necessidades do mundo contemporâneo; ii) interesses, aptidões e perspectivas de futuro dos estudantes; iii) contexto Local e iv) capacidades das redes e escolas. Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município (DCNEM, Art. 12, parágrafo 1º e 6º) e permitir que os estudantes curssem mais de um itinerário (concomitante ou sequencial, desde que haja vagas nas escolas); (Art. 14, inciso I e II) também podem oferecer parte da carga-horária a distância, sendo 20% para o Ensino Médio Regular, até 30% para o Noturno e até 80% para a modalidade EJA (Art. 17, parágrafo 5º e 15º); por fim, as redes ainda podem estabelecer parcerias com outras instituições de ensino para a oferta de itinerários, sejam elas públicas ou privadas.

O conjunto de mudanças impostas na emergência do NEM amparam esta investigação. Partimos do pressuposto de que a Geografia tem especificidades traduzidas na sua constituição histórica como disciplina escolar, “resultante de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina” (ROCHA, 1998, p. 5). Entretanto, discutir as mudanças propostas em políticas curriculares oficiais nesse novo panorama aflora questionamentos não aparentes que, podem ampliar nosso entendimento a respeito das intenções da referida reforma em curso, reescrevendo a posição, entendimentos do papel formativo, os

impactos acerca dos princípios, dos conceitos, das categorias, dos conhecimentos da Geografia no currículo escolar.

O caminho trilhado metodologicamente engloba estudos e análises de documentos oficiais em diálogo com diferentes referenciais bibliográficos acerca do tema proposto. Muito embora não tivéssemos a intenção em realizar um amplo mapeamento das produções científicas, nos comprometemos com o diálogo de saberes e com a elaboração de uma constelação de conceitos e de aportes teóricos que tem nos permitido complexificar análises e observações acerca das evidências.

Para os estudos e análises documentais, buscamos subsídios na abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009), nos aportes teórico-metodológicos para análise de documentos propostos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e da hermenêutica-dialética de Minayo (2002). Buscamos subsídios, também, na análise textual discursiva, o que compreende o movimento de unitarização, categorização e comunicação em um olhar hermenêutico e multirreferencial aos textos de política (MORAES, 2003; MORAES E GALIAZZI, 2006; MEDEIROS E AMORIM, 2017).

Estudamos aportes normativos como a Lei 13.415/2017, que trata do NEM e que provocou alterações significativas na LDB 9.394/96; a BNCC; o CBTCEM, entre outros documentos indutores voltados à implantação do que vem sendo chamado de NEM em Santa Catarina. Na produção da política curricular do NEM, verificamos a atuação de agentes públicos e privados¹, e, a que tudo indica, continuam trabalhando para defender e englobar interesses do campo econômico. Esta disputa possui também manifestações contrárias e que emergem do campo intelectual da esfera pública².

Nos estudos de Silva et'al (2021, p. 49), sobre engajamentos pró-Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, verifica-se que um território-rede se formou no estado. Com base nos estudos de Ball (2016), os autores analisam que se trata-se do engajamento de diferentes agentes de empreendimento “na defesa, criatividade e integração”, mas

¹ A exemplo do Ministério da Educação, de representações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e suas articulações com o movimento Todos pela Educação, composto por agentes empresariais e do sistema financeiro.

² A exemplo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), entre outros.

sobretudo na tradução da política em diferentes espaços e escalas. Entre os agentes que atuaram e estão atuando na atualidade estão:

Diretoria de Ensino Médio, da SED-SC; Gerentes Regionais de Educação, ligados à SED-SC; Diretores das escolas-piloto; Universidades Comunitárias, por meio de projetos extensionistas induzidos por edital de fomento publicado pela SED-SC (a exemplo do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – PROESDE Licenciaturas); Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), Instituto Ayrton Senna; Itaú BBA; Fundação Natura e Instituto Iungo. (SILVA; WEINMANN; VANZELA, 2021, p. 49)

Os autores observam que Santa Catarina tem um papel de destaque na implementação do NEM no país, disponibilizando profissionais, recursos e interlocuções com instituições privadas. Na formação de professores para as escolas-piloto também se percebe “algumas das parcerias público- privadas da SED/SC, entre as quais, o Instituto Iungo, o Instituto Península, Mathema e o Instituto Reúna. Além de palestrantes e formadores vinculados a Universidades Privadas - ditas comunitárias – e Universidades Públicas” (KLAPPOTH; POSSAMAI; SILVA, 2021, p. 40). Da mesma forma, o Todos Pela Educação (TPE) com suas redes de instituições ligadas ao empresariado passou a fazer parte dos principais movimentos de elaboração de políticas educacionais brasileiras. Entre as instituições que compõe o TPE, temos o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV, estas são mantenedoras do Instituto Iungo (KLAPPOTH et’al, 2021).

Em 09/03/2021 foi homologado o Parecer CEE/SC N° 040 com a Resolução CEE/SC n° 004/2021, neste documento estão presentes, de forma resumida, as orientações dos quatro cadernos que compõe o CBTCEM. O referido currículo foi publicado posteriormente, no segundo semestre, no site da SED³ e, a estrutura do documento entre os cadernos que fazem parte do currículo engloba:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021a); Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2021b); Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (2021c); Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (2021d) (SANTA CATARINA, 2021).

³ <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>

No caderno 1 temos as principais orientações que buscam estruturar o currículo da escola. Logo nas primeiras páginas estão instituídos os Marcos legais do Novo Ensino Médio, que também justificam a proposta, como o Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, o diagnóstico da OCDE⁴, a PL 6.840/2013 e a LDB, dispondo, principalmente, a parte em que os conteúdos estão a serviços do desenvolvimento de competências.

A Organização curricular do NEM no documento compreende o desdobramento do currículo em uma parte de Formação Geral Básica (FGB), que lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do ensino médio, e; uma segunda parte, denominada Parte Flexível, com carga horária total, consolidada via oferta de itinerários formativos. A FGB, alinhada à BNCC, é composta pelas seguintes áreas: 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).

A parte flexível do currículo se configura na forma de “Itinerários Formativos, compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional” (SANTA CATARINA, 2021a, pg. 50). Os Itinerários Formativos da parte flexível do currículo para as escolas da Rede estadual de Ensino de Santa Catarina compreendem o Projeto de vida, os Componentes Curriculares Eletivos, a Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Feitas ressalvas iniciais com o intuito de contextualizar e situar melhor o foco deste artigo, na primeira seção sustentaremos nossa compreensão de currículo enquanto território em disputa. Propomos a compreensão de que o processo de territorialização de uma disciplina escolar, o estabelecimento de seu domínio composto por princípios, aportes teórico-conceituais e metodológicos, resultam de relações de poder que demarcam interesses sobre a finalidade da educação, a formação e o trabalho docente, o lugar dos conhecimentos na formação humana, determinantes para a formação de uma sociedade

⁴ Este diagnóstico foi encomendado pelo governo do Estado (na época) para empreender “uma análise independente sobre o sistema educacional e que formulasse opções com vista à elaboração de políticas, a curto e médio prazo, com o objetivo de desenvolver o capital humano” (SANTA CATARINA, 2010, p. 3).
43

que se quer para o presente e para o futuro. E que disciplinas escolares passam por processos de des-re-territorialização frente a estas disputas.

Após, buscamos demonstrar que a Geografia, enquanto disciplina escolar, se territorializou na política curricular brasileira, passando por processos de des-re-territorialização diante de diferentes interesses políticos e econômicos. O foco está na atual Reforma do Ensino Médio e sua recontextualização em Santa Catarina. Argumentaremos que, na Reforma do Ensino Médio em curso no país, a presença da Geografia vem sendo flexibilizada e, na atual política curricular catarinense, a sua permanência se torna imprevisível, com aberturas para a precarização na abordagem de seus conceitos, categorias, princípios e conhecimentos no âmbito do itinerário formativo (composto por trilhas de aprofundamento e componentes eletivos)].

A NOÇÃO DE CURRÍCULO ENQUANTO TERRITÓRIO EM DISPUTA

Compreendemos que a política curricular e, em particular, o currículo escolar, é constituído a partir de um jogo de forças, demarcando um projeto com objetivos a serem atingidos. Sacristán (2013, p. 2) afirma que:

[...] em sua origem, o currículo significa o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos propostos e impostos pela escola aos professores (para que o ensinassem) e os estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma organização dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

Desta forma, podemos compreender que o currículo “tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 1). Entendemos, a partir desta concepção, a relevância do currículo, ou ainda, dos documentos que constituem o campo da política curricular enquanto indutores do ensino e da aprendizagem, de sua força para regulamentação do planejamento e trabalho do/a professor/a. E que “o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro” (JALLADE, 2000, apud LOPES 2004, p. 110).

A política educacional atinge o currículo, forjando efeitos que transcendem escalas. Lopes (2015, p. 448) observa que os interesses percorrem algumas necessidades a serem implantadas que submergem nos discursos instituídos da política, estes podem ser com linguagens, práticas, instituições, e são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Na visão da pesquisadora:

[...] tais registros são incorporados à educação levando a que sejam repensadas suas finalidades sociais, pois tais finalidades, caso sejam compreendidas discursivamente, deixam de ter um fundamento racional, calculado, capaz de sustentar uma dada escolha. Com isso, a opção por dada finalidade social, a enunciação dessa finalidade e sua defesa, são inseridas na esfera da política. São definidas em certas relações de poder (LOPES, 2015, p. 450).

Conforme Thiesen (2013, p. 593) “a produção do currículo, como campo de lutas, engendra-se na produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento”. Os estudos mais atuais do autor apontam que “para além de um bem coletivo e um direito público, o conhecimento passa a ser um importante commodity no conjunto dos demais produtos que circulam no mercado, sobretudo em escalas regional e global” (THIESEN, 2019, p. 428).

Thiesen (2019) analisa a repercussão no território curricular a partir da internacionalização da educação no Brasil e argumenta que as ações estão relacionadas predominantemente à gestão curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores. Esta tese não é nova, percebe-se que sua urgência vem desde o começo do século XX, para avançar no crescimento econômico das nações. Conforme Thiesen (2019, p. 430).

[...] é cada vez mais comum chegar às escolas brasileiras, discussões subsidiadas por textos que recomendam flexibilização curricular, ampliação de jornada escolar, avaliação e gestão de resultados, abertura de maior espaço para áreas ligadas às tecnologias, línguas estrangeiras e disciplinas que são objetos de avaliação pelos organismos externos à escola (THIESEN, 2019, p. 430).

Estes parâmetros não levam em consideração a organização disposta em muitos estabelecimentos de ensino brasileiros, procurando deliberar sobre uma realidade orientada e “concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas” (LOPES, 2015, p.

459). Assim, podemos inferir que o currículo resulta em demarcações/delimitações do conhecimento adaptado às forças em disputa e seus interesses, nele “são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento” (SACRISTAN, 2013, p. 18). Outrossim, “o próprio campo do conhecimento objeto de disputa político-libertadora passa a ser objeto de controle” (ARROYO 2011, p. 50).

A partir destas considerações é que reiteramos a compreensão de que o currículo é território em disputa. Como bem salienta Haesbaert (2004), território tem a ver com poder, não apenas o tradicional poder político, no sentido da gestão de um território político-administrativo, mas também o poder em seu sentido simbólico, do território como abrigo, como poder de constituição dos sujeitos, sua cultura e identidade, suas relações.

Nesse sentido, podemos afirmar que a apropriação e o estabelecimento de um domínio por parte de uma disciplina em uma política curricular em que se faz presente a disputa pelo conjunto de conhecimentos, seus conceitos/categorias, princípios e temas tradicionais ou emergentes, resulta de relações de poder que demarcam interesses sobre a finalidade da educação, a formação e o trabalho docente, o lugar dos conhecimentos na formação humana, determinantes para a formação de uma sociedade que se quer para o presente e para o futuro.

Olhando para o contexto de influência e produção do texto da Reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciamos repercussões que aferem esta política de escala global e nacional e, em escala regional, com as adaptações da política curricular do NEM, no currículo catarinense. Em escala regional, nos currículos estaduais, esta política pode ser interpretada de diferentes maneiras, com resultados variados e com des-territorializações motivadas pela flexibilização que a lei proporciona. Haesbaert (2003, p. 3) destaca que “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exerce domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”.

Em nossas reflexões sobre o currículo enquanto território em disputa observamos que o Estado elabora-implanta políticas curriculares – que também resultam de um conjunto de disputas entre diferentes agentes e seus interesses a respeito da finalidade e

dos rumos da educação no país – podendo se articular a representações da iniciativa privada, como destacamos na introdução deste artigo ao tratar do contexto do NEM. Podemos dizer que há disputas culturais e simbólicas que buscam influenciar o conteúdo das políticas, assim como disputas econômicas, porque também apontam para as diferenças e lutas de classes, do papel da escolarização na formação para os mundos do trabalho, ou ainda, para o mercado de trabalho e etc.

Haesbaert (2004) argumenta, ainda, que hoje vivemos uma multiterritorialidade em sentido lato, resultante da sobreposição de territórios, hierarquicamente articulados, encaixados, denominados territórios-rede e territórios-zona, sendo o primeiro controlado pela lógica estatal e o segundo pela lógica empresarial pela sua “canalização” através de determinados dutos e nódulos de conexão (as redes). Desta forma, os grupos mais privilegiados desfrutam “de uma multiplicidade inédita de territórios, seja no sentido da sua sobreposição num mesmo local, seja da sua conexão em rede por vários pontos do mundo” (HASBAERT, 2004, p. 14). Essa configuração é aguçada pela flexibilidade territorial do mundo “pós-moderno”, ficando acessível ou subordinada a uma minoria e como consequência a formação de uma elite globalizada.

Enxergamos essa multiterritorialidade na política curricular da Reforma do Ensino Médio, em que se faz presente agentes do poder público e da iniciativa privada, agindo sobre o currículo e atuando de modo articulado, constituindo nódulos de conexão por meio de parcerias público-privadas e atendendo receituários internacionais, hegemonizando os rumos que devem ser tomados no âmbito das políticas educacionais, a exemplo do NEM. Multiterritorialidade que também resulta em des-territorialidades e re-territorialidades, ou ainda, des-re-territorializações, ou seja, em deslocamentos (HAESBAERT, 1997).

A partir deste entendimento sobre território, propomos a compreensão de que o currículo enquanto território em disputa sofre alterações, deslocamentos em que disciplinas e seus conceitos/categorias, princípios e temas, por exemplo, podem ganhar outros contornos, outras configurações em forma e conteúdo. Podem servir a diferentes interesses político-pedagógicos. Ou seja, podem des-re-territorializar, isso em diferentes escalas, como por exemplo: dos currículos oficiais institucionalizados no âmbito do Governo Federal, às suas recontextualizações no âmbito das Secretarias de Estado da

Educação; das Secretarias de Estado da Educação ao currículo em ação na escola. Ou ainda, de uma perspectiva crítica de currículo a uma perspectiva neoliberal.

Na Lei 13.415/2017, por exemplo, somente Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira “Inglês” são disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Mas observamos que em Santa Catarina a Geografia continua compondo o rol de componentes curriculares no âmbito do que vêm sendo denominado de Formação Geral Básica (FGB), ainda que sua carga-horária tenha sido reduzida em, ao menos, cerca de 30% da tradicional carga horária que existia e; o tratamento dado na organização dos conhecimentos não tenha mais como referência um currículo disciplinar.

Considerando nossa compreensão de currículo enquanto território em disputa, argumentaremos na seção seguinte que a Geografia, na sua história enquanto disciplina escolar no que denominamos de educação básica brasileira, passou por diferentes processos de des-re-territorialização: de caráter tradicional, utilitarista, pragmático, nacionalista à tentativa de expressar um pensamento crítico orientada pelo currículo. Até ao ponto de, na atualidade, vivenciar no nosso entendimento, um processo que irá alterar a sua identidade como disciplina e até ameaçar a sua existência no currículo oficial do Ensino Médio diante de mudanças de concepções no âmbito das políticas curriculares.

DES-RE-TERRITORIALIZAÇÕES DA GEOGRAFIA ENQUANTO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Para entender o território curricular da geografia e suas des-re-territorializações na sua construção como disciplina escolar no Brasil, destacaremos alguns contextos com foco nos parâmetros que influenciaram sua institucionalização no currículo oficial escolar brasileiro⁵. Corroborando com Rocha (1998, p. 3), este tipo de pesquisa oferece a explicação sobre os porquês de um conhecimento ser ensinado nas escolas em um determinado espaço-tempo e a razão dele se manter existindo, excluído ou alterado. O autor também ressalta que as mudanças sofridas são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto

⁵ Trata-se de uma breve contextualização, uma vez que não é nosso intuito aprofundar aspectos de cada período histórico da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil.

fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina [teórico-conceituais, metodológicos e epistemológicos].

Pode-se dizer que conhecimentos geográficos, de certa forma, foram utilizados no Brasil colonial pelas campanhas de doutrinação jesuíticas para os indígenas. A Geografia na escola jesuítica “era um saber necessário à formação daquela sociedade, por isso compunha os textos destinados ao ensino da escrita e da leitura” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 26). A autora menciona que no primeiro currículo estabelecido para as escolas no Brasil, a *Ratio Studiorum*, a Geografia não compunha as disciplinas elencadas no currículo oficial pois “somente com a reforma desse currículo em 1832 que se vai reconhecer esse conhecimento”.

A Geografia enquanto disciplina escolar difundida nesse contexto, baseava-se na continuidade da abordagem clássica, seja na tradição descritiva ou na matemática. Albuquerque (2011) nos mostra que, somente no século XIX, com as importantes transformações por que passou a educação brasileira – entre elas a criação do Colégio Pedro II, em 1837 – que se fala da institucionalização da Geografia, enquanto disciplina escolar. Entretanto,

[...] durante quase todo o Período Imperial, o ensino de Geografia manteve-se quase que inalterado em suas características principais, tendo sofrido poucas alterações no que diz respeito ao conteúdo ensinado ou mesmo na forma de ensinar. Praticou-se durante todo o período, a Geografia escolar de nítida orientação classista, ou seja, a Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a) (ROCHA, 2000, p. 131 apud BARBOSA, 2016, p. 91).

A autora menciona que esse colégio representou importante dispositivo do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação do Brasil, como agência oficial de educação e cultura, cocriadora das elites condutoras do país. Segundo Albuquerque (2011, p. 26), os livros didáticos em circulação no início do século XIX eram, em sua maioria, publicações estrangeiras que foram traduzidas para as escolas portuguesas e adaptadas às escolas do Brasil. Essa situação mudou a partir das décadas de 1870 e 1880 com as críticas dessas traduções, “desencadeando um processo de elaborações e publicações de livros nacionais impulsionados pelos debates acerca do nacionalismo”.

Esses aspectos se mantiveram no ensino de geografia no Brasil no século XIX e início do século XX. Segundo Albuquerque (2011), os debates acerca da ineficiência dos

aportes teóricos-metodológicos ocorreram, nesse momento, principalmente por Carlos Miguel Delgado de Carvalho. Nessa época, não existiam cursos destinados à formação de professores de Geografia, lecionava essa disciplina qualquer pessoa que tivesse afeição para com o temário e uma boa memória para armazenar a ordem de respostas dos seus alunos. Conforme os estudos de Albuquerque 2011, Delgado de Carvalho contribuiu para a implementação de uma Geografia científica para o Brasil, relações com os saberes acadêmicos, estudos regionais, a criação dos cursos superiores de geografia e do IBGE.

Entretanto, não podemos ainda afirmar que esse movimento de renovação foi “efetivamente implementado nas escolas de todo o país” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 48). Esta resistência partiu, principalmente, das dificuldades de adaptação pedagógica docente da época, a aceitação da proposta do autor e as dificuldades de reunir os professores de geografia da época, sabendo que esse conhecimento era restrito a poucos estudiosos. Barbosa (2016, p. 92) salienta que, “mediante os conceitos de pátria, povo, nação e território, por exemplo, a Geografia escolar brasileira passava a imagem de um país harmônico, exuberante, gigante e com um povo forte totalmente desprovido de conflitos sociais”.

Percebemos as dificuldades enfrentadas na institucionalização da disciplina de Geografia com pressupostos pedagógicos de maior consistência. Devemos considerar que a Geografia estava inicialmente se constituindo como ciência e enfrentando as barreiras hegemônicas tanto do campo do ensino como dos interesses de formação de determinada sociedade. Cabe destacar que, no final do século XIX e começo do século XX, o tecido social brasileiro era marcado fortemente pelos reflexos da escravidão, da educação para poucos, em um território que prevalecia a intencionalidade da ignorância e o predomínio da concentração de poder nas mãos dos grandes latifúndios.

Podemos afirmar que a situação relacionada ao ensino de geografia começa a dar indícios de mudanças a partir da década de 1930, com a criação do primeiro curso superior de geografia no país, uma vez que, em:

[...]1934 desponta como ano privilegiado, pois é a data de criação do primeiro curso superior de geografia no país. Marca o início da geografia acadêmica, da Geografia científica, o surgimento dessa geografia de caráter mais acadêmico. [...] Ele marca o início de uma forte influência francesa com a presença de professores daquele país que criaram escola e deixaram marcas profundas nas instituições por onde passaram além de imprimir um “modo” francês de se

fazer a ciência geográfica (SILVA, 2012, p. 65,66 apud BARBOSA, 2016, p. 93).

Com essa mudança, pela primeira vez, se colocavam em sala de aula professores com formação em Geografia, com preparo assentado numa concepção científica. Barbosa (2016, p. 92) destaca que o curso superior de Geografia foi “instituído com a criação da FFCL/USP – (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, criada em 1935, atual UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

Nesse contexto histórico eram debatidas mudanças respaldadas pelo movimento Escola Nova, “formado por um conjunto de ideais que pretendiam uma renovação dos métodos de ensino, fazendo frente a memorização e ao enciclopedismo hegemônico no período” (PERREIRA; PEZZATO, 2021, p. 278). Na avaliação dos autores, os materiais pedagógicos da época, perceberam que houve mais um discurso de renovação do que uma proposta concreta de ensino baseada nos ideais da Geografia moderna, “ora apontando com propostas de renovação, ora para ações de caráter conservador na cultura escolar” (PERREIRA; PEZZATO, 2021, p. 261). Os autores consideram que estas necessidades de transformações na educação seguem o momento pelo qual o Brasil estava passando: singela expansão industrial e urbana e a necessidade de diminuir o analfabetismo em prol do mínimo de qualificação para o trabalho das classes trabalhadoras.

Podemos perceber que existiam contradições perante os elementos da construção de ensino de geografia para sistematizar a prática e as mudanças propostas e, ao mesmo tempo, os interesses do Estado culminavam em se apropriar desta “modernização” para manter a ordem conservadora.

Essas premissas pedagógicas seguiram até meados de 1950, neste momento “surgiram os primeiros questionamentos sobre a validade da Geografia moderna (científica ou tradicional). O embasamento teórico dessa ciência foi intensamente questionado pelos geógrafos pragmáticos” (BARBOSA, 2016, p. 94). Segundo o autor estes geógrafos buscavam nos métodos estatísticos e nos modelos matemáticos uma análise mais rigorosa do espaço, fundamentada no positivismo lógico que passou a ser aplicado ao terreno prático da intervenção do Estado e das empresas hegemônicas.

Posteriormente, com a introdução e rigidez da ditadura militar no Brasil (1964 – 1985), os direcionamentos curriculares influenciaram diretamente no território curricular

da Geografia durante o período, em conjunto com a disciplina de História formaram uma única disciplina: os Estudos Sociais. Conforme Santos e Carvalho (2021, p. 101):

[...] no ano de 1971, a partir da Lei 5. 692, os Estudos Sociais passaram a integrar os currículos escolares brasileiros. A partir disso, a Geografia escolar sofreu significativas transformações em virtude dessa mudança no currículo, tanto no que se refere aos conteúdos, como também as propostas metodológicas, impactando consideravelmente a maneira como se conceberia a geografia a partir desse momento.

Os autores elaboram uma análise do currículo adotado pelo regime vigente neste contexto, as orientações seguiam um documento popularmente conhecido como “Verdão” pelo fato da capa apresentar um verde semelhante ao da vestimenta militar, corroborando com a ideologia dominante da época. Nesses estudos, aponta-se que os temas eram voltados ao patriotismo, os verbos utilizados para construir os objetivos, a divisão de conteúdos inseridos e até certos tipos de atividades para a exposição dos conteúdos não continham desígnios indagadores para proporcionar o desenvolvimento do senso crítico nos indivíduos, e a menor possibilidade de se compreender, por exemplo, as desigualdades sociais entre classes e o direito à educação de qualidade. Desta forma, “não só apresentou finalidades pautadas em interesses políticos e econômicos, como também representou uma estagnação para o ensino de geografia enquanto disciplina curricular” (SANTOS; CARVALHO, 2021, p. 119).

As contestações destes métodos e objetivos dos conhecimentos geográficos tiveram mais força no início dos anos 1980. Barbosa (2016, p. 95) argumenta que “a produção do conhecimento pautada na Geografia crítica trouxe elementos fundamentais para se tentar construir uma nova proposta teórico-metodológica, tanto para a ciência quanto para a matéria escolar”. Nessa luta pela constituição de uma Geografia crítica, destacavam-se intelectuais envolvidos com a teoria social de Marx. Barbosa (2016, p. 97) afirma que:

[...] a preocupação básica do ensino proposto pelo movimento de renovação da Geografia crítica foi a de contribuir com as condições teóricas necessárias para que o aluno apreenda criticamente a realidade e possa participar ativamente das transformações que se fazem necessárias, possibilitando, assim, a conquista plena da cidadania; uma Geografia comprometida com o ser humano e a sociedade, não com o ser humano abstrato, mas com o ser humano concreto, com a sociedade tal qual ela se mostra, dividida em classes portadoras de conflitos e contradições e que contribua para a sua transformação.

Acompanhando a referida autora, esta renovação da Geografia no Brasil teve amplas discussões em torno do currículo, na tentativa de fazer uma Geografia alternativa e autônoma desvinculada da ideologia do Estado e dos ditames dos grupos econômicos hegemônicos. Da mesma forma, “um ensino aprendizagem numa abordagem humanista, considerando o aluno um sujeito histórico, participante da elaboração e reprodução do espaço geográfico, onde ele habita e estuda, um sujeito com papel ativo [...] e autônomo envolvido com as questões sociais” (BARBOSA, 2016, p. 99).

Pode-se afirmar que, durante o processo de redemocratização do país na década de 1980, “ocorreram conquistas educacionais e a elaboração de pedagogias contra-hegemônicas, bem como o surgimento de movimentos reivindicatórios que lutaram pelo fim das licenciaturas em “Estudos Sociais” e pelo “retorno” das disciplinas de Geografia e História (DUARTE, 2021, p. 245). Por outro lado, os Estudos Sociais permaneceram como disciplina nas escolas da maioria dos estados até a década de 1990, período marcado por políticas neoliberais na educação brasileira.

A partir dos estudos de Rego (2017) e de Carvalho e Rodrigues (2019), o referido autor caracteriza este período como marcado por um conjunto de políticas curriculares que atingem a Geografia, assim como outras disciplinas no Ensino Médio com enfoques pedagógicos pautados no mundo do trabalho, na competitividade, na flexibilidade, no empreendedorismo. Enfoques que visam responsabilizar os sujeitos pelo êxito ou insucesso de seu futuro enquanto empreendimento, ao centrar o processo escolar em “projetos de vida” e escolhas individuais dos estudantes, relegando a segundo plano a formação para a cidadania coletiva e justiça social. Essa perspectiva neoliberalista está presente na atual Reforma do Ensino Médio e sua BNCC.

Observando a sua reestruturação no currículo, no atual contexto do país em que emerge a BNCC do Ensino Médio, a Geografia enquanto disciplina está incorporada na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa tentativa de “integração disciplinar”, a exemplo do que ocorreu com a constituição dos Estudos Sociais, teve problemas no passado formando movimentos de resistência perante as repercussões na aprendizagem, na formação de professores e constituição de um ensino respaldado com pressupostos pedagógicos de sustentação das ciências de referência.

Tomando como base as considerações dessa seção, apreendemos que o currículo é um território em disputa derivado de múltiplos agentes de influência (agentes públicos, instituições privadas e/ou organismos internacionais), ou seja, envolvendo multiterritorialidades na composição das relações de poder que constituem o território curricular.

Diante dos entraves disciplinares no território curricular da Geografia, proporcionado também pela força peculiar que a Geografia tenciona em seus pressupostos pedagógicos, ela esteve em cada momento histórico também subordinada a estes atores, suas forças, seus interesses. Entendemos que a Geografia enquanto disciplina escolar esteve em constante processo de des-re-territorialização no campo do currículo sendo submetida, sobretudo, às disputas políticas e econômicas emergentes das transformações periódicas conjunturais do Brasil. Nesse sentido, compreendemos que a produção de seu território curricular é um produto histórico, com relações de poder que influenciaram/influenciam sua identidade, o que engloba um movimento de continuidades e descontinuidades em cada contexto supramencionado.

O território curricular da Geografia enquanto disciplina escolar, nesta construção, envolve uma apropriação simbólica dos conhecimentos desta ciência no currículo e do seu papel na formação humana, para atingir o público vigente e formar determinada sociedade a partir de conhecimentos em disputa, seja pelo objetivo de forjar e fortalecer o espírito nacionalista, pelo objetivo de ampliar a capacidade intelectual de interpretação embasada nos conhecimentos geográficos, na formação da cidadania ativa, para o mercado de trabalho, entre outros.

DA GEOGRAFIA NO TERRITÓRIO CURRICULAR À SUA FLEXIBILIZAÇÃO EM SANTA CATARINA

Na seção anterior, buscamos destacar que a Geografia se territorializou na política curricular brasileira enquanto disciplina escolar. Conquistou, ocupou e produziu seu território. Hierarquias entre disciplinas sempre existiram, como resultado de relações de

poder e de interesses de classe, como destacado em Albuquerque (2011; 2021). A hierarquia produzida pelo processo de flexibilização na atual Reforma do Ensino Médio pode tornar certas disputas ainda mais acirradas, sobretudo pela suposta possibilidade de trabalhar ou não com os conhecimentos geográficos na organização dos itinerários formativos na escola, por exemplo. Nesta seção, analisaremos o caso catarinense e destacaremos pontos que consideramos fundamentais para compreender as transformações que a Geografia, enquanto disciplina escolar, vem passando desde o final dos anos de 1980 até o atual CBTCEM.

A primeira edição da proposta curricular de Santa Catarina foi elaborada no período entre 1988 e 1991, “momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 12). Destaca-se o fundamento na psicologia histórico-cultural que, teve a sua legitimação no currículo estadual com o processo de abertura e redemocratização política do país a partir de 1985. Este período foi dedicado à discussão de um eixo norteador ao currículo escolar, buscando-se uma unidade em termos de concepção de sociedade que se pretendia para Santa Catarina, a partir da contribuição de Gramsci com a teoria Histórico Cultural⁶. Na proposta curricular afirma-se:

[...] é importante registrar, portanto, que o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Observamos que essa política curricular oficial possui uma parte reservada somente à disciplina de Geografia, explicitando suas concepções e metodologias e, posteriormente, apresentando dispositivos indutores a respeito das aprendizagens para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino médio. A Geografia, nesta proposta, tem a perspectiva de ajudar a produzir uma educação com maior qualidade “como responsável pelo estudo do espaço construído pelos homens em relação com a natureza. O compromisso social da Geografia define-se por sua responsabilidade em estimular o

⁶Os dados do histórico de construção da Proposta Curricular foram extraídos no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>.

pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174).

O conhecimento geográfico se coloca no texto como intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, sócio-política e econômica que se manifestam no contexto da sociedade. No mesmo sentido, enaltece a importância dos conhecimentos de cada ciência, entendendo que “a realidade é una, e cada ciência a interpreta, a partir do que sejam os seus pressupostos, o seu fazer específico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 176).

A proposta curricular de 1998 está ancorada na psicologia histórico-cultural para embasar suas intencionalidades pedagógicas. Analisando a parte do texto referente à introdução e à disciplina de Geografia, observamos que em certo momento emerge na metodologia a indicação de análise espacial por competência e habilidade como complemento do processo pedagógico, mas esta perspectiva não é hegemônica neste momento. Cabe lembrar que, no final dos anos de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentados na pedagogia das competências, já influenciavam as políticas curriculares dos estados e municípios.

Entre 1999 a 2003 foram produzidos os cadernos “Tempos de Aprender”, conjuntamente com fascículos denominados “Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas”. No primeiro instante deste período, também, foi elaborado o Caderno de Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na educação básica (2001). Este caderno foi produzido “visando responder aos desafios de um novo estágio da evolução socioantropológica e da prática social da educação, também contemplados pela legislação vigente” (SANTA CATARINA, 2001, p. 14). No texto é destacado que a organização e sistematização dos conceitos científicos essenciais foram dialeticamente articulados com a definição das competências e das habilidades, olhando para o cidadão catarinense como sujeito de sua história e da história da sociedade.

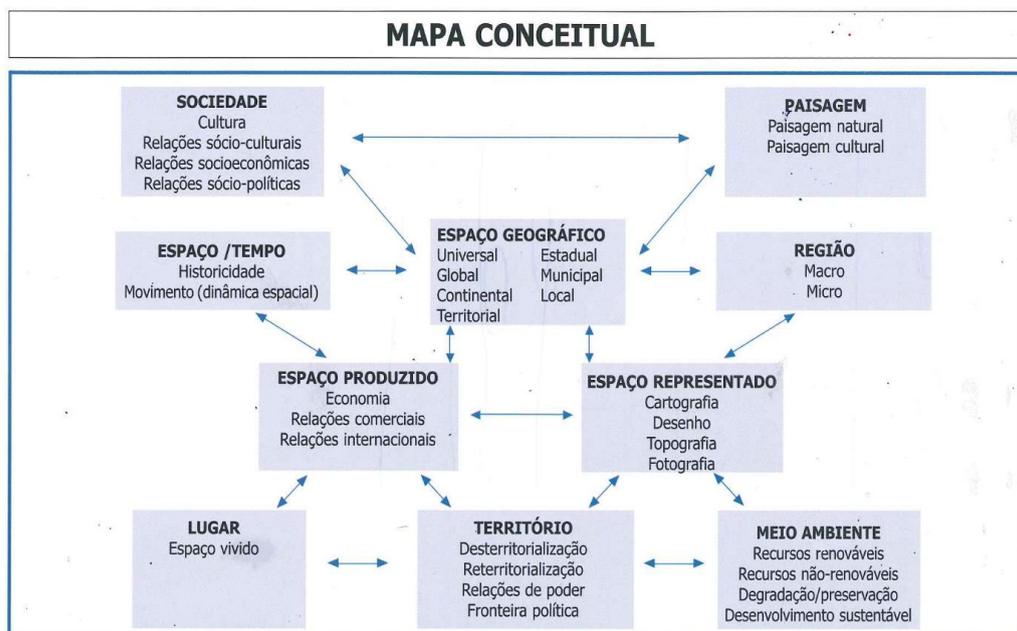
O caderno que passa a ser indutor da política curricular menciona os desafios para o ensino de Geografia no limiar do século XXI, em um mundo em constante transformação e acirramento das diferenças socioeconômicas, exigindo permanente atualização do professor e entendimento da Geografia. Conforme o referido documento:

[...] nesta perspectiva uma aprendizagem significativa para todos, fundamenta-se na concepção sócio-interacionista, que entende o homem como um ser social

e histórico, e o conhecimento como um processo de construção coletiva. Portanto, ao lidar com a tríade habitante/identidade/lugar, a Geografia contribui na formação do aluno cidadão, sujeito de sua história e da história universal, construindo competências e habilidades de observação, interpretação, análise e o pensar crítico da realidade, preparando-o para agir e interagir frente as mudanças do mundo atual. (SANTA CATARINA, 2001, p. 79)

No texto, estão apresentados os conceitos científicos essências da disciplina: espaço geográfico, espaço produzido, espaço representado, espaço/tempo, paisagem, território, lugar, sociedade, região e meio ambiente, para trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar. A imagem abaixo mostra o mapa conceitual representado no caderno das Diretrizes para os conceitos científicos de Geografia.

Figura 2. Conceitos científicos da Geografia no Caderno de Diretrizes 3 – Organização da prática escolar na educação básica, Santa Catarina, 2001.



Fonte: Diretrizes 3-Organização da Prática Escolar na Educação Básica (2001)

Além deste mapa, o caderno também representa um quadro de ênfase destes conceitos que perpassa da 1ª série do ensino fundamental até a última fase do ensino médio. Observamos que os pressupostos teóricos-metodológicos da geografia estão elencados pelos conceitos citados em todos os níveis da educação básica. Nota-se uma continuidade de apropriação dos conhecimentos como sugere o documento, compreendendo que, por meio do “desenvolvimento de competências, pela apropriação progressiva de conceitos científicos, a Educação Básica constrói a base para a tomada de decisões e contribui para a construção das condições subjetivas para a inserção cidadã, como agente de transformação” (SANTA CATARINA, 2001, p. 17).

O texto reforça que as competências e habilidade a serem construídas na Educação Básica são competências e habilidade humanas, partindo do diagnóstico do que se tem e do que se é, assim como da definição do perfil do cidadão e da sociedade que se quer construir. Construção por meio do fazer concreto evitando, desta forma, “alienação no discurso, e ao mesmo tempo, não se confunde com o pragmatismo e com o utilitarismo” (SANTA CATARINA, 2001, p.17).

Nos destaques acima, observamos que o direcionamento ao desenvolvimento de competências está submetido à formação do ser humano como sujeito histórico, como confronto e crítica ao caráter utilitarista da pedagogia das competências que contrapõe o

pensamento científico/crítico. O texto tenta passar a compreensão de que é possível trabalhar também por meio das competências a reflexão crítica, não alienada em que o sujeito aluno se sinta parte da construção social. Podemos dizer que a política curricular catarinense, neste contexto, submete o desenvolvimento de competências e habilidades a uma perspectiva educacional com ancoragem na psicologia histórico-cultural de educação. Estaria instalada com mais força as contradições no território curricular.

O documento de atualização da Proposta Curricular de 2014 está dividida em duas seções principais: a parte que compõe a Educação Básica e Formação Integral, com orientações para o Percorso Formativo e a Diversidade como Princípio Formativo e; uma segunda parte trazendo as contribuições das Áreas do Conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral. Na organização da proposta, percebe-se que as disciplinas vão sendo incorporadas em áreas do conhecimento. Segundo a proposta, com a intenção de superar a fragmentação disciplinar, torna-se necessário a oferta de um percurso formativo menos fragmentado e mais comprometido a atender as necessidades da problemática social e do cotidiano da sala de aula. E, por isso, os componentes curriculares foram agrupados em áreas de conhecimento, preservando a identidade das disciplinas escolares. Na estruturação do trabalho pedagógico incorpora-se a ideia de que,

[...] é possível repensar o currículo, organizando-o por áreas, formulando conceitos fundamentais e assumindo planejamento e posturas de trabalho docente coletivo, na perspectiva da totalidade, estabelecendo a articulação entre os saberes e fazeres dos sujeitos e os conhecimentos científicos” (SANTA CATARINA, 2014, p. 44).

No mesmo sentido que a proposta de 1998, percebe-se que seus fundamentos pedagógicos estão fortemente atrelados à psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY), mas também acrescentando a teoria da atividade (DAVIDOV) (SANTA CATARINA, 2014, p. 37). Em conformidade, a educação integral é constantemente salientada no texto sustentada nesta perspectiva, partindo de uma compreensão de percurso formativo que tenha como ponto de partida “o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla” (p. 31). Conforme Santa Catarina (2014, p. 26)

[...] quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se evidente a busca por uma formação que considere a

emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Assim, conforme observamos no texto de atualização da proposta curricular de Santa Catarina (2014), as práticas pedagógicas precisam estar em consonância com esta perspectiva, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral, potencializando as funções físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, entre outras. A parte que compõe as Ciências Humanas sugere, desta forma, entre as estratégias de aprendizagem: “o acompanhamento, pelo professor, do processo de aprendizagem mediante a leitura da produção dos estudantes, retomando os objetivos, conceitos, conteúdos e estratégias” (p. 152).

Observa-se o alcance de objetivos em vista da mudança de atitude frente aos problemas levantados, de modo que o estudante se construa como sujeito responsável, sendo capaz de interagir e transformar a realidade. A proposta para a área das ciências humanas coloca a relevância pedagógica por meio de seus conceitos historicamente construídos, desdobrando-se em conteúdos para promover o aprofundamento e a elaboração de novos conhecimentos. Tais conteúdos devem ser selecionados pelos professores, a partir das demandas dos sujeitos.

A atualização da proposta curricular de 2014 como referência da atualização da política que já havia passado por atualizações em 2001 cita os seguintes conceitos estruturantes para a Área das Ciências Humanas:

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, 2014; p. 142).

O texto da proposta curricular de 2014 estabelece uma conexão entre os fundamentos balizadores do percurso formativo para atender a formação integral, percebe-se que todas as atividades são importantes ou devem tensionar a aprendizagem e as atividades complementares são necessárias para o desenvolvimento unilateral do ser

humano. Seguindo a mesma proposta, a área das Ciências humanas está vinculada à perspectiva histórico-cultural, concebendo que a área assume ao longo do processo formativo da Educação Básica, o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, “problematizando-as, para que ele se situe e se reconheça como ser histórico-cultural e socioambiental”. Nesse mesmo sentido, o processo avaliativo do percurso formativo deve levar em conta “o contexto histórico e sociocultural em que o sujeito da aprendizagem está inserido, as vivências e experiências que agregam na prática educativa e as possibilidades de apropriação de conhecimento da área e da educação integral para a transformação da realidade” (p. 152).

Em síntese, observamos que, o caderno de 2001 territorializa competências e habilidades voltadas para a formação do sujeito sócio-histórico. As pistas nos permitem evidenciar que, neste contexto, está parte introdutória do conflito entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia das competências, base do movimento de des-reterritorialização da perspectiva pedagógica entre a reelaboração da proposta de 1998 e 2014 e que vai se consolidar no Currículo Base para o Ensino Médio do Território Catarinense.

Nossa compreensão é que o CBTCEM está interligado mais fortemente com a BNCC, do que com a histórica Proposta Curricular de Santa Catarina, uma vez que corrobora com currículos flexíveis, hegemoniza a pedagogia das competências estimulando à “flexibilização dos percursos formativos via oferta de itinerários formativos” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 31). A carga horária e as diretrizes para o trabalho com os conhecimentos geográficos se mantiveram na Proposta Curricular de Santa Catarina desde a reconquista da Geografia de seu território curricular na década de 1990. Mas quando se inicia o movimento que culminou com a promulgação da Reforma do Ensino Médio, evidenciamos que a oferta da Geografia, enquanto disciplina, não é mais obrigatória neste nível de ensino.

Em Santa Catarina, com a elaboração do CBTCEM (2021), evidenciamos que a disciplina continua ocupando espaço na política curricular, por outro lado, com uma perda de 33% de carga horária na parte que cabe à Formação Geral Básica. Tal fato é acompanhado pela flexibilização de seus conhecimentos, conceitos, categorias e princípios, conforme as características do itinerário formativo ofertado aos estudantes –

sobretudo ao que cabe aos chamados Componentes Eletivos e Trilhas de Aprofundamento.

As trilhas de aprofundamento, sejam elas integradas ou na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na nossa compreensão, podem contribuir para ampliar o tempo de trabalho com a Geografia no Ensino Médio, recuperando carga-horária perdida na FGB. Mas se torna relativa esta oferta, a depender da quantidade de aulas que a matriz tem a oferecer e a ligação com maior ou menor grau com os conhecimentos da disciplina por meio fundamentos pedagógicos estruturantes do itinerário. As trilhas oferecidas por área de conhecimento, possuem a divisão da carga horária entre as disciplinas da área. Para a Geografia, neste caso, fica a possibilidade de se trabalhar [somar] entre 2 a 5 aulas semanais a mais do que aquelas já existentes na FGB, a depender da matriz e componente da área ofertada aos estudantes. Mas esta oferta pode não ocorrer, dado a flexibilidade que a política permite.

E é nas trilhas de aprofundamento que podemos observar um elemento novo: a flexibilização de contratação de professores de geografia para atuar na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em uma das trilhas integradas do Currículo Base do Território Catarinense intitulada “Saúde, juventudes, cuidados de si e dos outros”, para ficarmos em um exemplo, delibera-se que no âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, haja a contratação/envolvimento com componentes de Filosofia [em que é previsto uma contratação para uma aula semanal] da História ou Geografia [em que também é prevista uma contratação para uma ou duas aulas semanais].

Tal fato pode gerar uma distorção na sua oferta, uma vez que para conseguir favorecer o máximo possível de disciplinas a ponto de não prejudicar a carga horária de professores efetivos na escola, por exemplo, a oferta das trilhas de aprofundamento podem ser decidida antes da escolha por parte dos estudantes. Neste caso, a flexibilização pode levar à organização de uma matriz que acaba suavizando os impactos da diminuição da carga horária na FGB, mas que prejudica as possibilidades de escolha dos estudantes e torna inexpressivo o discurso da liberdade de escolha e as contribuições da área para o desenvolvimento dos projetos de vida dos jovens do Ensino Médio.

Nos Componentes Curriculares Eletivos, consideramos que os efeitos da flexibilização são maiores, pois o professor precisa envolver conhecimentos dos quatros

componentes da Área das Ciências Humanas, independentemente de sua disciplina de formação. A atual política curricular catarinense prevê um portfólio com cerca de 25 componentes eletivos. Não queremos dizer que as intenções ou temários destes componentes são ruins ou de pouca relevância social e/ou formativa. A questão recai na responsabilidade dos professores em abordar conceitos, categorias, temas e conhecimentos que englobam o diálogo interdisciplinar, quando sua formação é, predominantemente, disciplinar.

Em uma rede de ensino em que se predomina o trabalho disciplinar dos professores, dependendo da formação do professor que assumir as aulas, os conhecimentos da Geografia poderão ser fragilizados. Observamos aqui uma questão que precisa ser enfrentada sistematicamente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

O professor de Geografia, seguindo as orientações da política curricular catarinense no âmbito da Reforma do Ensino Médio terá que planejar de modo integrado para não cair na armadilha de hierarquizar ainda mais categorias, princípios, temas e conhecimentos e submetê-las a uma perspectiva pragmatista de educação, uma vez que o discurso da própria política é a de priorizar o trabalho com conhecimentos necessários, que possuem utilidade prática para o aluno e que visa capacitá-lo para a resolução de problemas cotidianos. Esta concepção está presente na parte que cabe à FGB, na articulação interdisciplinar e na pedagogia das competências, pois conforme consta em Santa Catarina (2021a, p. 19)

[...] as atividades didático-pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das habilidades necessárias para permitir a autorregulação das aprendizagens; conseqüentemente, a tomada de consciência de que seja possível aprender a aprender, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas.

Pressupomos que esta autorregulação das aprendizagens referenciada pelo “aprender a aprender” funciona como dispositivo indutor do protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. A premissa do aprender a aprender se estende, também, para a parte flexível do currículo, se juntando com o protagonismo juvenil, ou seja, para forjar um percurso formativo em que o estudante se torne cada vez mais protagonista de sua própria aprendizagem. A aposta na flexibilização para atender as demandas dos

estudantes ou suas expectativas é recorrente no currículo ancorada pela BNCC. Mas em que medida essa flexibilização de fato irá contribuir para maior protagonismo das juventudes do Ensino Médio?

Conforme podemos observar no Currículo Base do Território Catarinense, o processo de flexibilização dos conhecimentos procura atender o objetivo de formar um sujeito multidimensional, flexível, contemplando suas necessidades, interesses e expectativas, (SANTA CATARINA, 2021a). Da mesma forma, flexibiliza-se para superar as desmotivações, as dificuldades de aprendizagem, a falta de autonomia e a ausência de formas apropriadas para gerir o seu próprio modo de aprender (SANTA CATARINA, 2021a).

Nossa compreensão é que a flexibilização presente na política curricular da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, descaracteriza o trabalho docente, desafiando a atuação do professor em sala de aula com conhecimentos flexibilizados no âmbito da área de conhecimento, desterritorializando a Geografia e sua carga horária e reteritorializando de modo precário em um processo de flexibilização.

Territorialização precária que enxergamos existir tanto na FGB quanto na parte flexível do currículo: pois com a diminuição da carga horária, o professor precisará adaptar seu planejamento a esta nova situação, na obrigação de priorizar conhecimentos relevantes da disciplina para tentar proporcionar a criticidade na leitura do espaço social. Com a flexibilização, seja pela oferta de componentes eletivos ou trilhas de aprofundamento, a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode passar por apagamentos de seus conhecimentos, conforme a adequação dos itinerários em cada escola ou constituir um território descaracterizado em seus pressuposto teórico-metodológicos.

Trata-se, desta forma, de um movimento de des-re-teritorialização imprevisível neste modelo de flexibilização, isso pode ser perigoso considerando a potencialidade da Geografia, uma vez que atinge o poder que esta disciplina havia conquistado na Proposta Curricular de Santa Catarina. Abre fraturas que podem levar à fragilização da capacidade de estudar as espacialidades dos fenômenos sociais e socioambientais por parte das novas gerações, de discutir as desigualdades, as possibilidades de construção de projeto de vida e de cidadão crítico comprometidos com uma mudança estrutural da sociedade capitalista e suas contradições.

Podemos dizer que, em não alterando as correlações de força no âmbito das políticas públicas educacionais, estamos diante de uma alteração emblemática do papel da Geografia, enquanto disciplina escolar, na política curricular brasileira e, em particular na política curricular catarinense. Sua existência enquanto disciplina, conquistada historicamente, estará submetida à flexibilização instável e ao pragmatismo pedagógico, em que conhecimentos somente são essenciais quando possuem aplicabilidade imediata no real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos analisar o que entendemos como sendo um dos impactos da atual Reforma do Ensino Médio sobre a política curricular brasileira e catarinense e que vem abalando o lugar da Geografia, enquanto disciplina escolar. Observamos que, se na história da educação brasileira, a Geografia buscou seu espaço nos currículos escolares e sua territorialização nas políticas curriculares conquistou tradição, a flexibilização proposta na reforma supramencionada questiona sua validade como conhecimento essencial para resolver problemas complexos da vida cotidiana e abre caminhos para alterações significativas na sua identidade que podem fragilizar/precarizar a educação geográfica das novas gerações.

Buscamos ressaltar que, enquanto disciplina escolar, a Geografia sempre esteve em disputa por diferentes interesses. Não seria diferente no atual contexto de reformas educacionais no país em que também se disputa a formação das juventudes e seus projetos de vida. A quem interessa diminuir o espaço das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação/escolarização das novas gerações? Submeter seus conhecimentos, conceitos, categorias e princípios ao desenvolvimento de competências e habilidades? Flexibilizar a sua presença nas matrizes curriculares, assim como pulverizar seus aportes teórico-conceituais e metodológicos no interior das áreas do conhecimento?

Observamos que na política curricular para NEM em Santa Catarina, a Geografia enquanto disciplina escolar, se mantém na FGB. Mas tem nos preocupado muito os efeitos da flexibilização curricular existente, pois nossas análises tem nos permitido evidenciar aberturas que podem ampliar a desigualdade de acesso a conhecimentos escolares entre os estudantes, assim como fragilizar/precarizar o trabalho com seus conhecimentos.

Pode-se dizer que o ser humano vem se transformando desde os primórdios de sua evolução e se (re)constrói em todo o período de sua vida. Compreendemos que essa construção está intimamente ligada ao conhecimento adquirido, produzido e compartilhado, sobretudo proporcionada pela educação escolar que tem base no conhecimento científico. Se a escolha deve ser feita em seguir cursando a universidade ou não, mergulhar nos mundos do trabalho, que seja de forma emancipatória, com reflexões contundentes nas consequências desta escolha, reconhecendo a importância do conhecimento para sua promoção individual e social. Conhecimento que lhe permita compreender sustentações de nosso avanço técnico, científico e informacional e a tomar decisões que sejam compatíveis com a vida em nosso planeta.

Precisamos sim, pensar na inserção das juventudes nos mundos do trabalho. Mas para isso, precisamos garantir educação de qualidade, com um currículo que proporcione os alicerces para o aluno conhecer a Geografia que ele está inserido e, com isso, compreenda sua própria Geo-grafia e possa prospectar uma Geografia crítica, inclusiva, comprometida com um mundo mais justo e sustentável.

Esperamos que os/as professores/as das Ciências Humanas tenham consciência e conhecimento para reconhecer as aberturas que o currículo proporciona para a formação de ser humano com base em seus pressupostos teórico-epistemológicos de forma crítica e reflexiva, tanto nas habilidades da FGB, quanto nas sugestões de Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, fugindo do utilitarismo e do relativismo, para que possamos formar jovens comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois movimentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul/dez, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira. (org.). **História Da Geografia Escolar**. Curitiba: vol. 1, CRV, 2021.

BARBOSA, Maria Edivani Silva. **A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016. ISSN 2179-4510 - <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>.

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. Acessado em 19/12/2020.

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. Acessado em 19/12/2020.

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.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade, a rede gaúcha no nordeste**. EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, RJ — 1997.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. *Geo UERJ Revista do Departamento de Geografia*, UERJ, RJ, n. 5, p. 7-19, 1º semestre de 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Da Desterritorialização À Multiterritorialidade**. Data de publicação - jan, 2003. Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil.

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios À Multiterritorialidade**. Porto Alegre, setembro de 2004.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** *Revista Brasileira de Educação*, maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>, acesso em 25/11/2020.

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.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Análise textual discursiva:** dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *In.* Laplage em Revista (Sorocaba), v. 3, n. 3, set-dez, 2017. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/385>, acesso em 25/11/2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. *In.* Ciência e Educação (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt, acesso em 25/11/2020.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia, interdisciplinaridade e metodologia.** GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 1, p. 9-39, 2014.

PEREIRA, Diego Carlos; PEZZATO, João Pedro. Movimento Escola Nova e Geografia Escolar moderna: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois movimentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul/dez, 2011.

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. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.pdf, acesso em 25/11/2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta CurrCurricular 1998** Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina, Formação Integral na Educação Básica 2014.** Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>

SANTA CATARINA. Diretrizes 3: **Organização da prática Escolar na Educação Básica: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades.** Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/SC Nº040, aprovado em 09/03/2021 (Resolução CEE/SC nº 004/2021).

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.** Caderno 1 Disposições Gerais, Santa Catarina: SED, 2020a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 2 Formação Geral Básica, Santa Catarina: SED, 2020b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 3 Portfólio de Trilhas de Aprofundamento, Santa Catarina: SED, 2020c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 4 - Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes, Santa Catarina: SED, 2020d.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. In. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>, acesso em 25/11/2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; PASSAMAI, Tamires; MARTINI, Tatiane Aparecida. **Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015254, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uep.br/index.php/praxiseducativa>.

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, Juliano Deotti da; WEINMANN, Carlos; VANZELA, Ivonete Dalmédico. **A Reforma Do Ensino Médio Em Santa Catarina Na Rota Da Agenda Neoliberal De Educação**. I Seminário Nacional Empesquisa,

ANAIS – 2021. Disponível em: www.seminarionacionalempesquisa.com.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 2, 591-614, maio/ago. 2013.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019.