

## Ensino e Geografia

# O lugar da Geografia na Política Curricular do estado de Santa Catarina

The place of Geography in the Curricular Policy of the State of Santa Catarina

El lugar de la Geografía em la Política Curricular del Estado de Santa Catarina

Cristian Roberto Antunes de Oliveira<sup>I</sup> , Terciane Ângela Luchese<sup>II</sup> 

<sup>I</sup>Secretaria de Estado da Educação, Lajes, RS, Brasil

<sup>II</sup>Universidade de Caxias do Sul, Caxia do Sul, RS, Brasil

## RESUMO

Este artigo, originado da pesquisa realizada no Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade de Caxias do Sul, analisa as políticas curriculares no ensino de Geografia em Santa Catarina. O objetivo é compreender como as políticas curriculares para a Educação Básica, que orientam a formação de professores, evoluíram desde a Proposta Curricular do Estado até o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b). A análise aborda dois marcos históricos: a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina (1988-1991) e a versão atualizada de 2014, adaptada às novas diretrizes educacionais nacionais. A Proposta Curricular passou por revisões significativas, com edições importantes publicadas em 1998 e 2005, incluindo a série *Tempo de aprender* (Santa Catarina, 1999). Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica e documental para explorar a evolução dessas políticas e sua influência no ensino de Geografia e na formação docente. A discussão destaca a importância dessas políticas na orientação educacional de Santa Catarina ao longo de mais de 30 anos. Outro marco teórico relevante é o Currículo do Território Catarinense, entregue para todas as etapas da Educação Básica, desenvolvido em colaboração entre as Secretarias de Estado e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

**Palavras-chave:** Políticas curriculares; Formação de professores de Geografia; Santa Catarina; Proposta curricular; Currículo base

## ABSTRACT

This paper, which stems from a study conducted in the Doctoral Program of Education of the Graduate Program from Caxias do Sul University, analyzes the curricular policies in Geography teaching in Santa

Catarina. The aim is to understand how curricular policies for Basic Education, which guide teacher training, evolved from the State Curricular Proposal until the Basic Curriculum of the Territory of Santa Catarina (Santa Catarina, 2019b). The analysis discusses two historical milestones: the first edition of the Curricular Proposal of Santa Catarina (1988-1991) and the updated version from 2014, adapted to new national educational guidelines. The Curricular Proposal underwent significant revisions, with important editions published in 1998 and 2005, including the series *Time to learn* (Santa Catarina, 1999). This is a qualitative study with bibliographic and documental research in order to explore the evolution of these policies and their influence on the teaching of Geography and teachers training. The discussion highlights the importance of these policies in Santa Catarina's educational guidance over the course of over 30 years. Another relevant theoretical milestone is the Curriculum of the Territory of Santa Catarina, handed out to all stages of Basic Education, developed in collaboration with the State departments and the National Union of Municipal Education Directors (UNDIME).

**Keywords:** Curricular policies; Geography teachers training; Santa Catarina; Curricular proposal; Base curriculum

### RESUMEN

Este artículo, oriundo de la investigación doctoral en Educación del Programa de Posgrado de la Universidad de Caxias do Sul, analiza las políticas curriculares de la enseñanza de Geografía en Santa Catarina. El objetivo es entender cómo las políticas curriculares para la Educación Básica que orientan la formación de profesores evolucionaron desde la Propuesta Curricular del Estado hasta el Currículo Base del Territorio Catarinense (Santa Catarina, 2019b). El análisis aborda dos hitos históricos: la primera edición de la Propuesta Curricular de Santa Catarina (1988-1991) y la versión actualizada de 2014, adaptada a las nuevas directrices educativas nacionales. La Propuesta Curricular pasó por revisiones significativas, con ediciones importantes publicadas en 1998 y 2005, incluyendo la serie *Tempo de aprender* (Santa Catarina, 1999). Este estudio emplea un abordaje cualitativo basado en investigación bibliográfica y documental para explorar la evolución de estas políticas y su influencia en la enseñanza de Geografía y en la formación docente. La discusión destaca la importancia de estas políticas en la orientación educativa de Santa Catarina a lo largo de más de 30 años. Otro marco teórico relevante es el Currículo del Territorio Catarinense, elaborado para todas las etapas de la Educación Básica y fruto de una colaboración entre las Secretarías de Estado y la Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME).

**Palabras clave:** Políticas curriculares; Formación de profesores de Geografía; Santa Catarina; Propuesta curricular; Currículo básico

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo das políticas públicas educacionais em Santa Catarina revela um percurso histórico complexo, evidenciando a influência de dois marcos orientadores fundamentais: *a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Currículo Base do Território Catarinense*. Esses documentos, ao longo das últimas três décadas, refletem a evolução

das diretrizes curriculares estaduais em diferentes componentes e escalas conceituais e cartográficas, destacando a importância do currículo no espaço escolar.

As discussões teóricas sobre o poder do currículo e sua relação com o ensino de Geografia enfatizam que as políticas curriculares não são neutras. Elas estão impregnadas de discursos, disputas, ideologias, interesses políticos e relações de poder. No ensino de Geografia, essa complexidade se manifesta nas escolhas epistemológicas dos currículos e na forma como os docentes interpretam e aplicam essas orientações. O foco deve estar na ciência geográfica e no método, não apenas na transmissão de conteúdo para o desenvolvimento de habilidades e competências. É essencial que o ensino de Geografia possibilite aos estudantes a construção de suas próprias compreensões do mundo, promovendo uma educação significativa que vá além dos conteúdos.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, lançada inicialmente entre 1988 e 1991 (Santa Catarina, 1991), passou por revisões importantes, resultando em edições significativas em 1998 e 2005 (Santa Catarina, 1998, 2005). Em 2014, foi reeditada para atender às novas demandas educacionais e curriculares definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Santa Catarina, 2014). Em paralelo, o Currículo do Território Catarinense, desenvolvido em regime de colaboração a partir de 2016 e retomado em 2019, envolveu a participação ativa de professores, gestores e a comunidade acadêmica, resultando em um processo coletivo e democrático de construção curricular (Santa Catarina, 2019b).

Ao refletir sobre o ensino de Geografia nas escolas, percebemos que, para falar da Geografia, precisa-se abordar o ensino dos conteúdos com base no que compreende o currículo. Essa análise propicia a reflexão sobre o que os professores encaram diariamente no cotidiano escolar. O currículo é considerado como a bússola que orienta o fazer pedagógico, mas, para que isso aconteça, é necessário que sua compreensão esteja presente nos encontros de formação permanente, nas reuniões pedagógicas, enfim, no cotidiano do docente. O olhar cauteloso para o que compõe as estruturas curriculares pode gerar a compreensão sobre alguns aspectos relacionados à atualidade, pois se faz necessário refletir sobre o passado, percebendo os avanços

e os entraves existentes durante o percurso histórico do ensino de Geografia na Educação Básica.

Este artigo tem como objetivo entender a influência dessas políticas curriculares na prática pedagógica dos professores da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, com foco particular na Geografia. Utilizando uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, o estudo explora a centralidade do currículo como território de disputa e ressignificação, conforme as concepções de Libâneo (1994) e Arroyo (2013). A investigação destaca a importância das orientações curriculares no cotidiano escolar e na formação docente, contribuindo para a compreensão do papel da Geografia na educação catarinense.

Para propor o ensino de Geografia, é de suma importância superar a fragmentação dos conteúdos, bem como avançar em pesquisas que tratem das limitações dos referidos documentos no campo escolar. Todo esse processo compreende uma formação que seja contínua e prepare os docentes para os desafios da implementação de uma política pública de Estado e não de Governo. A BNCC (Brasil, 2017b, 2018), por si só, não oferece objetivos claros, tampouco trata da essência do ensino do componente curricular. A formação reflexiva fica engavetada ao longo de todo o arcabouço teórico documental, sobressaindo-se competências e habilidades marcadas pelo capital, pela relação do preparo para o mercado de trabalho, pelo repasse mecânico de conteúdo e por um universo de sujeitos educados pelo viés da homogeneização. As relações de poder estão impregnadas nas entrelinhas, sendo necessário o olhar atento e não passivo do professor, que deve assumir um papel de militante da Educação.

Nessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas educacionais envolvem questões sociais, devendo ultrapassar interesses individuais, pois são conjuntos de pensamentos que, posteriormente, devem ser colocados em prática por meio de atitudes, ou seja, devem ser criados e ampliados para todos. Dessa forma, as leis, programas e propostas precisam ser implantadas em prol da aprendizagem do estudante.

Além de reconhecer a escola como um lugar fundamental para o aprendizado sistemático e para a transformação social, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo, em Saviani (2013), como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança. Esse fator torna-se relevante para o processo da formação permanente, uma vez que não se pode separar o compromisso político da continuidade de estudos dos professores, promovendo condições efetivas de desenvolvimento na ação educativa.

Lançadas essas premissas, a estrutura do presente texto consiste em três etapas, que são: 1. O histórico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: um espaço de diálogo para a práxis docente; 2. O movimento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014; e 3. O Currículo do Território Catarinense e suas interfaces na construção do pensamento crítico geográfico. Essa estrutura busca dialogar com elementos fundantes da implementação das políticas curriculares em Santa Catarina, que orientam o fazer pedagógico dos professores de Geografia.

## **2 O HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGO PARA A PRÁXIS DOCENTE**

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina tratou, ao longo de suas edições, de diferentes momentos históricos, políticos e teóricos, a partir da mudança de marcos legais da educação brasileira. Pretendemos discorrer sobre os dois momentos que trazem a ciência geográfica fundamentada no documento, iniciando por 1998 (Santa Catarina, 1998) e, posteriormente, analisando a última revisão, realizada no ano de 2014 (Santa Catarina, 2014).

De 1995 a 1998, ocorreu o aprofundamento e a consolidação do marco teórico, como também a incorporação de temáticas transversais, com o intuito de superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira versão. Nesse ínterim, realizou-se o Congresso Internacional de Educação, em dezembro de 1996, por meio

do qual foram trazidas, ao estado, discussões muito atuais sobre a pedagogia histórico-cultural que estava sendo realizada na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil. A segunda edição do documento, elaborada por Grupo Multidisciplinar, foi publicada em 1998 e constituiu-se de três volumes: Disciplinas curriculares, Temas multidisciplinares e Formação docente.

Nesses cadernos, foram apresentados textos que compunham orientações fundamentais para diferentes componentes curriculares, entre eles, Geografia. O elemento pedagógico que constituía as orientações do caderno de Geografia tinha o objetivo de proporcionar uma dinâmica do ato de educar e considerar a Geografia para além da linguagem tradicional (pelo viés de perguntas e respostas a questionários). O pedagógico proposto no documento orientador de 1998 previa uma abordagem a partir de elementos sociais e políticos da ação educativa, concretizada por atitudes planejadas, intencionais e objetivos previamente determinados. O ensino de Geografia é fundamentado em uma concepção científica, em que o espaço geográfico é produzido e organizado socialmente.

A visão defendida nos cadernos trazia, em seu arcabouço teórico, o que se esperava dos professores de Geografia:

Por isso, o professor de Geografia deverá ser o mediador entre o conhecimento geográfico (produção cultural) e o aluno (sujeito da produção cultural) facilitando o processo de compreensão das relações sociedade-natureza, numa perspectiva sempre crescente de apropriação e saber. É imprescindível que o professor de Geografia tenha clareza dos processos pedagógicos que se manifestam na educação formal, especialmente compreenda o significado dos paradigmas teórico-metodológicos que embasam a educação atual, pois toda filosofia do trabalho docente fundamenta-se na percepção político-ideológica dos processos sociais que se manifestam diretamente na educação (Santa Catarina, 1998, p. 174).

A relação entre o professor e o ensino de Geografia torna-se ainda mais significativa se levarmos em conta que o conhecimento geográfico está intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, social, política e econômica que se manifestam no contexto da sociedade.

O processo escolar deve considerar os avanços da ciência geográfica, principalmente no que se refere às profundas transformações pelas quais tem passado o mundo atual, como forma de compreensão da realidade que é o espaço de vida dos estudantes (Santa Catarina, 1998, p. 174).

Assim, nos cadernos de 1998, foi abordada uma concepção de ensino para o componente curricular Geografia em consonância com o trabalho de readequação curricular iniciado em 1988 pela Secretaria de Estado de Educação (SED) de Santa Catarina. Foram apresentados, na composição dos cadernos curriculares, o pensar/repensar da teoria e a prática pedagógica na área de Geografia, a partir da observação de um componente curricular que era visto de forma fragmentada, em que, na maioria das vezes, conceitos e habilidades permaneciam desarticulados. Apresentava-se, até então, uma Geografia conflitante e que vinha se consolidando na contramão da perspectiva teórico-metodológica defendida na proposta curricular de Santa Catarina.

Todo esse processo de construção provocou um novo olhar para as práticas de ensino de Geografia no estado e vários questionamentos acerca da postura profissional do professor, frente a tantas mudanças e reflexões sobre novas formas de dar sentido ao ensino de Geografia. Na busca por novas atitudes frente ao processo de ensino-aprendizagem, com base na Proposta Curricular, o professor de Geografia transforma a prática. A Geografia hoje, nas escolas, difere da trabalhada anteriormente. Por outro lado, muitos conceitos, habilidades e metodologias indispensáveis para o entendimento das ciências geográficas não ficaram explícitos no primeiro documento da Proposta Curricular Catarinense (Santa Catarina, 1998).

Isso ocorreu pelo não aprofundamento e entendimento dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos norteadores, fato que ocasionou a dicotomia teoria e prática na sala de aula, gerando o distanciamento entre o saber popular (senso comum) e a relação com o conhecimento cientificamente produzido. A nossa posição diante do exposto é a de colaborar para uma interpretação adequada das concepções de Geografia da Proposta Curricular, visando a um avanço efetivo do processo de aprendizagem no cotidiano escolar (Santa Catarina, 1998, p. 175).



Outro ponto sobre o qual cabe a reflexão é tratar a práxis docente a partir do pensamento freiriano, um desafio de fôlego teórico, considerando a escassez desse tema em práticas de sala de aula. A produção teórica é imensurável sobre o tema; porém, trabalhos científicos que apresentem a materialização das práticas nas escolas, em especial as públicas, raramente são encontrados. Acrescenta-se a isso o próprio ensino de Geografia, a partir das orientações dos cadernos disciplinares propostos pela fundamentação da Proposta Curricular de Santa Catarina, pois “não há registro, na literatura, de estudo acabado sobre isso” (Casali, 2008, p. 31).

Nesse sentido, o objetivo principal das orientações do documento de 1998 persistiam em:

Possibilitar a efetiva implementação da Proposta Curricular para transformação da escola pública em local no qual ocorra apropriação, elaboração e reelaboração do conhecimento científico, erudito e universal, de forma sistemática para a formação da cidadania do educando (Santa Catarina, 1991, p. 18).

Avançar nos processos de aprendizagem dos discentes catarinenses perpassaria por ressignificar os estudos das Ciências Humanas, em especial do componente curricular Geografia. Outra questão bastante pontuada na organização dos cadernos disciplinares, em 1998, foi prever alterações significativas nos livros didáticos de Geografia, expondo uma nova organização de conteúdos que impulsionassem para relações do mundo atual e que estivessem de acordo com as políticas nacionais e estaduais. Era urgente observar o material e suas mudanças, a fim de que a práxis tivesse sentido em sala de aula.

As críticas acerca do livro didático passaram a ser inúmeras; porém, utilizar o livro como um meio de mediar os processos era fundamental. A reiteração das concepções da Geografia na proposta curricular era imprescindível para o entendimento da sociedade em que se vive, buscando a superação das contradições da própria sociedade:

A Geografia no Brasil teve, na década de 1970, uma efervescência de movimentos de mudança que culminaram, em 1978, com o Encontro Nacional da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), realizado



em Fortaleza, onde os ideais pragmáticos até então predominantes passaram a ser questionados por novas concepções fundamentadas no Materialismo Histórico (Santa Catarina, 1998, p. 176).

Segundo a Proposta Curricular de 1998, a década de 1980 foi caracterizada pela produção de uma Geografia comprometida com os anseios da sociedade, autodenominada Geografia Crítica. Na escola pública, tais ideias foram divulgadas principalmente por propostas curriculares, em diversos estados e municípios brasileiros, modificando consideravelmente as práticas educacionais.

A Geografia defendida no caderno disciplinar era a que concebe o espaço geográfico como produção humana, em um processo de construção social dinâmico e contraditório. Como produto do trabalho humano, ela também é influenciada pelos processos contraditórios de transformação da própria sociedade e das formas de apropriação da natureza. Nos anos seguintes, gestavam-se outras perspectivas de Geografia; no entanto, ainda não efetivamente traduzidas como práticas de sala de aula.

A Geografia a ser ensinada contemporaneamente é uma ciência que estuda aquilo que é marcado no território, que expressa o espaço como resultado das lutas, das disputas, do jogo de interesses e de poder dos povos, das sociedades, e dos sujeitos. Sujeitos concretos, historicamente situados no espaço e no tempo, não apenas na dimensão de uma extensão (horizontalidade), mas na sua condição de posicionamento social (verticalidade) numa sociedade hierarquizada, compreendendo sua identidade de classe (Santa Catarina, 1998, p. 176).

Os pressupostos teóricos que constituem o referencial para o trabalho de Geografia na versão de 1998 abarcam como pano de fundo essencialmente a investigação geográfica, uma ciência que observe o espaço e sua realidade. Na produção do lugar, encontram-se as mesmas determinações do espaço como um todo. No entanto, para a determinação do processo espacial de produção a partir de uma parcela determinada, deve-se levar em conta a sua relação com a totalidade. “Esse ponto de vista tem sua origem na visão da realidade concreta e total, no qual só se entende as partes, a partir do entendimento do todo ao qual pertencem” (Santa Catarina, 1998, p. 177).

De acordo com Corrêa (1997), um dos temas mais questionados para aquela época era uma Geografia que discutisse a respeito do conceito de região. Tanto a chamada Geografia radical quanto a humanista, a política e a cultural fazem referências a esse conceito. No livro *Trajetórias Geográficas*, Corrêa (1997) utiliza a classificação de Gilbert para a conceituação de região, desenvolvida após 1970. Cabe rever, ainda que brevemente, as visões que se tinha naquela época, acerca de conceitos hoje já consolidados:

A primeira, fundamentada numa visão materialista histórica, concebe a região como espaço de materialização dos processos socioespaciais, tendo a existência de uma economia de mercado como premissa básica. Nesta visão, a região reflete os conflitos existentes na divisão do trabalho e das disputas político-ideológicas e econômicas. A segunda, utilizada sobremaneira pela Geografia humanista e cultural, concebe a região como espaço vivido, ou seja, a relação que um grupo social mantém com o seu lugar de vivência. A terceira dá uma visão eminentemente política para o conceito de região. Nesta linha, cada região possui um distinto poder que a diferencia das outras. O poder e a dominação são elementos essenciais para a sua determinação. O pluralismo conceitual, emergente a partir de 1970, tem em comum a ideia da diferenciação de área. Esta discussão conceitual vem à tona exatamente quando o mundo, em processo de globalização, percebe a antítese da lugarização. É exatamente esta região diferencial, particular, que buscamos retratar aqui, uma região ao mesmo tempo fragmentada e intensamente articulada (Santa Catarina, 1998, p. 178).

A região continua sendo uma categoria de análise da Geografia, porém, como se percebe, ela supera e desconsidera o uso da antiga região natural, definida por critérios físicos. A partir desse exemplo, consegue-se pensar uma Geografia emancipatória que supere tantas fragmentações conceituais, colaborando para solidificar a ciência, a partir de aspectos físicos e humanos, observáveis dentro da dinâmica da sala de aula. A própria BNCC, com todos os seus entraves epistemológicos, conseguiu trazer unidade acerca desse e de outros conceitos básicos do ensino de Geografia.

Outra contribuição da versão dos cadernos disciplinares de 1998 foi a construção de orientações acerca do ensino de Geografia em todas as etapas da Educação Básica, conforme exposto no Quadro 1. A ideia é apresentar um panorama dos procedimentos didáticos e pedagógicos vislumbrados no documento.

Quadro 1 – Contribuições e orientações dos cadernos disciplinares de Geografia de 1998 – Proposta Curricular de Santa Catarina – Bases Conceituais

Educação Infantil	A questão básica é trabalhar a noção de identidade e pertencimento do aluno ao grupo. Os conceitos básicos a serem trabalhados, e dos quais decorrerão outros, são: o espaço, o tempo, o grupo em que vivem os alunos. Os jogos de casinha, jogos com bola, brincadeiras, dramatizações, histórias infantis, passeios e outras (que podem ser encontradas na orientação bibliográfica, ou podem ser criadas pelo professor, de acordo com a realidade de seu aluno) servem para desenvolver noções de limite, espaço ocupado, espaço de relações, duração, distância, tamanho, lugar, orientação, grupo envolvido. Fazer a atividade, realizar conversas para planejá-las e fazer a representação por desenhos (pré-mapas), contar a história do que foi feito e dramatizar são atividades lúdicas, motivadoras do aprendizado que se quer neste momento.
Ensino Fundamental	O papel fundamental da Geografia nesta fase é construir estes conceitos utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. Este é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social. É o momento também de desenvolver as bases da linguagem cartográfica realizando atividades referentes a percursos, trajetos, incorporando as noções de escala, legenda e orientação. A representação do espaço vivido pelo aluno permite a ele ser um aprendiz do processo de construção de mapas, ao elaborá-los (a partir dos pré-mapas). Ao finalizar as séries iniciais, o aluno deverá ter organizado o conhecimento do seu mundo cotidiano, na perspectiva do seu município de moradia, da região do estado e da sua inserção local e regional no estado. Terá as bases para desencadear o estudo de Santa Catarina como uma Unidade da Federação, na qual vive, com suas especificidades regionais e sua integração no espaço brasileiro e sul-americano.
Ensino Médio	Nesta fase, o aluno precisa entender o mundo, no contexto de sua globalização. Este mundo é o das relações de trabalho, sociais, culturais, que ao mesmo tempo possuem dinâmicas próprias e, também, são inter-relacionadas. Para o Ensino Médio, propõe-se os seguintes temas: a Geografia como ciência; o espaço para além da Terra; a conquista do espaço e as novas tecnologias para as questões de orientação; relações de poder; a fome no mundo; Divisão Internacional do Trabalho; a Terceira Revolução Industrial; tecnologia e meio ambiente; urbanização: Oriente e Ocidente (aspectos culturais, econômicos e religiosos); mercado financeiro; América Latina/Ásia/África no contexto do mundo atual; os Sem-Terra e a questão agrária; conflitos étnicos; a urbanização e a distribuição da população; a circulação de mercadorias. O estudo de Santa Catarina no Ensino Médio deve ser realizado do modo como está proposto para o Ensino Fundamental, resguardando a complexidade e o aprofundamento das questões.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina (1998, p. 183-187)

Ao observar o quadro acima, pretende-se delinear algumas considerações acerca da organização curricular prevista para essa edição da Proposta Curricular de 1998, a considerar inicialmente o texto que embasa a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. Espera-se, nessa etapa, que a Geografia introduza no universo da criança a discussão de determinados conceitos que são fundamentais tanto para dar as bases ao aprendizado da Geografia quanto para que ele aprenda a situar-se no mundo.

Trabalhar a noção de identidade e pertencimento do estudante ao grupo – além de conceitos básicos como espaço, tempo, o grupo em que vivem os estudantes – estabelece a relação da criança com o campo geográfico, fomenta o ingresso no Ensino Fundamental, de forma que a criança esteja dotada de diferentes habilidades, situando-se no espaço geográfico e social como cidadã. Já na etapa do Ensino Fundamental, divide-se sua organização em duas, podendo-se observar uma Geografia intrinsecamente ligada à área de Ciências Sociais, com o objetivo de possibilitar o acesso ao conteúdo no processo de alfabetização, ao aprender a ler e a escrever o mundo da vida. A função da Geografia, como um componente curricular, permite decodificar a realidade sob o olhar espacial, na medida em que o aluno contrapõe ao conhecimento que ele traz consigo os conceitos cientificamente elaborados, produzindo, então, o seu próprio conhecimento.

Conforme foi apresentado no quadro anterior, o principal papel da Geografia nessa fase é construir conceitos, utilizando-se das informações da própria realidade, considerando o espaço vivenciado e visível. “Esse é o momento de concretizar e complexificar a busca da identidade do aluno e a sua situação no mundo social” (Santa Catarina, 1998, p. 183). Também é nessa etapa o momento de desenvolver as bases da linguagem cartográfica, realizando atividades referentes a percursos, trajetos e incorporando as noções de escala, legenda e orientação.

Quando uma criança entra na escola fundamental, uma nova fase de sua vida se inicia. Tudo o que ela mais quer é aprender. **Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca** as coisas naturais e humanas, o mundo da televisão, do rádio e do jornal, um mundo que é distante, mas ao mesmo tempo próximo, enfim, um mundo mais complexo que a Geografia escolar de base tradicional presume (Straforini, 2008, p. 88, grifo nosso).

Conforme apresenta Straforini (2008), a criança está sempre em fase de descoberta do espaço geográfico, ansiosa por desvendar suas inúmeras indagações. O pensamento abordado pelo autor vem ao encontro de Callai (2005, p. 234), ao afirmar que “tais descobertas poderão se relacionar com as questões de sua própria vida, as relações entre as várias pessoas do lugar, ou a questões específicas do ambiente”. Além disso,

para a mesma autora, a criança, ao frequentar o ambiente escolar, “vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo?” (Callai, 2005, p. 233). Dessa forma, na etapa do Ensino Fundamental, é de extrema importância desenvolver determinados conceitos, como os acima mencionados, a partir de temas que sejam significativos para a turma e para o momento.

Diante do exposto até aqui, observa-se a importância de o professor dos Anos Iniciais, para além da leitura, das operações matemáticas e da memorização dos assuntos abordados, ter o compromisso com a educação e, principalmente, com seus pequenos “descobridores”, contribuindo para a realização da

[...] leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles de âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Para tanto, a autora acredita que “uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida” (Callai, 2005, p. 228). É a partir dessa leitura que se inicia o processo de alfabetização geográfica, que segue progressivamente ao longo do desenvolvimento da criança, conforme os estímulos e as reflexões propostas durante todo o seu percurso nos Anos Iniciais e a prepara para os conceitos estruturantes dos Anos Finais<sup>1</sup>.

A organização do Ensino Fundamental nos cadernos disciplinares de 1998 da Proposta Curricular de Santa Catarina organizava os conceitos da seguinte forma, exposta no Quadro 2:

---

<sup>1</sup> A partir do ingresso nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as orientações eram realizadas pela seriação, nomenclatura que foi substituída em janeiro de 2006, quando o Senado aprovou o Projeto de Lei n.º 144 que estabeleceu a duração mínima de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (Brasil, 2005). Em fevereiro de 2006, o presidente da República sancionou a Lei n.º 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos. A legislação previa que a medida deveria ser implementada até o ano de 2010 pelos municípios, estados e Distrito Federal (Brasil, 2006).

Quadro 2 – Conteúdos previstos para o Ensino Fundamental/Anos finais – Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998

5. <sup>a</sup> série	6. <sup>a</sup> série	7. <sup>a</sup> e 8. <sup>a</sup> séries
<p>Na 5.<sup>a</sup> série, o aluno já possui habilidades que lhe permitem avançar na compreensão de problemáticas mais complexas, centrando o estudo no Brasil a partir da análise de Santa Catarina. O estudo deve considerar o conjunto do território, fazendo-se a análise globalizada e regionalizada; quer dizer, Santa Catarina referenciada ao Brasil e ao conjunto do seu desenvolvimento e nos espaços característicos regionalizados internamente. A análise deve estar centrada num tema e não num espaço circunscrito, ou melhor, deve partir de problemáticas.</p>	<p>Na 6.<sup>a</sup> série, é o momento de considerar o estudo do Brasil como ponto de partida e interligar com aspectos do mundo. Deve ter a continuidade em sua iniciação na linguagem cartográfica, trazendo consigo as habilidades necessárias para a construção e leitura de mapas.</p> <p>É o momento de complexificar o aprendizado dos conceitos básicos da Geografia e os demais conceitos decorrentes, que as condições da sua realidade exigem.</p> <p>O estudo do Brasil deve estar centrado, em temas/ problemas, e a partir daí deve-se fazer a análise do fenômeno como se apresenta no conjunto do território e de que modo ele é regionalizado. A ideia de formação socioespacial deve permear todo o trabalho, pois o aluno tem que entender o Brasil no seu processo de formação e na sua situação atual.</p>	<p>Nas 7.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, deve-se, a partir da Formação Socioespacial brasileira, considerar os aspectos e questões relevantes do continente e do mundo em sua relação e interligação com o Brasil. Cada questão estudada deve ser situada nas várias regiões onde elas acontecem, e vê-las além desta localização geográfica, onde mais aconteceu e como é a posição do Brasil em relação a elas. Os temas podem ser: o Brasil e os grandes mercados mundiais (o caso do Mercosul, Globalização); as organizações mundiais e o posicionamento do Brasil (ONGs, BIRD); a questão da energia e as condições de produção e consumo no Brasil; o meio ambiente e as relações internacionais; a geopolítica e o espaço do poder; a urbanização e o desenvolvimento econômico; a pobreza urbana e a questão agrária no Brasil; conflitos étnicos, sociais, culturais, econômicos.</p>

Fonte: Santa Catarina (1998, p. 183-187)

Ao se observar o quadro acima, com a composição teórica dos conceitos evidenciados durante o percurso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, compreende-se que a proposta visava a um ensino a partir da perspectiva micro para a macro,

considerando-se a realidade em que os estudantes vivem, seu entorno escolar a partir da comunidade, do município ou do estado, até chegar ao Brasil em sua formação socioespacial, aspectos regionalizados e relações com as questões mundiais. Ainda assim, considerava-se, nas orientações, que o estudante deveria ser capaz de realizar a leitura de mapas nas mais variadas escalas, dimensionando os espaços e redimensionando as relações que produzem o espaço geográfico. A partir dessa dinâmica geoespacial, evidencia-se a importância do professor na organização dos processos em sala de aula, instigando o pensar reflexivo e crítico. Conforme defende Freire (2011, p. 21),

[...] quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

A partir de tal premissa, o profissional da educação catarinense viveu sob a ótica da proposta curricular de 1998 uma nova fase para o ensino e aprendizagem das metodologias de Geografia.

Na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a Proposta Curricular de 1998 defende que o aluno precisa entender o mundo no contexto da globalização. Esse mundo é o das relações de trabalho, sociais, culturais que possuem dinâmicas próprias e são inter-relacionadas.

O aluno precisa ser preparado para o mundo do trabalho, pois se vive atualmente em um processo de constantes transformações. Nesse sentido, a Geografia, no Ensino Médio, deve contribuir para que o aluno acompanhe o processo de transformação e os novos modos de organização das economias, das populações e dos espaços (Santa Catarina, 1998, p. 186).

O ensino de Geografia, tanto para o professor quanto para o aluno, precisa que os conteúdos desenvolvidos proporcionem o entendimento da realidade presente. O entendimento passa, portanto, pela abordagem do processo em sua totalidade, não de forma fracionada, mas, também, pela relação do local-global.



Com isso, a Geografia no Ensino Médio deve dar continuidade ao processo iniciado no Ensino Fundamental, contribuindo para a formação efetiva do estudante e assegurando o entendimento do processo de produção da sociedade em que vive.

O Ensino Médio tem passado por mudanças: a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017a) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e estabeleceu uma alteração na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais a partir de 2022, bem como definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple a BNCC, além da oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Tais mudanças, no chamado Novo Ensino Médio (NEM), vieram ao encontro daquilo que já se previa como características para estrutura desta etapa, visando à preparação dos estudantes para o efetivo exercício no mercado de trabalho.

### **3 O MOVIMENTO DE ATUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA DE 2014**

A versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) é resultado de um movimento de atualização do documento orientador original, que contemplou todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Seu tripé foi estruturado na discussão sobre a formação integral do sujeito, a partir de uma concepção multidimensional, o percurso formativo e a diversidade em suas variadas configurações identitárias. Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. Essa compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, pois, somente com um esforço dialético, é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. A compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar tal entendimento (Santa Catarina, 2014).

O pensamento que sustenta a vertente teórica e metodológica da Proposta Curricular tem sua origem a partir da abordagem marxista apresentada em textos do filósofo Antônio Gramsci e de outros autores dessa concepção teórica. Consoante à

proposta do estudo em tela, procuro apresentar como a Geografia é abordada nessa atualização, datada do ano de 2014, atualmente em vigor. Na atualização do documento, o ensino de Geografia é abordado na área de conhecimento das Ciências Humanas. Essa área procura, em sua essência, trabalhar os aspectos sociais, interligados com as demais áreas de conhecimento, considerando a formação integral e a diversidade.

A ação pedagógica das Ciências Humanas contribui para que os sujeitos escolares se tornem leitores críticos das relações socioambientais, políticas, econômicas, culturais, entre outras, que marcam o seu entorno, ampliando sua capacidade de reconhecer os problemas e responder de forma participativa às questões e aos desafios presentes no cotidiano (Santa Catarina, 2014, p. 141).

É relevante que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica promova o diálogo e o debate acerca dos mais diversos temas e problemas de cunho religioso, filosófico, sociológico, étnico-racial, das relações de gênero, das diversidades sexuais, socioambiental, territorial, da inter-relação campo cidade, centro-periferia, entre outros, assim como as relações de poder que permeiam a vida dos sujeitos ao longo do processo educativo-formativo.

A partir de uma abordagem interdisciplinar, busca-se explicitar a dialética dos pressupostos defendidos na atualização do documento e como foram organizados para atender às demandas dos processos de ensino e aprendizagem da Rede Estadual de Santa Catarina. A Geografia tem, em seu escopo, orientações que culminaram em diferentes documentos nos municípios catarinenses, servindo como orientadora para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes. O processo de elaboração conceitual, que amparou a Proposta Curricular de Santa Catarina, na área de Ciências Humanas, organizou-se em torno de conceitos estruturantes: tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos: ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória etc. (Santa Catarina, 2001).

A elaboração desses conceitos tem sua origem nas atividades de aprendizagem, nas quais os docentes desafiam intencionalmente os estudantes para, a partir

da apropriação dos conteúdos do currículo escolar, os elaborarem de forma progressivamente complexa. É importante apontar que, no planejamento e na elaboração das atividades de aprendizagem, é significativo que o docente consiga estabelecer, pela problematização, a conexão dos conteúdos curriculares a serem apropriados com a vida real dos estudantes de forma desafiadora, de modo a motivá-los para a aprendizagem (Leontiev, 1983).

A apropriação dos conceitos – lugar, paisagem, região, território, natureza, entre outros – expressa a dinâmica e a complexidade do espaço geográfico e permite a compreensão das questões locais e mundiais, a partir da interpretação do lugar. Esses conceitos constituem o que podemos denominar de linguagem geográfica (Santa Catarina, 2014, p. 143).

Esses termos contribuem para que o professor auxilie o estudante a conceituar, com progressiva clareza, o espaço geográfico como constituído a partir das relações que os seres humanos estabelecem uns com outros e com a natureza (Santa Catarina, 2014). O espaço geográfico pode ser compreendido como produto de inter-relações,

[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e, também, contraditório, de sistemas de objetos (naturais e culturais) e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá (Santos, 1996, p. 56).

O espaço geográfico, na sua complexidade, exige análise conjunta dos fatos e dos processos, conectando e articulando a Geografia com os demais componentes curriculares das Ciências Humanas.

A versão atualizada do documento de 2014 pressupõe que o percurso formativo pode contribuir para o desenvolvimento de uma Geografia que apresente a alfabetização cartográfica, a partir da observação, descrição, análise, interpretação e representação espacial, que devem se desenvolver nas crianças, jovens, adultos e idosos para a compreensão das dinâmicas físico-naturais e humano-sociais e suas inter-relações. Assim sendo, a cartografia torna-se fundamental nos trabalhos com os conteúdos/conhecimentos escolares.

A visão do professor de Geografia deve superar o “etapismo” escolar e interagir cada vez mais com as demais áreas de conhecimento, não sendo mais possível um ensino que se contente em somente seguir os sumários dos livros didáticos. Os momentos de formação permanente fortalecem o vínculo desse profissional com as mudanças necessárias que os documentos orientam, pois, mais que teoria, a mudança de postura didática é urgente nos espaços escolares. Alarcão (2011, p. 44) conceitua o professor que adquire a capacidade de pensar e refletir como “uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Esse profissional que se dispõe a reinventar-se e a adequar seu currículo ao perfil de comunidade, nível e estudantes é o que se espera para que, de fato, se consolide o objetivo principal dos documentos em vigor na esfera estadual: uma educação emancipatória, a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Refletir sobre as mudanças dessas orientações, a partir dos marcos legais, contribui para transformar a realidade profissional do professor, para que este possa alcançar seus objetivos no processo educacional, validando orientações da legislação, interligando-as com suas práticas cotidianas. É na formação permanente de professores que se encontra a oportunidade de reflexão sobre o despertar de novas visões da prática pedagógica que estejam em consonância com teoria e prática, promovendo o movimento dialético da práxis.

Para Freire (2001), a educação, na medida em que alcança a consciência do homem oferecendo-lhe as condições para conhecer o mundo pelo saber, pode realizar nele uma “metanoia”, uma conversão, uma transformação radical. A “metanoia” não é somente uma mudança interior, mas uma mudança de concepção de mundo, que se exterioriza em forma de uma práxis libertadora, que se concretiza fundada na esperança da conquista de uma vida melhor e mais humana. A partir do exposto, a área de Ciências Humanas vislumbra uma contribuição com a formação integral do ser humano, desenvolvendo uma compreensão da vida em sociedade, mediante estratégias e abordagens que promovam a igualdade de condições de acesso ao conhecimento e permanência na escola para todos os estudantes, a fim de que

desenvolvam processos de problematização e emancipação (Charlot, 2000).

Por fim, cabe destacar que as Ciências Humanas, nas orientações da Proposta Curricular de 2014, e especificamente o ensino de Geografia, propõem um diálogo com as demais áreas do conhecimento para que os sujeitos tenham na escola um espaço de vivências, experiências e de socialização de conhecimentos, os quais são contextualizados, sistematizados, reconstruídos e reelaborados, a partir de uma visão do todo para a parte.

## **4 O CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE E SUAS INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO GEOGRÁFICO**

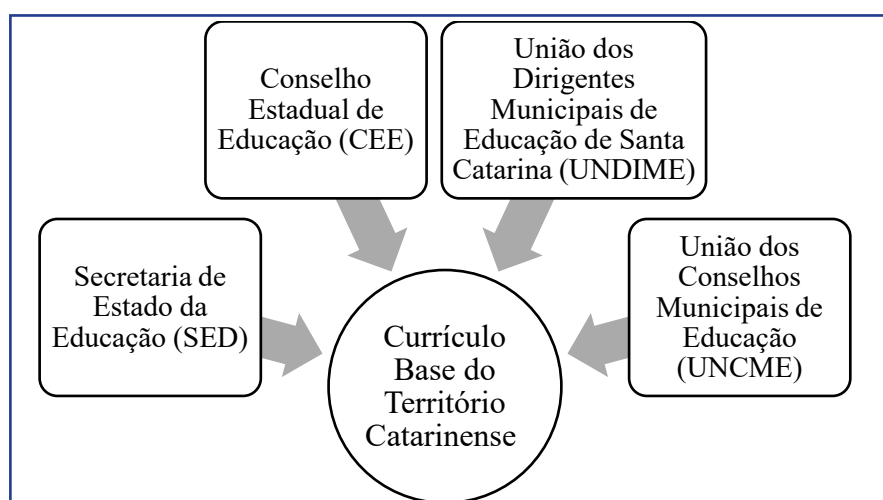
A partir da aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular, em duas etapas, sendo a primeira da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Brasil, 2017b) e a segunda do Ensino Médio (Brasil, 2018), a orientação do documento preconiza que seja realizado um “pacto interfederativo”, entre os estados, os municípios e o Distrito Federal, com o desafio de elaborar (visto que muitos municípios não possuíam propostas curriculares até então) e reelaborar seus currículos para adequá-los ao texto da BNCC, conforme mencionado na referida política pública educacional:

[...] as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano de ação e da gestão currículos que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20).

Considerando o que se orienta na BNCC, o movimento de organização dos currículos em todo o território nacional foi realizado de forma incisiva em diferentes espaços do país, não sendo diferente no estado de Santa Catarina. O município de Lages/SC, por exemplo, entregou suas Diretrizes Curriculares do Sistema, adequadas à BNCC e ao próprio currículo do estado, em 2021. O ponto de partida, tanto no documento de esfera estadual quanto local, são as aprendizagens essenciais, estabelecidas pela Base, buscando-se orientar os currículos, garantindo que 60% do texto seja comum e os

demais 40% respeitem as particularidades regionais de cada movimento de construção curricular. “Em Santa Catarina, o processo de produção do currículo teve início em 2015, a partir da criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC e, depois, em 2016, com a fundação do Comitê Executivo, em regime de colaboração” (Santa Catarina, 2019b, p. 11), formado por diferentes instituições parceiras, conforme fluxograma da Figura 1:

Figura 1 – Fluxograma do Regime de Colaboração para Elaboração do Currículo Catarinense



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina (2019b)

O processo efetivo de escrita deu-se somente a partir do ano de 2018, posteriormente à aprovação da BNCC. O Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense teve sua implantação aprovada pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/SC n.º 70 (Santa Catarina, 2019a). Quando se trata da elaboração do Currículo Base do Ensino Médio, esta foi iniciada em abril de 2019, com o ProBNCC.

Neste trabalho, [atuou] uma equipe de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apoiada por uma consultora geral de currículo. Esta equipe realizou o estudo dos principais documentos de referência – a Proposta Curricular de SC; o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018) –, possibilitando, assim, a construção da primeira versão do documento, denominado “Marco Zero”. Essa proposição inicial foi submetida à consulta pública, que recebeu 2.120 contribuições válidas nas diferentes áreas do conhecimento (Santa Catarina, 2019b, p. 19).

Compreende-se essa etapa como fundamental, por fortalecer os alicerces de uma educação básica que objetiva promover e manter a unidade de um documento, que entrelace seus conceitos e dialogue com as matrizes “suleadoras” em todas as fases do percurso formativo. O Currículo do Território Catarinense tem papel fundamental de articular toda uma rede em prol dos marcos legais e de garantir que se construa de fato uma educação integral, a partir de todas as etapas da Educação Básica.

Em atendimento às alterações na Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017a), para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e outras providências, constituiu-se um documento que mira pela ótica do telescópio da rota da navegação, para o *continuum* do percurso de formação dos estudantes do território da rede de Santa Catarina. Além disso, atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), em seu art. 10.º, parágrafo VI, que faz referência aos estados que devem incumbir-se de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 da Lei – Redação dada pela Lei n.º 12.061 (Brasil, 2009).

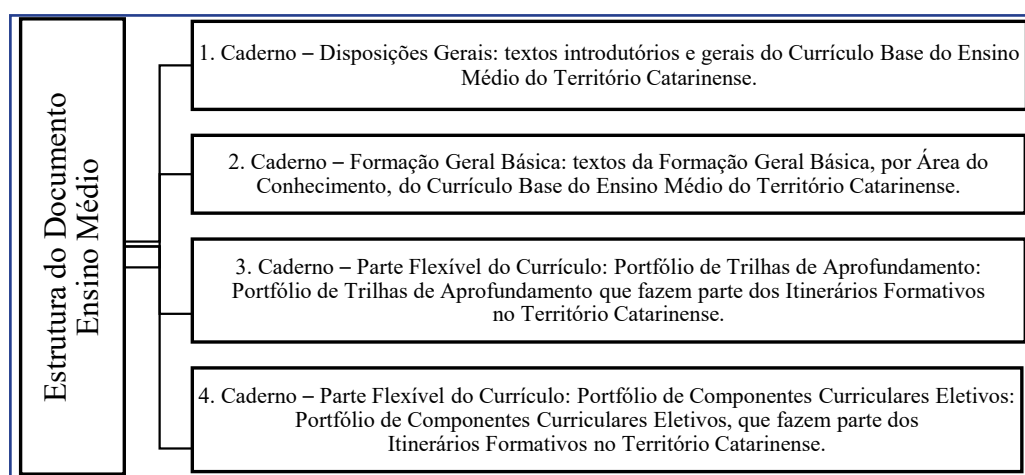
A partir disso, sem a pretensão de esgotar a discussão acerca dos marcos legais do Ensino Médio, considerando que o foco do estudo consiste na etapa do Ensino Fundamental, faz-se importante mencionar a constituição permanente do Currículo Catarinense, de forma harmoniosa com a legislação nacional, sendo resultado de um movimento que ficará marcado na história de Santa Catarina, como objeto de percurso de formação de todos aqueles que compõem o território educacional da rede de ensino. A estrutura da segunda fase do documento está organizada a partir de quatro cadernos, conforme apresentado por meio de infográfico na Figura 2.

Ressalta-se a qualidade do documento em questão, fruto também da estreita sintonia em que trabalharam as esferas estadual e municipal, com o objetivo de entregar à sociedade a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais, prospectando melhores estudantes, cidadãos mais bem formados e críticos, e, assim, mostrar que é possível desenvolver ambientes acolhedores nas unidades escolares e fazer uma educação pública efetiva e de qualidade.



Este documento fez escolhas! Para além do que se apresenta na BNCC, o coletivo de produção deste texto compreendeu necessário também afirmar a diversidade como princípio formativo e, por isso, apresentam-se algumas compreensões fundamentais. Embora precisem ser complementadas com outros materiais, demonstram o compromisso do território catarinense com todas as pessoas que residem no estado (Santa Catarina, 2019b, p. 21).

Figura 2 – Estrutura dos Cadernos do Novo Ensino Médio – Currículo Catarinense



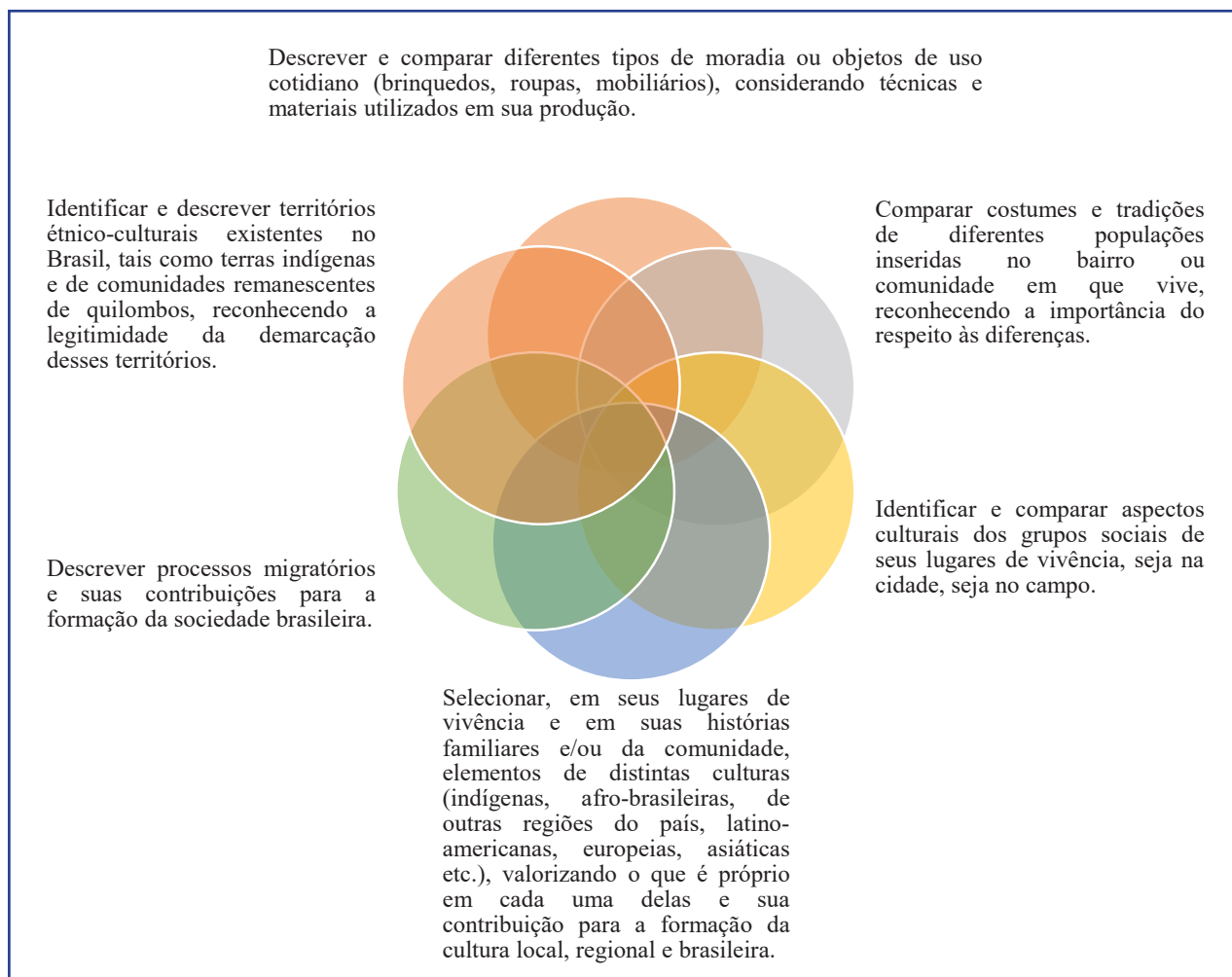
Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022) com base em Santa Catarina (2020)

Ao olhar para as escolhas realizadas pelo documento orientador catarinense, observa-se que as forças que emergem do currículo fizeram diferentes opções convergem para uma educação emancipadora e para uma epistemologia centrada na perspectiva histórico-cultural, podendo ser identificadas pela evidente aproximação entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire, a pedagogia histórico-crítica, as formulações gramscianas e a abordagem histórico-cultural. Tal aspecto fica demonstrado, inclusive, nas referências que acompanham os textos, que incluem obras relacionadas a Freire, Saviani, Libâneo, Gramsci e Vygotsky, não só a partir do currículo de forma conceitual, mas, também, nas diferentes versões da Proposta Curricular Catarinense. O currículo explicita o tipo de Geografia em que fez suas escolhas, quando destaca as Unidades Temáticas do escopo teórico:

[...] o sujeito e seu lugar no mundo, que trabalha as noções de pertencimento e identidade; conexões e escala, que está nas relações entre fatos nos níveis local e global; o mundo do trabalho, com suas

técnicas e tecnologias da produção no campo e na cidade; formas de representação e pensamento espacial, com mapas e outras formas de representação gráfica; e as questões sobre a natureza, ambiente e qualidade de vida articuladas nas relações e nas conexões entre processos físico-naturais e humanos. Nesse compêndio, há duas situações: aquela provocada pelo professor sobre os fenômenos geográficos e o raciocínio ambiental. Ambos poderão ser estimulados para se pensar espacialmente com criticidade, além de a investigação, a identificação de diagnósticos, as reflexões e as proposições de forma a integrar o ser humano, a natureza e o conhecimento serem construídas (Santa Catarina, 2019b, p. 36).

Figura 3 – Componentes curriculares temáticos das diversidades



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022) a partir de Santa Catarina (2019b, p. 48)

Essa dialógica apresentada remete ao pensamento do lugar da Geografia nos espaços de poder, considerando sempre os interesses e disputas da sua forma organizacional curricular. Não se pode negar as diferentes categorias escolhidas para

compor o documento de forma transversal, sendo que, em dado momento, foram articuladas à Geografia e podem ser trabalhadas em perspectiva geográfica, como, por exemplo, quando se discute quem são os sujeitos da diversidade<sup>2</sup>. A LDB torna obrigatório o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas. A partir dessa premissa e da correlação com o documento, destaca-se o eixo de componentes curriculares de cada tema das diversidades, organizando o ensino de Geografia por meio da contribuição de objetos de conhecimento e o desenvolvimento no percurso de formação de diferentes habilidades, como algumas apresentadas na Figura 3.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012, p. 49), transversalizar essas temáticas com as diferentes áreas de conhecimento significa que:

[...] todas as pessoas, independentemente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática.

A diversidade como elemento fundante da atualização curricular, a partir da concepção da Educação Básica como direito, vem acompanhada de duas outras dimensões, que são imprescindíveis para a sua realização: a ideia de uma educação comum e a do respeito às diferenças. “É fundamental vivenciar uma estrutura escolar, que acolha os sujeitos em seus tempos, seus pertencimentos, sua cultura e seus valores” (Santa Catarina, 2019b, p. 43). A qualidade da educação também é observada nas práticas para o respeito às diferenças e a equidade. Não pode ser diferente, pois, quando se trabalha por uma Geografia que transcenda os conteúdos curriculares, uma vez que a Geografia, como própria de sua essência crítica, é libertadora.

Como componente do Currículo do Território Catarinense, a Geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. Articulados, esses conceitos instrumentalizam as unidades temáticas definidas pela BNCC para a Geografia, que contemplam o sujeito e seu lugar no mundo,

<sup>2</sup>Foram destacados os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação.

conexões e escalas, mundo do trabalho, formas de representação e pensamento espacial, natureza, ambiente e qualidade de vida. [...] As unidades e habilidades constituem e organizam a aprendizagem de forma a possibilitar um processo formativo que desenvolva noções de pertencimento e de identidade; se compreenda relações entre local e global e as especificidades do campo e da cidade, articulando processos físico-naturais e humanos em variados tempos e espaços (Santa Catarina, 2019b, p. 399).

Amparados nisso que defendemos que as aprendizagens essenciais precisam ser organizadas diante da realidade dos estudantes. Não faz sentido iniciar os estudos do continente europeu quando o estudante ainda não reconhece nem o entorno da historicidade do seu bairro.

Corroborando tal pensamento, Callai (2013, p. 80-81) defende que:

[...] 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.

Essas unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades, objetos de conhecimento e conteúdos cuja complexidade avança progressivamente e visa garantir as aprendizagens essenciais que possibilitem aos estudantes compreender o mundo em que vivem.

Para isso, o estudo da Geografia desenvolverá o raciocínio geográfico, de modo a exercitar o pensamento espacial, a aplicar os princípios de analogia, de conexão, de diferenciação, de distribuição, de extensão, de localização e de ordem por meio da utilização das linguagens cartográficas e iconográficas, diferentes gêneros textuais e das geotecnologias (Santa Catarina, 2019b, p. 400).

Tudo que já foi mencionado dialoga com os pressupostos do percurso formativo que precisa trazer consigo os conceitos e as diferentes representações geográficas, que produzem conhecimento acerca dos diferentes espaços – tempos e grupos sociais

em seus âmbitos sociais, culturais, econômicos, políticos e ambientais. Tais conceitos e representações estimulam a capacidade dos estudantes para pensar e resolver situações do cotidiano de modo que, por meio da apropriação dos conhecimentos geográficos e da investigação científica, transformem seu local de vivências, ou seja, o local de partida, o seu entorno escolar. Por isso, defendemos uma Geografia que emancipe a partir do real, da práxis, que contemple todos os processos inerentes ao social de cada estudante.

A Geografia no Currículo do Território Catarinense incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, direcionados à construção da cidadania local e global (Santa Catarina, 2019b, p. 403).

A Geografia que se espera a partir do currículo é aquela que inspira, emancipa, forma cidadãos conscientes, proporciona evolução social, sem deixar de considerar todos os aspectos inerentes aos fazeres pedagógico e curriculares. A Geografia no Currículo do Território Catarinense estrutura-se a partir da BNCC e, também, por uma parte diversificada que identifica, compreende e analisa aspectos socioculturais, físico-naturais e socioeconômicos específicos do estado de Santa Catarina, de suas regiões e municípios.

Por fim, concluímos que o documento, ao mesmo tempo em que representa o nosso ponto de chegada, representa, também, o grande ponto de partida, pois referenciará o trabalho educacional por longos anos, tornando-se, assim, um documento vivo, que produz sentidos e significados para os estudantes de Santa Catarina. Por uma cultura escolar de currículo na prática, nas escolas, que é onde a educação acontece, na perspectiva de que se concretize, no estado, uma educação pública de qualidade, em que o ensino de Geografia, a partir também do olhar e das escolhas epistemológicas atentas do professor, possa e deva transformar vidas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas curriculares do ensino de Geografia no estado de Santa Catarina foram analisadas a partir do contexto histórico e documental, abrangendo desde a primeira

edição da Proposta Curricular, de 1988 a 1991 (Santa Catarina, 1991) até o recente Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b), revelando uma trajetória de contínuas atualizações e adaptações às novas diretrizes educacionais nacionais.

As revisões e edições da Proposta Curricular de Santa Catarina ao longo dos anos, especialmente aquelas de 1998 e 2005 e a série *Tempo de aprender* (Santa Catarina, 1999), demonstram um esforço persistente para alinhar o ensino de Geografia com as transformações sociais, políticas, econômicas e científicas contemporâneas. Esse movimento é essencial para garantir que o conhecimento geográfico, intrinsecamente ligado a questões históricas e sociais, seja relevante e aplicável ao contexto dos estudantes.

A pesquisa destacou a importância da práxis docente fundamentada no pensamento freiriano e na pedagogia histórico-cultural, ressaltando a necessidade de práticas educativas que vão além da simples transmissão de conhecimento, promovendo uma reflexão crítica e a compreensão integral da realidade espacial dos estudantes. A evolução das políticas curriculares em Santa Catarina tem enfatizado a alfabetização cartográfica, a observação, a análise e a interpretação espacial, elementos fundamentais para uma educação geográfica que forme cidadãos conscientes e críticos.

As mudanças no Ensino Médio, especialmente após a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017a), também foram abordadas, destacando a necessidade de preparar os alunos para um mundo globalizado e em constante transformação. A versão de 2014 da Proposta Curricular de Santa Catarina reflete uma atualização teórica e metodológica significativa, influenciada por uma abordagem marxista e pelos pensamentos de Gramsci, Freire e outros teóricos críticos. Essa atualização visa a uma educação integral, multidimensional e diversificada, valorizando a formação integral do sujeito.

Por fim, o Currículo Base do Território Catarinense de 2019 (Santa Catarina, 2019b), desenvolvido com a participação de diversas instituições educacionais, consolidou princípios fundamentais como a educação integral e o percurso formativo. Esse currículo articula conhecimentos nacionais e regionais, respeitando a diversidade e promovendo a cidadania local e global. A Geografia, como componente curricular, é estruturada para proporcionar uma compreensão ampla e crítica das dinâmicas

socioespaciais, articulando-se com as demais áreas do conhecimento e promovendo uma educação emancipadora.

Em síntese, as políticas curriculares de Santa Catarina têm desempenhado um papel crucial na orientação educacional do estado, refletindo um compromisso contínuo com a qualidade e relevância do ensino de Geografia. A evolução dessas políticas demonstra um esforço significativo para adaptar o currículo às necessidades contemporâneas, formando cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Casa Civil**: Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis 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, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Casa Civil**: Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CN nº 8, de 6 de março de 2012**. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília: MEC, 2012.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino de 1. grau – ensino fundamental. *Caderno Cedes, Campinas*, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.



CASALI, C. A. **Qualidade da água para consumo humano ofertada em escolas e comunidades rurais da região central do Rio Grande do Sul**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Solo) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo e Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1994.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 70, de 17 de junho de 2019. Base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense e normatiza a adequação à Base nacional comum curricular dos currículos e propostas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. **CEE**: Florianópolis, 2019a.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/SC nº 93, de 14 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao ensino médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. **CEE**: Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio – Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular**. Florianópolis: SED, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral da Educação Básica. Florianópolis: SED, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 1999.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

**STRAFORINI, R. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

## Contribuições de autoria

### 1 - Cristian Roberto Antunes de Oliveira

Secretaria de Estado da Educação, Doutor em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-5526-6274> • [prof.cristian.cursodosaber@gmail.com](mailto:prof.cristian.cursodosaber@gmail.com)

Contribuição: Conceituação, curadoria de dados, análise formal, escrita - primeira redação

### 2 - Terciane Ângela Luchese

Universidade de Caxias do Sul, Doutora em Educação

<https://orcid.org/0000-0002-6608-9728> • [taluches@ucs.br](mailto:taluches@ucs.br)

Contribuição: Escrita - revisão e edição

## Como citar este artigo

OLIVEIRA, C. R. A.; LUCHESE, T. Â. O lugar da Geografia na Política Curricular do Estado de Santa Catarina. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.28, e87984, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499487984. Acesso em: dia mês abreviado ano.