

ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO? A DISCIPLINA NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

WHERE IS GEOGRAPHY IN THE NEW HIGH SCHOOL? THE DISCIPLINE IN THE CURRICULUM OF THE SANTA CATARINA STATE SCHOOL NETWORK

¿DÓNDE ESTÁ LA GEOGRAFÍA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA? LA DISCIPLINA EN EL CURRÍCULO DE LA RED ESTATAL DE SANTA CATARINA

Mateus Testoni Carvalho¹ 0000-0003-2994-8295
Marilane Maria Wolff Paim² 0000-0002-0733-6573

¹ Instituto Federal Catarinense – Camboriú, Santa Catarina, Brasil;
testoni.carvalho@outlook.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil;
marilane.paim@ifc.edu.br

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo mapear a presença da Geografia no currículo do Novo Ensino Médio (NEM) da Rede Estadual de Santa Catarina. Discutiu-se a característica simplista de resolução dos problemas que o NEM traz, assim como a importância da Geografia para a formação dos estudantes e as implicações que o novo modelo tem para os professores. Foram feitas análises documentais dos cadernos do Currículo Base do Território Catarinense e do Plano de Implementação do NEM. Percebeu-se uma diminuição da carga horária da disciplina, mesmo que o número de objetos do conhecimento e habilidades relacionadas a ela seja elevado. Destacou-se as trilhas de aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos que compreendem a Geografia, verificando que muitas temáticas são deixadas de fora. Conclui-se que o NEM em Santa Catarina leva os professores a uma maior desprofissionalização, precarização e à uma diminuição dos conteúdos capazes de tensionar uma transformação na sociedade.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Currículo Base do Território Catarinense; ciência geográfica.

ABSTRACT:

The present work aims to map the presence of Geography in the curriculum of the New High School (NHS) in the Santa Catarina State School Network. The simplistic problem-solving characteristic that the NHS brings was discussed, as well the importance of Geography for the training of students and the implications that the new model has for teachers. Documentary analyzes were carried out on the notebooks of the Base Curriculum in the Santa Catarina Territory and the NHS Implementation Plan. A reduction in the course load was noticed, even though the number of knowledge objects and skills related to it is high. The in-depth trails and Elective Curricular Components that comprise Geography were highlighted, noting that many themes are left out. It is concluded that the NHS in Santa Catarina leads teachers to greater deprofessionalization, precariousness and a reduction in content capable of triggering a transformation in society.

Keywords: Secondary Education Reform; Base Curriculum in the Santa Catarina Territory; geographic science.

RESUMEN:

El presente trabajo tiene como objetivo mapear la presencia de la Geografía en el currículo de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Red Estatal de Santa Catarina. Se discutió la característica simplista de resolución de problemas que aporta el NES, así como la importancia de la Geografía para la formación de los estudiantes y las implicaciones que tiene el nuevo modelo para los docentes. Se realizaron análisis documentales sobre los cuadernos del Currículo Base del Territorio Catarinense y del Plan de Implementación del NES. Se observó una reducción en la carga horaria, aunque el número de objetos de conocimiento y habilidades relacionados con ellos es elevado. Se destacaron los recorridos en profundidad y los componentes curriculares electivos que componen la Geografía, y se señaló que muchos temas quedan fuera. Se concluye que el NES en Santa Catarina conduce a los docentes a una mayor desprofesionalización, precariedad y a una reducción de contenidos capaz de desencadenar una transformación en la sociedad.

Palabras clave: Reforma de la Educación Secundaria; Currículo Base del Territorio Catarinense; ciencia geográfica.

Introdução

A discussão sobre a universalização e obrigatoriedade do Ensino Médio é recente no Brasil. Em 2009, a Lei nº 12.061, de 27 de outubro (Brasil, 2009), modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), ao incluir a universalização do ensino médio gratuito no inciso II do artigo 4º, tornando-a um dos deveres do Estado na educação escolar pública. A obrigatoriedade, por sua vez, só se concretizou com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), evidenciando a atualidade da discussão sobre a implementação dessa etapa da Educação Básica, especialmente no contexto da escola pública, frequentada pela maioria dos estudantes.

Nesse processo de oficialização do Ensino Médio como parte da Educação Básica, diversas discussões surgiram sobre seus objetivos, organização, modelo educacional e os conteúdos a serem abordados. Paralelamente, há questionamentos sobre a eficácia dos modelos implementados em proporcionar a aquisição de conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes, considerando os altos índices de evasão escolar e as baixas notas em exames nacionais e internacionais que têm caracterizado o Ensino Médio (Moraes, 2017).

Dado que a educação pode ser vista como um espaço de poder (Fernandes, 1966), vários grupos com diferentes propostas têm apresentado alternativas para reformular essa etapa da Educação Básica. Isso se reflete em políticas públicas específicas, mudanças curriculares e abordagens diversas na formação dos professores. O processo de construção do Ensino Médio resultou em várias (re)configurações, sendo a mais recente conhecida como Novo Ensino Médio, que redefine o currículo, a carga horária e os objetivos de aprendizagem com base na

Base Nacional Comum Curricular e na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Cada Unidade da Federação adapta essas diretrizes às suas redes de ensino, resultando em diferenças organizacionais e estruturais significativas.

O Novo Ensino Médio possui alguns princípios comuns, como a reconfiguração das horas alocadas para disciplinas básicas e componentes flexíveis, com um aumento progressivo na carga horária. No entanto, a implementação varia de acordo com as Secretarias de Estado da Educação e, conseqüentemente, apresenta diferenças na organização das disciplinas. Uma das principais questões que vêm à tona com isso diz respeito aos componentes curriculares, que agora estão contidas dentro de quatro áreas dos conhecimentos. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passou a compreender as disciplinas de Geografia, Filosofia, Sociologia e História; a área de Matemática e suas Tecnologias manteve-se só com a Matemática; a área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e demais Línguas Estrangeiras Modernas que as instituições fornecerem; a área de Ciências da Natureza, por sua vez, é formada por Química, Física e Biologia.

Dada essa reorganização das disciplinas, tanto em questão de carga horária quanto de conteúdos, é possível questionarmos como o currículo delas está posto nos documentos norteadores do Novo Ensino Médio elaborados por cada rede de ensino. Diante disso, este trabalho tem como objetivo mapear a presença da Geografia no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), documento que organiza o Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Santa Catarina.

Este artigo foi desenvolvido com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) por meio de bolsa de pesquisa.

Reforma do Ensino Médio: o papel da Geografia e o novo currículo escolar

O currículo não é apenas um documento que indica os conteúdos que os estudantes terão acesso durante seu percurso formativo, ele define, também, qual o tipo de sujeito que os estudantes devem se tornar, assim como para qual sociedade. Ele é, portanto, uma questão de conhecimento, mas igualmente de identidade, pois é feito por alguém, para alguém e para ser alguém. O currículo é, de modo geral, um posicionamento ideológico, o exercício do poder e a seleção de algumas coisas em relação a outras, sendo condicionado pelo período histórico em que é produzido, bem como pelas formas de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2002; Silva, 2016). Desta forma, adotamos a perspectiva curricular crítica como base para as discussões realizadas ao longo deste texto.

No que tange ao nosso objeto de análise, o enfoque se dá sobre o currículo oficial, que é um plano proposto no formato de política pública, produzido pelo Estado, e que ainda será interpretado e transformado na medida em que for adotado pelas Unidades Escolares e pelos professores (Sacristán, 2013).

No Brasil, o currículo é orientado pela Base Nacional Comum Curricular, sendo organizado da seguinte forma:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

As discussões curriculares que culminaram na criação da Base Nacional Comum e na aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), têm origem na análise de diversos indicadores educacionais. O Censo Escolar, em particular os dados de evasão escolar, reprovação e as pontuações dos estudantes em avaliações internas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), são usados como justificativas para a reestruturação da Educação Básica, com foco especial nos últimos três anos, ou seja, o Ensino Médio. Alguns grupos empresariais e seus aliados no governo utilizam esses dados para argumentar que essa etapa da educação faz parte de um sistema falido que não atende adequadamente às necessidades dos estudantes (Moraes, 2017).

No entanto, é fundamental compreender que, embora seja importante discutir mudanças para essa fase da Educação Básica, especialmente em resposta a esses indicadores, não se pode analisá-los de forma isolada, sem considerar os processos históricos envolvidos e as características econômicas, políticas e sociais do país. Uma análise dos rankings escolares da OCDE, por exemplo, revela que os países mais desiguais tendem a apresentar os piores resultados (Moraes, 2017).

Uma análise simplista e reducionista dos dados frequentemente leva a propostas simplistas e reducionistas para resolvê-los, negligenciando as questões estruturais e conjunturais que moldam o sistema educacional brasileiro, com suas complexas características e contradições. Isso resulta na proposição de um novo modelo curricular como uma espécie de solução mágica (Moraes, 2017).

Essas propostas estão em consonância com as principais diretrizes das instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a OCDE. Tais diretrizes são baseadas em um ambiente econômico globalizado, altamente competitivo e em constante mutação, conferindo um caráter tecnocrático à educação, com ênfase nos resultados, competências, habilidades e mensurações, o que transforma a própria natureza dos sistemas educacionais e do conhecimento que buscam (Moraes, 2017).

Nesta perspectiva, não se trata mais de possibilitar aos alunos e alunas, através da apropriação de conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos, o entendimento do mundo, com vista à superação de suas principais contradições, através de ações individuais e coletivas. (Giroto, 2017, p. 190).

A escolha dos termos habilidades e competências, por exemplo, confere à educação um caráter utilitário, definindo o conhecimento como sendo útil somente se for mensurável e aplicável (Sanfelice, 2011). Sob essa perspectiva, o que os estudantes aprendem na escola passa a ser orientado por valores e conhecimentos considerados úteis em um mercado de trabalho altamente competitivo. Isso coloca a responsabilidade pelos sucessos e fracassos unicamente sobre os ombros dos indivíduos, transformando as crises, que antes eram vistas como construções históricas ligadas a fatores políticos, econômicos e sociais, em situações permanentes que dependem exclusivamente de cada um para superá-las (Giroto, 2017).

O Novo Ensino Médio, apesar das alegações de mudanças na forma como os estudantes adquirem conhecimento e da promessa de maior autonomia para eles, reflete, em essência, políticas educacionais que fazem parte da agenda de organizações internacionais. Isso se alinha a um sistema econômico neoliberal e busca reduzir os custos da educação no país. A expectativa é que essa nova onda de reformas aumente a integração entre o sistema público de educação e o setor privado, através de apostilamentos, sistemas de gestão compartilhada, e a oferta de formação técnica e profissional por grandes empresas (às custas do enfraquecimento da oferta de formação técnica e profissional de qualidade pelas instituições públicas federais e estaduais). Além disso, essa reforma está interligada com outras reformas, como a trabalhista e a da previdência, e visa a desregulamentação da carreira docente e uma redução no orçamento público destinado à educação (Giroto, 2017).

Essa situação está relacionada ao período atual da globalização, que é o ápice da internacionalização do capitalismo, viabilizada pelo avanço nas tecnologias de transporte e, especialmente, de informação. Embora seja frequentemente apresentada como uma promessa de um mundo mais integrado, a globalização impõe uma série de desafios à maior parte da

humanidade, com a “economização” e monetarização da vida social e pessoal (Santos, 2018). Nesse contexto, a educação se torna uma mercadoria, tendo que ser gerenciada como um negócio para gerar lucro para o capital (Sanfelice, 2011).

Em termos práticos, as disciplinas até então trabalhadas no Ensino Médio estão passando por reestruturações. Com exceção de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, há alterações quanto à obrigatoriedade dos componentes curriculares ao longo do ciclo formativo, além de alteração da carga horária: as horas destinadas ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não podem ser superior às 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio, a qual deveria alcançar 4.200 horas totais em 2022 (Brasil, 2017).

Essa diferença de carga horária da BNCC e do currículo do Novo Ensino Médio gera dúvidas quanto aos componentes flexíveis que estão sendo trazidos para o programa curricular em cada estado para fechar essas horas, além da situação em que cada uma das disciplinas irá se encontrar, tanto em relação às horas disponíveis para atingir os objetivos de aprendizagem propostos, quanto a quais conteúdos, expostos na forma de habilidades e competências, serão trabalhados. Assim, tanto do ponto de vista formativo, quanto do ponto de vista das oportunidades de trabalho para os profissionais da educação, tem-se questionamentos quanto aos efeitos da reforma.

É observável que a reforma curricular por si só, ainda mais quando entrelaçada aos interesses do capital privado, não vai dar conta de uma melhoria concreta na formação dos jovens brasileiros. Muito pelo contrário, o mais provável é que o conhecimento historicamente acumulado seja negado para a maioria da população, que depende da educação pública para se formar. Nesse sentido, cabe lembrar o que Saviani (2008) discutia sobre a Escola Nova e sobre seu discurso de democratização do ensino: “quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mas ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2008, p. 40). Ao que parece, estamos retornando para essa discussão, falando de oportunidades de escolha para os estudantes, falando em habilidades úteis para o mercado de trabalho, evocando o “termo sagrado” da democracia, enquanto os filhos da classe trabalhadora frequentam escolas que mal têm estrutura para oferecer uma das trilhas de aprofundamento e os professores são forçados a dar aula de temáticas que fogem àquelas de sua formação.

Em contrapartida, acreditamos que para que se atinja padrões de qualidade educacional elevados e melhor desempenho dos estudantes, é necessário que haja a construção de um cenário propício a isso, passando por investimento em políticas públicas, na infraestrutura das

escolas e na própria carreira do magistério, de modo a diminuir as desigualdades existentes, e não as reforçar.

Por esse motivo, não é suficiente mudar apenas o currículo, ainda mais quando esse está ligado a modelos e interesses extrínsecos ao Brasil. É necessário, portanto, trocar as lentes de análise da realidade, dando enfoque para as características específicas da nossa realidade, e bater de frente com a lógica utilitarista das habilidades e fatalista das competências socioemocionais, a fim de retomar a importância dos conteúdos, vivos e atualizados, dos saberes historicamente acumulados, valorizando aqueles que nos levam para uma pedagogia revolucionária, capaz de desvelar os mecanismos hegemônicos e que nos dê possibilidades para transformá-los em ferramentas para a construção de uma nova sociedade, pautada na igualdade real entre os seres humanos (Saviani, 2008).

Essa transformação perpassa a compreensão de certos conceitos geográficos e a formação de uma capacidade de ler e analisar o mundo. A Geografia Escolar, portanto, possibilita que os estudantes possam ter acesso aos conhecimentos necessários para ler de forma reflexiva e cidadã o mundo contemporâneo, ajudando-os a responder por que as coisas estão onde estão e como e por quais motivos se relacionam espacialmente a outras (Straforini, 2018).

A compreensão da espacialidade dos fenômenos, como é o caso dos indicadores do Censo Escolar e as reformulações do Ensino Médio, implica na necessidade de estudá-los em sua totalidade, de modo indissociável, não reduzindo-os a percepções simplistas. A Geografia Escolar não tem por objetivo se dedicar a ensinar todas as interrelações existentes, mas colaborar para que os estudantes possam eles mesmos desenvolver o raciocínio geográfico, percebendo essas interrelações (Straforini, 2018). Para Lacoste (2012, p. 230), “o mundo é ininteligível para quem não tem o mínimo de conhecimentos geográficos”, e a Geografia Escolar tem como objetivo fornecer essas ferramentas para os jovens.

Na questão da importância de reconhecer as interrelações, Massey (2000) reitera que o lugar que fazemos parte é um processo que é construído a partir de relações sociais, articuladas com outras escalas geográficas, com interações contínuas entre o local e o global.

Moreira (2007), ao trazer um histórico da formação da Geografia enquanto ciência, indica que a formação do pensamento geográfico ocorre a partir da articulação entre conceito, que é uma forma de racionalização do mundo sensível, princípios lógicos, que são os processos racionais que ocorrem para a formulação dos conceitos, e as categorias, que correspondem ao conceito mobilizado para transformar a experiência sensível em teoria. Desta forma, o método

científico na ciência geográfica é mediado por categorias estruturantes, que permitem compreender a realidade concreta e suas relações.

O autor define que as categorias estruturantes da Geografia são: espaço, que pode ser dividido nas subcategorias localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala; território, que pode ser dividido em região, lugar e rede; e paisagem, passível de ser dividida em arranjo e configuração. A categoria espaço é caracterizada pelas relações jurídico-políticas e ideológicas-culturais, condicionadas pelo modo de produção e a estrutura de classes, e que são dispostas de forma distinta pelos territórios, conforme a organização produtiva e de poder existentes, expressando diferentes paisagens, que podem ser observadas pelos seres humanos (Moreira, 2007).

Ainda, cabe destacar que a produção do espaço é processual e está relacionada ao trabalho que, com o avanço do capitalismo, está sendo alienado, pois o capital controla os seres humanos e a natureza e fragmenta a nossa percepção da realidade. Portanto, é importante que nós, enquanto trabalhadores, possamos reunificar o saber e o poder espacial, de modo a buscar construir uma sociedade igualitária, com uma Geografia que seja feita para nós mesmos (Moreira, 2007).

Apesar da importância da Geografia no percurso escolar, seu lugar frente ao Novo Ensino Médio é de dúvida. Com a limitação da BNCC às 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio, segundo a Lei nº 13.415, de 2017, há uma redução das aulas de Geografia e, conseqüentemente, uma diminuição da demanda de professores, aumentando a possibilidade de desemprego ou subemprego na classe (Queiroz, 2017).

Há a possibilidade dos professores de Geografia encontrarem trabalho nas escolas através das trilhas de aprofundamento e dos componentes curriculares eletivos, desde que os estudantes optem pela área do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a escola ofereça essa trilha ou disciplina eletiva. Isso não significa explorar os conceitos e temas específicos da Geografia, mas, quando muito, diluídos dentro da área do conhecimento. Para Pfeifer (2021), isso implica na necessidade dos professores construírem um novo repertório de conteúdos a serem trabalhados, não se relacionando, necessariamente, ao que foi aprendido na formação inicial. Tal problemática:

abre caminhos para a precarização e desprofissionalização do trabalho docente em uma organização curricular flexível, por ter em cada semestre uma incógnita o oferecimento da carga horária de uma temática que tenha a possibilidade de o profissional de geografia poder tentar articular as competências, habilidades e objetos

de conhecimento da área das ciências humanas como sugere o currículo. (Pfeifer, 2021, p. 12).

Apesar da sua importância, há, portanto, instabilidade e dúvida quanto à Geografia no Novo Ensino Médio, podendo levar a inconsistências formativas aos estudantes da escola pública brasileira (Pfeifer, 2021).

De modo a elucidar os professores de Geografia e pesquisadores da Geografia Escolar quanto a essa questão, o presente estudo irá se pautar em uma investigação dos documentos curriculares do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), de modo a verificar a distribuição da carga horária da disciplina ao longo dos anos, os saberes priorizados e os componentes flexíveis do qual faz parte.

Caminhos metodológicos

Para alcançar o objetivo proposto de mapear a presença da disciplina de Geografia no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM), o presente trabalho se apoiou em uma análise documental, que é um método de pesquisa que se encontra dentro do espectro da recolha de dados preexistentes ou secundários. Entende-se que os documentos a serem analisados apresentam informações úteis e colaboram para explicar fenômenos sociais, demográficos e socioeconômicos; as próprias mudanças sociais, do desenvolvimento histórico e das organizações e; a forma como as ideologias, os sistemas de valores e a cultura se relacionam com a sociedade em questão (Quivy; Campenhoudt, 1992).

O CBTCEM está organizado em seis cadernos diferentes (Santa Catarina, [202-]), sendo eles: Caderno 1 - Disposições Gerais; Caderno 2 - Formação Geral Básica; Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos; Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; e Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério.

Neste trabalho, nossa análise se concentra nos Cadernos 2, 3 e 4, que abordam a formação regular do Novo Ensino Médio (NEM), bem como no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2022). Direcionamos nossa atenção para alguns aspectos específicos, sendo o primeiro deles a carga horária da disciplina de Geografia dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua distribuição ao longo de todo o Ensino Médio, de acordo com a matriz curricular.

O segundo aspecto é um mapeamento das habilidades relacionadas à Geografia que aparecem no contexto das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas (CHSA). Levamos em consideração as categorias-chave da ciência geográfica e os objetos do conhecimento. Optamos por utilizar as categorias e os objetos do conhecimento porque eles são mais objetivos e menos utilitaristas do que as habilidades, além de poderem ser articulados de forma mais direta com os componentes curriculares flexíveis.

O terceiro aspecto é uma análise das trilhas de aprofundamento: identificamos quais são as trilhas das CHSA e quais são as trilhas integradoras em que a Geografia aparece, examinando a quantidade de aulas de Geografia em cada uma delas, bem como os temas abordados. Nem todas as trilhas possuem objetos do conhecimento definidos, e as que têm apresentam um número bastante elevado, o que dificulta a análise. Portanto, optamos por considerar os temas das trilhas, que são mais objetivos e são comuns a todas elas.

Em quarto lugar, realizamos uma investigação dos componentes curriculares eletivos, prestando atenção em quais são esses componentes, quais áreas do conhecimento eles abrangem e quais objetos do conhecimento devem ser trabalhados. É importante destacar que não foram encontrados nos cadernos componentes eletivos integradores em que as CHSA aparecem, assim como a carga horária por disciplina também não é mencionada. Além disso, não há indicação das temáticas, como no caso das trilhas, mas os objetos do conhecimento são apresentados de forma mais sucinta e, por isso, foram considerados nesse contexto.

A geografia no currículo base do Ensino Médio do território catarinense

A partir da análise do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2022), é possível perceber que o NEM no estado de Santa Catarina está sendo implementado por meio de dez tipos diferentes de matrizes curriculares. Destas, quatro são destinadas ao Ensino Médio diurno sem Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nomeadamente as matrizes A estendida, A integral, B e C. O Ensino Médio noturno, com duração de quatro anos, possui a matriz D, enquanto a Educação Profissional e Tecnológica é abrangida por mais cinco matrizes: E, F, G, H e I. De acordo com o documento de Santa Catarina (2022), com a meta de implementar o NEM em 100% das escolas em 2022, a distribuição de escolas por matrizes é a seguinte: 257 escolas adotam a matriz A estendida; 324 escolas seguem a matriz A integral; 87 escolas optam pela matriz B; 24 escolas pela matriz C; 420 escolas pelo modelo D; e 52 escolas escolhem entre as matrizes E, F, G, H ou I. Vale ressaltar que uma mesma escola pode oferecer diferentes matrizes curriculares.

Considerando essa distribuição, nosso estudo concentrou-se nas matrizes A, B, C e D, que são as mais comuns nas escolas e não englobam as particularidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No que diz respeito à carga horária total e ao número de aulas semanais, o mesmo documento fornece a seguinte distribuição (Quadro 1):

Quadro 1 – Quantidade de aulas semanais, horas anuais e horas totais por matriz curricular do Novo Ensino Médio.

	Aulas semanais	Horas anuais	Horas totais
Matriz A	31	1.000	3.000
Matriz B	35	1.120	3.360
Matriz C	44	1.408	4.224
Matriz D	25	750	3.000

Fonte: Santa Catarina (2022); Elaboração própria (2023).

A diferença entre a matriz A estendida e a matriz A integral reside na quantidade de horas de aulas por dia da semana, sem alterações no que diz respeito ao número de aulas semanais ou ao número total de horas. Por outro lado, a matriz D, destinada ao ensino noturno, compreende quatro anos de formação em vez dos três anos das outras matrizes, mas as aulas são mais curtas, com duração de 40 minutos, ao passo que durante o dia, elas têm uma duração de 45 minutos. A única matriz que cumpre com a carga horária estabelecida para o Novo Ensino Médio, de 4.200 horas, conforme a Lei nº 13.415, de 2017, é a Matriz C, apesar de ser a menos adotada pelas escolas (Brasil, 2017; Santa Catarina, 2022).

Na sequência, é possível verificar a quantidade de aulas semanais por ano e a carga horária total ao final do Ensino Médio da disciplina de Geografia e dos componentes flexíveis, por matriz curricular (Quadro 2):

Quadro 2 – Quantidade de aulas semanais por ano e a carga horária total ao final do Ensino Médio da disciplina de Geografia e dos componentes flexíveis, por matriz curricular do Novo Ensino Médio.

Matriz A				
	Quantidade de aulas semanais			Carga horária total
	1º ano	2º ano	3º ano	
Geografia	2	1	1	128
Componente curricular eletivo	2	2	2	192
Trilha de aprofundamento	0	10	10	640
Matriz B				
	Quantidade de aulas semanais			Carga horária total
	1º ano	2º ano	3º ano	
Geografia	2	1	1	128
Componente curricular eletivo	6	2	2	320
Trilha de aprofundamento	0	15	15	960
Matriz C				

	Quantidade de aulas semanais			Carga horária total	
	1º ano	2º ano	3º ano		
Geografia	2	1	1	128	
Componente curricular eletivo	15	10	10	1120	
Trilha de aprofundamento	0	15	15	960	
Matriz D					
	Quantidade de aulas semanais				Carga horária total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Geografia	1	1	1	1	120
Componente curricular eletivo	2	0	0	2	120
Trilha de aprofundamento	0	10	10	10	900

Fonte: Santa Catarina (2022); Elaboração própria (2023).

É possível perceber, a partir da tabela acima, que há uma redução da carga horária da disciplina de Geografia em qualquer um dos casos. Antes da implementação do NEM, haviam duas aulas semanais de Geografia por semana em todos os anos do Ensino Médio. Agora, o 1º ano possui duas aulas semanais nas matrizes A, B e C, e o 2º e 3º anos possuem apenas uma aula. Na matriz D, do ensino noturno, há uma aula semanal todos os anos. Em relação aos componentes curriculares eletivos, a matriz A possui uma por semestre em todos os anos; a matriz B possui três por semestre no 1º ano e uma por semestre nos outros dois anos; a matriz C possui quatro por semestre em todos os anos; e a matriz D possui apenas uma por semestre no 1º ano e no 4º ano. No que se refere às trilhas de aprofundamento, as matrizes A, B e C possuem uma trilha por semestre nos 2º e 3º anos, enquanto a matriz D possui uma trilha por semestre nos 2º, 3 e 4º semestres (Santa Catarina, 2022).

No que concerne à disciplina de Geografia na formação geral básica, ela está contida dentro da grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), que está estruturada em categorias fundamentais, conforme o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM). Essas categorias abrangem os principais conceitos de cada uma das disciplinas e estão divididas em: conhecimento científico; ethos social; tempo; espaço; memória; patrimônio, indivíduo; identidades; sociedade; territórios; natureza e ambiente; relações de poder; relações de saber/poder; poder; política; cidadania; diversidades; cultura; saúde; mundos do trabalho; trabalho; e ética (Santa Catarina, 2021a).

Cada uma dessas categorias fundamentais é subdividida em várias habilidades, que estão relacionadas a diferentes objetos do conhecimento. Em contraste com outras áreas de conhecimento mencionadas no mesmo documento, a maioria das habilidades nas CHSA não está diretamente ligada às habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, muitas delas não possuem códigos, como é comum em outras áreas. Isso sugere um

processo de construção específico no estado de Santa Catarina, com adaptações das diretrizes às especificidades regionais.

Para a Geografia, levando em consideração as discussões realizadas por Massey (2000), Moreira (2007), Lacoste (2011) e Straforini (2018) sobre as categorias estruturantes da organização do pensamento geográfico e a importância de compreender as relações espaciais e sociais que acontecem no mundo, entendemos que as seguintes categorias, tendo em vista também os objetos de conhecimento relacionados, são relacionadas de forma mais direta com a ciência geográfica: espaço; território e fronteiras; poder; mundos do trabalho; trabalho; e saúde.

Espaço geográfico e território são duas das categorias chaves da Geografia, que, ao serem mobilizadas, ajudam a compreender as diversas relações existentes no espaço. A categoria espaço, na CBTCEM, articula-se com conceitos importantes, como o lugar, a região e a paisagem, assim como dialoga com as formas de representação cartográfica. O território, por sua vez, está ligado diretamente às fronteiras e, no currículo catarinense, aos aspectos naturais, relativos ao conceito de natureza. Poder, ainda que relacionado de forma direta com outras disciplinas das CHSA, relaciona-se às questões geopolíticas, espaciais, econômicas e políticas, assim como aos fluxos migratórios. Além disso, poder é o conceito que mobiliza a existência dos territórios.

Já mundos do trabalho e trabalho são fundamentais para a compreensão do mundo, pois é através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e produzem espaço, levando em consideração os diferentes modos de produção, a globalização, a luta de classes e as desigualdades existentes. Ainda que a categoria saúde possa não parecer diretamente associada à Geografia, ao analisar os seus objetos do conhecimento, podemos perceber que há proximidade, pois se articula às questões do espaço urbano e do espaço rural e às questões demográficas (Santa Catarina, 2021a).

No Quadro 3, em seguida, estão indicados os objetos do conhecimento por categoria, e o número de habilidades compreendidos em cada uma:

Quadro 3 – Categorias das Ciências Humana e Sociais Aplicadas mais relacionadas à Geografia, seus objetos do conhecimento e número de habilidades relacionadas.

Categoria	Objetos do conhecimento	Número de habilidades
Espaço	Espaço, lugar, território, região e paisagem em diferentes escalas, espaços e tempos; Formas de representação e pensamento espacial; Espaço e sistemas de orientação e localização; Linguagem cartográfica; Espaço,	18

	técnica e tecnologias; Espaço, tempo e tecnologias.	
Território e fronteiras	Territórios e territorialidades dos povos originários; Territorialidades; Usos dos territórios; Dinâmica da natureza e ambiental; Dinâmica da natureza e ambiental; Natureza, sustentabilidade e qualidade de vida; Direito à água e à terra; Seres vivos e seus direitos; Questões ambientais e seus problemas; Ecologia, agroecologia, economia solidária, sustentabilidade e ambiente; Bioética e ética ambiental e humana.	36
Poder	Poder, concepções de Estado e sociedade; Estado, desigualdades sociais e direitos humanos; Poder, Estado e violência; Estado e ação política; Estado e organização; Organização política institucional; Política e vida política; Política e participação; Organização geopolítica, histórica, sociais e econômica; Geografia e história política; Filosofias políticas e ciência política; Culturas políticas e cultura local e global; Formas de organização político-econômicas; Fluxos migratórios e xenofobia; Necropolítica e biopolítica; Política, democracia; Política e sociabilidades, e territorialidades; Política e políticas públicas; Política e judicialização; Cidadania e seus significados; Cidadania, manifestações sociais e participação política; Cidadania e direitos; Cidadania ativa; Cidadania e organização social; Cidadania e racismos; Cidadania e direitos das interseccionalidades; Movimentos sociais e as transformações da sociedade; Movimentos sociais e direitos humanos; Ações coletivas e movimentos sociais; Movimentos sociais, sujeitos históricos e atores coletivos; Ações coletivas e protagonismo das juventudes; Diversidade cultural.	77
Mundos do trabalho	Mundos do trabalho, conceito de trabalho e sociedade; Estratificação e mobilidade social; Desigualdades sociais e históricas; Desenvolvimento do capitalismo.	10
Trabalho	As concepções filosóficas e os mundos do trabalho; Organização do trabalho humano; Sistemas produtivos e globalização; Espaço geográfico, meio técnico, científico, informacional e globalização; Formas de trabalho e emprego; Trabalho e alienação; Exploração do trabalho humano; Trabalho e relações de gênero; Trabalho e a sociedade de classes; Processo de luta de classe; Resistência e mobilidade social; Processo produtivo e relação de consumo; O trabalho e as novas tecnologias; Trabalho e racismo estrutural.	21
Saúde	Ciências humanas e saúde; Territórios e demografia; Espaço urbano e direitos à cidade; Redes e hierarquias urbanas; Planejamento urbano; Territorialidade e sujeitos históricos no espaço urbano; Serviços urbanos; Espaços e acessibilidade; Estado de bem-estar social no espaço urbano; Espaços públicos e seus usos; Espaço rural e sua construção; Sistemas produtivos e modos de produção no espaço rural; Sujeitos históricos e povos originários; Conflitos pela terra; Diferentes sentimentos de pertencimento à terra; Mulheres rurais; Filosofia do Contestado e cosmovisões; Estado de bem-estar social no espaço rural.	26
Total		188

Fonte: Santa Catarina (2021a); Elaboração própria (2023).

No conjunto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, encontramos 367 habilidades organizadas. Na Geografia, considerando a seleção realizada, identificamos 188 habilidades, o que corresponde a 51% do total. É importante mencionar, no entanto, que nem todos os objetos do conhecimento relacionados às categorias selecionadas possuem uma relação intrínseca com a Geografia. O mesmo vale para as habilidades, o que leva ao número indicado estar

superestimado. Além disso, outras categorias e objetos do conhecimento poderiam ser incluídos nessa análise, assim como o que foi selecionado não é exclusivo da ciência geográfica, pois o conhecimento não é cristalizado e separado em caixinhas. Mas para fins de organização desse trabalho, optamos por essa separação.

Com base no exposto, é possível perceber que muitos dos conteúdos que os professores de Geografia abordavam antes da Reforma do Ensino Médio ainda estão presentes, agora denominados objetos do conhecimento, com a adição de outros relacionados a questões de desigualdade, identidades e Direitos Humanos. As habilidades, que não estão detalhadas aqui, seguem uma trajetória semelhante. No entanto, é relevante observar que o Caderno 2, relacionado à Formação Geral Básica (Santa Catarina, 2021a), não indica a distribuição dessas categorias, objetos e habilidades por disciplina ou ano do Ensino Médio. Isso pode resultar em uma falta de uniformidade no processo formativo dos estudantes, o que se torna ainda mais problemático quando consideramos a alta rotatividade de professores na rede estadual, devido aos contratos temporários. Isso pode levar à repetição de tópicos ou até mesmo à ausência deles ao longo do processo formativo no Ensino Médio.

A Formação Geral Básica, segundo a Lei da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), não deve ultrapassar 1.800h da carga horária total, com o resto das horas sendo cumpridas pelos componentes flexíveis. Desses componentes flexíveis, as trilhas de aprofundamento são as que concentram a maior parte das horas totais da formação dos estudantes. A disciplina de Geografia aparece nas trilhas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e nas trilhas Integradas entre as Áreas do Conhecimento, com quantidade de aulas semanais variável conforme a matriz optada pela escola. No Quadro 4 (na sequência), estão indicadas as trilhas, a quantidade de aulas de Geografia previstas, com o número menor se referindo às matrizes em que as trilhas possuem dez aulas semanais e os números maiores às matrizes em que as trilhas que possuem 15 aulas semanais, e as temáticas trabalhadas.

Quadro 4 – Trilhas de aprofundamento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Integradas entre as Áreas do Conhecimento, com indicação das aulas de Geografia previstas e as temáticas a serem trabalhadas.

Trilhas de aprofundamento das ciências humanas e sociais aplicadas		
Trilhas	Aulas de geografia	Tema
Mulheres no Território Catarinense	2 ou 4	Representações sociais, mulheres, direitos, relações de poder e de gênero.
Mundos do trabalho no território catarinense	3 ou 4	Mundos do trabalho; diversidade; desigualdades; tecnologias; cidadania.
Observatório de saúde pública	3 ou 5	Saúde pública, determinantes sociais da saúde, políticas públicas.

Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço digital	2 ou 3	Tecnologias Informacionais, Culturas e Ética.
Trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento		
Trilhas	Aulas de geografia	Objetos do conhecimento
Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros	1	Saúde e Qualidade de Vida.
Foto(cidade)grafias em movimento	2 ou 3	Cidades, narrativas, memórias, fotografias e patrimônios.
Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos	3 ou 4	Modelagem de fenômenos naturais e sociais.
Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo	1	Relações harmoniosas entre os seres vivos e o ambiente para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, em busca de uma sociedade sustentável.
Atelier do território catarinense: identidade, pluralidades e diversidades	2	Identities; pluralidades; diversidades.
Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades catarinenses e as diversidades	1 ou 2	Diversidades, identidades, território e ancestralidade.
Identities e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios	1 ou 2	Diversidades, identidades, território e ancestralidade.
O campo como lugar de "vidas", de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis	1	O campo e suas relações sociais, culturais e econômicas.
Linguagens tecnológicas para as sociedades em rede	1	Tecnologia e trabalho.
Eu, jovem; nós, juventudes	1 ou 2	Subjetividades e identidades das juventudes.
Saúde traz felicidade	1	Saúde e Felicidade.

Fonte: Santa Catarina (2021b); Elaboração própria (2023).

No que diz respeito às trilhas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), é notável uma limitação na variedade de opções, com um foco mais pronunciado nas temáticas da Geografia Humana, e menos abordagens das temáticas mais voltadas à natureza, como geologia, climatologia, pedologia, biogeografia e geomorfologia. As trilhas das CHSA direcionam a Geografia ao abordarem questões de relações de poder, que possuem conexões diretas com a formação dos territórios, e ao explorarem tópicos relacionados aos mundos do trabalho, tecnologias, desigualdades e determinantes sociais da saúde, que estão intrinsecamente ligados às relações sociais estabelecidas. Entre as trilhas que alocam mais aulas para a disciplina de Geografia, destacam-se Mundos do trabalho no território catarinense e Observatório de saúde pública.

As trilhas integradas, por sua vez, possuem aulas previstas de todas as disciplinas, o que pode levar, em alguns casos, a uma necessidade de insistir em aproximar conceitos com as temáticas das trilhas, o que pode levar a uma relação frágil, apenas para “cumprir tabela”. Curiosamente, as trilhas a Foto(cidade)grafias em movimento e Modelagem de fenômenos

naturais, sociais e seus impactos, mesmo sendo as que mais tencionam os conceitos geográficos, principalmente pela questão dos estudos da cidade e do espaço urbano, e os conhecimentos relativos à climatologia e à geomorfologia, podem ser trabalhadas por outras disciplinas das CHSA. No geral, parece haver um enfoque dessas trilhas integradas para aspectos voltados às identidades, diversidades, culturas, à saúde e qualidade de vida.

Nesse sentido, parece-nos que o currículo está mais inclinado a uma perspectiva pós-crítica, ao enfatizar as questões de identidade cultural e social. No entanto, cabe questionar se essas trilhas auxiliam na compreensão dos processos de dominação a partir de questões de raça, etnia, gênero e sexualidade, ou apenas reforçam as diferenças individuais de cada um, em uma toada liberal das identidades, não colaborando para a formação de uma coletividade em prol da transformação social. É relevante salientar que, aparentemente, as trilhas negligenciam as contribuições das teorias críticas do currículo, na medida em que não há explicitação dos mecanismos de dominação econômica e do Estado frente à classe trabalhadora (Silva, 2016).

No que se refere à divisão do trabalho docente, a problemática mencionada anteriormente se torna ainda mais evidente: não há uma separação clara de temáticas e objetos do conhecimento por disciplina, deixando aos professores a responsabilidade de dividir as aulas e os tópicos a serem abordados. Isso pode resultar em repetições e confusões, especialmente quando não são fornecidos espaços remunerados para o planejamento coletivo. Diante da falta de orientação, é possível que muitos professores utilizem as aulas das trilhas para complementar as aulas da Formação Geral Básica, que tiveram a carga horária reduzida. Além disso, quando a escola opta por oferecer uma trilha integrada e os estudantes a escolhem, os professores precisam desenvolver um planejamento adicional para abordar tópicos que não estão diretamente relacionados à sua formação inicial, e isso resulta em um aumento de trabalho desproporcional em relação ao aumento salarial oferecido.

Por fim, cabe destacar os Componentes Curriculares Eletivos (CCE), que correspondem à menor parte da parte flexível do Novo Ensino Médio. Eles podem ser ministrados por qualquer professor da área. O Caderno 4 (Santa Catarina, 2021c), referente a esses componentes, indica as áreas relacionadas a cada CCE, não havendo nas áreas transversais, *Ciência e tecnologia e Componentes integradores*, articulação com as CHSA. Abaixo, no Quadro 5, estão indicados os Componentes Curriculares Eletivos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Quadro 5 – Componentes Curriculares Eletivos, seus objetos do conhecimento e as áreas relacionadas.

Componentes curriculares eletivos	Objetos de conhecimento	Áreas relacionadas
Estudos e práticas em Ciências Humanas	Tempo, Memória e Mentalidades; Espaços, Territórios e Natureza; Ética, Estética, Ciência, Política e Cidadania; Sociedade, Indivíduo e Relações Sociais; Cultura, Linguagens, Diversidade e Identidade; Urbanização, Relações de Produção e Tecnologia, Trabalho e Economia.	Ciência e tecnologia
Diálogos contemporâneos das juventudes	Identidades; Juventudes; Cultura; Diversidades; Multiculturalismo; Linguagens e expressões artísticas; Cidadania; Direitos Humanos; Ideologia.	Linguagens e suas tecnologias; Ciência e tecnologia
Pesquisa de campo e intervenção local	Especismo e antropocentrismo; Paradigma: dicotomia natureza e cultura; Paradigma: uma comunidade planetária de respeito a todas as formas de vida; Meio Ambiente e Ser Humano: uma relação interdependente; Impactos do modo de produção capitalista; Sustentabilidade: conceitos, teorias e experiências de modo de vida sustentável; Consumo consciente e consumo predatório; Finitude dos recursos naturais ou finitude da espécie humana.	Componentes integradores
Estudos e projetos culturais	O que é cultura? Um conceito polissêmico; Cultura e ideologia; Etnocentrismo, relativismo cultural e cultura-valor; Perspectivismo/Multinaturalismo; Diversidade cultural e pluralidade; Direito à diferença; Identidade e identidades; Movimentos migratórios e ocupação territorial, demografia e características da população local, Direitos Humanos; Concepções filosóficas que norteiam valores e características da cultura local, alteridade, diversidade e pluralidade cultural; Valores, estilos e formas da expressão artística local e regional; Educação para o multiculturalismo.	Ciência e tecnologia; Componentes integradores

Fonte: Santa Catarina (2021c); Elaboração própria (2023).

É possível notar uma correlação geral dos Componentes Curriculares Específicos (CCE) com a área de Ciência e Tecnologia, ao mesmo tempo em que há uma ênfase no que foi mencionado nas trilhas relacionadas às questões culturais, de identidades e de diversidade. No entanto, é interessante observar que no CCE de *Pesquisa de campo e intervenção local*, existem elementos referentes aos impactos do modo de produção capitalista. No contexto da Geografia, parece que é esse componente que estabelece uma conexão mais direta com os objetos do conhecimento geográfico.

Além disso, há outros pontos de contato, como nos conteúdos que dialogam com espaço, território, natureza, urbanização, relações de produção e tecnologia, trabalho e economia no CCE *Estudos e práticas em Ciências Humanas*, bem como a questão da demografia, dos movimentos migratórios e da ocupação territorial no CCE *Estudos e projetos culturais*. É relevante questionar, uma vez que apenas um professor assume o CCE, se será possível abranger todos esses objetos do conhecimento, que percorrem toda a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

De maneira geral, tanto nas trilhas de aprofundamento quanto nos Componentes Curriculares Eletivos, os professores precisam construir um novo repertório de conhecimentos para serem trabalhados, como enfatizado por Pfeifer (2021), sem que haja necessariamente uma ligação direta com o que aprenderam em sua graduação ou com o objeto de estudo tradicional da ciência geográfica.

Considerações finais

A implementação de um novo currículo para o Ensino Médio, a fim de resolver os seus problemas dessa etapa da Educação Básica, não leva em consideração todas as questões sociais, políticas, econômicas e históricas que produziram e reproduzem as desigualdades no país e os seus desafios educacionais. A partir da literatura e da análise feita, reitera-se que o currículo, entendido enquanto um processo que se formaliza em documentos, é construído através de relações de poder, que indicam aquilo que os estudantes devem aprender e, sobretudo, quem eles devem ser e para qual sociedade (Silva, 2016).

Ao buscar responder ao objetivo proposto para este trabalho, percebemos que há uma redução considerável das horas de aula da Formação Geral Básica para os professores de Geografia, que devem aumentar suas cargas horárias através dos componentes flexíveis, com cargas horárias variáveis, duração semestral e competências, habilidades e objetos de conhecimento que fogem do que foi aprendido ao longo da formação inicial. Isso não quer dizer que os professores não devam continuar a buscar conhecimento, mas destaca que o conteúdo tratado nas trilhas e nas eletivas frequentemente não está relacionado diretamente à ciência geográfica, o que gera um processo de precarização e desprofissionalização do trabalho docente (Pfeifer, 2021).

Fala-se cada vez mais em integração entre áreas, mas os professores, tendo em vista essa redução de carga horária da Formação Geral Básica, precisam pegar cada vez mais turmas, além de componentes flexíveis, para conseguir um salário razoável. Isso resulta em uma sobrecarga de trabalho, com um número significativamente maior de estudantes para ensinar, inúmeras avaliações para administrar e corrigir, bem como uma quantidade substancial de planejamento para desenvolver. Diante desse cenário, a questão que se coloca é se existe tempo suficiente para efetivar a integração, especialmente quando os professores, por vezes, são forçados a trabalhar em mais de uma escola para obter uma renda adequada.

Adicionalmente, não há nenhuma garantia de que os componentes flexíveis das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estarão disponíveis em todas as escolas. Além disso, vale a pena

observar que esses componentes são semestrais na Rede Estadual de Santa Catarina, o que não assegura uma estabilidade de emprego ao longo do ano para o professor, tornando a situação ainda mais difícil.

No que tange à Geografia, percebe-se que há muitos objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à ciência, mas o tempo reduzido da Formação Geral Básica coloca em xeque a sua abrangência ao longo do Ensino Médio. Em decorrência disso, é de se pensar que o perfil da Geografia e das outras Ciências Humanas traçado no Novo Ensino Médio está nos componentes flexíveis, que concentram a maior parte da carga horária. Ao que parece, a direção dos estudos está bastante relacionada a aspectos culturais, de identidade, diversidade e tecnologias. Essas temáticas são fundamentais, mas não são suficientes, por si só, para que os estudantes possam ler e analisar o mundo em sua complexidade, levando em consideração as relações espaciais existentes e as contradições do modo de produção capitalista, que moldam as nossas formas de existência e de ação. É, portanto, necessário reafirmar a importância de incorporar conhecimentos que possam guiar os alunos em direção a uma pedagogia revolucionária, capaz de promover a construção de uma nova sociedade baseada na verdadeira igualdade entre os seres humanos (Saviani, 2008).

Este trabalho, por fim, é o início de uma análise da complexidade que é o Novo Ensino Médio e, neste sentido, faz-se necessário que outros trabalhos sejam feitos nessa linha, seja em relação a outras disciplinas, seja em relação a outros estados do país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2022.

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. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm#art1. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera as Leis nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 18 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. O novo ciclo de reformas educacionais no Brasil: concepções, agentes e processos. *In.*: CARVALHO, Maria Bernadete da Silva Carvalho; PANCHER, Andréia Medinilha (org.). **Encontro Pibid UNESP Rio Claro/SP: “As licenciaturas em risco e os espaços de formação e resistência”**. 1 ed. Rio Claro, Edição UNESP, 2019, p. 13-27.

Disponível em:

https://igce.rc.unesp.br/Home/unidadeauxiliar/ceapla1019/2019_anais_iienpurc.pdf#page=13. Acesso em: 18 jul. 2022.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In.*: ARANTES, Antônio Augusto (org.). **O espaço da diferença**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 175-188.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, 2017.

DOI: 10.1590/ES0101-73302017177657. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00405.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

PFEIFER, Dilmar Paulo. O LUGAR DA GEOGRAFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: APONTAMENTOS INICIAIS.

In.: Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, 14, 2021. **Anais**

eletrônicos [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2021. p. 1-18. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA101_ID140028092021221824.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:

CENÁRIOS PARA GEOGRAFIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.

In.: Congresso Nacional de Educação, 4, 2017, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-11. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA2_ID594_23062017101808.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. *In.*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 16-36.

SANFELICE, José Luís. Da pedagogia colonial à Educação mercantilista. *In.*: AZEVEDO, Jô; DIAS, Romualdo (org.). **Educação e Diálogo: Encontros com educadores em Várzea Paulista**. Jaboticabal: Funep, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense**. Governo de Santa Catarina: Florianópolis, [202-]. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base?authuser=0>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 – formação geral básica / Secretaria de Estado da Educação**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento / Secretaria de Estado da Educação**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes: caderno 4 – portfólio dos(as) educadores(as) / Secretaria de Estado de Educação**. 2ª ed. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO / SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA**. Florianópolis: 2022.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, p. 175-195, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180037.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Mateus Testoni Carvalho. Mestrando em Educação pelo Instituto Federal Catarinense. Docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3194173682993324>

Marilane Maria Wolff Paim. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8450316676913597>

Como citar

CARVALHO, Mateus Testoni; PAIM, Maria Wolff. ONDE ESTÁ A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO? um panorama da disciplina na formação geral e nos componentes flexíveis em Santa Catarina. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP): e68374, 2024.