


Educação Geográfica nos Currículos Catarinenses: *Episteme* em evidência (1998 a 2019)

Kalina Salaib Springer
Rosemy da Silva Nascimento

Kalina Salaib Springer

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC


E-mail: springer.kalina@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7408-1689>

Rosemy da Silva Nascimento

Universidade Federal de Santa
Catarina, UFSC

E-mail: rosemy.nascimento@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3810-3940>

Resumo

As disciplinas escolares são socialmente construídas e, conseqüentemente, sob o mesmo rótulo, diferentes conteúdos podem ser ensinados ao longo do tempo. Partindo desta premissa, nossas reflexões se debruçam sobre três referenciais curriculares: Proposta Curricular de Santa Catarina — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para educação Infantil e Séries Iniciais de 1998, Proposta Curricular de Santa Catarina — Formação Integral na Educação Básica de 2014, e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, este último preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e publicado em 2019. A partir de uma análise epistemológica e com base nos princípios da hermenêutica filosófica de Hans Gadamer, refletiremos sobre a construção destes referenciais curriculares e quais foram os processos envolvidos na formulação destes documentos, os pressupostos filosóficos e os fundamentos teórico-metodológicos que alicerçam a Geografia gestada por eles e que, conseqüentemente, desvelam qual Geografia Escolar se materializa em determinados tempos e espaços. Aqui, a história do pensamento geográfico se entrelaça não somente à história das disciplinas escolares, mas também às teorias curriculares, a fim de compreender os conhecimentos geográficos presentes no currículo catarinense ao longo do período analisado, identificando sincronias e diacronias. Tais análises permitiram considerarmos que a geografia curricular deste período assume uma pluralidade epistemológica tanto nos conteúdos quanto na orientação do trabalho do professor.

Palavras-chave: Teorias Curriculares. História do Pensamento Geográfico. Geografia Escolar.

Recebido em: 28/09/2021

Aprovado em: 03/09/2022



Abstract**Geographic Education in Santa Catarina Curriculum: Episteme in evidence (1998 to 2019)**

School subjects are socially constructed and, consequently, under the same label, different contents can be taught over time. Based on this premise, our reflections focus on three curricular references: "Santa Catarina Curriculum Proposal — Early Childhood Education, Elementary and High School: Teacher Training for Early Childhood Education and Initial Grades" from 1998, "Santa Catarina Curriculum Proposal — Integral Training in Education Basic" of 2014 and the "Base Curriculum for Early Childhood Education and Elementary Education in the Territory of Santa Catarina", the latter recommended by the National Common Curricular Base (BNCC) and published in 2019. Based on an epistemological analysis and based on the principles of philosophical hermeneutics by Hans Gadamer, we will reflect on the construction of these curricular references and what were the processes involved in the formulation of these documents, the philosophical assumptions and the methodological theoretical foundations that underpin the Geography gestated by them and that, consequently, reveal which School Geography materializes in certain times and spaces. Here, the history of geographic thought intertwines not only with the history of school subjects, but also with curricular theories in order to understand the geographic knowledge present in the Santa Catarina curriculum throughout the analyzed period, identifying synchronies and diachronies. Such analyzes allowed us to consider that curricular geography of this period assumes an epistemological plurality both in the contents and in the orientation of the teacher's work.

Keywords:

Curriculum Theories. History of Geographic Thought. School Geography.

Resumen**Educación Geográfica en los Currículos Catarinenses: Episteme en evidencia (1998 a 2019)**

Las materias escolares son construidas socialmente y, en consecuencia, Y, bajo una misma etiqueta, se pueden enseñar diferentes contenidos a lo largo del tiempo. Partiendo de esta premisa, nuestras reflexiones se enfocan en tres referentes curriculares: "Propuesta Curricular de Santa Catarina — Educación Inicial, Básica y Media: Formación Docente para Educación Inicial y Grados Iniciales" de 1998, "Propuesta Curricular de Santa Catarina — Formación Integral en Educación Básica" de 2014 y el "Currículo Base para la Educación Inicial y la Educación Básica en el Territorio de Santa Catarina", este último recomendado por la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y publicado en 2019. Basado en un análisis epistemológico y basado en los principios de la hermenéutica filosófica de Hans Gadamer, reflexionaremos sobre la construcción de estos referentes curriculares y cuáles fueron los procesos involucrados en la formulación de estos documentos, los presupuestos filosóficos y los fundamentos teórico metodológicos que sustentan la Geografía gestada por ellos y que, en consecuencia, revelar qué Geografía Escolar se materializa en determinados tiempos y espacios. Aquí, la historia del pensamiento geográfico se entrelaza no sólo con la historia de las materias escolares, sino también con las teorías curriculares para comprender los saberes geográficos presentes en el currículo catarinense a lo largo del período analizado, identificando sincronías y diacronías. Tales análisis permitieron considerar que la geografía curricular de este período asume una pluralidad epistemológica tanto en los contenidos como en la orientación del trabajo docente.

Palabras clave:

Teorías Curriculares. Historia del Pensamiento Geográfico. Geografía Escolar.

Introdução

O currículo — enquanto conceito — não é engessado, único e imutável, se transmuta ao longo do tempo acompanhando a dinâmica de compreensão social, da natureza e ambiente e dos processos educativos, assumindo uma gama de definições possíveis. É composto por dimensões da diversidade que compõem as ações humanas nos aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, entre outros, que são externos a ele. É um campo do conhecimento impregnado de ideologias, valores, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, lapidam a visão de mundo dos sujeitos a ele submetidos.

Igualmente, a Geografia (enquanto conhecimento científico) não possui sentido unívoco. Seus significados, formas e conteúdos são definidos por pressupostos filosóficos, teorias e metodologias que estruturam e orientam o pensar e a análise geográfica. No âmbito escolar, esta dinamicidade e complexidade se materializa principalmente na seleção, organização e seriação dos conteúdos ensinados, na metodologia de trabalho e nos critérios de avaliação adotados pelo (a) professor (a), bem como nas práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões.

Assim, “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar são escolhas epistemológicas estruturadas por matrizes filosóficas e teorias científicas às vezes antagônicas. Estas escolhas traduzem as disputas que ocorrem no campo curricular do “Ensino de” e podem indicar posturas acentuadamente tecnicistas, humanistas ou ainda evidentemente políticas e críticas. A partir desta explanação, percebe-se a importância de se compreender os pressupostos teórico- filosóficos que nortearam a construção dos referenciais curriculares ao longo do tempo.

Em Santa Catarina as discussões curriculares para a educação geográfica, que posteriormente viriam se tornar o primeiro referencial curricular do Estado, iniciam-se na década de 1990 com forte influência do pensamento social crítico e do materialismo dialético de Marx. Foram várias publicações em cadernos, e neste artigo analisaremos dois deles: “formação docente” e “disciplinas curriculares”, porque a Geografia está presente neles.

Em 2014 houve o processo de atualização da proposta curricular do Estado. Foram envolvidos profissionais da Educação Básica, da Educação Superior, representantes de diferentes modalidades e áreas do conhecimento e movimentos sociais. O texto foi construído de forma participativa, expressando a diversidade de ideias e abordagens representativas dos sujeitos e grupos que o construíram. E, revisitando os Fundamentos teóricos metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, assume certo pluralismo teórico-metodológico que será detalhado ao longo deste texto.

Já em 2019 há a publicação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense como referência ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo resultado de uma política pública que em seu bojo evidencia a permanência da

preocupação com o conhecimento “mais válido” e da influência de interesses políticos e econômicos no campo educacional.

Neste cenário, este artigo se debruça sobre estes três referenciais curriculares catarinenses, buscando identificar quais os pressupostos teóricos-filosóficos e didático- pedagógicos norteiam as propostas. E, imbricado neste processo, busca compreender quais são as matrizes teórico-epistemológicas assumidas pela Geografia e como se materializam nos documentos.

Para tal empreendimento, a hermenêutica filosófica criada por Gadamer (1999; 2003) indica as diretrizes que norteiam a análise da proposta deste trabalho. A primeira delas se refere ao entendimento do texto como consequência de um processo histórico dinâmico e dialógico, indissociado de uma consciência histórica. Esta consciência histórica se refere não somente à compreensão do contexto histórico em que a análise do texto foi produzida, mas também à consciência das premissas e preconceitos inerentes à experiência do intérprete.

A segunda diretriz, que também se relaciona à anterior, se refere à “alteridade do texto” que pode ser traduzida como o exercício do confronto de ideias, pensamentos e valores. O confronto entre mundos, modos de vida e pensar antagônicos em que a compreensão, a partir do que se sabe, foi o principal objetivo. Compreensão esta que se transmuta em um processo infinito denominado por Gadamer de círculo hermenêutico.

A Proposta Curricular de 1998

Antes de adentrar na questão propriamente dita, é importante observar que a educação para todos no Brasil, como a de Santa Catarina, advém de um processo histórico que podemos nomear como recente diante da história como colônia. A Constituição Republicana de 1891, que descentralizou a administração da educação, deu aos estados e municípios a responsabilidade sobre o ensino infantil e do fundamental, e os demais níveis de ensino para a União, apesar de não existir um sistema único de ensino. O propósito maior era resolver o analfabetismo e preparar eleitores para a cidadania. Apesar da qualidade da educação ser precária em todos os sentidos, houve vários esforços para melhoria de espaço físico, criação de salas com laboratórios, capacitação docente, entre outros, porém isolados (FIORI, 1991; SOLIGO, 2008). Com o advento da Constituição Federal de 1988, o artigo 210 cita pela primeira vez a necessidade de um conteúdo mínimo para a educação do fundamental. E com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o artigo 26 já assegurava a necessidade de uma base curricular mínima para a educação básica nacional, respeitando e considerando as especificidades regionais (BRASIL, 1996; CHIARELOTTO, 2000).

Em Santa Catarina, a primeira proposta curricular foi desenhada na década de 1990. Neste período, transformações teórico-filosóficas, hoje identificadas sob o rótulo de teorias críticas, influenciaram diversas áreas do conhecimento científico. No Brasil, estas teorias começaram a ser discutidas a partir da abertura

política na década de 1980 e provocaram mudanças epistemológicas tanto na Educação quanto na Geografia. Filosoficamente, estas discussões ancoravam-se em Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefebvre, Habermas e Bachelard e no materialismo histórico-dialético. Inserida neste contexto científico e político, a proposta catarinense traz um breve histórico do pensamento social no Brasil e no mundo, citando as principais influências filosóficas que dialogam com o texto: Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937). “Gramsci (1989) chama atenção para a necessidade de as camadas populares terem acesso ao conhecimento próprio da camada dominante da sociedade para se tornarem também governantes” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 13).

O diálogo com Gramsci convida o leitor a atentar-se ao conhecimento produzido pela e para a escola. No pensamento crítico a questão do conhecimento era central e este deveria possibilitar a emancipação do sujeito. Representante deste movimento, Michael Apple (1982; 1989) refletia sobre as lutas ideológicas por trás da seleção dos conhecimentos presentes no currículo e os mecanismos pelos quais determinados conhecimentos eram legitimados em detrimento de outros (YOUNG, 2000). “Esta realidade nos leva a pensar na escola pública como lugar de resistência, onde o conhecimento ali veiculado capacite os alunos a contestar toda forma de exclusão” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 31).

Young (2000) diferenciava o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”, sendo este último o conhecimento que deveria estar presente em um currículo que objetiva ser emancipatório e crítico. O conhecimento dos poderosos pode ser prático ou procedimental, “é o conhecimento dependente do contexto, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos no cotidiano”, Young (2007, p. 1296) não explica ou generaliza. Já o ‘conhecimento poderoso’ é aquele que deve ser adquirido ou potencializado na escola: “[...] é o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. É desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências” (YOUNG, 2007, p. 1296).

A educação se tornava política ao chamar a atenção para conteúdos que abordavam questões sociais, discutindo ideologia, emancipação e libertação, conscientização, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, resistência (SILVA, 2013). Atuando ideologicamente, Apple (1982) argumenta que os conhecimentos produzidos e reproduzidos na escola funcionam como capital cultural e econômico, produzindo não apenas os sujeitos, mas o próprio mundo.

Esta perspectiva explicita o vínculo entre a escola e a sociedade, atribuindo um sentido para a escolarização que vai além do ensino de conteúdos. Ao reproduzir em seu funcionamento os mecanismos de opressão e as relações sociais de desigualdade presentes na sociedade capitalista, a escola atua de forma objetiva e subjetiva para reproduzir a ideologia capitalista. “Neste contexto as escolas são organizadas e de maneira geral difundem tais concepções de mundo, de sociedade e de homem através de sua ação educativa” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 31).

Desta maneira, a ideologia neoliberal atua de forma discriminatória: seja na seleção de conteúdos que expressam a linguagem e os processos culturais das classes dominantes, seja na manutenção de estruturas, regras e normativas que ensinam (em geral) o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2013) e que mantêm a ideologia dominante. “A prática educativa que defendemos precisa contribuir para desvendar e compreender estas relações, bem como o modo de organização da sociedade onde vivemos; precisa estar comprometida com aqueles que vêm sendo excluídos, inclusive do acesso ao saber” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 31).

Assim, no campo do currículo, as teorias críticas colocam em permanente discussão as políticas públicas neoliberais que provocam arranjos educacionais, que favorecem a competição e o individualismo e descaso do poder público com os problemas sociais do nosso tempo (SANTA CATARINA, 1998a). Neste contexto, a organização escolar “deve estar pautada no entendimento da escola como espaço de inclusão, que tenha compromisso claro com a socialização do conhecimento organizado e acumulado historicamente” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 31).

Estas premissas de base crítica nortearam a construção da proposta curricular catarinense que defendia a socialização do conhecimento científico e artístico considerado universal. “[...] Quanto mais esse conhecimento estiver concentrado nas mãos de poucos, maior é a possibilidade de esses poucos controlarem pacificamente a maioria; quanto mais, porém, esse conhecimento for socializado, maior a possibilidade de conquista ou do controle do poder pela maioria” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13).

Demonstrando preocupação com as questões pedagógicas, as concepções teóricas e filosóficas e seus pressupostos, o documento traz uma extensa discussão sobre as teorias de aprendizagem vinculadas à Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky; menciona também as várias vertentes possíveis; cita autores e explica algumas ideias centrais. “Torna-se necessário estudar e entender as diferentes tendências pedagógicas, tradicionais e progressistas no processo histórico, e a forma como se refletem hoje na escola (SANTA CATARINA, 1998a, p. 13).

Como eixos fundamentais, o texto define a concepção de indivíduos e de aprendizagem que norteiam o documento. “Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é entendido como social e histórico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 12). Ele conduz sua história, ao mesmo tempo que é determinado por ela. E, para explicar este entendimento, traz uma citação de Marx: “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978 apud SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Com relação à concepção de aprendizagem, “a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 13). O Processo de Ensino Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural se fundamenta a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Vygotsky utilizou os

postulados do materialismo histórico- dialético como fundamentos para a compreensão do desenvolvimento humano. “A psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina é fundamentada no materialismo histórico-dialético, tendo em Vygotsky e Wallon seus principais expoentes (SANTA CATARINA, 1998a, p.19).

Do ponto de vista metodológico, o documento apresenta uma proposta composta de três momentos inseparáveis e imbricados um ao outro: o reconhecimento da concepção de mundo que pauta a vida do estudante, a crítica coerente e fundamentada, e como terceiro momento a resignificação-reelaboração no sentido de uma nova concepção articulada e coerente (SANTA CATARINA, 1998a). E para tanto é necessário a “aproximação aos contemporâneos, principalmente aos textos-autores que se movem na perspectiva histórico-crítica” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 41).

A perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2008) se estrutura a partir do materialismo histórico-dialético, defendendo que o domínio do saber socialmente e historicamente acumulado é a ferramenta necessária para qualquer projeto de mudança social, sendo, portanto, função da escola ensinar este saber. Na pedagogia histórico-crítica, conhecimento tem o mesmo significado que conteúdo e a escola deve fornecer ferramentas (conhecimentos sistematizados, habilidades, atitudes, valores e hábitos cognitivos de estudo) para que os estudantes possam construir (eles próprios) uma sociedade mais justa (MACEDO, 2012).

Esta sociedade mais justa vincula-se à superação do sistema e da sociedade capitalista em prol dos interesses dos trabalhadores, consistindo numa luta de classes em que é preciso vencer a resistência daqueles (a classe dominante) cujos interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade (SAVIANI, 2013). Assim, uma das características fundamentais da pedagogia histórico-crítica é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, classe social dominada na sociedade capitalista.

Neste referencial, a Geografia aparece em dois cadernos. No caderno destinado aos docentes que atuam no magistério e nos anos iniciais da educação básica tem-se a apresentação dos componentes curriculares e conseqüentemente a Geografia. No fragmento em que é discutida, menciona-se que o texto¹ “[...] resulta de debates realizados no transcorrer de 1996, nas cidades de Brusque e Laguna, para professores que lecionam a disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de História e Geografia, nos Cursos de Magistério, da rede estadual de ensino” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 133).

Na sequência, a redação parece indicar certa preocupação teórico-metodológica: “compreender os fundamentos da Geografia significa conhecer a sua trajetória como ciência e como disciplina escolar, e considerar os pressupostos teórico-metodológicos que lhes dão sustentação” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 133). Contudo, esta preocupação não se confirma, visto que não há uma explicação suficientemente clara

¹ Neste período, a Educação básica era de 8 anos com a denominação de Séries, iniciando de 1ª a 8ª Série.

e objetiva sobre fundamentos e teorias que dariam sustentação ao conhecimento geográfico desenvolvido em ambiente escolar.

No item “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia” tem-se apresentação e indicações de conceitos e referenciais teóricos geográficos. “É fundamental, ainda, que a Geografia introduza no universo da criança a discussão de determinados conceitos que são indispensáveis, tanto para dar as bases ao aprendizado da Geografia, quanto a que ele aprenda a situar-se no mundo da vida” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 134).

Espaço, paisagem, lugar, grupo e tempo, localização, orientação e representação espacial são mencionados como fundamentais. “Convém lembrar que desses referenciais básicos, um deles é o mais específico à Geografia — o ESPAÇO, porém o *grupo* e o *tempo* devem ser considerados no mesmo plano. A partir daí alguns conceitos devem ser produzidos: o de paisagem [...]” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 134, grifo nosso).

Esta afirmação aparece em dois momentos no texto: “ao trabalhar com *esses referenciais: espaço, grupo, tempo*, o professor de metodologia não deve considerar apenas espaços pré-definidos [...]” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 133, grifo nosso). Contudo, “*grupo*” não é conceito geográfico, não está presente na discussão epistêmica da geografia. Já o “*tempo*”, na perspectiva crítica, pode associar-se ao conceito de espaço geográfico tornando-se uma categoria de análise, mas não é possível individualizá-lo, de modo que ele também não é um conceito geográfico.

Para além dos conceitos já mencionados, o texto identifica também identidade e pertencimento como conceitos básicos a serem trabalhados com os estudantes na disciplina de Geografia. “A questão central 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” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 134, grifo nosso).

Do ponto de vista da epistemologia da Geografia, “identidade” e “pertencimento” possuem suas bases na fenomenologia e não dialogam tão facilmente com o referencial crítico adotado no documento. Seria necessária uma explicação de como o referencial curricular pensou esta aproximação entre estas perspectivas e de como metodologicamente o professor poderia se orientar.

No documento, o texto da Geografia adota uma postura orientadora, não prescreve conteúdos, metodologias ou formas de avaliação, sugerindo que “[...] os conteúdos, a metodologia, as atividades, a avaliação e a indicação bibliográfica aqui explicitadas devem subsidiar e nortear as ações dos professores para que melhorem a qualidade de seu trabalho” (SANTA CATARINA, 1988a, p. 133). Esta prerrogativa é condizente com os pressupostos definidos pela concepção histórico-crítica, nos quais as escolas e os professores têm autonomia para desenvolver o conhecimento poderoso.

Ainda em 1998 publicou-se o caderno intitulado “Disciplinas Curriculares”. No documento apresentou-se todos os componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental (5ª série a 8ª

série). No capítulo destinado à disciplina de Geografia justifica-se a necessidade de o ensino de Geografia repensar o currículo, metodologias e recursos “na perspectiva de se produzir uma educação com maior qualidade” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 174).

O texto menciona a importância de o (a) professor (a) realizar reflexões permanentes, contraditórias ou não, “[...] especificamente à Geografia, que diante o processo de globalização deve repensar a sua prática de estudar os lugares e o mundo, incorporando novos e rediscutindo velhos conceitos, a fim de dar conta desse novo cenário mundial” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 175). Traz também a necessidade de se acompanhar o desenvolvimento da geografia acadêmica, seus pressupostos teóricos e filosóficos, fazendo reflexões sobre a “[...] produção de uma Geografia comprometida com os anseios da sociedade, autodenominada Geografia Crítica” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 176), assumindo como concepção teórica e filosófica esta corrente geográfica.

Esta opção teórica conversa com as transformações que aconteciam em âmbito acadêmico nacional e internacional. A geografia crítica se desenvolveu a partir da década de 1970, tendo como fundamentação teórica-filosófica o materialismo dialético de Marx e Engels, método científico adotado pela proposta curricular de 1998 (SPRINGER, 2008). O documento contextualiza a eclosão da perspectiva crítica no Brasil, explicando sua importância e fundamentos teóricos. “A perspectiva marxista encontra no método materialista-histórico o instrumento capaz de projetar a percepção para além do fenomenológico, fazendo sobressair as verdadeiras essências escondidas atrás das aparências” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 176).

Referências importantes desta concepção epistemológica são citadas e dialogam com o leitor a fim de possibilitar a compreensão de seus conceitos, teorias e pressupostos históricos. Em suas várias nuances, a Geografia crítica procurava evidenciar o embate ideológico da luta de classes, questionando a influência do sistema capitalista e suas características na organização espacial. “A partir das *relações de produção* geram-se as forças que impulsionam a organização social no sistema capitalista. Neste sentido, o processo de *acumulação do capital* influi diretamente na estrutura espacial, produzindo e reproduzindo o espaço” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 177, grifo nosso).

Os geógrafos críticos opunham-se ao empirismo exacerbado da geografia tradicional, refutavam sua análise pautada no mundo das “aparências” que (segundo eles) resultaria num conteúdo acrítico e alienante, vinculado à legitimação do poder do Estado burguês. Transformando-se num instrumento de libertação dos indivíduos, o pensamento crítico almejava a transformação social radical, a partir da perspectiva popular (SPRINGER, 2008).

Neste cenário, “o conhecimento geográfico está intrinsecamente comprometido com as questões de ordem histórica, sociopolítica e econômica que se manifestam no contexto da sociedade” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 174); era “socialmente engajado” e produziria sujeitos críticos e politicamente atuantes. Citando Manuel Correa de Andrade, um dos expoentes da perspectiva crítica na Geografia

Brasileira, o documento assume a Geografia “não só como uma ciência social, mas também como uma ciência eminentemente política” (ANDRADE, 1994, p. 55-.56 apud SANTA CATARINA, 1998b, p. 176).

A partir deste pressuposto, nas temáticas sugeridas aparecem os conceitos fundamentais da vertente crítica geográfica, os quais são condizentes com as colocações feitas por Silva, (2013) ao inferir que a perspectiva crítica opera os conceitos de ideologia, emancipação e libertação, reprodução cultural e social, poder, classe social, capital. O Espaço Geográfico, conceito chave na perspectiva crítica, é compreendido como resultado da produção social trazendo em si a materialização de um jogo de forças, que ganham significado e são desvendadas a partir do entendimento das relações de poder que atuam naquele espaço.

Deste modo

[...] a Geografia que deve ser ensinada é a que concebe o espaço geográfico como produção do homem, num processo de construção social que é dinâmico e contraditório, [...] é influenciada pelos processos contraditórios de transformação da própria sociedade, e das formas de apropriação da natureza (SANTA CATARINA, 1998b, p. 176).

Ao defender a concepção de que a Geografia seria uma ciência exclusivamente social, sua interface com as ciências naturais e instrumentais perdem relevância. Segundo esta perspectiva, áreas como climatologia, geologia, geomorfologia não são ciências específicas dentro da Geografia e não podem estar dissociadas dos indivíduos (SANTA CATARINA, 1998). Assim:

Ao entender-se a Geografia como uma ciência social, há que se considerar as questões da natureza nesta perspectiva: elementos como o relevo, a vegetação, o clima, os rios etc. não têm uma formação e transformação independente do homem, das relações que acontecem na sociedade, portanto não há como analisá-los independentemente desta (SANTA CATARINA, 1998b, p. 179).

Esta supressão da natureza em detrimento de uma análise que obrigatoriamente inclua a sociedade é defendida como se fosse uma “superação da dicotomia físico/humano da Geografia” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 180), equivocadamente denominada de análise integradora. “Por muito tempo trabalhou-se com uma Geografia que fragmentava o espaço, que acentuava aspectos de Geografia Física como se fossem as ciências específicas, por exemplo: climatologia, geologia, geomorfologia, etc.” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 179).

Esta análise integradora (que integraria físico e humano) era condição para que estudos que envolvessem a dimensão da natureza na produção do espaço fossem considerados geográficos. “[...] Não é mais possível fazer-se a fragmentação do espaço em físico e humano, com o risco de não compreendê-lo; e por outro lado, a análise não será geográfica” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 180).

Com relação à cartografia, o documento menciona a importância das formas de representação do espaço, utilizando-as de forma adequada para compreendê-lo. Contudo, indica uma percepção instrumental desta ciência: “hoje, com a cartografia informatizada, melhora-se este instrumental que não é de modo algum o conteúdo de Geografia, mas o meio, o instrumento apenas” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 180). Fato que corroborou com a demonstração das dificuldades dos docentes em ensinar os conteúdos de

Cartografia, face a carência de orientação de como ensinar uma Cartografia para escolares nas licenciaturas, descrito por Nogueira e Fuckner (2005), Desidério (2009) e Nascimento (2018). Seguindo a mesma estrutura do caderno direcionada à formação docente e anos iniciais, aqui as orientações metodológicas e de conteúdo sugeridas ao professor (a) seguem as prerrogativas do pensamento crítico defendido por Young (2007). São generalistas, universais e independentes do contexto em que ocorrerá o ensino:

Acreditando na capacidade do professor de desenvolver a sua autonomia e conduzir ele próprio o seu trabalho, as reflexões a seguir encaminham possibilidades de realizar a operacionalização da prática de sala de aula. Os temas sugeridos são abertos e podem ser relacionados ou ampliados na medida do conhecimento da realidade dos alunos, da comunidade escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola (SANTA CATARINA, 1998b, p. 181-182).

Não há definição de temas ou conteúdos, contudo orienta-se que estes estejam relacionados ao conhecimento teórico, cuja base é geralmente científica. Este conhecimento é entendido como oposto do conhecimento prático ou procedimental, seria o conhecimento poderoso. “Importante se faz considerar os conhecimentos que o aluno traz consigo, do que conhece da sua realidade e permitir-lhe o acesso aos instrumentos para a compreensão teórica e a interligação com o conhecimento cientificamente produzido” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 181).

Embora não defina conteúdos e temáticas, o texto define os objetivos da Geografia para a Educação Básica e demonstra preocupação com as transformações relacionadas ao processo pedagógico e o ensino de Geografia, inferindo que é imprescindível que o professor de Geografia tenha clareza dos processos pedagógicos, “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, 1998b, p. 174).

A Proposta Curricular de 2014

A arquitetura curricular presente na proposta de 2014 traz diferenças substanciais se comparada à proposta anterior. Educação Integral, diversidade como princípio formativo, diálogo interdisciplinar são algumas características do documento que, do ponto de vista epistemológico, “manifesta algum pluralismo teórico-metodológico, expressando o próprio movimento político e epistemológico presente nos debates contemporâneos sobre a educação, bem como possíveis contradições deles decorrentes” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Neste pluralismo de ideias e concepções, o documento ressalta as importantes contribuições que o pensamento crítico de origem marxista trouxe para a educação, possibilitando maior articulação com a política. Cita Antônio Gramsci e outros autores desta vertente teórica que indicavam o caminho para a transformação do modelo tecnicista, naquela época, hegemônico (SANTA CATARINA, 2014).

Assim, os pressupostos críticos continuam presentes no texto e podem ser identificados em trechos como este que identifica a “especificidade que justifica a existência social da escola: o compromisso com a educação sistematizada, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e do ato criador” (SANTA CATARINA, 2014, p. 34). Ou ainda em citações que defendem a importância do desenvolvimento da consciência, entendido como um processo pelo qual o homem se humaniza pelo movimento dialético da apropriação cultural (SANTA CATARINA, 2014).

A escolha da Teoria Histórico-Cultural da Atividade como referencial teórico didático pedagógico norteador do documento também explicita o viés crítico da proposta. “À luz dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade, convém considerar as atividades principais do sujeito nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme Davidov (1988), a partir de estudos desenvolvidos por Leontiev” (SANTA CATARINA, 2014, p. 37).

O conceito de atividade presente nesta teoria é bastante familiar na tradição filosófica de viés marxista, sendo esta atividade considerada uma expressão do trabalho humano. “Essa atividade forma nos sujeitos as bases iniciais da consciência, do ato criador e do pensamento teórico” (SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

A base da ideia de atividade está no princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. “Por intermédio da instrução e do ensino, sob orientação do professor, os sujeitos vão assimilando o conteúdo e as formas da consciência social — a ciência, a arte, a moral, o direito” (SANTA CATARINA, 2014, p. 39).

Na proposta curricular de 2014, estes pressupostos associados às contribuições de Vygotsky, orientam o docente sobre a importância da ação pedagógica no processo de elaboração conceitual e conseqüentemente para o desenvolvimento dos conceitos científicos. “O pensamento teórico, conforme desenvolvido por Davidov (1988), se constitui em uma forma específica do pensamento humano, cujo desenvolvimento exige o envolvimento do sujeito em determinado tipo de atividade” (SANTA CATARINA, 2014, p. 39). O documento infere ainda que estas atividades seriam mais importantes para os saltos qualitativos do que as etapas ou anos escolares:

Seriam deste modo, sobretudo as atividades principais e não as etapas da educação básica que definiriam as estratégias metodológicas a serem adotadas para a consecução dos objetivos educacionais, tendo em vista a formação integral dos diferentes sujeitos acolhidos em toda a Educação Básica (SANTA CATARINA, 2014, p. 41).

A partir da compreensão da Teoria da Atividade, o texto traz orientações que podem contribuir para a estruturação do trabalho pedagógico no que se refere à escolha de metodologias, recursos, conteúdos nas diferentes etapas e modalidades. E defende a necessidade de se pensar estratégias pedagógicas que

considerem todos os sujeitos, as diferentes idades, características e ritmos em ambientes bem equipados, com uso de diferentes linguagens e formas de comunicação (SANTA CATARINA, 2014).

Com relação à estruturação do trabalho pedagógico, o referencial curricular delega à escola e seu Projeto Político Pedagógico a organização do percurso formativo que deve considerar as peculiaridades do ambiente e das características, interesses e necessidades dos estudantes.

O PPP ‘carrega’ consigo a potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade, realçando o envolvimento da família, de modo que esta seja parte das decisões da escola. Cabe à escola, assim, entender os sujeitos nessa relação indissociável com seu entorno (SANTA CATARINA, 2014, p. 41).

O pluralismo epistemológico explicitado no início do documento se torna mais evidente com a menção de dois expoentes dos Estudos Culturais pós-críticos: Stuart Hall e Homi Bhabha como referenciais teóricos que sustentariam uma educação multicultural. Os teóricos desta vertente, em especial Hall e Bhabha, discutem conceitos como hibridismo, tradução cultural, diferença e diversidade cultural, e identidade cultural.

O diálogo com estes autores evidencia a perspectiva pós-colonial adotada como orientadora da diversidade como princípio formativo. Para Bhabha (1998), com base na perspectiva pós-colonial, é impossível a apropriação completa da cultura, visto que o processo de encontro cultural será sempre ambivalente, contaminado, constantemente marcado pelo outro. E a partir dela encontram-se múltiplas possibilidades de entender o currículo, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos e outras práticas educativas (SILVA, 2013).

Deste modo, o pós-colonialismo questiona o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem), de diferentes modos exploram as relações de poder na educação e das identidades subjugadas, e compreendem o sujeito/ aluno como resultado da linguagem, dos textos, do discurso, da história e dos processos de subjetivação (SILVA, 2013).

E, fundamentada pelo pensamento pós-colonial e multiculturalista, é feita a inclusão da “diversidade” como elemento fundante e princípio formativo. Esta diversidade é apresentada como sinônimo de heterogeneidade: “entende-se a diversidade como característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (SANTA CATARINA, 2014, p.54).

Na proposta curricular, Homi Bhabha é citado para lembrar que “as diferenças culturais, raciais, de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades” (SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

O texto provoca o leitor a refletir sobre os processos de preconceito, discriminação e exclusão gerados ou potencializados por um currículo que não considerava as diferenças na escola.

Embora os sujeitos da diversidade sejamos todos nós, o documento destaca os grupos que historicamente vivenciaram processos de preconceito e discriminação, tornando-se socialmente vulneráveis. São citados negros, indígenas, quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial, e sujeitos que diferem do padrão sexual heteronormativo de orientação sexual e identidade de gênero. Assim, é importante “compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros” (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).

O reconhecimento de que todos somos diversos e diferentes indica não somente a valorização destas diferenças, mas também o reconhecimento de que todos temos o direito de ser diferentes e respeitados por isso. A partir destas compreensões o texto coloca ainda alguns questionamentos importantes e que devem constar no processo de construção dos currículos nas escolas:

Como a diversidade vem sendo pensada, reconhecida e acolhida nas escolas? Por que alguns grupos são considerados como ‘os’ diferentes? Por que esses grupos criam movimentos próprios e reivindicam uma reorganização curricular? Qual a relação entre diversidade, educação inclusiva e educação integral? Por que a questão da diversidade é central nessa proposta curricular? Como considerar a diversidade como princípio formativo? (SANTA CATARINA, 2014, p. 55-56).

Na proposta há menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Direitos Humanos e são apresentadas discussões sobre “a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino” (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

E, para assegurar a construção de uma escola e um currículo que reconheça, valorize e dê o direito à diversidade, à diferença, são apresentados princípios e dimensões pedagógicas consideradas essenciais. Estes princípios incluem resiliência, identidade de gênero, sustentabilidade, alteridade, equidade, discriminação, preconceitos, identidade e pertencimento, entre outros, e seriam discutidos e trabalhados em todos os componentes curriculares (SANTA CATARINA, 2014).

Outra transformação se refere à adoção da Formação Integral como um dos princípios norteadores do documento. O tema da educação integral retorna ao cenário educacional como política pública a ser implementada a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) proposto pelo Governo Federal em 2007. Envolvendo disputas de concepções educativas e societárias, tem-se o entendimento de que as diretrizes do PNE dificilmente poderão ser implementadas em uma escola de tempo parcial e fragmentado,

descontextualizada social e culturalmente, e sobretudo com ênfase em aspectos cognitivos, focados em um modus operandi de exercícios repetitivos, cópias e silenciamentos culturais (MOLL, 2014)².

Em que pese a complexidade da proposta, o referencial curricular catarinense traz uma discussão extensa sobre o conceito, diferenciando os conceitos de Educação Integral e Formação Integral: “vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu lócus privilegiado de realização, não se restringe a essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

Estando a Formação Integral inserida na Educação Integral, o texto admite como grande desafio desenvolver estratégias mais integradas, complexas e completas, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade. Assim, “a Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados” (SANTA CATARINA, 2014, p. 26). Para Moll (2014), a ampliação do tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) é compreendida como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor per si, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas.

E, com este pensamento, o termo foi incorporado ao referencial curricular catarinense. Buscando uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica,

em termos de aporte teórico-epistemológico, a perspectiva histórico-cultural oferece um arcabouço dos mais amplos para a compreensão da Formação Integral e para a reflexão sobre ela. O ponto de partida é o sujeito na/da formação, compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Na perspectiva da Educação Integral, o texto desenvolve a noção de “currículo integrado” e traz os pressupostos que devem orientar a elaboração de propostas pedagógicas nas escolas. São destacados no texto: o percurso formativo, como “um continuum que se dá ao longo da vida escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p. 31) e somente seria alcançado ao

[...] transcender os componentes curriculares das áreas em suas especificidades, promovendo o diálogo com os diferentes aspectos da cultura, entendida como conjunto de objetivações humanas produzidas ao longo do seu processo histórico, com vistas à sua ampliação e complexificação (SANTA CATARINA, 2014, p. 31-32).

Esta transcendência dos componentes curriculares com objetivo de ampliar o diálogo entre as disciplinas se materializou em um novo arranjo curricular: por área do conhecimento. Com o título “Contribuições das áreas do conhecimento para a educação básica e a formação integral”, o documento

² O tema da educação integral surge no Brasil com os Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

inicia o debate sobre as áreas do conhecimento e suas contribuições para a Educação Básica e a Formação Integral.

Na introdução deste capítulo é esclarecido ao leitor que a identidade das disciplinas escolares será preservada. Cita-se Macedo e Lopes (2002) para referendar a disciplina escolar como uma instituição social necessária, porque traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, que organiza o trabalho escolar e a forma como os professores ensinarão, orienta como os professores são formados, como os exames são elaborados (SANTA CATARINA, 2014).

Contudo, compreende que uma disciplina rígida é incapaz de dar conta da problemática social e do cotidiano da sala de aula. E seu agrupamento em áreas sob critérios que podem (e devem) ser criticados em âmbito escolar auxilia o diálogo, colaborando para um percurso formativo menos fragmentado. A compreensão da finitude em suas especificidades e a interdependência entre si devem instigar a constante articulação entre os componentes e entre as diferentes áreas. Assim, é preciso perceber, pensar e tratar o conhecimento disciplinar a partir das múltiplas condições de interconexão que apresentam.

Neste contexto, o referencial curricular catarinense apresenta-se estruturado em torno de três áreas do conhecimento: Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso e Filosofia), Ciências da Natureza e Matemática (Ciência, Física, Biologia, Química e Matemática) e Linguagens (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Artes). Com relação à área de Ciências Humanas, o texto disserta sobre a caracterização da área, conceitos e estratégias da área, bem como a indicação das abordagens possíveis. A área de humanas envolve conhecimentos organizados que tratam dos aspectos do ser humano em suas dimensões individual e social, se preocupando com o pensamento e a produção de conhecimento sobre a experiência humana (SANTA CATARINA, 2014). Consequentemente, espera-se que a área contribua para que o estudante se situe e se reconheça como ser histórico-cultural e socioambiental. “A área de Ciências Humanas proporciona estudos, investigações, análises, questionamentos e interpretações relativos à experiência humana (objeto de análise por excelência da área), com vistas à desnaturalização das relações sociais, para fomentar posicionamentos emancipatórios” (SANTA CATARINA, 2014, p. 140).

Com relação aos “Conceitos da Área de Ciências Humanas”, o texto explica que a área se organiza em torno de conceitos estruturantes, os quais foram resgatados da proposta curricular de 2001 e permeariam todo o percurso formativo do estudante. Sua elaboração teve origem nas atividades de aprendizagem intencionalmente elaboradas pelos docentes e seguem os pressupostos teóricos definidos pela Teoria da Atividade de Davidov, um dos fundamentos norteadores da proposta curricular.

Estes conceitos estruturantes desdobram-se em conteúdos, abordagens e atividades nos diferentes componentes curriculares, cuja seleção e organização é de responsabilidade do professor, que deve considerar as necessidades de seus estudantes e o contexto sociocultural da comunidade escolar, em

processos de planejamento coletivo, ancorados no Projeto Político Pedagógico da escola (SANTA CATARINA, 2014, p. 143).

Na sequência são apresentados os componentes curriculares que compõem a área e seus conceitos. Com relação à Geografia são apresentados os conceitos de lugar, redes geográficas, paisagem, espaço vivido, região, território, natureza, entre outros, como constituintes do que foi denominado de linguagem geográfica. Estes expressariam a dinâmica e a complexidade do espaço geográfico e permitiriam a compreensão das questões locais e mundiais, a partir da interpretação do lugar.

O Espaço Geográfico (considerado principal conceito da Geografia) foi definido a partir da perspectiva crítica e expressa pelas palavras de Milton Santos, principal expoente desta vertente. Contudo, o diálogo com os demais componentes da área se resumiu à menção de que “o desdobramento desses conceitos, nos diferentes componentes curriculares, contribui para que o professor auxilie o estudante a conceituar, com progressiva clareza, o espaço geográfico” (SANTA CATARINA, 2014, p. 143).

No final do texto são indicadas estratégias e abordagens em Ciências Humanas que criam condições para que os estudantes sejam capazes de analisar, compreender e posicionar-se diante da realidade ambiental, política, econômica, social, cultural e religiosa em que estão inseridos. Problematização, contextualização, pesquisa e a resolução de problemas, simulações, jogos, brincadeiras, experiências, vivências, a utilização de tecnologias da informação e comunicação, a aproximação de diversas instituições e movimentos sociais, mediante processos de observação, comparação, investigação, análise, interpretação, reflexão, síntese, são mencionadas como ações pedagógicas que promovem o aprofundamento e a elaboração de novos conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7). Como política pública, nasce sobre as cinzas de uma complexa rede de críticas e descompassos, vindas principalmente de teóricos que estudam o currículo. Estas críticas envolvem desde a criação de uma suposta necessidade de regulação e padronização dos currículos escolares, dos sistemas de avaliação (MACEDO, 2017) até a crescente penetração, na educação, de um ideário produzido no campo empresarial (MACEDO, 2014; SANTOS; PEREIRA, 2016).

Estas críticas permeiam também as concepções pedagógicas que estruturam o documento, identificadas por muitos pesquisadores como uma releitura da tradição tyleriana e de toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais (LOPES, 2011). Nas abordagens técnicas, o currículo era uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma

mecânica e burocrática, sendo os conceitos fundamentais de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos (SILVA, 2013).

Nestas concepções os objetivos pedagógicos versavam sobre comportamentos que deveriam ser desenvolvidos nos estudantes, sobre seu desempenho e conseqüentemente a necessidade de avaliação destes. De certa maneira, estas características são similares ao modelo proposto pela Base Nacional Comum Curricular cujo fundamento pedagógico é a pedagogia das competências.

Para Duarte (2001), a Pedagogia das Competências integra um grupo de teorias sustentadas pelo tripé: a) concepção de que ensinar a aprender é mais importante que ensinar o conhecimento em si, ou seja, o processo é mais importante que o produto; b) o estudante deve decidir o que aprender, a partir de suas necessidades e preferências; c) concepção de educação como ferramenta que capacita o estudante a adaptar-se à uma sociedade dinâmica em constante transformação, em detrimento da concepção da educação como um ato de resistência.

Para Saviani (2008), na pedagogia das competências o objetivo é ensinar aos estudantes comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Nesta concepção de educação, o indivíduo é responsável pela satisfação de seus interesses, deixando de ser um compromisso coletivo. Institui-se uma visão de Educação como serviço a ser oferecido pelo Estado em níveis de suficiência, não de excelência, na perspectiva monetarista (FREITAS, 2014).

Ao definir e garantir que é essencial, o Estado se compromete em garantir o acesso ao básico, ao mínimo, tentando criar no coletivo a remissão da “culpa por ter promovido a desigualdade social que vitimou o estudante, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho”, ou seja, daqui para a frente, depende dele (FREITAS, 2014). “A BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos” (MACEDO, 2017, p. 517).

Essa visão economicista, presente em várias políticas, têm apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico (SANTOS, 2017, p. 12).

Segundo Freitas (2014), ao reduzir os objetivos da Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, permite-se o desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico.

Filipi, Silva e Costa (2021), analisando os verbos expressos nos objetivos das competências gerais da BNCC a partir da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, indicam que estes verbos estão associados às categorias referentes ao domínio afetivo e cognitivo, prevalecendo categorias de níveis de menor complexidade relacionados ao domínio cognitivo.

Segundo os autores, os objetivos das competências gerais da BNCC se fundamentam no mesmo efficientismo e na preocupação com a mudança de comportamentos visíveis que influenciaram o currículo na década de 1960 e 1970 no Brasil (FILIPPI; SILVA; COSTA, 2021). Estes comportamentos atrelam-se à resolução dos problemas cotidianos e ao desempenho nos sistemas de avaliação.

Em Santa Catarina as orientações normativas da BNCC se materializam no referencial curricular denominado de Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC)³. “O ineditismo do documento em questão ressalta-se pela estreita sintonia em que trabalharam as esferas, estadual e municipal” (SANTA CATARINA, 2019, p. 08). Contudo, o que chama a atenção é a articulação que o documento faz ao referencial curricular de 2014, resgatando e incorporando seus pressupostos norteadores: educação integral, diversidade como princípio formativo e percurso formativo.

Amparando-se no conceito de diversidade presente na proposta curricular de 2014, o documento dá visibilidade às temáticas da Educação Ambiental Formal e Educação para as Relações Étnico-Raciais, e às modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com relação à Geografia, o documento apresenta um rol de conteúdos que indicam, de forma objetiva e subjetiva, perspectivas epistemológicas diversas: cultural, ambiental, crítica, pós-crítico e da saúde.

A perspectiva cultural de abordagem fenomenológica está presente em todo o processo de formação do estudante: espaço vivido e lugares de vivência são alguns dos conceitos presentes no texto que indicam esta abordagem. “Características de seus lugares de vivência: escola, moradia e famílias; semelhanças e diferenças entre os lugares de vivência; jogos e brincadeiras infantis dos diferentes grupos étnicos que compõem o local de vivência; espaço vivido público e privado” (SANTA CATARINA, 2019, p. 410).

A perspectiva ambiental é retomada e os conteúdos clássicos da Geografia Física estão presentes em todos os anos do Ensino Fundamental, ora associados à sociedade, ora dissociados dela. “Biomassas do Brasil e de Santa Catarina: aspectos sociais e ambientais. Biodiversidade e as especificidades ambientais locais e nacionais. Domínios morfoclimáticos brasileiros” (SANTA CATARINA, 2019, p. 407). A dissociação da natureza do indivíduo/sociedade é uma das características que marcam os paradigmas positivistas e neopositivistas na Geografia.

A Geografia crítica associada ao materialismo histórico-dialético de Marx também encontrou refúgio no documento. Nesta vertente, a Geografia assume um papel social, de denúncia, crítica e transformação social. O espaço geográfico materializa as desigualdades sociais e econômicas, dando visibilidade aos problemas e contradições das sociedades. No sétimo ano tem-se como um dos objetos de conhecimento “Desigualdade social e o trabalho” (SANTA CATARINA, 2019, p. 406).

³ A análise deste texto se relaciona somente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, a Geografia atua na crítica contundente ao capitalismo e aos processos de exploração das sociedades/etnias/raças nas variadas escalas. No oitavo ano, uma das habilidades prescritas é “discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 412).

Outro aspecto que marca este currículo é a inserção de Santa Catarina como conteúdo a ser trabalhado durante todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Nos Anos Finais, Santa Catarina marcou presença em todos os anos, sobressaindo-se a partir da relação local-global, tornando-se também instrumento para a alfabetização escolar: “lutas, resistências dos povos e minorias sociais no mundo e no Estado de Santa Catarina. Arquitetura urbana e identidades culturais locais e em Santa Catarina. Festas catarinenses e identidades culturais locais, regionais, de Santa Catarina e mundiais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 435).

Norteados pela diversidade como princípio formativo, o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades são evidentes ao longo do texto “Diversidade humana: discriminação e respeito às diferenças” (SANTA CATARINA, 2019, p. 412). As palavras “discriminação”, “diferença”, “respeito”, “etnia” encenam o viés pós-crítico também presente no documento. O registro dos principais grupos étnicos formadores do território catarinense, “povos indígenas (Guarani, Kaingang e Xokleng), quilombolas e ribeirinhos, ciganos caiçaras e de todas as populações que habitam o lugar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 414), promove a inclusão destas etnias no discurso escolar geográfico. É salientado também que todas as demais etnias que habitam o lugar de vivência devem estar igualmente presentes no currículo praticado na escola (SANTA CATARINA, 2019).

E “conceitos como território e territorialidade, xenofobia, etnocentrismo, racismo, nacionalismo, genocídio e etnocídio são incorporados à análise de modo a possibilitar a compreensão sobre a formação e a ocupação desses territórios e suas consequências ainda atuais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 389). Estes, quando trabalhados a partir da teoria pós-colonialista, objetivam analisar o complexo das relações entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista europeia tal como se configura no presente momento (SILVA, 2013).

O documento apresenta também “compreensão indissociada dos espaços Latino-americanos e Africanos, os quais são caracterizados e compreendidos em sua relação com o local, regional e Brasil e no contexto geopolítico mundial” (SANTA CATARINA, 2019, p. 408), reivindicando uma atitude pós-colonialista: “decolonidade e os povos latino-americanos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 432).

Em todos os anos do Ensino Fundamental registram-se conteúdos e temáticas que reconhecem as diferenças e minorias, tais como “Estatuto do refugiado, Lei 9.474 de 1997, Lei de migração, Lei 13.445 de 2017, o tráfico de pessoas e a Lei 13.344/2016” (SANTA CATARINA, 2019, p. 429), ou ainda “lutas, resistências dos povos e minorias sociais no mundo e no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA,

2019, p. 435).

Expressões como “Movimento feminista e Movimento LGBTQ+” (SANTA CATARINA, 2019, p. 430), atualmente LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e o “+” é a transexualidade que não se relaciona com a orientação sexual, mas se refere à identidade de gênero), aparecem pela primeira vez como conteúdo obrigatório na Geografia e podem ser trabalhados a partir das perspectivas crítica e pós-crítica. Sob a perspectiva pós-estruturalista os conceitos subjacentes a estes movimentos são trabalhados no sentido de se questionar como as diferenças entre estes grupos foram construídas.

Como último aspecto a ser mencionado neste texto tem-se pela primeira vez nas discussões da Geografia escolar a corrente de pensamento denominada “geografia da saúde”. Consolidada em âmbito acadêmico, os matizes deste pensamento encontram ancoragem no eixo temático “natureza, ambiente e qualidade de vida”. O CBTC incorpora ao conhecimento geográfico escolar obrigatório a compreensão da indissociabilidade entre qualidade de vida, saúde humana e biodiversidade: “Problemas ambientais e saúde humana” (SANTA CATARINA, 2019, p. 411), conteúdo do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No segundo ano cito “Biodiversidade e sua relação com a qualidade de vida” (SANTA CATARINA, 2019, p. 413) e no terceiro ano é obrigatória a discussão acerca do “Cuidado com a água, problemas ambientais e qualidade de vida/ Saúde nos locais de vivência” (SANTA CATARINA, 2019, p. 415-416). Desta maneira, é perceptível ao longo do documento perspectivas epistemológicas diversas que explicitam a pluralidade do conhecimento geográfico na atualidade, mostrando suas infinitas possibilidades.

Considerações

No Brasil, as propostas curriculares parecem multiplicar-se ao infinito e geralmente a justificativa para sua criação ou reformulação reside em fatores externos, cujas dimensões extrapolam os muros da escola. A Base Nacional Comum Curricular é o exemplo mais recente disto, cuja justificativa de existência se relaciona mais à vida econômica e social do que propriamente educacional.

Em Santa Catarina, desde a década de 1990, foram publicadas três referências curriculares. A primeira delas, lançada em 1998, foi fortemente influenciada pela inserção de teorias críticas de base marxista. Este documento traz uma discussão extensa e detalhada do pensamento crítico, do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico crítica.

É um documento robusto do ponto de vista epistemológico, no que se refere aos pressupostos que deverão nortear os projetos políticos pedagógicos e o planejamento docente, embora traga alguns erros conceituais no caderno destinado à formação docente. Como legado deixou certa discriminação aos conteúdos relacionados à Geografia física e corroborou com a dificuldade, hoje existente, dos professores ensinarem estes conteúdos e conteúdos de cartografia.

Já em 2014 a nova proposta curricular apresenta-se pluralista do ponto de vista epistemológico. Esta pluralidade é sustentada por uma discussão qualificada que dialoga com autores, concepções e teorias que se entrelaçam ao longo do texto. Neste documento surge a preocupação com a diversidade, sustentada a partir de uma visão pós-estruturalista. Tenta-se implementar a concepção de uma Educação Integral e a necessidade de um currículo menos fragmentado e mais integrado. Um currículo que respeita e dialoga com as diferenças.

No que tange aos componentes curriculares, o documento é genérico. Apresenta-os organizados em três áreas do conhecimento e orienta que é papel da escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico organizar a estrutura curricular, sendo os professores responsáveis pela definição e seleção de conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Com relação à geografia, alguns conceitos representativos da perspectiva crítica são citados e tudo o que se relaciona a este componente é apresentado em seis parágrafos.

Na contramão das políticas anteriores que eram orientadoras, o Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CBTC) é normativo e prescritivo, regulamentando o que e quando deve ser ensinado. Do ponto de vista político, muitos teóricos do currículo ponderam que sua homologação é representativa de um contexto político marcado sobretudo pelos retrocessos não somente no âmbito político, mas também na esfera educacional e científica.

Com relação às concepções pedagógicas norteadoras, a BNCC e (consequentemente) o CBTC estruturam-se a partir da pedagogia da competência, para qual o objetivo final da educação não é mais o conhecimento historicamente acumulado (vertente crítica) e sim a aquisição de determinadas competências e habilidades. Ao definir aprendizagens essenciais, garante o direito ao mínimo, com foco exacerbado na eficiência, na objetividade, princípios educacionais cuja essência reside nas teorias curriculares de matriz técnica. Característica que, por si só, evidencia os retrocessos desta política.

Em que pese esta estrutura rígida e centralizadora, Santa Catarina buscou o diálogo com os sujeitos da educação para criação de seu referencial. Gestores, professores das redes, pesquisadores tentaram ao longo do documento dialogar com a proposta curricular de 2014, resgatando e incorporando seus pressupostos norteadores: educação integral, diversidade como princípio formativo e percurso formativo. E, embora seja evidente a permanência de algumas características da proposta anterior, é nítida também a ruptura teórica e epistemológica entre os dois documentos.

A Geografia, que até então dialogava quase que unicamente com a perspectiva crítica, no CBTC assume uma pluralidade epistemológica registrada nos conteúdos e na forma como orienta o trabalho do professor. Do clássico ao cultural, a natureza e o humano compartilham do mesmo espaço. Os métodos positivistas, neopositivistas, materialismo histórico-dialético e a fenomenologia se apresentam no texto. De certa maneira, o texto consegue explicitar a pluralidade do conhecimento geográfico na atualidade, mostrando várias possibilidades. O texto também inova ao trazer conteúdos até então inexistentes na

Geografia escolar, como sua associação com a saúde e questões relacionadas ao racismo e ao movimento LGBTQIAP+.

Neste contexto, face às reflexões realizadas e aos objetivos delimitados neste trabalho, conclui-se que a perspectiva crítica, concepção filosófica escolhida pela proposta curricular de 1990, foi reafirmada em 2014 na reformulação curricular. E a Geografia, neste período, esteve alinhada a esta matriz epistemológica, absorvendo suas diretrizes teóricas, metodológicas e pedagógicas.

No entanto, com o advento da BNCC há uma ruptura neste processo, tanto no que diz respeito às concepções filosóficas norteadoras do documento quanto ao alinhamento da Geografia a estas. O retorno às concepções tecnicistas promulgado pela BNCC não é acompanhado pela Geografia, que ao longo do texto materializa várias concepções e pressupostos teóricos-filosóficos, os quais evidenciam a pluralidade do pensar geográfico na atualidade, indicam um contramovimento dentro do próprio documento.

Referências

- ANDRADE, Manuel Correia de. Geografia ciência da sociedade: uma introdução em análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.
- APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I.
- CHIARELOTTO, Arivane Augusta; EVANGELISTA, Olinda; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Política educacional nos anos 90: a história nos parâmetros curriculares nacionais. Orientadora: Olinda Evangelista. 2000. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PEED0220-D.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- DESIDERIO, Raphaela de Toledo. O ambiental nos livros didáticos de geografia: uma leitura nos conteúdos de geografia do Brasil. Orientador: Rosemy da Silva Nascimento. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PGCN0384-D.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- FILIPI, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2022.
- FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina-períodos imperial e republicano. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, Secretaria da Educação, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p.716-757, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgSPLmYYz8K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MACEDO, Elizabeth; LOPES Cassimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral. Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 6 ago. 2022.

NASCIMENTO, Rosemy da Silva. Cartografia escolar na educação geográfica – Necessidades cognitivas do aprendizado matemático e etimológico para compreensão do sistema de coordenadas geográfica. In: X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares: as diferentes linguagens do mundo contemporâneo e I Encontro Internacional de Cartografia e Pensamento Espacial. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2018, v. 1, p. 231-246. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thiara-Breda-2/publication/329752035_Narrativas_cartograficas_e_experiencias_espaciais_possibilidades_para_a_cartografia_e_scolar/links/5c18ef30a6fdcc494ffd92a6/Narrativas-cartograficas-e-experiencias-espaciais-possibilidades-para-a-cartografia-escolar.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

NOGUEIRA, Ruth Emilia; FUCKNER, Marcus Andre. Panorama do ensino de cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de Geografia. *Geosul (UFSC)*, Florianópolis, v. 20, n. 40, p. 105-128, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13238>. Acesso em: 6 ago. 2022.

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, 1998a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 1 ago. de 2021.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 1 ago. 2021.

SANTA CATARINA. Diretrizes 3: organização da prática aluno em educação – conceitos cientistas essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental; Diretoria de Ensino Médio, 2001.

- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Currículo Base do Território Catarinense: Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 1 ago. 2021.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. *Educação em Revista*, v. 33, 2017.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171703>. Acesso em: 2 ago. 2021.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 6 de ago. 2022.
- SILVA, Tomaz. Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOLIGO, Valdecir. *A educação catarinense entre 1930 e 1945: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação*. Orientadora: Rosimar Serena Esquinsani. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.
- SPRINGER, Kalina Salaib. *Concepções de Natureza na Geografia: reflexões a partir da produção científica do PPGG-UFPR*. Orientador: Francisco de Assis Mendonça. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16360>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.
- YOUNG, Michael. *O Currículo do futuro*. Campinas: Papyrus, 2000.