

CAPÍTULO 5

GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS E AVALIAÇÃO EM NOVO TEMPO DE DOCÊNCIA

Luciana Vieira

<http://dx.doi.org/10.18616/ava05>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Trago para este texto as trajetórias e as experiências de minha docência e, a partir delas, a reflexão sobre a avaliação em Geografia. Acredito que a partir da verdade em fatos e condições reais por meio do exemplo o leitor consiga imergir no seu mundo de formação e atuação no magistério.

A Geografia é uma ciência com característica única, mas que compartilha de múltiplos métodos com outras ciências, como a História e a Biologia, e isso podemos ver no decorrer da história da humanidade. Já a Geografia Escolar tem sua essência no exercício da profissão. As estruturas e o sistema precisam acolher essa mudança que tem nome e é lei – a Base Nacional Comum Curricular, e, como consequência, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, O PROCESSO DE PLANEJAMENTO E A PRÁTICA DOCENTE

"Uma criança, um professor, um livro e uma caneta
podem mudar o mundo."

(Malala Yousafzai – Nobel da Paz, 2014, p. 199)

A palavra exercício tem origem no latim "*exercitium*". Trata-se da ação de exercer/exercitar. Esses verbos se referem ao ato de praticar uma arte, um ofício ou uma profissão.

Com a organização do trabalho docente desde que iniciamos neste ofício, erramos, desarrumamos, aprendemos, criamos, desconstruímos, enfim, um tecer de fazeres e saberes que vão, aos poucos, constituindo-nos professores. Respondo, inicialmente, remontando às minhas primeiras experiências enquanto docente e à minha relação com o processo de planejamento e avaliação. Quando iniciei o planejamento em 1994, ele não era levado por mim a sério. Fazia as anotações de qualquer maneira, em um caderno ou no próprio livro didático. Também olhava esporadicamente os planos já

existentes na escola, porém com pouca preocupação ou articulação. Quanto à avaliação, já bem distante dos tempos atuais, aplicar prova era o que entendia como resposta à aprendizagem. No entanto, de alguma forma, a inquietude e a busca por alternativas pedagógicas já faziam parte das minhas propostas. Algo diferenciado era o uso de textos extras ou de informações jornalísticas que explanava à turma ao iniciar a aula, embora fosse muito pouco. Remeto ao início da docência o exemplo de se tornar motorista. Você aprende e treina na autoescola, emite a carteira nacional de habilitação e oficialmente está habilitada, entretanto é o caminho, as estradas e os cruzamentos que vão, de fato, fazer com que você aprenda a dirigir. A docência é assim, aprende-se no caminho da profissão.

Todo começo é tenso e muito suado, cada aula é uma estreia diante da diversidade revelada. Por um lado, a interação com os demais colegas professores é um processo que caminha com afinidades ou não e quando você se encontra em uma vaga de caráter temporário não há tanto estímulo ou motivação de continuidade, pois, no fundo, você sabe que está no mundo do talvez, porque suas ações têm prazo definido de 10 meses durante o ano letivo, depois disso não se sabe para onde vai e passa a depender dos próximos processos seletivos. Para mim, foram alguns anos nessa rotina.

Por outro lado, essa experiência nômade traz uma carga de saberes docentes pelas passagens em variados sistemas e diferentes modalidades de ensino. Meu percurso se deu na rede municipal, estadual e federal. Participei de programas, vivenciei realidades e convivi com pessoas que agregaram conhecimento, experiências e muitas ideias pedagógicas. Comecei a descobrir que não se resumia ao ensino de Geografia. Ser professora era maior. Nóvoa (2009, p. 30), ao dar sua descrição a esse respeito, complementa muito bem essa reflexão:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Retomando o planejamento e a avaliação, foi quando me efetivei como professora titular de Geografia, no ano de 2006, que comecei a olhar com mais cuidado para essa tarefa tão nossa, tão questionada e, por vezes, esvaziada em apenas uma mera formalidade de execução das funções do professor. Na qualidade de efetiva, entendi a necessidade de pensar naquele lugar. Estudantes, após a passagem pelos anos iniciais, chegariam até mim na 5ª série (nomenclatura no período) e esse seria o momento de pensar no percurso formativo, visto que iriam comigo até o término do ensino fundamental e alguns, posteriormente, ao Ensino Médio.

Reconhecer essa transição no tempo e no espaço do estudante era mais uma função de professora. Qual Geografia fora dada nos anos iniciais? Qual Geografia ensinar, por que e como?

Nesse contexto, foi ampliada a responsabilidade de ser professora, lembrando aqui que se seguiram três anos de estágio probatório, período em que minha conduta enquanto servidora pública municipal e minha prática pedagógica foram avaliadas administrativamente. Posso afirmar que pensar e agir no planejamento e na avaliação foram a base da evolução didática, e o que antes se resumia a uma lista de conteúdos foi sendo repensado como um instrumento referência de minha prática pedagógica. Associadas a esse movimento, as escolhas metodológicas passaram a ser selecionadas e teoricamente pensadas. Passei também a ler e a acessar documentos, legislações, diretrizes nacionais, propostas curriculares, aqui, especialmente, a de Santa Catarina, e livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), somando-se à colaboração de minhas ex-professoras da UDESC. Sim, é fato, uma vez que desde a formatura mantive contato com as especialistas das disciplinas de Geografia e Física e com a especialista da área de Humanas. Quando tinha dúvida sobre as informações constantes nos textos didáticos e documentários, entrava em contato com essas professoras.

Manter o vínculo com as IES é, sobremaneira, importante no processo. Participar dos eventos oferecidos na área de ensino quando o Governo ou qualquer outra rede promove, isso oportuniza, qualifica e atualiza a docência. As formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação também influenciaram na valorização do planejamento que, a

partir daí, ganhou forma, estrutura e organização, com os objetivos e conteúdos, as técnicas, os recursos, os procedimentos e métodos de avaliação e as referências. Quando você, professor, é redator de seu planejamento, instantaneamente e conscientemente, você é transportado ao seu fazer pedagógico, o que o faz lembrar de situações com os colegas e seus estudantes. O escrever traz memórias e influencia na tomada de decisões, de permanências ou de resistências.

Ao recordar, confesso que a condição de professora efetiva sustentou sobremaneira a organização pedagógica no exercício da docência. Assumi que o não registrar ocultou bons trabalhos desenvolvidos e outras possibilidades de ensinar. A carência na visibilidade e memória do trabalho docente por nós mesmos faz com que oportunidades de valorização profissional sejam perdidas. Geralmente, as divulgações das atividades que realizamos em sala de aula são algumas publicadas por professores que ingressam na pós-graduação ou nas pesquisas desenvolvidas para trabalhos de conclusão de curso, em revistas especializadas de educação e *sites* de premiações ou compêndios de pesquisas e revistas da área, perpassando pelas peneiras do mundo acadêmico. Essa lista pode parecer contraditória quando escrevo sobre a falta de visibilidade, mas trato da ausência de publicações locais e regionais que chegam ao público docente não pesquisador da academia, o qual sobrevive em uma estrutura que consome dia a dia o nosso saber-fazer escolar. É preciso ser autor da própria história, pois enquanto protagonista precisamos pensar sobre publicar, assim como navegar é preciso.

As políticas de formação docente pelo Ministério da Educação das quais participei como cursista ou convidada serviram para atestar que, diante da oportunidade, o professor se torna protagonista de sua própria história. Projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foram impulsionadores do protagonismo do trabalho docente porque permitiram, nas atividades propostas e nos seminários, a divulgação do exercício da docência. Sabemos, no entanto, que esses programas são de adesão espontânea e não atingem todos os docentes. Quem participa é movido em sua prática e, no mínimo, repensa o exercício da docência, uma vez que acaba contagiando

outros colegas de profissão a proferirem frases do tipo: "*Na próxima edição, eu vou participar!*". Tem uma peculiaridade que é preciso ser descrita aqui: os estudantes gostam e mobilizam-se em atividades integradas quando enxergam o grupo de profissionais da escola envolvidos no processo e, especialmente, quando lhes é dada autonomia para revelar o conhecimento, a seu modo, é claro. Percebi essa mobilidade juvenil na atividade desenvolvida no PNEM.

Momentos assim são oportunidades de expressão e visibilidade das práticas já consolidadas na rotina de sala de aula, que também abrem caminho para as novas metodologias, revisão de planejamento e avaliação do próprio trabalho docente.

Especificamente em Santa Catarina, para a rede estadual, não existe um programa institucional próprio para publicação ou divulgação, há apenas pequenas inserções no próprio sítio da SED ou em projetos da imprensa. Os maiores espaços de divulgação são as próprias escolas, em eventos organizados como, por exemplo, a feira de ciências. Resumindo, é necessário ampliar espaços de registros ao alcance da realidade cotidiana da escola. A relação de todo esse acervo com a Avaliação é que tudo, exatamente tudo o que desenvolvemos no percurso formativo dos nossos estudantes, pode ser instrumento de avaliação. A questão é, como quantificar aprendizagens?

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Ao revirar meus certificados, vi que desde 1994, fora da sala de aula, participei e me envolvi em cursos, palestras, seminários, encontros, congressos e formações, tanto de Geografia como de Educação em geral. Com certeza, isso ampliou meu universo de atuação e foi motivo de expansão profissional. Essa imersão qualificou minha trajetória, mesmo sem maturidade, na docência. Todavia, dado o percurso de pesquisa na graduação, após a formatura, escolhi continuar próxima à universidade. Assumo como obrigatória a atualização constante em nossa carreira, pois a tenho como compromisso social, visto que, em nossa profissão, o que fazemos é para o outro, ou seja, para gerações de crianças e jovens com sede de aprender.

Pesquisa e docência são elos da sapiência na formação docente. Os estudantes percebem quando seu professor tem leitura de mundo ampliada, tornando-se profissionais que estendem seus horizontes científicos, buscando outras fontes de pesquisa para além de seu componente curricular. Atuar na docência está intrinsecamente relacionado à investigação científica. Estudamos o tempo todo e isso é essencial no nosso fazer pedagógico para também ampliar a visão do estudante e ensinar a diferenciar informação de conhecimento. Essa é uma de nossas responsabilidades. Uma vez que fizemos uma graduação e temos compromisso com a ciência, não podemos terceirizar o que nos é nato, ou seja, o conhecimento. A partir dele, devemos agregar o contexto e o compromisso social à coletividade. Essa imersão também me levou, continuamente, a repensar a avaliação, visto que há professores pesquisadores e leitores no mundo que suplantam provas como o único método.

Retomando a formação continuada, a exceção do período foi no ano de 1997, porém logo descobri o porquê. Foi o ano em que residi e trabalhei no município de Ilhota, Santa Catarina, sem certificado, embora marcada com uma atuação na história daquele lugar. Meu desejo sempre foi, por muito tempo, morar lá, pois é a terra de minha mãe e de minha infância, e voltar foi um presente. Eu, idealista, queria tornar meu projeto de pesquisa acessível aos estudantes e à comunidade. A emoção era tanta que entreguei durante uma missa o relatório final da pesquisa desenvolvida na graduação sobre o município. Parte da pesquisa contava a história e a organização do espaço geográfico de Ilhota, e essa foi, com a ajuda do coletivo de professores e de estudantes da escola em que eu trabalhava, transformada em uma peça de teatro onde contamos a história da colonização da cidade em um ginásio municipal. Foi um momento ímpar, uma passagem rápida, porém significativa. Transformar a pesquisa em arte acessível à comunidade se tornou a materialização de um desejo, a teoria na prática. Por outro lado, mesmo com toda essa dinâmica, a avaliação ainda era distante e resumia-se às provas. Diante desse fato, como não pensar na atuação daqueles estudantes como artistas e protagonistas de suas próprias histórias? Como não considerar o texto no contexto? São perguntas que me faço até hoje ao revirar minha trajetória. O tempo, meus colegas, o tempo! Mas não esse tempo cronológico apenas... o tempo da docência.

Essa interatividade constante com a ciência, a universidade, as escolas, os professores, os profissionais da educação e as instituições de governo agregou ao ato de lecionar elementos e conexões que alargaram o diálogo com as turmas, as crianças e os adolescentes curiosos e com as coisas da vida e do mundo. A diversidade de experiências na trajetória engrandece e sustenta com propriedade as aulas. Aprendi que, na Geografia, a leitura e a atualização são obrigatórias e não complementares apenas. Lecionar na década de 1990, ou seja, no século XX, quando comecei, é muito diferente de agora, nas primeiras décadas do século XXI, e não só, obviamente, pela leitura de mundo a partir das transformações ocorridas no espaço geográfico, mas também com novos paradigmas de ser e estar no mundo, acompanhando a complexidade e a velocidade como tudo acontece com as coisas, as pessoas, a ciência e a vida.

A Geografia assumiu proporções gigantescas para a explicação dos fenômenos sociais e ambientais da trama da geopolítica mundial, dos movimentos populacionais territoriais, da identidade e do pertencimento dos sujeitos ao lugar e de uma cartografia da dinâmica espacial. Ensinar Geografia é, ao mesmo tempo, circundar o universo e pisar em um solo fértil de vivências, é a própria expressão de leitura do mundo espacializado no olhar do docente e imaginado pelo olhar da criança e do adolescente. Percorremos o espaço geográfico a partir das leituras e do conhecimento de nossa formação, das escolhas de currículo, da montagem do planejamento, das decisões didáticas dos recursos e instrumentos pedagógicos e da atitude em sala de aula.

Todos esses momentos são pensados e organizados em uma dinâmica dentro da rotina do cotidiano. E depois do encontro com os estudantes, tudo se revela ou se transforma pela troca. O ouvir e o explorar a curiosidade se consolidam na preparação ou, como *hábeis mestres*, seguindo outros caminhos, porque a sala de aula, caro leitor, é questionadora e encantadora.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA EM TEMPOS DE NOVOS CURRÍCULOS

A Geografia escolar transita no mundo real e no espaço vivido dessas crianças e desse(a)s adolescentes que têm um longo caminho no seu

percurso formativo. Aqui chego a um momento de virada pedagógica, quando comecei a pensar no que de fato é a aprendizagem, que na sua etimologia vem de aprender, de *ad* (junto) mais *prehendere*, com o sentido de “levar para junto de si” e, metaforicamente, “levar para junto da memória” (MOURÃO; FARIA, 2015, p. 13).

O caminho para esse objetivo foi rever a avaliação, visto que me encontrava em um vazio profissional de correções de provas que exauriam minha docência. Não havia sentido aquela formalidade administrativa de registros, queria mais, queria uma aprendizagem geográfica. Acredito que essa virada começou com a efetivação na rede estadual, em 2012, quando, aos poucos, fui entendendo que era preciso, na prática, inverter os procedimentos de avaliação. Sempre fazia, no fim do ano, uma avaliação das aulas com os estudantes, os quais elogiavam as explicações, no entanto percebi que esses pareceres positivos não refletiam nas notas, então comecei a me questionar: Se utilizava diversas metodologias e diversos instrumentos de pesquisa, se conseguia realizar a intervenção didática na explicação, por que os resultados das avaliações não correspondiam?

Tinha comigo que o processo de aprendizagem estava ligado ao estudo, à leitura e, claro, isso fazia sentido. Entretanto é fato que com a memorização não se aprende, mesmo os que acertavam as questões, isso, mais tarde, percebi que não era garantia de apropriação daquele conhecimento. Registro a memória de uma conversa com meu sobrinho Gustavo, no carro, vindo de um lugar qualquer, quando ele me disse: “*Tia, a nota nem sempre representa que aprendi, eu posso ter estudado a matéria só para tirar aquela nota, mas não ficou guardado!*”. Diante disso, concluo que nem sempre as notas baixas refletem que não houve aprendizado, mas essa rigidez do sistema por números pode não corresponder à realidade. Portanto, a avaliação não se encerra com a aplicação de provas. Precisamos, e é necessário, retomar aquele conteúdo não com repetição, mas, discretamente, com exemplos articulados à transição ao próximo, explorando os estudantes para de fato averiguar se houve a apropriação do conhecimento.

Logo constatei que era preciso mudar o método. E assim, nas provas sem consulta, passei a permitir o acesso ao material, sendo mais

complexo do que posso aqui descrever. No entanto, de maneira simples, o processo ocorreu da seguinte forma: de provas descritivas ou objetivas em que o aluno transcrevia o que guardava na memória ou apenas assinalava e preenchia as lacunas para não ficar em branco, ele era instigado a pesquisar para encontrar a resposta, tendo à sua frente tudo o que queria: o caderno, o livro, os textos complementares e os mapas. Também percebi que não podia ser uma avaliação de caça ao tesouro ou de simples transcrição, pois sabia que tudo era novo, tanto para mim quanto para eles. O fato é que trabalhar na avaliação ficou muito mais complexo, uma atividade que, com certeza, passou a tomar tempo significativo no processo de ensino e aprendizagem. Já na forma de organizar e elaborar a avaliação, houve uma inversão de uma prova com questões diretas para as respostas descritivas com texto, que era muito rápida de compor, porém a correção levava horas de uma entediante leitura de textos iguais, decorados do livro didático ou de outros materiais disponíveis.

Com as provas de consulta, a elaboração ganhou conteúdo e cuidado na construção das questões, dado que eu tinha que pesquisar e encontrar as respostas para transformar em alternativas erradas ou certas, e aí nasceu o gabarito, ou seja, levava em média duas horas para criar uma prova, porém minutos na correção. Claro que tinha a preocupação com a possibilidade de “chutes”, mas isso foi raro, mais raro que as provas em branco que recebia antes. Eu vi satisfação e leveza no fazer da turma, e aquele peso de dia de prova desapareceu. O cuidado deles era ter o conteúdo e o material organizados para a realização da atividade avaliativa. A utilização de mapas, que era constante nas explicações, passou de uma simples forma de visualização para um instrumento de pesquisa e de investigação. A oportunidade dada para o acesso qualificado a esse material se constituiu também em alfabetização cartográfica. Entendi, nesse processo, que:

[...] a avaliação, [...] constitui-se em prática investigativa, instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 46).

Filizola (2009) discorre acerca das práticas avaliativas e do raciocínio geográfico. Para esse autor (2009, p. 82), “[...] avaliar é estabelecer objetivos e viabilizá-los metodologicamente”. A partir de nosso planejamento de ensino, podemos tornar a avaliação contextualizada, motivadora e relevante. Nesse sentido, os critérios precisam ser bem definidos, buscando a aprendizagem.

Ao retomar a experiência, somente percebi que a inversão estava dando certo quando errei. Exemplifico com o episódio em que, em uma turma da 8ª série da rede municipal, no meio da avaliação, um aluno levantou a mão. Eu me aproximei e ele, sem jeito, mas convicto, disse: “[...] *professora, nesta questão não tem a resposta para eu assinalar*”. Retornei à mesa, peguei o mapa e verifiquei que ele tinha razão, pois eu não havia colocado nenhuma resposta correta, sendo que pedi no enunciado que assinalassem a correta. Nesse momento, eu sorri e fiquei muito feliz, já que havia dado certo. Se ele não encontrou é porque verificou no mapa com cuidado e pesquisou todas as possibilidades. Isso foi, para mim, a ocorrência de *aprendizagem*, como coloca Kimura (2010, p. 56):

O aluno pode não elaborar de imediato as respostas para dar conta dessas pistas, porém, é possível constituir um conjunto de situações e questões no sentido de ajudá-lo a buscar respostas, bem como colocar à sua disposição um conjunto de instrumentos para essa busca.

Foi um momento único e intenso de realização e de exercício pleno da docência, porque enxerguei de modo articulado o planejamento, as aulas, a metodologia e a avaliação. Como nos coloca Nóvoa (2009, p. 19), “[...] nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. A Geografia, a partir dessa tomada de decisão, foi além da minha paixão em ensinar, visto que isso era notável desde 1994. No entanto, descortinar a aprendizagem foi maior que qualquer sentimento, deu significado às explicações que sempre foram minha marca docente aos meus estudantes. Concordando com Filizola (2009, p. 86), “[...] a aula de campo, o manuseio do Atlas, o trabalho com o jornal e a entrevista podem ser colocados a serviço da viabilidade metodológica dos objetivos da disciplina e dos critérios de avaliação”.

Não faz mais sentido em minha docência as avaliações sem consulta. Sei que os mais céticos podem argumentar: "*Professora Luciana, depois, nas provas de concursos, nos processos seletivos, vestibulares, ENEM, enfim, eles não terão acesso aos materiais!*". Sim, claro. No entanto, terão o conhecimento apropriado durante a Educação Básica e, suficientemente preparados, responderão assertivamente às questões. Comprovei isso nos simulados que realizei com as turmas de Ensino Médio. A capacidade de recordar o conteúdo, de estabelecer as conexões, de compreender o enunciado, de interpretar os mapas, os gráficos, os fragmentos de matérias jornalísticas e de charges, enfim, dos mais diversos gêneros textuais, foi ampliada, alargada; houve o desenvolvimento intelectual.

Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 145):

[...] entendemos que a avaliação se refere, antes de tudo, à forma que o professor encara o conteúdo de sua área, os fundamentos dela e o processo de aprendizagem. Isso significa que quando tratamos da avaliação no cotidiano escolar, nos envolvemos, também, com a prática docente e com o currículo escolar.

A AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA: BNCC E CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Desde 2015, integro a equipe de estudos da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina da Base Nacional Comum Curricular e, posteriormente, assumi o cargo de redatora de Geografia juntamente com outra colega, vinculada à União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), em um trabalho coletivo de redação com aproximadamente 600 profissionais e professores/as da Educação Básica, em que redigimos o mais novo capítulo da Geografia escolar. Antes desse processo, participamos de uma imersão de três encontros formativos em Brasília, DF, com colegas de todos os estados do Brasil por componente curricular e áreas do conhecimento. Foi intenso e singular tratar da Geografia dos territórios.

As mudanças foram e são significativas para nós professores/as da rede pública. Cada área de conhecimento estabeleceu competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas

competências explicitam como as dez competências gerais da BNCC devem se expressar nessas áreas.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Exemplificando:

Figura 1 – Recorte de parte do organizador curricular de Geografia

Quadro 7 - Organizador curricular: Geografia – 7º ano

ANOS FINAIS - 7º ANO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	Analisar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	<p>Conceitos: região, regionalização, território e territorialidade</p> <p>A cultura indígena, africana, asiática e europeia: conhecendo a formação do Brasil e de Santa Catarina.</p> <p>Tipos de regionalização do Brasil e de Santa Catarina</p>
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	<p>Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p>Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</p>	<p>Conceito de espaço geográfico</p> <p>Organização do espaço geográfico brasileiro, ciclos econômicos e a ocupação do território.</p> <p>Formação do território catarinense (A questão do Contestado, os Tropeiros, República Juliana/Revolução Farroupilha).</p> <p>Povos originários e comunidades tradicionais do espaço geográfico brasileiro e catarinense.</p> <p>Territórios Quilombolas: territorialidade, ancestralidade e identidade.</p> <p>Territórios Indígenas: autossustentabilidade e o respeito à Mãe Terra.</p> <p>Direitos das comunidades do campo, de pescadores, de ribeirinhos, de caiçaras, de indígenas e de caboclos.</p>
	Características da população brasileira	Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	<p>População Brasileira: organização, distribuição espacial e estrutura.</p> <p>Diversidade étnica, religiosa e cultural nacional, regional e local (comunidades tradicionais, quilombos, ribeirinhas).</p> <p>Dinâmica da sociedade – políticas públicas no território nacional em âmbito local e estadual.</p>

Fonte: Santa Catarina (2018, p. 417).

A partir da implementação da BNCC por meio dos Currículos de Territórios, o exercício da gestão e da docência se ampliou na medida em que se buscou, a partir do desenvolvimento das habilidades, que o estudante atingisse as competências específicas de cada componente e área, bem como as competências gerais da BNCC. Ressalta-se que as mudanças influenciam diretamente os planos de gestão, o projeto político pedagógico, os materiais didáticos, os planejamentos e as avaliações.

Quadro 1: Competências Específicas de Geografia para o Ensino
Fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse, o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas e de como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, a fim de avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 364).

Importante incorporar à prática pedagógica, desde o planejamento até a avaliação, o que prevê o Currículo do Território Catarinense (2018, p. 401):

Essas competências, associadas às competências gerais da BNCC, mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, que, articulados, possibilitam a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. Assim, assume-se o compromisso de desenvolver a criticidade, a responsabilidade e a autonomia, respeitando e aprendendo com as diferenças, com as diversidades e com o ambiente, e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação. Para tal empreendimento, a Geografia no currículo do território catarinense incorpora a concepção da diversidade como princípio formativo e toma para si a discussão, sob a perspectiva geográfica, de temas e de conceitos que envolvem a sociodiversidade, os direitos humanos, os princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, direcionados à construção da cidadania local e global.

Avaliar a partir de competências e habilidades assumiu um novo compromisso e uma nova responsabilidade a partir de 2020 com a implementação, em todo o território nacional, da BNCC. A princípio, precisamos nos familiarizar com os novos conceitos e contextos envolvidos. E, pensando no nosso *Currículo do Território Catarinense*, é importante, para além do componente, incorporar a diversidade como princípio formativo, que, no documento, ganha identidade e relevância social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SED, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010. [Coleção ideias e ação].

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia**: proposições metodológicas entrelaçadas com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOURÃO, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa Memória. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense 2018**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**. A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.