

Organizadores:
Raimundo Lenilde de Araújo
Lineu Aparecido Paz e Silva

Ensino de Geografia e Avaliação





Organizadores:
Raimundo Lenilde de Araújo
Lineu Aparecido Paz e Silva

Ensino de Geografia e Avaliação



Sobral/CE
2020



Rua Maria da Conceição P. de Azevedo, 1138

Renato Parente - Sobral - CE

(88) 3614.8748 / Celular (88) 9 9784.2222

contato@editorasertaocult.com

sertaocult@gmail.com

www.editorasertaocult.com

Coordenação Editorial e Projeto Gráfico

Marco Antonio Machado

Coordenador do Conselho Editorial

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Conselho Geografia e Educação

Alberto Pereira Lopes

Ana Paula Pinho Pacheco Gramata

Francisco Ari de Andrade

Isorlanda Caracristi

José Falcão Sobrinho

Paulo Rogério de Freitas Silva

Paulo Sérgio Cunha Farias

Sandra Liliana Mansilla

Vanda Carneiro de Claudino Sales

Virgínia Célia Cavalcante de Holanda

Revisão

Antonio Jerfson Lins de Freitas

Diagramação e capa

Éder Oliveira França

Catálogo

Leolgh Lima da Silva - CRB3/967

E59 Ensino de geografia e avaliação. / Organizadores: Raimundo Lenilde de Araújo, Lineu Aparecido Paz e Silva. – Sobral- CE: Sertão Cult, 2020.

152p.

ISBN: 978-65-87429-16-8 - papel

ISBN: 978-65-87429-17-5 - E-book-pdf

DOI: 10.35260/87429175-2020

1. Geografia. 2. Ensino- Geografia. 3. Avaliação- Geografia. I. Araújo, Raimundo Lenilde de. II. Silva, Lineu Aparecido Paz e. III. Título.

CDD 910
CDD 371.3



“O mundo é formado não apenas pelo que já existe,
mas pelo que pode efetivamente existir”

Milton Santos

SUMÁRIO

Prefácio / 06

Lana de Souza Cavalcanti

Apresentação / 10

Raimundo Lenilde de Araújo

Lineu Aparecido Paz e Silva

I

DOI: 10.35260/87429175p.13-33.2020

As práticas avaliativas dos professores de geografia do Rio de Janeiro / 13

Ana Claudia Ramos Sacramento

Caroline Pinho de Araújo

Josilene Ferreira de Farias

II

DOI: 10.35260/87429175p.35-51.2020

A avaliação formativa da aprendizagem na educação básica: desafios para uma educação emancipatória / 35

Denise Mota Pereira da Silva

Cristina Maria Costa Leite

III

DOI: 10.35260/87429175p.53-73.2020

Avaliação construtiva - por instalações geográficas / 53

Emerson Ribeiro

IV

DOI: 10.35260/87429175p.75-97.2020

Prática avaliativa dos professores supervisores do programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID Geografia da UFPI em Teresina-PI / 75

Francisco José da Silva Santos

Raimundo Lenilde de Araújo

V

DOI: 10.35260/87429175p.99-116.2020

Processo avaliativo em geografia: concepção e experiências dos professores de
Alto Longá-PI / 99

Lineu Aparecido Paz e Silva

Raimundo Lenilde de Araújo

VI

DOI: 10.35260/87429175p.117-144.2020

Concepções e práticas em avaliação na geografia: a especificidade de avaliar a
partir de conceitos e competências no ensino médio / 117

Lucas Gabriel da Silva

Autoras e Autores / 145

Prefácio

É sempre motivo de contentamento e gratidão um convite para apresentar um trabalho de colegas que levam a sério a Pesquisa no Ensino. Mas é também motivo de receio pela consideração que o convite representa, pois sabemos de nossa responsabilidade quando nos dão esta tarefa. Neste caso, quero ressaltar a satisfação pela possibilidade de conhecer e apresentar um trabalho com essa temática particular, e a apreensão por saber do desafio que é conseguir expressar corretamente, nestas poucas palavras, o significado de práticas avaliativas no processo de Ensino ressaltando a Geografia.

Tenho convicção de que avaliar é uma das mais espinhosas tarefas docentes. E por que digo isso? Avaliar, como subsídio na tomada de decisões, é sempre julgar com base em um diagnóstico. Ainda que “rodeado” de critérios conscientemente definidos e selecionados, avaliar é um ato de julgamento, e é subjetivo. Portanto, quem julga realiza esse ato buscando minimizar as influências dessa subjetividade.

Contudo, é importante que se tenha consciência de que é muito difícil ser plenamente objetivo nesse caso, e mais ainda ser justo, pois sempre há a possibilidade de que injustiças sejam cometidas. Esses aspectos inerentes à avaliação, em qualquer prática do nosso cotidiano, como julgamento, definição de critérios, busca de objetividade e justiça, entre outros, expressam sua complexidade. E isso se agrava quando se acrescenta a possibilidade frequente de que essa prática implique em desdobramentos, em tomada de decisão, em consequências para o que ou quem é avaliado.

Esses elementos já anunciam a relevância de se refletir sobre o ato de avaliar, mesmo em ações cotidianas simples, quando, por exemplo, julgamos uma pessoa por sua aparência imediata e já tomamos decisões sobre uma demanda qualquer que essa pessoa seja portadora. A relevância é maior ainda quando se está referindo à avaliação na escola, onde práticas tradicionais são consolidadas e naturalizadas, o que dificulta fazer reflexões críticas e realizar experiências alternativas.

Essas práticas avaliativas tradicionais são tão arraigadas socialmente que mesmo crianças de quatro e cinco anos já repetem, em suas brincadeiras infantis de escola, máximas apregoadas no cotidiano escolar, do tipo: “pres-tem atenção! Porque vai cair na prova!”; “você se comportou mal, então sua nota é Zero”; “você deve fazer tudo do jeito que eu ensinei, se não sua nota será baixa”.

Mudar essas práticas é um desafio! As investigações, as produções teóricas, as propostas dão conta de uma compreensão ampla dessa prática escolar, definem com clareza critérios mais adequados para sua realização, indicam preocupações a serem consideradas nas tomadas de decisões após se avaliar, mas permanece o desafio de colocar em prática essas propostas e indicações.

No cotidiano escolar, os professores acham positivo avaliar, atribuindo sua importância à necessidade de acompanhar e controlar os resultados de aprendizagem dos alunos, ajudando-os com isso a se desenvolverem. Entretanto, muitos apontam que a instituição limita suas possibilidades, destacando entre essas limitações as avaliações externas que periodicamente são aplicadas nas escolas.

Essas avaliações fazem parte da política educacional e são realizadas por órgãos nacionais e internacionais, que buscam, com sua aplicação, apreender resultados de aprendizagem com base em testes padronizados e de larga escala para tomar medidas amplas alicerçadas nesses resultados.

Não se pode deixar de ressaltar o sentido da avaliação escolar que predomina entre os alunos. Os rituais da rotina na escola consolidam e reforçam uma experiência estudantil com avaliação que está ligada a traumas, a estresse, a cobrança e punição. Essa experiência compromete os resultados do processo, prejudicam em muitos casos a real apreensão da aprendizagem dos alunos, pois estes nem sempre conseguem expressar, em situações tensas de provas, por exemplo, o que aprenderam em sua plenitude.

De todo modo, é necessário enfatizar que a avaliação escolar é um dos fatores que contribuem para uma escola de boa qualidade. No entanto, para que seja uma atividade potencializadora dessa qualidade, é importante que suas propostas sejam fundamentadas em concepções sobre a escola, o ensino de conteúdos e suas finalidades, e que sua prática seja criteriosa, mas ao mesmo tempo generosa e mais compreensiva com os erros dos alunos, enxergando neles indicativos de suas aprendizagens e dificuldades.

Algumas questões a respeito do papel da escola em uma proposta de educação escolar são basilares: – O que é uma escola de boa qualidade?

Como pensar nessa escola sob o ponto de vista dos alunos? Sem dúvida, é uma escola que, sem distinguir classe, gênero, raça, sexo, religião, assegura a todos o acesso ao conhecimento sistematizado e ao desenvolvimento da capacidade de pensar e refletir dos alunos. Mas é, ao mesmo tempo, uma escola que leva em conta a diversidade social e cultural dos alunos, suas diferenças, sua subjetividade.

E a avaliação, como componente do processo de ensino e aprendizagem, não pode ser praticada de modo separado, isolado de todo esse propósito pedagógico, ao contrário, ela é parte integrante e deve ser uma ação coerente com ele.

Por tudo isso, considero muito adequado e oportuno trazer a público um livro como esse, em que se discute o ensino de uma disciplina específica, a Geografia Escolar, articulado com a prática de avaliação. Em seus textos são abordados temas muito relevantes, quando se trata de compreender a avaliação como momento do processo de Ensino, articulado aos outros momentos, como o planejamento e a realização do processo propriamente dito.

Entre esses temas, destaco os instrumentos avaliativos, apontando o peso significativo da prova na tradução das rotinas avaliativas; a avaliação na formação inicial do professor; os fundamentos de uma avaliação formativa e diagnóstica; práticas de professores com a avaliação na escola; instalações geográficas como atos avaliativos ligados a uma avaliação construtiva.

São textos que partem de questionamentos interessantes, apresentam fundamentos teóricos e referências de autores que contribuem com o tema, e trazem resultados de investigações decorrentes. Entre os questionamentos norteadores, podem ser destacados: – Como em contextos específicos os professores desenvolvem suas práticas avaliativas? Como avaliar na prática escolar? Por que é necessário avaliar? Por que é necessário avaliar em Geografia? Como levar em conta a diversidade dos alunos e ao mesmo tempo ficar atento aos parâmetros dos direitos iguais dos alunos ao conhecimento sistematizado? Como a avaliação escolar contribui para isso? Qual o papel da avaliação na definição da rotina escolar e na definição dos conteúdos efetivamente ensinados?

Em conjunto, os textos deste livro parecem confluir para a ideia de que a avaliação tem caráter político e pedagógico, é subsídio importante para a tomada de decisões, deve ser contínua, estar articulada ao objetivo máximo do ensino, que é o de construção do conhecimento pelo aluno e de seu desenvolvimento amplo, intelectual, afetivo, emocional.

No entanto, sabe-se que, na prática corrente, ela permanece, em grande medida, como forma de manter o controle do comportamento dos alunos, de mensurar seu conhecimento com métricas objetivas, de classificá-los com base em padrões preestabelecidos. Nesse caso, o currículo oficial é a principal referência, muitas vezes seguido rigidamente, e sua prática está voltada para a atribuição de notas. Como bem denuncia Cipriano Luckesi, um especialista reconhecido na área e referenciado pelos autores do livro, *estamos mais habituados a praticar exames e menos a avaliar, o que, de fato, não é a mesma coisa.*

Além de se fazer estas ponderações e reflexões mais gerais a respeito da prática da avaliação escolar, é pertinente também investigar aspectos dessa prática com disciplinas escolares específicas. Esta é outra contribuição do livro, os textos apresentam elementos desta temática referentes especificamente ao ensino de Geografia, o que contribui com esta área de investigação, tendo em vista que se trata de uma temática ainda pouco estudada com a devida profundidade e amplitude.

Sobre isso, identificam-se nos textos indicações, como: avaliar, tendo como referência os conhecimentos geográficos, seus conceitos e conteúdos essenciais; considerar nas avaliações os lugares de vivência dos alunos; explorar a capacidade de o aluno desenvolver raciocínios multiescalares; acompanhar resultados dos alunos no que diz respeito à sua capacidade de localizar fenômenos, de saber distribuí-los no espaço; buscar o desenvolvimento do conceito de espaço geográfico.

Enfim, o leitor tem em suas mãos um ótimo material de estudo sobre *avaliação escolar*, que contribui para ampliar os conhecimentos teóricos a respeito do ensino de Geografia e as práticas avaliativas, seus desafios, seus resultados, suas potencialidades. Sua leitura certamente contribui para compreendermos a complexidade do processo de ensino e aprendizagem e para reforçar convicções sobre a relevância de uma escola de boa qualidade, que incentiva os alunos a estudar, os acolhe e os desafia a ampliar seu conhecimento sobre o mundo e sobre si próprios, o que é fundamental para o desenvolvimento da cidadania ativa, tão importante no contexto brasileiro atual.

Boa leitura!

Lana de Souza Cavalcanti

Apresentação

O Ensino de Geografia e a Avaliação representam muitas possibilidades de discussões acerca da realidade em torno do trabalho docente, tanto no contexto da universidade quanto da escola. Ao considerar essa abordagem, os textos apresentados nesta publicação mostram diferentes interpretações teóricas e metodológicas, desenvolvidas por docentes e pesquisadores(as). Neste sentido, os textos dos autores se nos apresentam como o resultado do conjunto de investigações e discussões sobre o processo avaliativo e sua relação com o Ensino de Geografia.

O livro resulta da construção de artigos que se tornaram capítulos, decorrentes de investigações em dissertações e trabalhos de conclusão de curso, criados pelos autores e direcionados a docentes e pesquisadores(as) do Ensino de Geografia de forma ampla, porém, com a intenção de despertar para uma temática de extrema relevância para docentes de Geografia ou área afins, que é o processo avaliativo.

A organização partiu de dois professores pesquisadores que realizam investigações e discussões sobre o processo avaliativo no ensino de Geografia e tiveram a preocupação de colaborar para que essas pesquisas possam contribuir para o aprofundamento da discussão em futuros trabalhos e chegar aos docentes interessados(as) nessa temática.

De início, o livro apresenta discussões sobre as práticas avaliativas de professores(as) de Geografia do Rio de Janeiro em que buscam desenvolver o processo de avaliação, para compreender se o discente aprende e como está o aprendizado. O objetivo em questão é analisar como professores pensam e articulam suas práticas avaliativas com base em conceitos e conteúdos apresentados no Currículo Mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro.

No contexto da discussão sobre *a avaliação formativa da aprendizagem na educação básica: desafios para uma educação emancipatória*, o texto chama a atenção para o fato de, no processo avaliativo, aspectos como ética

e comprometimento com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes conformam a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, de maneira que a diversificação dos instrumentos avaliativos constitui-se indispensável para que se contemplem diferentes possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, para que a inclusão de estudantes com fragilidades ainda não diagnosticadas seja efetivada, na medida em que os instrumentos avaliativos são variados e se adequam às linguagens e especificidades socioculturais. Por sua vez, tendo sido elaborados a partir de critérios que considerem o contexto do interlocutor, há maiores chances de uma comunicação efetiva, sem ruídos, o que implica em melhor compreensão do que está sendo solicitado pelo(a) docente.

Existem diferentes possibilidades para a realização de processo de avaliação na realidade escolar e acadêmica. No capítulo sobre *Avaliação construtiva - por instalações geográficas*, cujo processo consiste na construção da avaliação, durante a qual é aplicado um conteúdo teórico para uma manifestação prática, a criação das instalações é feita no conjunto articulado entre professor(a) e aluno(a). Portanto, esse tipo de avaliação é denominado de “avaliação construtiva”.

O encontro com novas práticas pedagógicas pode desvendar outra metodologia e outro processo de avaliação, ao conduzir a uma nova sistematização de ensino e aprendizagem, fundamentado no teórico/prático sem o esquecimento da manifestação criativa.

Na discussão sobre a prática avaliativa dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Geografia – da UFPI em Teresina (PI), a prática avaliativa destes profissionais mostrou que a ação de avaliar o discente, os instrumentos adotados pelo profissional, enquanto reflexo de sua formação, não necessariamente, a formação construída em sala na universidade, mas por referências práticas, no sentido de adotar atitude inspirada na influência de outros profissionais, explica, no caso da avaliação, que, apesar de tantas discussões acerca desse tema, ainda prevalecem, no âmbito escolar, as concepções que não estão de acordo com a realidade discente.

A partir desse contato com a realidade escolar e com a atividade docente que o graduando observa, ele complementa sua formação enquanto futuro profissional. A deficiência no programa ocorre quando o professor supervisor adota uma postura tradicional e sem reflexão. Isso pode influenciar negativamente o graduando que acompanha sua prática escolar.

No Artigo acerca do *Processo avaliativo em Geografia: concepções e experiências dos professores de Alto Longá-PI*, foi percebida, por meio das concepções e experiências de docentes, a necessidade de que este processo avaliativo tenha a sua sistematização de maneira contínua e que privilegie todo o processo e metodologias condizentes a cada turma, e que tenha o desenvolvimento necessário para contribuir na construção dos conhecimentos geográficos.

Conseqüentemente, o capítulo intitulado *Concepções e Práticas em Avaliação na Geografia: a Especificidade de Avaliar a partir de Conceitos e Competências no Ensino Médio* apresenta o desafio e complexidade do tema e sua relevância, em que expõe reflexões acerca da temática da avaliação e sua relação com o ensino de Geografia. A discussão sobre avaliação escolar tem um vasto número de pesquisas no campo da Educação, contudo, no que se refere aos saberes específicos, sobretudo da Geografia, são pontuais e não tratam das especificidades da avaliação nesta área do saber.

Por fim, sob o contexto apresentado no livro *Ensino de Geografia e Avaliação*, em nome de cada autor, seus organizadores desejam uma excelente leitura e que estas discussões possam contribuir, significativamente, para o avanço de pesquisas sobre Ensino de Geografia e Avaliação, e que, em futuro breve, possamos organizar a segunda edição com esta temática.

Raimundo Lenilde de Araújo
Lineu Aparecido Paz e Silva
Organizadores



Ana Claudia Ramos Sacramento
Caroline Pinho de Araújo
Josilene Ferreira de Farias

DOI: 10.35260/87429175p.13-33.2020

I

As práticas avaliativas
dos professores de
geografia do
Rio de Janeiro



Introdução

As formas de ensino e de aprendizado estão articuladas com a maneira pelas quais se busca desenvolver o processo de avaliação e, deste modo, compreender se o(a) estudante está aprendendo e como está aprendendo. Consideramos um tema importante e pertinente para os debates acerca das Políticas Públicas Internacionais e Nacionais para Avaliação que homogeneizem muitas das vezes os estudantes com avaliações mecânicas e não priorizam, de fato, o tempo e o desenvolvimento individual.

Ainda assim, questiona-se: – Será que os professores de Geografia também buscam práticas avaliativas reflexivas? Como integrante do processo de ensino e aprendizagem e/ou como uma etapa de caráter final? Pode ser classificatório, no sentido de examinar e classificar resultados, atrelado a uma hierarquização dos estudantes que alcançaram, ou não, uma média? Ou compreendida como uma etapa do processo de ensino e aprendizagem, ou como parte constitutiva deste processo? E ainda, o quanto e de que maneira as avaliações externas influenciaram ou não em mudanças na forma de avaliar dos professores? Ou seja, como a avaliação é encarada pelos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?

Este texto busca analisar como os professores de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), com o fim da obrigatoriedade do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a partir da ocupação das escolas pelos estudantes e da demanda dos professores no momento de greve do ano de 2016, desenvolvem suas práticas avaliativas a partir do Currículo Mínimo de Geografia. Esta pesquisa fez parte do projeto “As Práticas Pedagógicas docentes em Geografia, os textos e políticas curriculares nos estados do Rio de Janeiro e de Goiás”, financiado pela FAPERJ no período de 2016-2020.

A partir da metodologia do estudo de caso, a exemplo da utilizada por Ludke e André (2013), foram aplicados questionários para dezesseis professores(as) de Geografia da Rede estadual do Rio de Janeiro com o obje-

tivo de compreender os sujeitos da pesquisa do ponto de vista de sua formação, sobre a interpretação do documento e uma análise sobre as práticas avaliativas.

Hoffmann (2000) e Luckesi (2012) afirmam que a avaliação não é um processo fácil na construção do conhecimento, uma vez que requer uma multiplicidade de ações que não estão postas somente na questão do aprender, mas também como se ensina. Destarte, a avaliação se adequa tanto às questões vinculadas ao professor(a) quanto ao estudante, como o processo educativo de um governo.

Assim, apresenta os professores como mediadores do conhecimento, aquele(a) que desenvolve em suas práticas avaliativas cotidianas diferentes perspectivas e formas de compreender o conhecimento dos estudantes. Sacramento (2014) desenvolveu, em seu trabalho, uma reflexão teórico-prática sobre o processo de avaliação constituinte do ato docente da organização didática da aula, que se dá de várias maneiras, com várias concepções pedagógicas, de estruturas teóricas para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a avaliação.

Ainda segundo a autora, o processo avaliativo é uma das etapas que contribuem para a construção do conhecimento, porque é o momento em que o(a) professor(a) analisa se a mediação do conceito e conteúdo elaborados na aula foi, de fato, construído pelo(as) aluno(as).

Segundo Luckesi (2003 *apud* FERREIRA, 2016, p. 18), os instrumentos de uma prática avaliativa funcionam para ampliar a capacidade de observação do avaliador sobre o desempenho dos(as) educandos(as) em suas aprendizagens, tendo em vista estabelecer uma análise da realidade a ser avaliada, com o objetivo de qualificá-los(as) e reorientá-los(as).

Desta maneira, o texto está dividido em quatro momentos: o primeiro discute a relação da metodologia do estudo de caso e o perfil dos(as) professores(as) pesquisados(as); no segundo momento, pensar o papel das práticas avaliativas e o ensino da Geografia; no terceiro momento, a análise dos questionários e a importância de pensar a avaliação; e considerações acerca das práticas avaliativas dos(as) professores(as) de Geografia.

Metodologia de pesquisa: estudo de caso, o perfil dos pesquisados

Esta pesquisa fundamentou-se na metodologia do estudo de caso, que, segundo Ludke e André (2013), tem interesse próprio, singular. Embora possa ser similar a outros casos, problematiza a dimensão de os casos serem únicos, mas também se sobrepõem uns aos outros. Assim, essas autoras argumentam que a descoberta de novos aspectos, elementos e novas dimensões fazem parte de alguns pressupostos teóricos iniciais para se organizar a proposta metodológica a fim de promover uma compreensão do fenômeno a ser estudado.

Além disso, o estudo de caso promove a interpretação do contexto para a apreensão mais completa do fenômeno, o que propicia o uso de uma variedade de dados coletados em diferentes oportunidades e momentos, bem como em diversas situações e com uma variedade de informantes. Destarte, diante de representações diferentes e, às vezes, de pontos de vistas conflitantes sobre uma situação social, a metodologia proposta neste estudo permite aos sujeitos das pesquisas e aos leitores posicionarem-se acerca das divergências e chegarem às suas próprias conclusões.

Para as autoras Ludke e André (2013), dentre as características fundamentais de um método de natureza qualitativa, destacam-se:

- Visar a descoberta de novos aspectos, elementos e dimensões, ainda que o investigador possa partir de alguns pressupostos teóricos iniciais.
- Enfatizar a interpretação do contexto para a apreensão mais completa do objeto.
- Retratar a realidade de forma completa e profunda, por meio da revelação da multiplicidade de dimensões e de inter-relações presentes em uma determinada situação problema.
- Usar uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em variadas situações e com uma variedade de informantes.
- Permitir generalizações, visto que é possível associar os dados encontrados no estudo com os dados que são frutos de experiências pessoais do pesquisador e do leitor.

- Procurar representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social, permitindo tanto ao pesquisador quanto ao leitor se posicionar a respeito das divergências e chegar às suas próprias conclusões.
- Utilizar de variadas formas de linguagem para tornar mais acessível ao leitor o conhecimento produzido.

Desta maneira, o objetivo em questão é analisar como professores(as) pensam e articulam as suas práticas avaliativas a partir dos conceitos e conteúdos apresentados no Currículo Mínimo de Geografia do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, a organização do questionário foi direcionada em dois momentos:

- 1) Na formação profissional, com o objetivo de obter dados gerais sobre as formações iniciais e continuadas dos(as) professores(as) com dez perguntas.
- 2) A questão sobre a avaliação e seu processo na sala de aula com doze perguntas.

Contudo, aqui não foram utilizadas todas as perguntas com suas respostas, por questões de objetivos teórico-práticos para a construção deste texto.

Além do exposto, ao tratar do perfil do(as) professores(as) pesquisados(as), foram aplicados dezesseis questionários, nove para profissionais do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades entre 29 e 45 anos. Todos têm Licenciatura em Geografia, concluída entre 2007 e 2015. Desse(s) somente um se formou em universidade privada, os(as) outros(as) professores(a)s estudaram em universidades públicas, principalmente nas seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UEFRJ/São Gonçalo-RJ) e na Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/RJ).

Em relação à Formação Continuada, onze professores(as) fizeram Pós-Graduação *lato sensu* em diferentes instituições, incluindo públicas e privadas; três concluíram o Mestrado em instituição pública; e uma está cursando o Doutorado na UFF.

Sobre o tempo de docência, varia de dois a treze anos. Todos(as) trabalham na rede estadual de ensino, seis trabalham na rede municipal e três na rede privada. Dois professores(as) têm carga horária de dezesseis horas;

onze têm carga horária de trinta horas; um de quarenta e seis horas e um de cinquenta horas.

Portanto, com seus diferentes tempos de atuação profissional, seu tempo de trabalho e de formação, este recorte do questionário é importante para conhecer quem são esses(as) professores(as), que buscam diferentes práticas avaliativas na escola.

As práticas avaliativas no ensinar Geografia

Discutir sobre as práticas avaliativas é muito caro para os(as) professores(as), pois diariamente precisam compreender se os estudantes aprenderam ou não os conceitos e os conteúdos ensinados, e, para tanto, necessitam avaliar, não apenas os estudantes como a si mesmos.

As experiências construídas ao longo do tempo em sala de aula podem ser articuladas com as diversas maneiras de avaliar do ponto de vista cognitivo para, desta forma, pensar condições de atividades que construam o conhecimento dos(as) estudantes, mas também que possibilitem ao professor(a) desenvolver atividades avaliativas de aprendizagem.

Desse modo, por que é necessário o processo avaliativo? Essa é uma das questões que sempre nos permeiam na hora da produção do planejamento anual, semestral ou bimestral, pois avaliar não implica atribuir uma nota ou passar uma atividade qualquer, e sim refletir sobre as diferentes maneiras de entender o nível de aprendizagem que foi adquirido ao longo do tempo pelos alunos e a forma como os(as) docentes desenvolvem suas didáticas na construção deste conhecimento (SACRAMENTO, 2014).

Por se tratar de um processo, a Avaliação passa por etapas, formas, meios¹ para compreender se os estudantes chegaram de fato ao conhecimento. Esse processo permite que os(as) professores tenham clareza de como suas aulas têm sido desenvolvidas e praticadas, a fim de promover uma aprendizagem significativa. Assim, não pode ser definida por um único instrumento, mas ao longo das aulas, as diversas formas de avaliação ou da avaliação da aprendizagem que possa nos dizer se os estudantes conseguem entender os conceitos e conteúdos apreendidos durante o ano.

1 Pode-se aqui tratar diferentes autores que trabalham com concepções de avaliação como instrumentos de coletas de dados de Luckesi (2003 apud FERREIRA, 2016); a avaliação, segundo a tipologia Zabala (1998), tipos de avaliação conforme Hoffman (2000), e outros (as) autores (as). Nossa intenção neste texto não é trazer diferentes concepções apesar de conhecê-las, mas sim as experiências das práticas avaliativas dos(as) professores(as) que englobam também essas questões.

Segundo Rabelo e Cavalcanti (2009), na Prática avaliativa, quando se planeja a avaliação da aprendizagem, esta não inicia e nem termina na sala de aula, pois é um processo pedagógico trabalhado desde o planejamento ao desenvolvimento do processo de ensino. Desta forma, segundo as autoras, existem direcionamentos metodológicos do processo avaliativo que são desenvolvidos a partir dos objetivos e critérios que se pretende atingir, e os movimentos pedagógicos e avaliativos adotados pelos docentes.

Como as autoras destacam, não é somente compreender a avaliação em si, mas todo o processo didático-pedagógico construído pelos professores ao longo do tempo. Assim corrobora Sacramento (2015, p. 112):

O planejamento da avaliação precisa ser pensado como um processo e não como um fim da aprendizagem, pois as ações dos resultados devem ser refletidas para que os professores saibam como desenvolver as aulas. Notamos que este tema é extremamente importante, não só o aluno está sendo avaliado, como o professor e a própria escola. Faz-se necessário, refletir para que se alcance o objetivo real da avaliação.

Compreende-se que a prática avaliativa é parte do ato consciente dos professores na elaboração e organização das diversas atividades de aprendizagem que possam promover a reflexão dos estudantes sobre os conceitos e conteúdos mediados na sala. Assim, outra questão pertinente é: – O que avaliar? A avaliação implica compreender se os conhecimentos sobre uma determinada disciplina, por meio de seus conceitos e conteúdos, foram adquiridos; criar determinadas atitudes de como agir sobre os saberes; ter condições de fazer a leitura sobre um determinado objeto ou condição social, histórica e espacial.

Conforme Hoffmann (2000), avaliar é o momento em que se dinamizam as diferentes oportunidades de ação-reflexão sobre o que se aprendeu, o que caracteriza o acompanhamento permanente do docente, que incitará o estudante a pensar as novas questões, discussões, a partir de respostas formuladas, não num momento terminal do processo educativo, mas uma busca de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas formas de conhecimento.

Nesse contexto, a autora enfatiza o desafio da avaliação, já que avaliar não requer somente uma fórmula final de um resultado ou dar uma nota final, como geralmente ocorre no ambiente escolar, mas sim construir diferentes situações que busquem analisar como os estudantes de fato estão

compreendendo aquilo que está sendo ensinado, e como o professor tem a responsabilidade em suas práticas avaliativas de promover uma avaliação que seja mediadora do conhecimento. A partir dos resultados ou da dinâmica da avaliação, os docentes podem investigar os avanços ou não dos conhecimentos aprendidos durante as aulas.

Diante do exposto, se é o momento de refletir constantemente sobre as práticas, precisa-se compreender a importância desse movimento dentro da sala de aula, e, nesse sentido, promover o conhecimento cognitivo dos estudantes, a fim de construir propostas avaliativas que, de fato, desenvolvam neles olhares diferenciados sobre aquilo que aprenderam.

De acordo com Luckesi (2012, p. 31), “a avaliação da aprendizagem como recurso pedagógico é útil e necessária para auxiliar cada educador e cada educando, na busca e na construção de si mesmo e do seu modo de ser na vida”; desta forma, considera-se a avaliação como um instrumento que vai além do aferir as habilidades e competências dos alunos e dos professores, dado que se busca construir uma avaliação que precisa da ajuda de todos os indivíduos inseridos na dinâmica escolar, professores, coordenadores, alunos e comunidade.

Assim, pensar a prática avaliativa implica para o docente compreender toda a ação do processo de ensinar, ou seja, desde a escolha do conteúdo até a finalidade da ação avaliativa, saber se os estudantes se apropriaram do conteúdo para recontextualizar o conhecimento.

Segundo Zabala (1998), o conceito de avaliação é amplo e ambíguo, porquanto depende de qual sujeito e processo é tratado. Ele entende que o objetivo de ensinar não pode estar centrado numa finalidade, mas sim nas diferentes possibilidades pessoais de cada um dos estudantes, em sala de aula, desenvolverem ao máximo as capacidades para serem bons profissionais. Desta forma, a maneira de avaliação do(a) professor(a) precisa ser organizada conforme as finalidades do ensino.

Então, o processo da prática avaliativa não pode ser um meio para um fim, mas necessita ter diferentes momentos, ações, para produzir aprendizagens que sejam singulares a partir de diversas propostas avaliativas que culminem numa ação reflexiva do conhecimento, no nosso caso, geográfico do estudante. A função social do ensino e da aprendizagem está em constante relação entre os(as) professores(as) e os(as) estudantes, uma vez que requerem outras maneiras de desenvolver avaliações que de fato construam o conhecimento.

Assim, cada forma de avaliar, se estiver ligada ao processo de ensino e de aprendizagem, precisa estar articulada também com a disciplina a ser ensinada e avaliada. Desta maneira, ao analisar a importância das práticas avaliativas no ensino e a aprendizagem em Geografia, é também importante nos indagar o porquê de avaliar em Geografia. Qual é o sentido de desenvolver diferentes possibilidades de intervenção dentro do conhecimento geográfico que busque conjuntamente com a avaliação compreender como os(as) estudantes aprenderam?

Castellar e Moraes (2010), Rabelo (2010), Ferreira (2016) e Sacramento (2014) trazem contribuições relevantes para pensar o processo de avaliação em Geografia, porque se torna necessário o conhecimento mínimo dos(as) alunos(as) acerca dos conceitos e conteúdos geográficos, permitindo-lhes compreender as transformações dos fenômenos espacializados e que interferem no modo de vida não só deles, como também da sociedade na qual eles vivem.

Nesse sentido, essas autoras nos ajudam a refletir que as práticas avaliativas em Geografia não podem ser um fim em si mesmas, mas sim pensar o ensino de Geografia que busque analisar as interações da sociedade para controlar e modificar a natureza, como forma de articular as ações realizadas neste espaço entre diferentes períodos, uma vez que as contextualizações são importantes para fazer com que o(a) aluno(a) entenda as diversas contradições existentes em cada cultura e que esta vai estabelecer uma diferenciação espacial e da percepção dos lugares.

Para Castellar e Moraes (2010, p. 145), o processo avaliativo não pode ser: “um fato isolado ou apenas uma maneira de quantificar o conhecimento do aluno”; ou seja, como se tem afirmado, as autoras também corroboram a argumentação de que a forma de avaliar um estudante não pode ser vinculada à questão de quantidade, mas sim da qualidade. Para elas, “deve-se ter clareza de que faz parte do processo e é contínua. Com a avaliação, o professor tem condição de saber e diagnosticar quais são os problemas relacionados à aprendizagem” (p. 145-146). Desta maneira, as autoras defendem que o professor, na organização de sua prática avaliativa, tem a necessidade de criar instrumentos que possibilitem compreender a aprendizagem.

Assim, segundo Rabelo (2010), os teóricos que estudam a Geografia escolar e o ensino de Geografia vêm defendendo a ideia de que o ensino deve utilizar como referência o lugar de vivência dos alunos. Para que isso

ocorra, acredita-se que a forma de avaliar tem a avaliação formativa como um meio mais eficaz para pensar o processo avaliativo.

Ainda para a autora, deve-se ter uma apresentação dos conceitos e conteúdos juntamente com a explicação, de modo que esses possam inserir o estudante em seu dia a dia, pois isso poderá trazer-lhe um significado do que e por que ele precisa aprender; e, por consequência, ao aprender, ele poderá realizar uma boa avaliação.

Nesse sentido, pode-se constatar a importância de pensar que as práticas avaliativas envolvam dimensões em várias escalas na construção do conhecimento dos(as) estudantes, para que eles apreendam os conteúdos dos seus lugares, como também de outras escalas.

Para Sacramento (2014), as práticas avaliativas no ensino de Geografia devem ser ações calcadas em conceitos geográficos e pedagógicos, para a construção de possibilidades de compreender a realidade vivenciada. Desta forma, o ato de avaliar precisa mostrar que a aprendizagem se concretiza a partir do momento em que os alunos são colocados em situações específicas e conseguem transpor esses conhecimentos científicos para o cotidiano, ou seja, quando o ensino busca as interações com o pensar os níveis cognitivos, procuram-se métodos, técnicas e conceitos que permitam ao professor(a) se desvencilhar de um ensino burocrático, descobrindo algo que seja significativo e real para os alunos.

Outra autora que contribui para esta discussão é Ferreira (2016), que ao analisar como as representações cartográficas têm sido utilizadas enquanto instrumento de coleta de dados no processo de avaliação em Geografia, nos mostra a relevância de práticas avaliativas que permitem a mediação do conhecimento geográfico-cartográfico a partir de diferentes atividades espaciais. Ela demonstra a necessidade de se repensar as práticas avaliativas dos docentes para que a Cartografia seja conteúdo e se apresente como um instrumento avaliativo. Segundo a autora:

A partir da seleção dos conteúdos, compete ao professor definir os critérios avaliativos que serão utilizados para avaliar a aprendizagem do aluno. É importante que, nesse processo, fique claro o que se pretende com a discussão do conteúdo sistematizado e também que se tenha coerência com as discussões dos diferentes conceitos e ou categorias de análise dessa ciência, de maneira que garanta a compreensão das relações socioespaciais. Esse planejamento é fundamental para que o processo avaliativo esteja bem elaborado e auxilie no processo de ensino-aprendizagem (2016, p. 54).

A prática avaliativa do professor precisa promover uma coerente discussão conceitual para desenvolver um processo avaliativo que abarque o que de fato os estudantes aprenderam na disciplina Geografia; para tanto, o planejamento é uma parte da ação didática que promove a definição dos critérios avaliativos.

Destarte, a partir de algumas considerações sobre a importância de pensar e analisar as práticas avaliativas dos professores de Geografia, tem-se como propósito compreendê-las melhor por meio de algumas questões respondidas por eles no Estado do Rio de Janeiro.

O que dizem os professores de Geografia sobre a avaliação?

Quando se analisa como os professores pensam sobre a prática avaliativa, depara-se com diferentes formas de compreensão sobre o tema. Primeiro, porque existem várias formas de avaliar, isso depende das concepções didático-pedagógicas e das formas de se trabalhar as aulas de Geografia que estão caracterizadas nas noções de aulas dos docentes; segundo, saber também qual geografia se ensina e que tipo de avaliação; ou seja, qual é a concepção desta disciplina que se quer construir com os estudantes.

Como já destacado pelas autoras Castellar e Moraes (2010), Sacramento (2014) e Ferreira (2016), as práticas avaliativas dos(as) professores(as) precisam ser construídas a partir das diferentes dimensões de ensinar, por meio da Geografia, os conceitos e conteúdos pertinentes à compreensão dos fenômenos geográficos e cartográficos.

Diante disso, compreender as práticas avaliativas dos professores nos permite dialogar sobre as concepções desenvolvidas no que se refere à avaliação e sobre o processo avaliativo. Essas concepções estão relacionadas à forma como se compreende o que é a avaliação e seus instrumentos (LUCESI, 2003 *apud* FERREIRA, 2016).

Inseridos em um contexto de conflito de ideais, políticas públicas e práticas docentes, os professores trouxeram para este texto respostas importantes a serem pensadas dentro da avaliação em Geografia. A maior parte dos professores confirmou que utiliza o currículo como norteador de suas aulas, haja vista que o currículo oficial é uma referência para eles. Isso é confirmado ao se assistir as aulas de alguns destes(as) que buscam,

por meio dos conteúdos apresentados nos anos, desenvolver suas aulas e, conseqüentemente, suas avaliações.

A Professora 2 foi a única a responder que o currículo não foi o norteador, ao afirmar que não usa o documento como referencial, visto que “o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro limita o conhecimento a tema-foco no bimestre, além de expressar uma ‘ordem’ sem nexos”. Deste modo, o fazer pedagógico traz a noção de um currículo vivenciado que sobrepõe a marca do currículo prescrito como norteador da prática.

Ao pensar se o currículo ajuda o aluno a tornar-se um sujeito mais pensante, treze disseram que não ajuda e três disseram que sim, o que demonstra uma ideia diferenciada do que pensam sobre o currículo prescrito. Contudo, existe uma contradição, pois eles também fazem uso do documento para nortear suas aulas. É notório, portanto, o grau de “grade” curricular imposto pela SEEDUC/RJ aos(as) professores(as), ainda que não haja uma cobrança efetiva atualmente, por meio de avaliações externas, os docentes acabam sendo afetados pelos conteúdos prescritos.

Diante desses posicionamentos, todos(as) os(as) professores(as), ao serem indagados(as) sobre qual a importância da avaliação em suas aulas, afirmam que a avaliação é algo positivo e importante no seu trabalho através de aspectos diferentes. A Professora 2 comenta que:

As avaliações são importantes para que eu possa identificar, qual a forma mais prática de compreensão dos conteúdos. Utilizo várias atividades para avaliar (resumos, exercícios, maquetes, pesquisas, estudos dirigidos etc.).

Nas escolas em que trabalho, infelizmente, o entendimento de avaliação importante resume-se à aplicação de provas. Tanto para o estudante, como para o pedagógico e Direção da escola. Mas tento realizar outras atividades e apresentar aos estudantes como parte do processo avaliativo.

Fazer avaliação também é compreender para além da avaliação formal, uma vez que este momento está presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo o docente neste percurso mostrar que avaliar é algo além de somar.

Também de forma interessante, o Professor 10 afirma que “ela tem muito peso na ‘nota’, por causa daquela questão do desenvolvimento da responsabilidade do aluno com ele mesmo”; significa dizer que a avaliação formal, ao ser apresentada ao estudante, trabalha conteúdos atitudinais

que promovem a noção de responsabilidade e cidadania para os jovens. Conforme destaca Zabala (1998), no processo de construção da avaliação, cada sujeito é parte dessa ação.

Do mesmo modo, a Professora 9 afirma que “é imprescindível (...) avaliar ações, produções e anseios futuros deles através do engajamento”.

Ainda sobre a importância da avaliação, a Professora 1 comenta o papel que ela tem na construção do conhecimento, pois “potencializa a elaboração de novos conceitos tornando cada vez mais complexo esse processo de elaboração de conceitos”, ou seja, os conteúdos trabalhados em sala de aula tornam possível a apreensão de conhecimento.

Por sua vez, o Professor 6, nesta linha, também afirma que “permite o estudante exercitar conhecimentos, repensar conceitos e romper com formas tradicionais de avaliação”. Portanto, tais considerações coadunam para uma avaliação que tem o papel reflexivo tanto na vida dos estudantes quanto na vida dos professores, assim como contribui para mostrar a importância da reflexão na concepção de avaliação pelo docente (HOFMANN, 2000).

Uma questão importante a destacar é que em nenhum momento os(as) professores(as) enfatizam a importância da Geografia nesse processo, como se a avaliação não estivesse atrelada à disciplina em questão. As práticas avaliativas em Geografia têm características singulares, como destacam Sacramento (2014) e Ferreira (2016), pois elas permitem compreender conceitos e conteúdos geográficos e cartográficos próprios dessa disciplina.

O desenvolvimento do processo de avaliação pode significar algo que foi investigado para haver um mapeamento de suas práticas. Esse é feito de diversas maneiras pelos professores, tais como: prova de questões discursivas e objetivas, exercícios do livro, provas no *Google*, formulários, participação em sala, seminários, atividades discursivas/reflexivas, incluindo debates, interpretação e formas variadas, sem rotinas definidas e notas, com o objetivo de incentivar a participação, logo, o desenvolvimento cognitivo do estudante. Todas as propostas visam atender aos conceitos e conteúdos trabalhados em sala.

Ao serem questionados se todas as atividades propostas são avaliações, 14 professores(as) consideram que as atividades são avaliativas e acrescentam na compreensão e direcionam seu fazer pedagógico. O Professor 9 salienta que “[...] avaliar é uma ferramenta do cotidiano intrínseca à prática

pedagógica, não existe prática de ensino sem avaliação”. Essa resposta vai ao encontro do que Hoffman (2000) destaca em relação à necessidade de avaliar dentro de uma dimensão das práticas dos professores. Ao contrariar essa ideia de que todas as atividades são avaliações, o Professor 10 afirma:

Normalmente não, prefiro teste e prova. Mas as turmas não são homogêneas e existem turmas mais difíceis de lidar cotidianamente. Em turmas que apresentam desempenhos muito abaixo da média, costumo considerar um pouco mais as atividades do dia a dia. Por exemplo, em turmas difíceis chego a trabalhar com uma margem de 12 pontos para obter pontuação mínima de 5,0 pontos. As atividades cotidianas valem como pontos-extras. Normalmente, são 4,0 pontos para teste; 5,0 pontos na prova; 1,0 de participação. Em turmas mais difíceis as atividades cotidianas valem pelo menos 2,0 pontos extras.

É possível perceber que esse entendimento do Professor 10 reflete a avaliação quantitativa em detrimento dos processos qualitativos do dia a dia escolar. Essa prática dicotômica é pragmática e desempenha uma função ameaçadora para os(as) alunos(as), visto que os processos de aprendizagem não formais não são contabilizados para os diagnósticos dos estudantes.

Uma das questões mais emblemáticas para os professores foram as avaliações externas, como no caso o SAERJ,² que a cada bimestre tinha o SAERJinho como preparatório para os estudantes se organizarem para a avaliação geral, uma delas sendo a de Geografia. Contudo, depois das ocupações realizadas nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, uma das solicitações dos estudantes foi a retirada dessa avaliação do ano letivo. “Atendidos”, colocado entre aspas, porque se defende que a retirada também foi uma forma de contenção de gastos públicos, as escolas não receberam mais esse material avaliativo.

Dessa maneira, indaga-se sobre a retirada da avaliação externa, antes realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e o que

2 Aqui nossa intenção não é retratar de forma aprofundada o assunto. Em suas pesquisas, as autoras: GONÇALVES, Chayenne de Andrade. **Exame ou avaliação:** do produto ao processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola. 99f. – Departamento de Geografia, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015; SILVA, Suzana Campos. **O ensino de Geografia no contexto das Políticas Públicas Educacionais:** uma análise das Avaliações Externas, do Currículo Mínimo e dos Professores de Rio Bonito - RJ. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015, destacam o papel e a importância das Políticas Públicas de Avaliação Externas apontando o SAERJ como um exemplo de política.

essa mudança pode ter influenciado ou não em suas práticas. A maioria dos professores entrevistados, treze dos(as) dezesseis, alegou que a retirada deste sistema de avaliação não influenciou suas atividades práticas. Sendo somente três docentes que perceberam mudanças na sua atuação escolar. Ao mesmo tempo, apontaram a maior liberdade para se abordar temas, e não estar vinculados a prazos. O Professor 6 aponta que “A ausência dessa avaliação externa dá mais liberdade para explorar e aprofundar conhecimentos sem a preocupação de cumprir o currículo da secretaria dentro de um prazo curto”.

A Professora 2 afirma que, apesar da ausência do SAERJ, impera ainda uma política de imposição de lançamento de notas no sistema on-line chamado de Conexão, e a substituição do SAERJ por um simulado na sua unidade escolar, o que acarreta novos problemas para a avaliação do professor:

Não possui mais o SAERJ nem o Saerjinho bimestral, mas mantém uma imposição de lançamento de notas e acompanhamento pela supervisão Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola (GIDE), nos conselhos de classe e nas culminâncias de projetos. Eu não aplicava nem pontuava essas avaliações externas. Mas esse ano de 2017, em reunião de planejamento interno (que infelizmente não participei) a resolução foi aplicar simulado correspondente a 40% do valor total do bimestre, no mesmo modelo Enem (áreas de conhecimento, período de realização de prova). Isso tem influenciado minha prática, na medida em que, precisando cumprir prazos de envio de questões, ocorrem antes mesmo de o bimestre iniciar, ou seja, preparando as questões sem ministrar o conteúdo. Isso tornou-se ponto de minhas críticas no Conselho de Classe.

Assim, observa-se que a preocupação da Direção e de uma parte dos professores é de que continue um tipo de processo avaliativo geral, similar ao SAERJ, portanto, a avaliação é concebida como exame e classificatória (HOFFMANN, 2000).

O Professor 7 afirma que a ausência da avaliação externa permite:

Dar maior liberdade para abordarmos temas que achamos interessantes serem trabalhados, de acordo com o interesse, faixa etária e contexto social dos alunos. Eu, por exemplo, costumo sempre trabalhar com os alunos sobre a função dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Primeiro, porque muitas vezes vejo interesse por eles; segundo, porque

acho que eles já têm capacidade para compreender determinado tema. Por isso, sempre fujo um pouco da matéria maçante de América, que deveria ser dada criteriosamente no oitavo ano.

Essa abordagem denota as especificidades que existem em cada turma e grupo de estudantes, o que aponta para as situações cotidianas e de demandas no ambiente escolar que não estão fixas a um conteúdo de aprendizagem de um currículo prescrito.

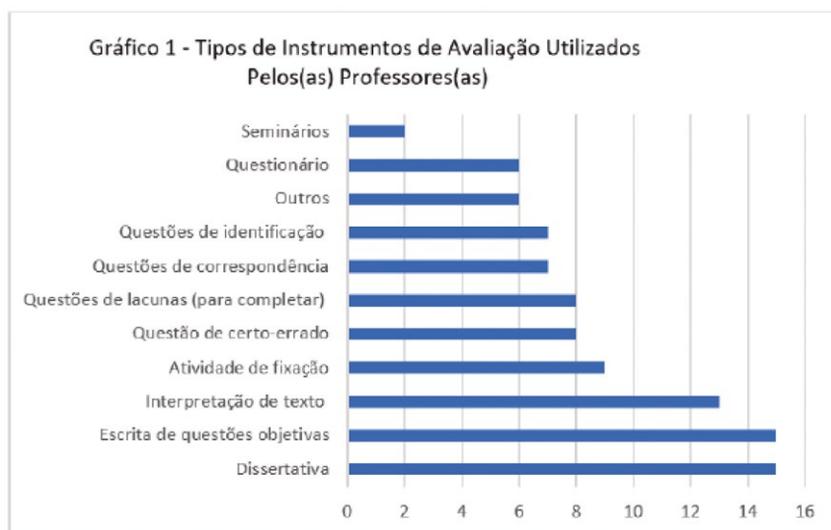
A Professora 8 faz o seguinte relato:

[...] Consegui ter mais tempo de aula, pois muitas vezes essas avaliações externas demandavam uma aula específica para a revisão de todo o conteúdo, além de perder a aula para a avaliação. O dinheiro gasto neste tipo de avaliação poderia ser melhor empregado nos colégios, haja vista que é somente mais uma maneira de desvio e não de preocupação com os alunos, com a escola e com a vivência deles nesta. O conteúdo “cobrado” nas provas continua sendo dado e avaliado por meio de provas, avaliações em sala e participação, que é no dia a dia que vemos o comprometimento dos alunos. Não apenas com uma prova externa.

De acordo Hoffmann (2000) e Luckesi (2012), o processo de avaliação não ocorre em um único momento, sendo processual e contínuo, ao longo do ano letivo, portanto, não sendo algo estanque.

O posicionamento da maioria dos(as) docentes que alegaram não haver mudanças em suas práticas a partir da retirada da avaliação externa está relacionado ao fato de eles(as) não se basearem nessas avaliações para o andamento das aulas. Alguns julgam as avaliações como desnecessárias e descontextualizadas da situação escolar. Portanto, não interferindo em suas práticas.

Cada prática avaliativa usa diferentes instrumentos para analisar a aprendizagem do estudante, assim, a fim de compreender-se quais os instrumentos de avaliações dos(as) professores(as), foi elaborado, com base em suas respostas, um gráfico sobre os mais utilizados (Gráfico 1).



Fonte: Dados elaborados por Sacramento, Araújo e Farias (2017).

É possível perceber que há prevalência por métodos tradicionais de aprendizagem, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da escrita, como as questões dissertativas, as questões objetivas e atividades de fixação, o método de questionário, as atividades utilizadas por mais da metade dos professores, o que reforça, muitas vezes, o caráter de memorização e não necessariamente de reflexão.

Somente dois professores apontaram a utilização de pesquisas como outras formas de avaliação e somente um professor registrou a utilização de jogos e atividades lúdicas em sala, porém, não descreveu quais atividades lúdicas e jogos seriam estes. Apenas a Professora 1 indicou que realiza outras atividades menos tradicionais, como “Produção de textos, produção de relatórios em aulas a partir de vídeos, desenhos, mapas: de preferência o mapa vivido pelo aluno, produção de relatórios a partir de músicas e poesias”.

Quando inquiridos sobre uma atividade avaliadora que tenham desenvolvido e as dificuldades percebidas na aprendizagem dos(as) estudantes, as Professoras 1 e 8 e o Professor 11 apontam dificuldades com interpretação de texto; ressaltado pela Professora 8 que:

Infelizmente só uma linguagem diferenciada e mais interpretação de texto acabam deixando os alunos confusos, o que leva a concluir que nos ensinamentos básicos eles não aprenderam a interpretar bem os conteúdos, deixando uma lacuna para a sua vida acadêmica.

Cabe, nesse apontamento da professora, uma reflexão sobre o cotidiano escolar e a vida para fora dos muros escolares, tendo-se em vista que, para uma boa interpretação de texto, a leitura é imprescindível; e a educação básica brasileira tem um grande desafio, que é a formação de leitores. A vida cotidiana é muito mais oral do que o ambiente escolar, que é o local da escrita.

Portanto, talvez esta seja uma das causas das dificuldades dos estudantes em interpretar e responder questões discursivas no ensino de Geografia. O papel da escola ainda é o letramento, e, dessa maneira, é possível compreender que ela não esteja cumprindo bem esse papel.

Diferentes dificuldades foram enunciadas pelos(as) professores(as), entre elas: a Professora 2 manifestou dificuldade em trabalhar com pesquisas, o Professor 3, assim como a Professora 5, denunciaram a dificuldade com trabalhos em equipe; já a Professora 4 e o Professor 13 apresentaram dificuldades em se trabalhar com a Cartografia, “trabalhar a questão de montagem de um mapa específico da sala de aula, com os códigos necessários contidos em um mapa” (Professor 13). Essa questão da Cartografia como base para uma avaliação foi considerada por Ferreira (2016); Castellar e Moraes (2010) ao destacarem as dificuldades do uso desta ferramenta como um instrumento avaliativo, e o conteúdo em si.

O Professor 7 faz um apontamento bem interessante:

Acho que em toda avaliação alguns estudantes vão apresentar dificuldades. A sala de aula é composta de pluralidade, cada aluno é ímpar, por isso é difícil que não haja alguma dificuldade de execução. Sempre tem alguém que precisa de ajuda, seja pra entender um enunciado, um comando de aula etc.

Perceber que o ambiente de sala de aula é plural e diverso faz com que haja compreensão dos limites e dificuldades cotidianas, incluindo o avaliar, pois cada indivíduo possui inteligências diferentes, porém, o avaliar muitas vezes é padronizado, o que está diretamente ligado à concepção de escola e educação que se tem.

Em geral, um único professor é responsável por diversas turmas, com grande número de alunos em cada uma delas, o que gera, além de problemas variados para a saúde do docente, inevitavelmente uma precarização do trabalho e, portanto, uma ineficácia da avaliação enquanto um processo do ensino e aprendizagem.

As professoras 14 e 15 apontam as dificuldades de serem realizadas questões discursivas em sala. A Professora 15 denuncia que “muitos estudantes possuem dificuldades em realizar questões discursivas, porque exigem maior reflexão do que as objetivas, que podem ser feitas por eliminatória”. Com isso, percebe-se que o uso de questões discursivas, mesmo sendo o método mais utilizado pelos professores entrevistados para a avaliação, é também o que apresenta dificuldades para ser realizado com os estudantes.

Pode-se analisar, mediante as respostas, que poucos professores retratam a Geografia, ou seja, o conteúdo, como um problema em si. Mas quanto à dificuldade dos instrumentos de avaliação, somente destacam a questão dos conteúdos a Professora 4 e o Professor 13, ao trazerem o desafio de se trabalhar com a Cartografia em si. Isso nos chama a atenção para a preocupação dos procedimentos em si, mas não articulados com o conhecimento geográfico.

Destaca-se, dessa forma, a importância de analisar como os professores de Geografia desenvolvem suas práticas avaliativas e compreender suas ações e seus momentos na construção da avaliação em aprendizagem em sala de aula.

Considerações Finais

A importância da investigação realizada consiste no fato de que o processo de avaliação é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem e a maneira que é compreendido pelos(as) professores(as) reflete a concepção de educação e aprendizagem que eles possuem.

Inseridos nesse contexto atual de influências neoliberais nas práticas de avaliação, por meio de exames nacionais e internacionais da educação, a retirada de um desses exames, o SAERJ, a partir da ocupação das escolas pelos(as) estudantes e da demanda dos(as) professores(as) no momento de greve de 2016, indica mudanças quanto a essas concepções de processo avaliativo e a busca de se fazer frente a essas concepções de avaliar.

Compreende-se a predominância das metodologias tradicionais da aprendizagem, com atividades e questões discursivas, objetivas e questionários, assim como seminários e apresentações orais. A preocupação com a abordagem dos prazos no processo avaliativo, imposto pela SEEDUC-RJ e/ou direções escolares, que dificulta melhor aproveitamento das avaliações de forma processual. As avaliações externas, em geral, são pouco positivas

para o processo de ensino-aprendizagem, constituem-se como algo mais burocrático e institucional e menos funcional do ponto de vista de análise pedagógica.

Sendo assim, as práticas avaliativas desses(as) professores(as) de Geografia mostram certa dificuldade de se desvencilhar do tradicional, em busca de uma avaliação efetivamente mediadora e construtora de conhecimento. Isso é significativo nas argumentações do uso dos instrumentos e da importância da avaliação das aulas de Geografia, logo que os(as) professores(as) não discutem a própria disciplina e seu currículo.

Neste sentido, a pesquisa tem seu papel enriquecedor de, por um lado, mapear essas práticas de professores(as) de Geografia que resistem ao cotidiano escolar em busca de mediar o conhecimento ao aluno; e, por outro lado, mostra as inúmeras dificuldades atreladas a esse movimento de resistência que se encontra na greve e na ocupação dos estudantes de 2016, mas de modo mais impactante faz denúncia da atual conjuntura política educacional do Estado do Rio de Janeiro.

Com os muitos apontamentos dos(as) professores(as), não é possível considerar o ensino e a avaliação em Geografia deslocado do contexto da educação básica, que possui suas deficiências e lacunas. Além das próprias especificidades da prática educativa. Portanto, a prática docente, incluindo o ato de avaliar, está inserida nessa conjuntura atual de políticas neoliberais e desvalorização da educação pública gratuita e de qualidade.

Referências

CASTELLAR, Sonia; MORAES, Jerusa Vilhena. **Ensino de Geografia**. Porto Alegre: Thompson, 2010.

FERREIRA, Fabiana Lopes. **As representações cartográficas como instrumento de coleta de dados na prática da avaliação da aprendizagem em Geografia**. 2016. f. 149. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Damalzo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

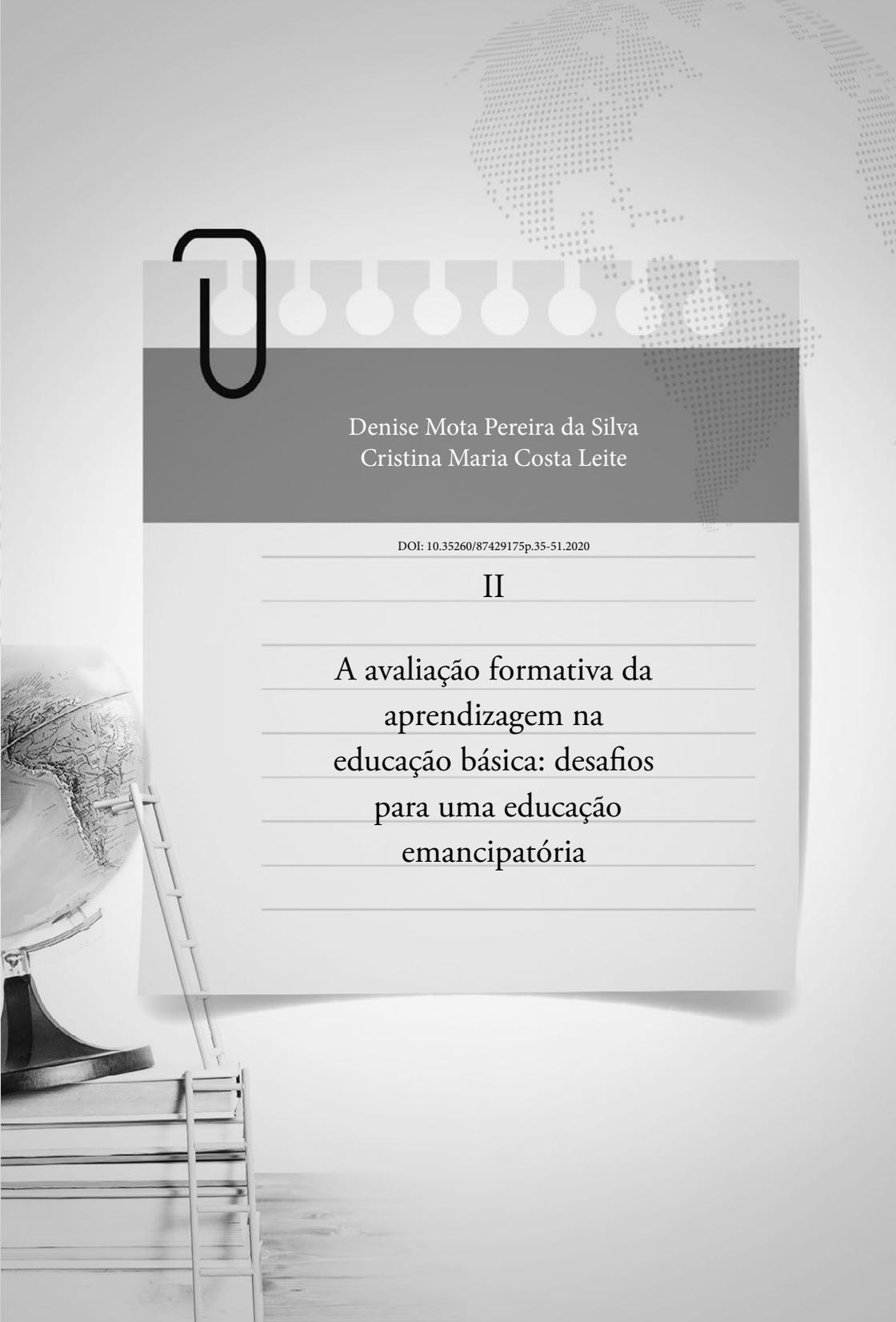
RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia v. 4, n. 4, p. 222-249, dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/16673/10116>. Acesso em: 20 out. 2017.

RABELO, Kamila Santos de Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza. A avaliação da Aprendizagem em Geografia com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino. *In*: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 2009, Porto Alegre. **Anais...** 2009, s/p. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(3\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(3).pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Os elementos didático-geográficos no processo de ação consciente dos professores de Geografia. **Didáticas específicas**, v. 12, p. 98-116, 2015. Acesso em: 10 out. 2017.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Práticas Avaliativas dos docentes: uma reflexão do processo de avaliação de ensinar Geografia. *In*: VII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia, **Anais...**, 2014, Caldas Novas, 2014.

ZABALA, Antoni. A avaliação. *In*: **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 195-210.



Denise Mota Pereira da Silva
Cristina Maria Costa Leite

DOI: 10.35260/87429175p.35-51.2020

II

A avaliação formativa da
aprendizagem na
educação básica: desafios
para uma educação
emancipatória

Introdução

O ato de avaliar está presente em todas as etapas da educação; e, a despeito de tão praticado, o tema suscita discussões que promovem certo incômodo tanto para alunos quanto para professores, para quem avaliar é um processo complicado e difícil. Embora documentos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, asseverem que a avaliação deve contribuir para a aprendizagem; o que se pratica no ambiente escolar distancia-se dessa premissa.

O processo avaliativo que se dá no âmbito das escolas de educação básica pauta-se por instrumentos quantitativos que visam mensurar, classificar, e aprovar ou reprovar os estudantes, a quem não é permitida qualquer possibilidade de negociação sobre os instrumentos avaliativos ou a diversificação desses, já que escolas e professores, em geral, entendem que o ato de avaliar não deve levar em conta a percepção dos alunos ou sua participação, uma vez que partem da ideia de que sua autoridade em sala de aula depende dessa unilateralidade no processo.

É nesse sentido que a autoridade docente assume ares de autoritarismo, pois não há maleabilidade nem possibilidade de interação, o que distancia os alunos do processo e reforça sua postura passiva, tendendo-se em vista que, desde os anos iniciais, atuam como telespectadores das aulas e não experimentam o protagonismo nem a autonomia necessários à aprendizagem. A avaliação da aprendizagem, portanto, não deve ser compreendida como um procedimento restrito à famigerada semana de provas. O ato de avaliar deve permear toda e qualquer atividade do professor, desde que haja intencionalidade e planejamento.

No bojo do processo avaliativo, aspectos como ética e comprometimento com o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes conformam a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, de maneira que a diversificação dos instrumentos avaliativos constitui-se indispensável para que se contemplem diferentes possibilidades de aprendizagem e, con-

sequentemente, para que a inclusão de estudantes com fragilidades ainda não diagnosticadas seja efetivada, na medida em que os instrumentos avaliativos são variados e adequam-se às linguagens e especificidades socio-culturais. Tendo sido elaborados a partir de critérios que considerem o contexto do interlocutor, há maiores chances de uma comunicação efetiva, sem ruídos, o que acarreta melhor compreensão do que é solicitado pelo professor.

O processo avaliativo, por conseguinte, não trata apenas de um procedimento pedagógico, mas de um conjunto de atitudes por parte dos professores que traz, em si, valores implícitos em cada ação, que por sua vez, são apropriadas pelos estudantes. O ato de avaliar traduz-se em um processo complexo, inerente à aprendizagem e fundamental para garantir o desenvolvimento integral do discente. Para atingir tal fim, os instrumentos avaliativos devem ser coerentes com as motivações promovidas durante as aulas, favorecendo o diagnóstico dos conhecimentos adquiridos e permitindo intervenções necessárias em processo continuado com vistas às aprendizagens na perspectiva de uma educação emancipatória.

A avaliação da aprendizagem na educação básica: a realidade brasileira

As dificuldades enfrentadas pelos professores, durante o processo de avaliar, encontram paralelo na angústia vivenciada pelos alunos que, em sua grande maioria, entendem a avaliação enquanto instrumento de castigo ou punição. Hoffmann (1998), durante encontros com professores em suas pesquisas, pedia-lhes que associassem à palavra “avaliação” algum personagem, e as falas revelavam uma visão sempre negativa: “É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos...” (1998, p. 13-14).

É possível dizer que, em certa medida, a legislação brasileira contribuiu para que, nas últimas décadas, a avaliação tenha sido o foco da atenção dos profissionais da educação. Apesar de, por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (BRASIL, 1996) inovar, ao conferir autonomia às escolas quanto ao projeto político pedagógico, o que valoriza as diferenças e incentiva a gestão democrática, por outro lado, ela atrela todo o processo educacional, em todos os níveis, à avaliação externa

desenvolvida pelo Estado. É possível identificar esta afirmação nos incisos VI, VIII e IX do artigo 9º da LDB.

O inciso VI estabelece que a União deverá

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 4).

Trata-se de um único instrumento, de abrangência nacional, alegadamente suficiente para abarcar as particularidades e especificidades de cada estabelecimento de ensino, independente da região. Contudo, devem ser considerados os limites de uma avaliação nacional enquanto instrumento padronizado para conferir qualidade ao ensino, bem como questionar em que medida tal avaliação valoriza as diferenças regionais e culturais, sem privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são instrumentos que causam certo estranhamento quando de sua aplicação nas escolas. Embora não se sintam familiarizados com eles, alunos e professores são convocados a participar; estes últimos cumprem a obrigação de ceder suas aulas para a aplicação das provas, de forma burocrática, sem que haja envolvimento com estas, uma vez que não serão retomadas e analisadas para que se possa extrair o que há de positivo nelas e analisar em que medida podem contribuir para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Apesar de suas limitações, a avaliação do desempenho da educação básica passou a ser realizada com regularidade, a partir da década de 1990, inicialmente por órgãos do governo brasileiro e, posteriormente, também por organismos internacionais, o que levou o país a perceber que a ampliação no número de matriculados não estava sendo acompanhada pelo aumento da aprendizagem nem da qualidade estabelecida por meio de padrões fixados nas esferas nacional e internacional (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012).

Em decorrência dos resultados pouco animadores, passou-se a comparar o Brasil aos países altamente desenvolvidos, assim como aos países latino-americanos (2012). Consequentemente:

A pressão pública aumentou e a Universidade começou a ser questionada sobre seu compromisso com a qualidade dos professores

formados, sobretudo no sentido da não valorização do preparo para o magistério na educação básica e da baixa prioridade curricular em relação à prática de ensino (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012, p. 2).

Para Cunha, Sousa e Silva (2012), os baixos investimentos em educação, a não priorização das licenciaturas pelas universidades, a omissão histórica do poder público – que remonta ao Ato Adicional de 1834, por meio do qual a responsabilidade sobre a oferta da educação básica foi delegada às províncias – são fatores que se tornaram cada vez mais evidentes e que contribuíram para um cenário formado por pesquisas sobre a educação básica, acompanhadas de denúncias da imprensa sobre a péssima qualidade da educação brasileira (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012).

Com efeito, a qualidade da educação básica é alvo de críticas por parte da população em geral e, especialmente, de pesquisadores e educadores, enquanto os instrumentos que o Estado brasileiro dispõe para avaliar a qualidade desta etapa da educação produzem números que nem sempre são convertidos em políticas que possam contribuir efetivamente para a aprendizagem dos alunos.

São inúmeros os fatores que impactam a aprendizagem e a construção do conhecimento: as condições ambientais das salas de aula e recursos disponíveis nas escolas (instalações físicas, recursos didáticos, biblioteca, recursos humanos), envolvimento da família, escolaridade dos pais, formação dos professores e demais profissionais da educação e a organização do trabalho pedagógico, incluída a avaliação (VILLAS BOAS, 2006). A avaliação, contudo, não tende a ser compreendida como parte do trabalho pedagógico dos professores:

Geralmente não se inclui a avaliação nesse rol, porque ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. Contudo, no seu sentido mais amplo, ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluído na escola ou dela é excluído (VILLAS BOAS, 2006, p. 76).

A avaliação normalmente corresponde, assim, a uma aplicação de instrumentos avaliativos, geralmente provas de múltipla escolha cuja intencionalidade não é senão a de obter notas, concentradas na famigerada semana de provas, prática presente na grande maioria das escolas de ensino básico. Não obstante, a determinação de uma semana exclusiva para a realização

das avaliações desmembra a aprendizagem do processo cotidiano porque acredita-se que a avaliação deve estar concentrada na denominada semana de provas. Aspectos presentes na dinâmica da aprendizagem, tais como as aulas preparadas pelo professor com vistas a favorecer a interação entre os alunos, os questionamentos que denotam uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), as relações apontadas pela turma entre o conteúdo da aula e os acontecimentos do mundo e do lugar onde vivem, dentre outros, são ignorados enquanto possibilidades reais de avaliar o estudante ao longo do processo.

Assim, na medida em que o processo de avaliação passa a constituir uma ação isolada do processo de aprendizagem, aquele assume a conotação de instrumento medidor cujo único objetivo é mensurar quantitativamente a aprendizagem. Criam-se, dessa forma, as condições propícias para reprovações arbitrárias, já que o direito inalienável do aluno às aprendizagens, na perspectiva formativa, passa a ser negligenciado. Por isso, a dinâmica existente na avaliação formativa não deve ser entendida como falta de rigor, por não estabelecer a definição de uma nota como única finalidade; a nota é uma expressão limitada de um instrumento avaliativo e deve ser considerada como tal.

Neste contexto, ao se considerar as exigências do Estado para definir critérios para a avaliação da aprendizagem em larga escala, a partir de decisões que não perpassaram, necessariamente, por aqueles que estão, de fato, envolvidos em pensar o fenômeno educativo, quais sejam, professores universitários e professores da educação básica, a avaliação praticada nas instituições de ensino adquire um viés autoritário; um quê de decreto e não de dialeticidade. Para Freire, “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade/liberdade nos coloca, e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (FREIRE, 1997, p. 61). Não há, entre os que avaliam e os que são avaliados, quaisquer formas de negociação, já que tanto os instrumentos de avaliação desenvolvidos para o âmbito nacional, quanto aqueles elaborados no interior das instituições são imposições de modelos a serem seguidos, sem qualquer possibilidade de discussão entre as partes envolvidas.

Avaliar para promover aprendizagens: a avaliação formativa

As pressões sofridas pelas escolas públicas e privadas quanto à necessidade da melhoria da qualidade da educação ofertada têm acarretado equívocos, como o entendimento de que a performance dos alunos nas provas é insuficiente porque eles não são suficientemente treinados para realizá-las. Todavia, realizar provas que exigem uma devolutiva do conteúdo estudado é apenas uma das possibilidades incluídas no processo avaliativo: em verdade, a mais elementar delas.

Ao se pensar o processo de aprendizagem retroalimentado pela avaliação, em que os instrumentos são elaborados, tendo-se por pressuposto favorecer a construção de novos conhecimentos, cada uma das provas, exames ou testes podem ser convertidos em ferramentas que contribuem para extrair o máximo do aluno em termos de esforço cognitivo, ou para diagnosticar dificuldades e nortear os próximos procedimentos didáticos.

Não obstante, o que se pratica, em geral, são avaliações que não promovem a aprendizagem dos estudantes e ainda reforçam valores negativos embutidos no ato de avaliar, tais como o incentivo à competição, em lugar do incentivo à colaboração, e a concepção do valor final da nota enquanto classificação definitiva e determinante da condição do estudante, ao se priorizar os instrumentos avaliativos de aferição do conhecimento em detrimento de instrumentos mediadores para a produção de novos conhecimentos.

Neste sentido, Hadji (2004) defende a busca urgente por uma ética do agir avaliacional; se não houver eticidade por parte dos envolvidos neste processo, não há como construir um processo avaliativo voltado para o sujeito aprendiz enquanto ser em processo de formação e que se apropria, portanto, não somente de conteúdo, mas dos valores envolvidos no processo avaliativo. Logo, a avaliação não pode continuar a servir como mecanismo de exercício de poder por parte do professor, ou ser constituída por instrumentos elaborados para verificar mecanicamente se os conteúdos foram ou não assimilados.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 72) afirmam que ainda se pratica uma avaliação “baseada na aferição dos conteúdos aprendidos, constituindo a principal forma de aprovar ou reprovar o aluno, de expulsá-lo ou mantê-lo na escola”. Outrossim, no âmbito das escolas predomina a

convicção de que nem todos os alunos têm de ser bem-sucedidos e de que o fracasso é normal, o que implica na legitimação da naturalização do que é, na realidade, um problema que a escola enfrenta (TORRES SANTO-MÉ, 1998). Nas palavras do autor, “os fracassos passam a ser considerados algo dentro da normalidade, e quase nunca uma das consequências das normas de funcionamento que essa comunidade impõe a si mesma” (1998, p. 108).

Em oposição à avaliação classificatória e excludente, o ato de avaliar deve implicar em atitude de comprometimento, no sentido de transcender a relação cognitiva entre professor e aluno com vistas à aprendizagem, por meio de ações intencionais do professor. A sala de aula, assim, deixaria de ser o local de seleção e escolha dos alunos para tornar-se um espaço de produção individual e coletiva do conhecimento (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Contudo, sabe-se que as escolas e os professores, reféns de obstáculos impostos pelas burocracias do sistema educacional, não apresentam condições favoráveis para que os alunos possam criar. Nem mesmo pesquisas são realizadas a contento pelos estudantes, que, na maioria das vezes, fazem cópias de textos da Internet porque não aprenderam a ser investigadores nem a produzir novos conhecimentos: desde muito cedo, as crianças são condicionadas a reproduzir o conhecimento do material didático e não há espaço nos currículos escolares para a criação.

Hoffman (1998) ressalta que os próprios educadores, por sua história como alunos e por suas vivências, muitas vezes negativas, relacionadas à avaliação, reproduzem em sala de aula exatamente o que contestam em suas falas:

É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ressignificado para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado muito em voga (HOFFMANN, 1998, p. 12-13).

Assumir consciência sobre a própria prática é fundamental para que a trajetória percorrida pelo professor não reproduza, mecanicamente, comportamentos arbitrários e autoritários vivenciados na condição de estudante.

A avaliação, conforme vem sendo praticada, assume caráter de punição e castigo, o que origina uma atmosfera de tensão e medo que definitivamente não contribui, em nada, para a aprendizagem. Diferentemente dos castigos físicos praticados nas escolas de outrora, atualmente a punição é de cunho psicológico, e, apesar de naturalizada, pode ocasionar graves danos ao desenvolvimento sociocognitivo do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade submissa (LUCKESI, 2011).

A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça [...] A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel, por meio da ameaça (LUCKESI, 1996, p. 25).

Chega-se ao extremo, em muitos casos, de as provas serem elaboradas com o propósito de reprovar os alunos. Muitos professores apropriam-se da avaliação como se ela fosse um termômetro da sua competência profissional. Sendo assim, quanto mais difíceis forem as questões das suas provas ou quanto mais alunos não conseguirem a nota suficiente para a aprovação, mais eficiente e competente seria esse professor (LUCKESI, 2011).

Nessa acepção, a avaliação deveria servir para amparar e nortear a prática do professor rumo à aprendizagem do aluno, mas acaba tendo fim em si mesma e servindo como instrumento de classificação:

a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 1996, p. 34).

Essa classificação, decodificada em conceito, menção ou na própria nota configura-se como um quadro definitivo sobre o rendimento do aluno, ao invés de servir para que se proponham intervenções que permitam ao aluno rever os erros e avançar na aprendizagem (LUCKESI, 1996).

Na perspectiva da avaliação formativa (HADJI, 2001), o erro é percebido não como uma falta a ser reprimida, mas como uma fonte de informação importante, tanto para o professor quanto para o aluno. Compreender os erros torna possível criar condições para sua superação (HADJI, 2001).

Partindo desse pressuposto, quanto mais complexo for o erro, mais clara e mais profunda será a aprendizagem. Infelizmente, nas palavras de Souza, “são raras as experiências que tomam a avaliação como um mecanismo capaz de identificar os erros, para, a partir deles, pensar as ações didáticas seguintes” (SOUZA, 2011, p. 128).

As questões formuladas para constituir os instrumentos de avaliação podem revelar-se complexas ou ambíguas para os alunos, muito embora o professor possa entender que são simples; daí a importância de se realizar intervenções que promovam os ajustes necessários à aprendizagem e fazer do erro um meio “para tornar a avaliação mais informativa e imaginar melhor as condições didáticas e ou pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro” (HADJI, 2004, p. 98). Neste sentido, uma avaliação efetivamente formativa deve conduzir a uma ação corretiva eficaz.

A reflexão sobre a práxis avaliativa por parte do professor permite, também, identificar eventuais problemas de comunicação, perceber possíveis falhas quando da elaboração dos enunciados das questões que compõem o instrumento de avaliação (HADJI, 2004). Tais enunciados não podem dar margem a dúvidas interpretações; devem ser claros tanto na contextualização quanto na solicitação que está sendo feita ao aluno (HADJI, 2004).

É igualmente necessário critério ao elaborar instrumentos avaliativos para que não se incorra no equívoco de fazer questionamentos que exijam dos alunos apenas o domínio de conceitos; deve-se problematizar a questão, exigindo que o aluno possa explorar diferentes habilidades como, por exemplo, analisar, comparar, fazer inferências, dentre tantas outras.

As práticas avaliativas apresentam-se fundamentalmente como trocas de questões e de respostas, no decorrer das quais se instaura um certo número de mal-entendidos sobre, no que diz respeito ao aluno, o sentido das questões e sobre o que o professor espera. Para o aluno pode ser difícil distinguir os momentos de aprendizagem e os momentos de avaliação. Dessa forma, o erro é permitido no primeiro caso. Sancionado no segundo (HADJI, 2004, p. 36).

Segundo Luckesi (2011), outra função desempenhada pela avaliação punitiva, que não parte da perspectiva formativa, é a de servir como instrumento disciplinador, o que ocorre quando o poder de mensurar o aluno através da nota é utilizado pelo professor para estabelecer que somente a ele cabe tomar decisões. Em muitos casos, se a equipe gestora da escola não

fizer algum tipo de intervenção, o aluno será hostilizado pelo professor e se sentirá obrigado a acatar as suas normas, mesmo que estas estejam em total dissonância com o que se pressupõe ser uma postura ética por parte do professor:

[...] os dados relevantes, que sustentariam a objetividade do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica (LUCKESI, 2011, p. 37).

Assim sendo, a relação entre o professor e aluno pode ser definitivamente prejudicada em função de um processo avaliativo incoerente ou considerado injusto pelos discentes. Rodrigues Júnior (2009) menciona uma situação em que o professor, ao devolver as provas realizadas na aula anterior, foi questionado por vários alunos sobre a correção de uma determinada questão, mas não aceitou essas argumentações e não reviu a correção. Na aula seguinte, os alunos sentaram-se no fundo da sala, distantes dele, e não foram receptivos às suas instruções (RODRIGUES JÚNIOR, 2009).

Esta situação demonstra o quanto o ato de avaliar exige critérios a serem adotados por docentes de Geografia, não só durante a elaboração dos instrumentos avaliativos, como também após sua correção, e quando se fará a devolutiva dos resultados para os alunos. Avaliar implica também relacionar-se de diferentes formas com os alunos. O professor que devolve a avaliação sem aceitar os argumentos críticos da turma quanto aos critérios de correção das questões assume uma atitude de superioridade e autoritarismo que compromete uma boa relação com os estudantes e, sobretudo, a sua aprendizagem (RODRIGUES JÚNIOR, 2009).

Outro aspecto destacado por Luckesi (2011) é que a avaliação, enquanto processo a serviço da aprendizagem, não deve ficar restrita apenas ao final do trimestre ou semestre. A avaliação, para o autor, não está desconectada da prática pedagógica; ela é inerente a essa prática e deve ser entendida como tal (HADJI, 2004; LUCKESI, 2011). A avaliação deve permear o processo de aprendizagem, ser o ponto de partida para que se conheça em que nível cognitivo se encontra o aluno. Ao nortear o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve fornecer subsídios para a práxis docente (LUCKESI, 2011). O processo avaliativo deve, assim, ser coerente com o desenvolvimento do ensino aprendizagem e, mais do que isso, deve ser

parte deste na medida em que avaliar, utilizando-se de diferentes instrumentos, por parte do professor, contemple possibilidades de aprendizagem por parte do aluno (HADJI, 2004).

Segundo Hadji (2004), o julgamento é inerente ao ato de avaliar. Por mais objetivos que sejam os instrumentos de avaliação, tal ato é, em alguma medida, inevitavelmente subjetivo. O professor constrói expectativas diante do aluno a ser avaliado:

É em nome desse dever-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que ele julga (aprecia) o desempenho atual do aluno. Avaliar não consiste, pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado ou não ao desempenho que se podia esperar desse aluno (HADJI, 2004, p. 45).

Nesse sentido, há uma expectativa que não é apenas a expectativa do professor, mas a da instituição – a partir de sua concepção de educação, do seu currículo, enfim, do projeto político pedagógico (HADJI, 2004). A prática profissional dos professores, sobretudo da escola básica, constitui-se enquanto uma prática norteadas pelas instâncias técnica e administrativa dos sistemas de ensino, “onde o professor dispõe de pouca autonomia diante das decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que se ensina e aprende” (CACETE, 2006, p. 243). Para a autora, isso implica no fato de que os desafios são antes institucionais do que individuais. Hadji (2004, p. 45) complementa: “para a avaliação, não há legitimidade senão institucional”.

No que se refere aos contextos institucionais – as universidades, as escolas básicas e órgãos oficiais – devem ser considerados ao se analisar a prática do professor (CACETE, 2006; HADJI, 2004), também o trabalho desenvolvido pelos professores e a avaliação praticada por eles devem ser levados em conta, na medida em que possuem consequências diretas no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Para tanto, a avaliação deve, *a priori*, ser um indicativo das fragilidades que o aluno possui e que podem ser identificadas pela avaliação diagnóstica. É esta última que, para Luckesi (2011), pode se pretender ser reguladora das aprendizagens, já que indica o caminho que o professor deve trilhar junto ao aluno:

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá

de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação [...] não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos (LUCKESI, 2011, p. 43).

A avaliação como um processo dialético propõe-se a identificar quais dificuldades impedem o aluno de aprender e, ao mesmo tempo, busca as melhores estratégias para que haja condições reais de aprendizagem. Se faz necessário pontuar, no entanto, que advogar a favor da avaliação diagnóstica não significa renunciar ao rigor na prática da avaliação, ao contrário: a avaliação deve ser rigorosa para que as adequações, intervenções e correções sejam mais objetivas e favoreçam tomadas de decisão mais eficientes, com vistas à transformação do aprendiz.

Numa perspectiva freireana, que se opõe à educação bancária e parte do pressuposto de que o aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem (FREIRE, 1997), a concepção de avaliação insere-se na própria atividade de aprender, mediada pelo professor (HADJI, 2004; LUCKESI, 2011). A avaliação, dessa forma, não tem outra razão de ser, se não estiver a serviço da própria aprendizagem do aluno (DEMO, 2004a; HADJI, 2004; LUCKESI, 2011). Para tanto, o professor que busca construir um processo avaliativo que promova a aprendizagem – e que não esteja restrito a uma mera verificação dos conteúdos – deve ter consciência da dimensão que a sua prática pedagógica tem sobre a vida do aluno e, em face disto, refletir constantemente sobre sua própria ação docente.

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os estudantes possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1997, p. 64).

Ao defender a participação dos alunos no processo de avaliação, Freire (1997) justifica que o trabalho do professor se caracteriza por ser um trabalho em conjunto com os alunos, e não consigo próprio. Por isso, a avaliação deve ser negociada com os estudantes e inscrever-se na continuidade da ação pedagógica, numa espécie de vigilância sobre o processo de ensino e

aprendizagem (HADJI, 2004). É a denominada avaliação continuada, entendida como um pressuposto para a implantação da avaliação formativa (HADJI, 2004). Mas nem sempre a continuidade, ou a constância no uso de instrumentos avaliativos configura, na prática, a avaliação continuada em sua essência, já que a regularidade em avaliar não garante a ruptura com o sentido verificador e mensurador da avaliação.

Não é, de fato, tarefa das mais fáceis romper com uma proposta de avaliação enquanto medida, já tão enraizada na mentalidade dos alunos e dos professores. A “mudança de paradigmas exige a incorporação de novas atitudes e novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de outra perspectiva para a avaliação” (DALBEN, 1998, pp. 24-25). É neste sentido que Hadji (2004) sugere a utopia promissora, um desafio que depende de um conjunto de condicionantes para que possa ser superado e se torne, portanto, possível de ser realizado. Construir um projeto é ter em mente um ideal, não no sentido irrealizável de utopia, mas de algo que ainda não se concretizou. O universo da utopia é o da dialética permanente da possibilidade e da impossibilidade, o que torna o possível algo a ser construído (RIOS, 1997). Ao pensar a avaliação, não apenas como um processo inerente à aprendizagem, mas para além da própria aprendizagem, como elemento de alta relevância na formação do estudante, dá-se um passo em busca da utopia promissora.

Considerações Finais

São muitas as condicionantes que dificultam a prática da avaliação formativa nas escolas: a formação recebida pelos profissionais docentes nos cursos de licenciatura – que desconsideram o currículo da educação básica; a cultura de valorização das provas e notas traduzidas como indicativo de seriedade das escolas; o número excessivo de estudantes por turma; a ausência de acompanhamento da família na vida acadêmica do estudante e práticas escolares que priorizam o ensino em detrimento da aprendizagem, dentre outras.

Ao implementar sistemas de avaliação em larga escala como a Provinha Brasil, a Prova Brasil ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o estado brasileiro padronizou os instrumentos avaliativos para atender às pressões de organismos internacionais e mensurar a qualidade da educação básica. Contudo, tais instrumentos não foram apropriados pelas escolas

enquanto diagnóstico para intervenções necessárias com vistas às aprendizagens. São números que mapeiam a qualidade da educação, mas não se convertem em ações para alterar efetivamente tal situação.

No cotidiano das escolas, negligencia-se o direito a aprender do estudante, na medida em que a avaliação praticada está descolada do processo de aprendizagem e ocorre em momentos isolados. Se, por exemplo, a avaliação diagnóstica, desprezada da obrigatoriedade da nota, fosse realizada no início do ano letivo e sempre que um novo conteúdo fosse iniciado, seria possível identificar o nível de aprendizagem em que se encontram os estudantes e favorecer ações adequadas às lacunas encontradas; no entanto, a prática majoritariamente adotada é aquela de mensurar, classificar e excluir.

As provas aplicadas nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio denotam mais preocupação com a burocracia exigida pelas escolas, cuja expressão de aprendizagem é a nota, do que em promover condições efetivas de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação na perspectiva formativa permitiria flexibilizar o ato de avaliar, a partir do distanciamento da verificação mecânica de conteúdo para dar lugar à avaliação enquanto processo formativo, cujo foco são as aprendizagens dos estudantes, para os quais todos os esforços devem voltar-se.

Para que haja dialeticidade e dialogicidade no ato educativo, e consequentemente avaliativo, faz-se necessário libertar-se das amarras do sistema de ensino tradicional, que torna professores e alunos reféns de procedimentos mecânicos que, além de não promoverem a aprendizagem, reforçam a cultura do individualismo, da concorrência e do ranqueamento. A avaliação formativa, ao contrário, não condena o erro: redimensiona-o, porque pressupõe que a trajetória do estudante é marcada por contradições. Diferentes estratégias metodológicas, assim, precisam ser experimentadas até que o estudante desenvolva autonomia para criar, e não apenas reproduzir conhecimento.

Na perspectiva da avaliação formativa, é preciso que o professor tenha muito claros os objetivos que pretende alcançar em cada série/etapa da educação básica, e quais estratégias serão utilizadas para atingi-los. A cada aula, o professor deve acompanhar a trajetória trilhada pelo aluno, e nesse contexto lançar mão de variados instrumentos avaliativos e, principalmente, adequá-los conforme as especificidades da turma ou de cada estudante. Daí a importância de se avaliar ao longo do processo de aprendizagem, e

não em momentos pontuais, como na semana de provas. A aferição dos conteúdos não deve ser o único foco da prática avaliativa. Para além de verificar se determinado conteúdo foi aprendido, é preciso pautar-se na simbiose, erro do estudante/intervenção do professor.

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos devem ser coerentes com as motivações promovidas durante as aulas, devem favorecer o diagnóstico dos conhecimentos adquiridos e permitir intervenções necessárias em processo continuado, com vistas às aprendizagens na perspectiva de uma educação emancipatória. Afinal, é preciso romper com a naturalização do fracasso escolar para que se possa pensar a avaliação na perspectiva formativa como possibilidade real de avaliar os estudantes com vistas à educação que promova mudanças efetivas em suas vidas.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9394/96. Ministério da Educação e da Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN). Brasília-DF, 1996.
- CACETE, Núria Hanglei. A formação de professores e os contextos institucionais. In: SILVA, José Borzacchiello da [*et al.*] (Org.). **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 243-248.
- CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org.). **Universidade e Educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: UnB; Liber Livro, 2012.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A Avaliação Escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, 1998.
- DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mitos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

RIOS, Terezinha Azêredo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário**. Brasília: SENAC, 2009.

SOUZA, Vanilton Camilo. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas**. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395005.pdf>. Acesso em: 9 out. 2012.



Emerson Ribeiro

DOI: 10.35260/87429175p.53-73.2020

III

Avaliação construtiva
por instalações
geográficas



Introdução

A prática aqui sugerida tem a pretensão de discutir como o ensino de Geografia na Educação Básica e na Universidade pode encontrar também na Arte sua relação com o ensino/aprendizagem.¹

O processo consiste na *construção da avaliação*, durante a qual é aplicado um conteúdo teórico para uma manifestação prática: a criação das instalações feita no conjunto entre professor e aluno. Portanto, denomino esse tipo de avaliação de “avaliação construtiva”.

O encontro com novas práticas pedagógicas que levem a desvendar outra metodologia e outro processo de avaliação pode nos conduzir a um novo processo de ensino/aprendizagem, baseado no teórico/prático sem o esquecimento da manifestação criativa.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem é necessário compreender a natureza da avaliação ou das avaliações. Nesse sentido, faz-se estritamente necessária uma avaliação alternativa frente aos modelos já existentes. Nesse caso, a sugestão aqui é a avaliação por instalações que requer uma construção do conhecimento geográfico a partir do uso da arte, sustentada pela pesquisa para a superação do cotidiano escolar.

Antes de se apresentar a avaliação construtiva, apresentar-se-á o que é instalação geográfica, necessária para o tripé da compreensão dessa metodologia, ensino, pesquisa e criatividade.

Deste modo, o termo instalação passou a ser incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, ao designar o ambiente construído em espaços de galerias e museus, prioritariamente, para mais tarde ganhar as praças, parques e as ruas públicas, e, no caso desta investigação, a escola.

Nesse contexto, para o ensino de Geografia, define-se a Instalação Geográfica como uma forma de representação de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente, com signos e símbolos, aplicado

1 O texto em questão é parte de Tese apresentada na FFLCH-USP, 2014.

sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser montada na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social.

Assim, a Instalação também é uma forma de expressão artística e geográfica, que, trabalhada no Ensino de Geografia, integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para o processo de avaliação de ensino e aprendizagem.

Para que a Geografia escolar e os processos de ensino e aprendizagem se realizem na escola é necessário que o professor em formação compreenda que o espaço geográfico é produzido pelo homem e que a história da arte traz contribuições para o entendimento e desenvolvimento da humanidade que produz e apresenta-se no espaço.

Na abordagem deste texto, apresentar-se-á a seguinte estrutura: a obra – que traduz a prática e no segundo momento a teoria, os elementos para o baldrame.

A Obra

Neste segmento, aborda-se o exemplo de uma prática pedagógica realizada por um professor na Universidade Regional do Cariri - URCA com os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado. Conteúdo programático: a formação da população brasileira, proposta essa constituinte do currículo para os alunos do Ensino Fundamental II.

Essa proposta poderia ser abordada de várias maneiras, incluindo no ensino tradicional. Mas a nossa indicação é superar as avaliações tradicionais sem, contudo, dispensá-la totalmente. Por isso, é preciso uma boa dose de criação e imaginação para materializar a teoria em prática, ao contextualizar em conhecimento e não na memorização.

Dessa forma, entende-se por avaliação tradicional aquela que tem por objetivo medir a quantidade de conteúdo que o aluno “aprendeu” em Geografia, sem criatividade exposta. Quando não ocorre a criação, esta é realizada por um teste, trabalho, prova etc. Esse instrumento de avaliação não leva em consideração o percurso que o aluno vivenciou, mas apenas um determinado momento; passado esse momento, o que sobra do conhecimento possivelmente adquirido é pouco e cai no esquecimento.

O fato é que não houve um processo de conhecimento, e sim uma prática de memorização do conteúdo, ainda que, em alguns casos, possa haver

o aprendizado mediante o ato de decorar. Isso significa que o foco está apenas no conteúdo, e não no desenvolvimento por completo, sem visar à construção do conhecimento pelos alunos.

Aposta-se que o ideal para os discentes é que eles sejam mais criativos, inventivos e práticos, e não presos apenas ao livro didático ou aos conteúdos explicados apenas pelo professor, por isso defende-se a avaliação construtiva baseada nas instalações geográficas na escola.

Para essa prática didática, é preciso que se utilize da representação das categorias da Geografia, deslocar do livro didático para outra forma de expressão da linguagem nas aulas de Geografia. Para tanto, foram criadas oficinas em sala de aula, sob o tema em questão, para originar as instalações. Ao exemplificar passo a passo a didática utilizada, tem-se:

- Abordagem por estimulação sobre o que conhecem a respeito do assunto retratado, no caso, a formação da população brasileira. Utiliza-se dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema em questão.
- Conteúdos teóricos e delimitação do processo histórico e geográfico e uso de mapas e vídeo pelo professor pesquisador.
- Ensaios e erros, apresentação de imagens (mapas).
- Estabelecimento de relações entre fatos e conceitos.
- Questionamentos a respeito do tema.
- Proposta para pesquisa feita pelo professor sobre a formação da população brasileira no território.
- Para tanto, além do tema proposto, sugerimos a bibliografia e o seu desenvolvimento, que é realizado em forma de oficinas (6 aulas de 2h) pelos alunos.

Plano do Conteúdo desenvolvido

- **Tema:** A FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA
- PRÁTICA ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - PERÍODO:
MANHÃ E NOITE
- 1 Conceitos básicos - População e nação
- 2 Crescimento populacional ou demográfico

- a) Teoria Malthusiana
 - b) Reformista
- 3 A população brasileira
- a) Emigração
 - b) Estrutura da população brasileira/ taxas natalidade mortalidade
- 4 Formação da população brasileira segundo Darcy Ribeiro
- a) Conceito de território e de lugar
- 5 Bibliografia básica sugerida pelo professor.
- MOREIRA, J.C. SENE, Eustáquio. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2005. p. 431.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 9-21.
- SANTOS, Regina Bega. **Migração no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2002.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Na cor da pele**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.
- PESQUISA na Internet: IBGE / PNUD
- MEMORIAL do imigrante.
- BYE BYE, BRASIL. Direção Carlos Diegues. Brasil, 1979. (Vídeo sugestão).
- GAIJIN - Os caminhos da liberdade, Direção: Tizuka Yamazaki, Brasil 1980.
- O HOMEM QUE VIROU SUCO. Direção: João Batista de Andrade, Brasil, 1980.
- O FIO DA MEMÓRIA. Direção: Eduardo Coutinho, Brasil, 1991. 115 min.
- 6 Aula ministrada pelos alunos² (*que aborde uma estratégia criativa*) nas oficinas e debatida pelos colegas em sala.

2 Afirma-se que a intenção dessas oficinas não é a de analisar as aulas dos alunos; certamente houve intervenção pelo professor pesquisador, porém a intenção foi demonstrar que, a partir de um conteúdo, é possível

- Depois de ministradas as aulas pelos alunos e os conteúdos relacionados sobre a formação da população brasileira (brancos, índios e negros) estiver sedimentada, explicada (como ocorreu esse processo desde sua colonização com a invasão dos portugueses e massacre dos indígenas e/ou catequização, além da escravidão e a imigração, o que formou uma miscigenação do povo), assim, realizada pela tomada de conhecimento sobre o objeto em questão. Os alunos construíram um texto para leitura prévia e discussão em sala, e nesse texto eles apontam o material que será usado e a simbologia relacionada para a efetivação da avaliação.
- Avaliação na forma de instalações geográficas.
- Retorno à sala de aula para as manifestações de aprendizagem e ensino apreendidas, e a elaboração de um novo texto.

O momento principal do processo desse trabalho ocorre quando as instalações são expostas ao público. Ou seja, quando a criação e o criador se encontram no espaço, para que os conteúdos sejam materializados em símbolos e signos, que são exigidos do aluno além da aprendizagem, a criatividade que perpassa as estruturas mentais, porque exige projeto, projeção mental, força de criação, conhecimento do conteúdo que construirá durante o desenvolvimento até a sua conclusão. Ocorre aí uma importante relação por contrastes.

Nesse exemplo, os objetos utilizados para representar o conteúdo proposto foram inicialmente sugeridos pelo professor; e, ao longo das aulas, outros objetos foram acrescentados pelos alunos, à medida que ministravam os conteúdos relacionados ao tema.

No decorrer das aulas, as discussões sobre o material a ser utilizado e a sua forma aconteceram gradativamente, com contribuições dos alunos e do professor pesquisador conforme as aulas avançavam (Fotos 1 e 2).

Observe-se a lista do material, na ordem que o desencadear de ideias proporcionou:

- Madeiras medindo 1 metro de comprimento (para a construção de uma mesa).
- Malha losangular (tela de galinheiro).

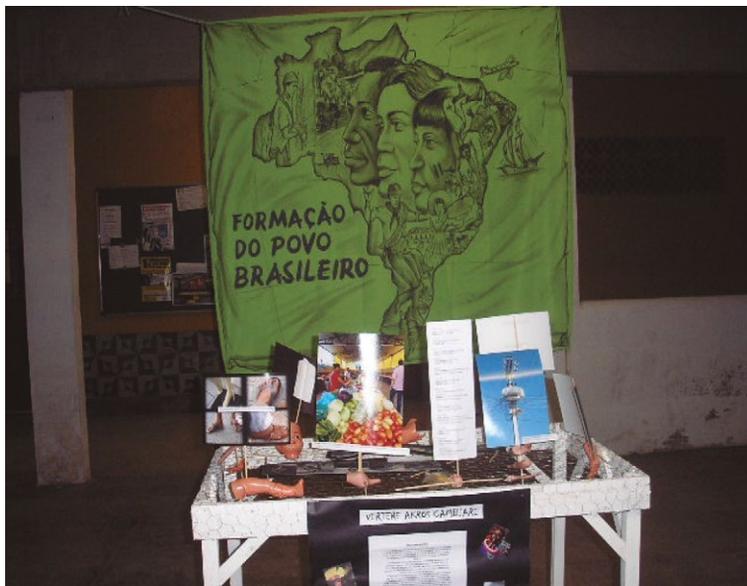
- Pregos, martelo, serra e furadeira.
- Cola quente, fita adesiva, tinta e barbantes.
- Bonecas, essas despedaçadas, na parte dos membros.
- Palitos de churrascos, esses para espetar nas bonecas e colar as imagens.
- Imagens representando a formação do povo brasileiro e outras simbologias.
- Barbantes e cartolinas com frases sobre a formação do povo brasileiro.
- Painel confeccionado pelos alunos sobre o tema.

Foto 1 - Em montagem na universidade. A alegria é o momento



Fonte: Ribeiro, nov. 2011.

Foto 2 - A formação do povo brasileiro, representada numa instalação



Fonte: Ribeiro, nov. 2011.

O tema em questão, estudado e realizado em oficina na Universidade, foi “a formação do povo brasileiro”, permitiu que os alunos compreendessem de que maneira ocorreu o processo de colonização e de miscigenação no território brasileiro.

Foram utilizadas como estratégias de ensino em Geografia as oficinas, que tratavam especificamente sobre cada conceito de abrangência do tema (mencionado anteriormente no Plano do Conteúdo desenvolvido), para facilitar não só a pesquisa que cada um tinha de realizar, como também a aplicação da instalação geográfica.

Cada oficina tratou de um tópico sobre o tema, entre eles, os povos indígenas, negros e europeus, ao abordar a exploração de um povo pelo outro, as técnicas, as doenças, a moral, constituindo um domínio não só sobre a população já residente (os indígenas), como também na conquista do território e o desenvolvimento de uma economia e uma política direcionada a uma determinada região e à exploração de outras.

Essas oficinas foram ministradas sob a supervisão do professor pesquisador, e quando os alunos não explicavam corretamente os conteúdos propostos quanto à formação da população brasileira, o professor pesquisador pedia para que o aluno realizasse novamente a sua aula. Afinal, como se trata da formação de professores, torna-se importante a preocupação com tal formação e essa é uma das estratégias utilizadas para este fim.

Nessa construção avaliativa, os alunos encontraram um problema relacionado ao nosso tema, que era “A formação do povo brasileiro”: “como representar esse conteúdo que foi estudado?”.

Os conceitos-chaves da Geografia foram o lugar, território e a paisagem; contudo, não se pode deixar de expor que outros conceitos e teorias que abrangem essa aula apareceram durante as oficinas, como, por exemplo: ocupação, migração e seus movimentos, nação, sociedade, teoria de Malthus, teoria Reformista, demografia, entre outras executadas para essa manifestação do ensino/aprendizagem.

Diante disso, essa oficina pode ser realizada em grupo de no máximo três pessoas, sugestão limitada de integrantes para que não ocorra sua dispersão. Trata-se, pois, de uma avaliação que envolve atitudes, compromisso, formas de lidar com o processo avaliativo, pesquisa, criação, materiais a serem arranjados e discussão envolvendo o grupo, formado por colegas de classe.

Nesse sentido, o termo utilizado, “avaliação construtiva”, é dado pelo encaminhamento do processo de ensino/aprendizagem e de como ele é realizado. Não é só a utilização de provas e avaliações ou textos, mas sim com um objetivo que leve o aluno a ter a capacidade de unir o conhecimento geográfico ensinado pelo professor com a pesquisa, a criação e a arte, bem como encontrar a efetivação desse conhecimento nas instalações.

É necessário que o aluno percorra a mediação do meio, o tema abordado, transformado e materializado em instalações geográficas. Em outras palavras, a avaliação foca em “como” representar o que foi estudado em sala de aula ou campo, por signos e símbolos. Assim, atuará nas estruturas mentais por associações, experimentadas e vivenciadas pelo aluno, contidas na sua experiência de vida, e, com isso, a concretização do que foi apreendido. Nesse sentido, a apresentação da forma e do conteúdo da instalação só se torna possível pela pesquisa objetiva real.

Assim, esse tipo de avaliação vai além dos muros da Universidade, ou da Escola, e alcança a família, que passa a ser consultada, em razão do objeto (no nosso caso a construção de uma mesa) com o qual se envolvem para caracterizar o conteúdo abordado. Também, a liderança é observada pelo professor em relação às tarefas encaminhadas para a realização da instalação, a busca pelo conhecimento e distribuição das tarefas e materiais a serem arranjados etc., sempre por um ou outro aluno que se destaca no grupo.

Em sala de aula, após as pertinentes discussões sobre os objetos a serem colocados para a representação da população brasileira nas instalações, surgiram as cogitações para nomear o evento. Após as sugestões, construímos o título: “*vertere akros cambiere*”, que significa “Revirar (latim) ao extremo (em grego) para mudar (latim)”.

Nesse contexto, os alunos redigiram um texto em uma aula de Geografia que explicava os materiais abordados e a pesquisa realizada, e depois da avaliação exposta eles refizeram-no. Abaixo, apresento parte do relatório de uma aluna, com cópia fiel ao original:

“VERTERE AKROS CAMBIERE

Repulsa, espanto, surpresa, entusiasmo e indiferença. Foram muitos os sentimentos percebidos nas expressões do público que assisti à experiência da mudança proposta e alertada por meio do movimento intitulado *Vertere Akros cambiere* organizado pelo professor Emerson Ribeiro e que sugestivamente significa revirar ao extremo para mudar. A intenção foi de propor o incentivo à prática da criatividade na universidade e na educação de modo geral, bem como a visualização dessa possibilidade e necessidade, já que a educação atual é tão carente da atividade criativa, do novo, da inovação. Além disso, propôs vivenciarmos tal atividade para nos tornarmos aptos quando no exercício do magistério repassarmos esse estímulo à criação. Nesse sentido, foi de fundamental contribuição para a nossa formação docente, visto ter possibilitado analisar a importância da desconstrução e construção no processo ensino-aprendizagem, e perceber que fugir a essa linearidade e buscar a complexidade e a abordagem holística simbólica do conhecimento é bastante representativo e não tão difícil como pareceu inicialmente. Enfim, nos possibilitou perceber a aplicabilidade, apesar dos obstáculos a serem superados, dessa prática nas escolas, onde o aluno terá oportunidade de construir seu próprio conhecimento a partir da sua realidade de forma prazerosa e com integração entre eles. Apesar de apresentar dificuldades no início tentei atender a proposta de representar simbolicamente a formação da população brasileira, expondo sobre a mesa fotografias de um prato de sopa representando a mistura de gostos, de um pilão simbolizando a miscigenação das técnicas e ainda de um mosaico e uma colcha de retalhos propondo a representação da diversidade e a união dos povos, culturas e hábitos constituintes de nossa população.³

Mais uma vez, constata-se a extrema importância da pesquisa feita pelos alunos, para que pudessem representar, na forma de instalação (mesa), o

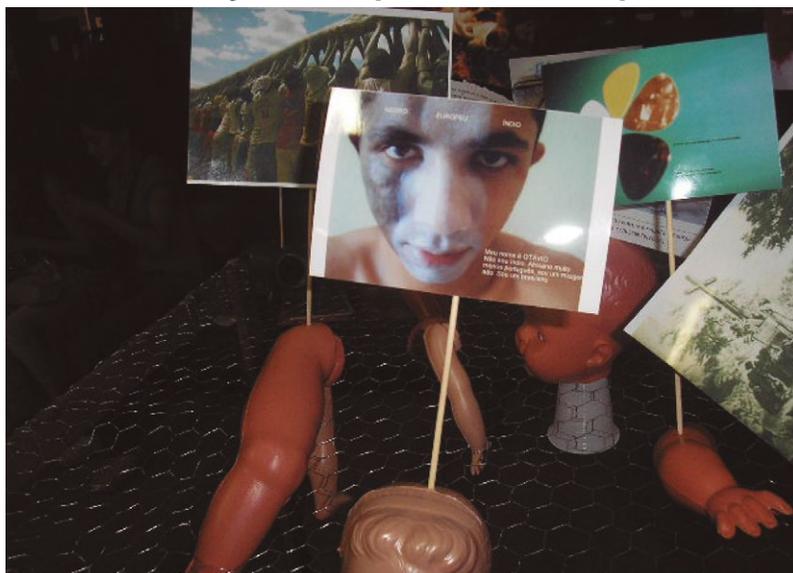
3 Texto de aluna do VI semestre da URCA (grifo nosso).

conteúdo abordado em Geografia. Sobre a análise teórica estudada, a aluna faz apenas um relato sem aprofundamento, e, nesse sentido, priorizou o processo e não apenas o conteúdo sistematizado.

No entanto, fica evidente que a prioridade foi o processo quando ela comenta sobre “a mistura de gostos, a miscigenação e a diversidade e união dos povos”. Essa característica refletida realça o que se destaca neste capítulo, o material utilizado para representar o tema escolhido e o produto.

Todo o processo de ensino e aprendizagem, desde a avaliação construtiva até a apresentação, requer um diálogo final que nos remeta aos erros e acertos por parte dos alunos e professor, pois ficam evidentes, na apresentação, as falas dos conteúdos abordados, quando eles são abordados por outros alunos, funcionários da universidade e da escola. Enfim, a interação entre aqueles que participam desse movimento, num ato de aprendizado sócio coletivo e, por que não, individual (Foto 3).

Foto 3 - Miscigenação sendo apresentada em bonecas despedaçadas



Fonte: Ribeiro, Emerson, nov. 2011.

Em outro texto de um aluno da graduação foi abordada a formação do povo brasileiro, ele afirma que:

Quando falamos de formação, vem logo a ideia de criação ou de nascimento, porém quando se trata de algo tão complexo como uma civilização ou sociedade que devemos levar em consideração, muitos fatores que possibilitam analisar os motivos desta suposta formação. Uma revelação que nos aproprie do que se formou, como se formou, e de que origem tem essa formação. As verdadeiras intenções não só das suas formações, mas de quem as formou, não esquecendo que em alguns casos as formações não passaram de deformações organizadas.

[...] Nossa deformação formou uma nação de homens sem chão, apertado na espacialidade entre os não lugares e lugar nenhum, vivendo um presente invisível, um passado sem glória, contudo, montado num cavalo de tróia. Sendo assim, todos os nossos passos devem ser modificados, devemos andar com os nossos próprios pés, sem muleta alguma, sem tropeçar nos próprios passos, e procurar em nós mesmos o que eles procuraram...

[...] Foi essa mesclagente composta de alma de índios, de negros, de mulatos, que fez crescer esse país. Ao longo da costa brasileira se encontraram duas visões de mundo completamente opostas: a “selvageria” dos homens brancos e a “civilização”, dos Índios. Concepções diferentes de mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram.

A simbologia que usarei na formação e apreciação ao povo brasileiro será os Pés. Os pés foram e sempre será o símbolo da própria invasão dos brancos portugueses, das fugas nas matas de índios e negros e da audácia, e resignação persistente de avançar contra as espadas, baionetas e escudos policiais, pois só existe um jeito de chegar até a porta é indo... (citação *ipsis litteris*, grifo nosso).

Fotos 4, 5, 6 - Índio, branco e negro



Fonte: Disponível em: Google imagens.

Elementos do Baldrame

Para a superação no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao processo de avaliação, propusemos uma avaliação já mencionada e explicada no texto acima, com o título de “Avaliação Construtiva”.

No entanto, o foco central está nos esforços para entender e compreender uma variedade de denominações sobre o termo avaliação. Principalmente o que vem sendo designado como avaliação formativa, ou ainda, avaliação como se o seu processo feito pelo avaliador ao avaliado fosse uma prestação de contas.

Em linhas gerais, muitos professores chamam de avaliar, em Geografia, o processo de ensino/aprendizagem, o ato de o aluno em sala de aula fazer as tarefas, por exemplo, após a explicação de um tema e depois de ter realizado uma série de exercícios. Esse fato é constatado comumente e foi verificado pelo professor pesquisador no trabalho docente na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, e hoje por meio dos relatos dos alunos universitários.

Os alunos fazem as tarefas e depois o professor atribui uma nota. Muitos deles copiam uns dos outros sem se preocuparem se a resposta está correta ou não e dão por encerrado o seu dever. O professor, por outro lado, verifica se foram preenchidas as questões e faz sua atribuição de nota ou pontos que, mais tarde, no fechamento do bimestre, são somados e divididos, atribuindo um conceito ou nota.

Outro exemplo é a realização dos exercícios na apostila ou livro, para a qual também é atribuída uma nota como se fosse uma modalidade de avaliação. Em verdade, esse tipo de atividade é apenas um exercício de fixação de um conteúdo ministrado em Geografia.

Também é chamada de avaliação a apresentação de um trabalho escrito e entregue pelos alunos, e que, na maioria das vezes, “grande parte dos casos quase sempre”, são extraídos da Internet sem a menor preocupação de pesquisa. Na realidade, é usado o copiar e colar (“CTRL C e CTRL V”) e aceito por muitos professores como se o trabalho entregue fosse de fato realizado pelo aluno.

A apresentação de trabalho é sim um tipo de avaliação, porém, quando é realizada de forma correta, com pesquisa empírica ou bibliográfica e favorecimento do desenvolvimento cognitivo. Há crítica a essa aceitação

avaliativa na forma da “apresentação de trabalhos” por parte de muitos professores. Isso porque não é realmente uma avaliação, e sim mais um trabalho para contar nota, e porque nem sempre há, por parte dos alunos, uma pesquisa séria envolvida na realização do seu trabalho.

Afinal, então, como pode-se avaliar? O que é avaliar?

A Ideia foi definida muitas vezes para medir mudanças comportamentais na aprendizagem, como também para quantificar resultados, ou méritos, apoiada no positivismo.

Essa caracterização visa comprovar o rendimento do aluno, com base nos objetivos (de conteúdo ou comportamental), o que representa uma quantificação sistemática que determina as mudanças de comportamento do aluno e em que medida essas mudanças ocorrem; a avaliação é reduzida à medida que seu resultado se separa do processo de ensino (CALDEIRA, 2000).

Em relação aos modelos de avaliação, existe uma variedade de designações, conceitos que normalmente são utilizados quando os seus autores querem referir a algum tipo de avaliação, como: “avaliação autêntica Telles, avaliação contextualizada Berlak, avaliação formadora Nunziati, regulação controlada dos processos de aprendizagem Perrenoud, avaliação educativa Gipps” (FERNANDES, 2006).

As avaliações citadas por Fernandes se referem a uma avaliação para orientar, para melhorar as aprendizagens, mais contextualizada a um papel em que o aluno tem a desempenhar.

Num certo sentido poderemos dizer que todas são alternativas a uma avaliação que, genericamente, se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação, de seleção e de certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização somativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas (FERNANDES, 2006, p. 25).

De certa forma, pode-se analisar as características dessas avaliações e suas mutações e perceber que elas são variações, como aponta Fernandes (2006), mais ou menos elaboradas de uma avaliação formativa, inspirada em concepções cognitivistas, construtivistas e/ou socioculturais da aprendizagem. O que leva também a muitos autores atribuir e pensar a avaliação como quantidade ou como medida.

Aliás, o que mais se observa nas escolas, principalmente, e nas Universidades, no nosso caso a URCA, é que o ato de medir tem o seu ápice no

Vestibular. A escola trata o aluno como um número e exige dele (principalmente nas escolas privadas) metas para passar no Vestibular. Desse modo, são vistas propagandas e mais propagandas das redes privadas de ensino, que mostram os seus índices de aprovações para determinada área do saber.

Segundo Hadji (2001, p. 27), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objeto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”. Esse autor nos traz a ideia de que medir o desempenho dos alunos está fortemente enraizada no consciente dos professores e dos alunos. Essa concepção reside na suposta “norma” das medidas adotadas pelas instituições e nos parâmetros, nas “formas” utilizadas pelos professores para atribuir uma nota, um número, uma letra aos trabalhos dos alunos.

Uma medida é objetiva no sentido de que, uma vez definida a unidade, deve-se ter sempre a mesma medida do mesmo fenômeno. Certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições da instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos. Ele provém da operação de medida. Por essa razão, pode ser calculado e, portanto, neutralizado (HADJI, 2001, p. 27).

Portanto, reduzir avaliação à medida implica aceitar a credibilidade da avaliação como instrumento de medida e desconsiderar que o resultado da avaliação não pode ter a subjetividade do avaliador, interferindo nos valores finais.

[...] registraremos aqui o fato de que hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido (HADJI, 2001, p. 34).

Concorda-se com Hadji quanto à figura do professor avaliador e quanto à afirmativa de que o que está sendo avaliado não é objeto, pois o processo de compreensão sobre o ato avaliado é subjetivo e está sujeito a interferências psicológicas e de atitudes dos avaliadores em relação aos instrumentos e procedimentos para avaliar.

Ao se tratar da avaliação formativa, esta “[...] sustenta que sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino. [...] Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa” (HADJI, 2001, p. 19).

No contexto escolar, outra função tradicional que a avaliação assume é a certificação, isto é, o diploma garante uma formação e, portanto, o portador não necessita se submeter a novos exames e provas. “[...] A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

A certificação garante apenas que saberes globais foram adquiridos para o aluno passar à série seguinte⁴ ou passar para um curso mais avançado e até ser admitido em uma profissão.

Nessa perspectiva, não se pode deixar de apontar outra lógica de abordagem de avaliação, a formativa. Esta se preocupa com o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno, os diferentes caminhos que percorrem mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a organização e regulação das aprendizagens, para que o fracasso não ocorra, inserindo o aluno no processo educativo.

Nesse tipo de avaliação, a lógica e sua concepção se apoiam em verificar se o aluno, no final dos estudos ou semestre e ano letivo, adquiriu conhecimento em relação ao conteúdo.

Para esse processo de avaliação, Azzi afirma:

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor (AZZI, 2001, p. 19).

Diante desse processo de entender a avaliação e sua importância, recorre-se a outra matriz, que é a avaliação de cunho qualitativo, que propõe um processo de ultrapassagem da avaliação quantitativa e que detém as premissas epistemológicas vigentes na atualidade.

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos

4 Essa realidade de não aprovação para a série seguinte nas escolas públicas deixou de ser regra, em muitos Estados brasileiros; para que um aluno reprove, é necessário um abandono total do compromisso com a escola por parte dele.

são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir à limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela (DEMO, 2004, p. 156).

Pode-se perceber que a avaliação qualitativa se apresenta como um modelo em transição, por ter como centralidade a compreensão dos processos da aprendizagem e de ensino, o que produz uma ruptura com os modelos tradicionais que favorecem a memorização. Para Libâneo, o conceito de avaliação da aprendizagem apresenta-se como:

[...] o componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas (LIBÂNEO, 2004, p. 196).

Luckesi (2006) nos faz refletir sobre o porquê de muitos professores serem resistentes a certas mudanças. Ele elenca três razões principais que justificam essa atitude:

A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. Os exames escolares que praticamos hoje foram sistematizados no século XVI pelas pedagogias jesuíticas e comeniana. Somos herdeiros desses modelos pedagógicos, quase que de forma linear. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de sociedade. Trabalhar com avaliação implica em ter um olhar includente, mas a sociedade é excludente. Daí uma das razões das dificuldades em mudar (LUCKESI, 2004, p. 5).

Ainda segundo o mesmo autor, a pedagogia jesuítica definia como um ensino eficiente o ritual de provas e exames, assim como a Pedagogia Comeniana, que priorizava os exames para estimular o aprendizado dos

alunos. Esse tipo de prova era baseado no medo, na punição e no ato de disciplinar.

Esse cartesianismo, posto principalmente pelas pedagogias jesuíticas, custa a ser rompido diante do processo de ensino aprendizagem, junto à sociedade excludente, em que, na maior parte dos estabelecimentos de ensino, ainda persiste e continua a formar nesse padrão, num ciclo. Ao Parafrapear Nietzsche, num eterno retorno, formado rebanhos não criativos.

Sobre o processo de avaliação e em relação às suas distinções, Luckesi pondera que:

A questão básica é distinguir o que significam as provas e o que significa avaliação. As provas são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários; a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Como você pode ver, examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas (não confundir prova com questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas; este é um instrumento; provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar) traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente (LUCKESI, 2004, p. 4).

A expressão avaliação, ao longo da década de 1990 do século XX e início do XXI, tem sido usada constantemente na literatura como se fosse uma muleta para segurar todo e qualquer tipo de processo de avaliação anunciado a regular e a melhorar as aprendizagens para que se possam prestar contas do que foi ensinado ou não.

A impressão que fica aos olhos do professor pesquisador é que essas avaliações têm como pano de fundo justificar a sua ação para o mercado.

Entre esses diversos processos de avaliação, pode-se concluir que, ao longo do tempo, diversas matrizes e concepções teóricas, conforme o tempo histórico e os interesses da classe dominante, são as que seguem à frente das políticas públicas. São as que programam na educação, no seu tempo, a concepção desejável. Nesse sentido, segundo Marcos Soares:

Podemos entender uma das centralidades das reformas educacionais, o currículo (mudanças curriculares, propostas de novos cur-

rículos), a partir da recontextualização do discurso pedagógico. O “texto oficial” produzido nas agências de fomento internacionais (BID, Banco Mundial, FMI, UNESCO) sobre as necessidades da educação, frente a uma nova realidade mundial, tende a ser recontextualizado, adaptando-se à realidade cultural, educacional e até política, dos países a que foram destinados (SOARES, 2011, p. 109).

Pode-se dizer que as reformas educacionais, e a reboque o termo avaliação e suas designações, ao longo da história passam a ganhar contornos diferentes, seguindo o sentido do que é produzido pelas agências de fomento, ao se adaptar à cultura educacional. Mantido pelo discurso das relações de poder, ao se direcionar a sua intencionalidade de quem a produziu, ao levar ao cotidiano escolar as suas diretrizes, que é de formar cidadão para o mercado de trabalho ao revigorar as concepções do sistema capitalista.

Na realidade, o que sobra para as nossas escolas e alunos é a avaliação enquanto classificação, medida, juízo de valores, cobrança, para a disciplina etc. É a punição observada entre professores e alunos para fornecer dados estatísticos de aprovação, para o Banco Mundial, para uma sociedade insaciável marcada pela competição engendrada no neoliberalismo e no capitalismo de mercado.⁵

Em fase de não conclusão

A avaliação construtiva, termo designado pelo professor pesquisador, retrata o processo de conhecimento que o aluno percorrerá até o produto. Esse produto é realimentado pelo processo criativo, num ciclo que para a criança e o jovem são de extrema importância, pois leva os alunos a desenvolverem experiências para enfrentar o cotidiano.

A avaliação por instalações geográficas exige do aluno conteúdo, pesquisa, imaginação e criatividade, entre outros conhecimentos possíveis de serem alcançados com relação à atividade proposta pelo professor. Esses elementos ocorrem em razão do processo de combinação e de complexidade, em particular do acúmulo de experiência. Vygotsky (2004) aponta a diversidade e a experiência de uma pessoa como elementos importantes para a criação.

5 Para compreender melhor as políticas neoliberais e de mercado e seu processo de engendramento na educação, recomenda-se a Tese de Marcos de Oliveira Soares: O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de geografia, USP, 2011.

Esse processo criativo ocorre quando o conteúdo da Geografia foi abordado em sala de aula e, em seguida, foi exigido aos alunos que, de posse da ideia do objeto (a instalação), eles aprofundassem o tema da pesquisa, para que, em um segundo momento, haja o diálogo com a sala acerca de sua temática. Para que isso ocorra, se faz necessário que o aluno escreva um texto sobre suas descobertas.

Quando o aluno busca os elementos que compõem a sua pesquisa, tem-se o próximo passo, que é a passagem dessas cognições do pensamento para a escrita. Nesse sentido, são essas complexidades da linguagem e a sua passagem para a escrita que o aluno, por meio de suas experiências da linguagem, baseadas na sua vivência social, reinventa no ato de imaginar e construir o seu objeto (a instalação).

Essa criação, a instalação, resulta numa apresentação para um dado público (escolar ou não). Esses dados, essas informações, esses símbolos indubitavelmente se traduzem num processo de conhecimento, o que resulta em aprendizagem. A avaliação por instalações geográficas e a sua metodologia, sem deixar de lado as outras formas de avaliação, atinge a realidade ou pelo menos se aproxima dela, quando leva ao professor a possibilidade de tomar novas decisões e rever seus resultados, e, dessa maneira, corrigi-los, se necessário.

Referências

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Coord.). **Avaliação do desempenho e progressão continuada**: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Universidade de Lisboa, Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 19(2), p. 21-50, 2006. CIED – Universidade do Minho. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2a03.pdf.

HADJI, Charles. **A avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: [s.n.], 2006.

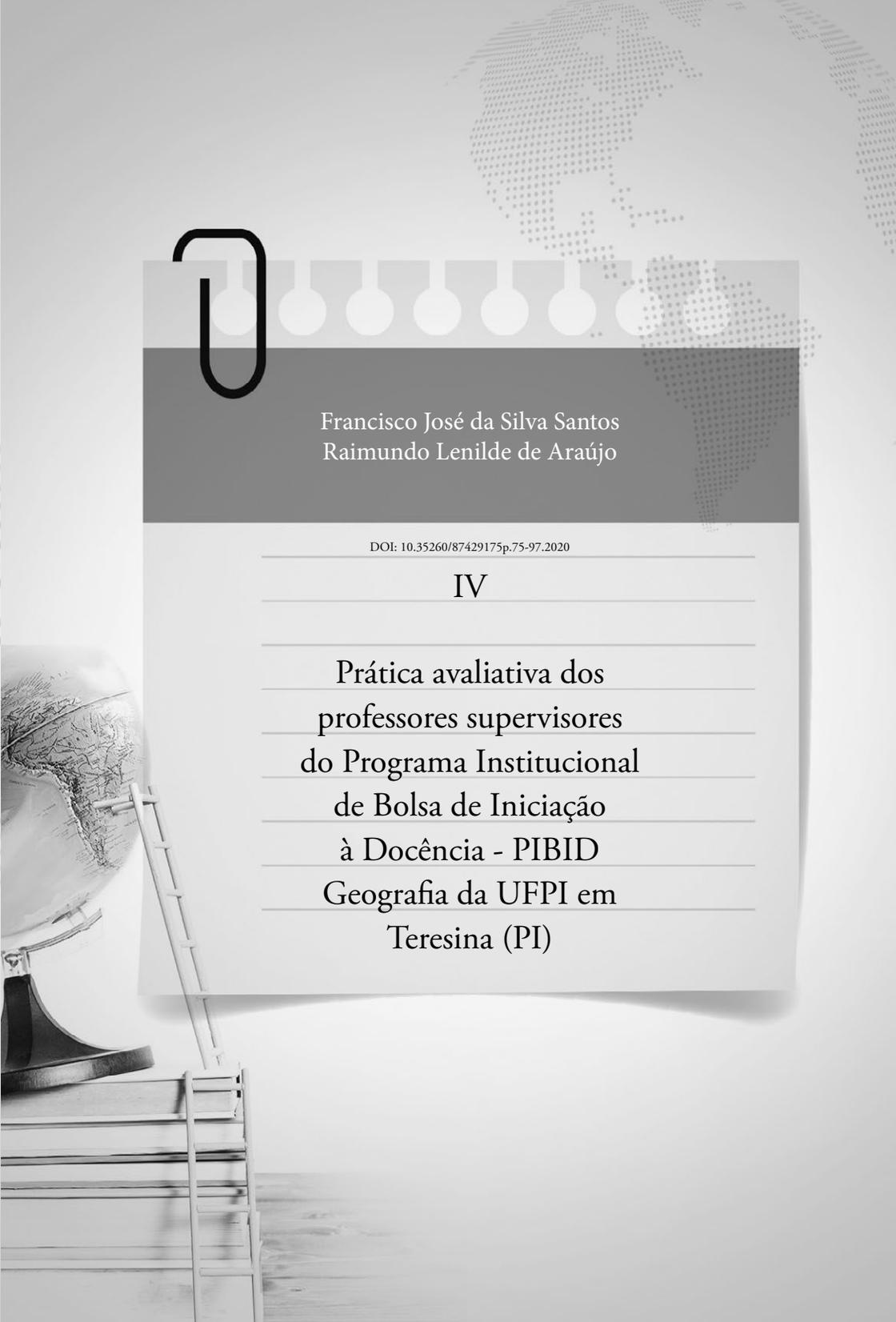
LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em **IP - Impressão Pedagógica**. Publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, n. 36, p. 4-6, 2004.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, Emerson. **Processos Criativos em Geografia**: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas. Tese (Doutorado) –Departamento de Geografia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOARES, Marcos de Oliveira. **O novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais De Geografia**. São Paulo: FFLCH, USP, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



Francisco José da Silva Santos
Raimundo Lenilde de Araújo

DOI: 10.35260/87429175p.75-97.2020

IV

Prática avaliativa dos
professores supervisores
do Programa Institucional
de Bolsa de Iniciação
à Docência - PIBID
Geografia da UFPI em
Teresina (PI)

Introdução

Larocca e Neves (2006 *apud* Neves, 2008, p. 30) argumentam que “a forma como as práticas avaliativas são trabalhadas nos cursos de Licenciatura demonstra uma tendência ao uso de instrumentos testados e aprovados pelos professores, existindo pouca disposição para acatar novas formas e sistemáticas de avaliação”.

Com a prevalência da avaliação somativa, de caráter quantitativo, sem considerar o aspecto qualitativo, que normalmente é utilizada apenas com a função de classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estipulados, o ato de avaliar fica limitado ao registro de notas e contabilização de resultados sem ter a preocupação com a construção dos conhecimentos geográficos. A esse respeito, Neves (2008, p. 30) defende que “o conhecimento de concepções e práticas de avaliação na perspectiva formativa empobrece os cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, a formação dos professores”.

Diante desse cenário, programas de auxílio na formação dos professores na Academia acabam exercendo grande importância, pois possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre diversos temas e, dentre eles, a prática avaliativa escolar, em especial na Geografia.

O Ministério da Educação destaca como principais programas de pesquisa e formação docente os programas: Pró-Letramento, Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas, o Observatório da Educação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e o Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR.

Nesse sentido, essa investigação buscou identificar e analisar o desenvolvimento do processo e os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia da Universidade Federal do Piauí nas escolas em Teresina no ano de 2015.

Tem como objetivo principal estudar os principais instrumentos avaliativos, utilizados pelos professores supervisores do PIBID Geografia/UFPI nas escolas: Unidade Escolar Darcy Araújo; Unidade Escolar Professor Joca Vieira; Unidade Escolar Lourdes Rebelo; Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto e CEPTI Governador Dirceu Mendes Arcoverde (Colégio da Polícia Militar).

Como objetivos específicos, destacam-se: identificar os instrumentos de avaliação utilizados em Geografia; entender os critérios para a escolha dos instrumentos de avaliação empregados; destacar como os instrumentos avaliativos são empregados.

Para contemplar os objetivos propostos, a presente pesquisa foi desenvolvida em etapas. A primeira constituiu-se em pesquisa bibliográfica: em livros; artigos científicos; periódicos; monografias; dissertações de Mestrado; teses de Doutorado; sites especializados, com ênfase nos temas relacionados ao ensino de Geografia e avaliação da aprendizagem, tendo por base autores como Cavalcanti (2002), Hoffmann (2009), Luckesi (2011), entre outros.

Além dessas bibliografias, outros documentos importantes nessa etapa foram: LDB 9394/96, Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 13 de dezembro de 2007, o Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, o Decreto 7.219/2010 e o Regimento Interno do PIBID na UFPI.

A etapa seguinte consistiu na pesquisa de campo, em que, para analisar as concepções avaliativas praticadas pelos professores supervisores do PIBID de Geografia UFPI, foi utilizada como recurso de investigação uma entrevista. Isto permitiu identificar os instrumentos avaliativos empregados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem na disciplina de Geografia.

A entrevista foi realizada com os seis professores supervisores do PIBID Geografia/UFPI das escolas: Unidade Escolar Darcy Araújo; Unidade Escolar Professor Joca Vieira; Unidade Escolar Lourdes Rebelo; Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto; e CEPTI Governador Dirceu Mendes Arcoverde (Colégio da Polícia Militar).

A pesquisa apresentou um universo finito que “[...] são aqueles cujos números de elementos não excedem a 100.000” (KAUARK; MANHÃES;

MEDEIROS, 2010, p. 62), e a população como objeto de estudo é composta de seis professores supervisores do PIBID/UFPI de Geografia. Por ser um grupo pequeno, não houve necessidade do uso de amostra, com a possibilidade de estudo do universo inteiro.

Ainda pelo fato de consistir em um grupo pequeno, optou-se por utilizar entrevistas como o principal instrumento de coleta de dados, o que tornou a coleta mais dinâmica e rica de conteúdo.

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 64), “a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na coleta de dados primários. As fontes primárias são os documentos que gerarão análises para posterior criação de informações”. As entrevistas desta pesquisa tiveram caráter exploratório, quando são permitidos eventuais indagações ou levantamento de dados e informações que não estejam contemplados no formulário, como no caso dos questionários. Ainda segundo Kauark, Manhães e Medeiros:

A entrevista pode ser do tipo direto ou indireto. A entrevista direta é aquela em que o entrevistador se posiciona frente ao entrevistado; ela é presencial: o entrevistador indaga e o entrevistado responde. A entrevista indireta é aquela em que o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações; neste caso o entrevistado pode realizar a entrevista por telefone, pela Internet ou utilizar outras tecnologias (2010, p. 64).

Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, com visita às escolas e contato direto no momento das perguntas com os entrevistados, no caso, os professores supervisores. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, em que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 26).

Quanto ao método, o mais eficaz na pesquisa é o Dialético, uma vez que:

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais [...] (GIL, 2008 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35).

Os procedimentos de análise das informações empíricas, ou seja, os dados coletados nas entrevistas, tiveram o intuito de entender como ocorre o processo de avaliação realizado pelos professores supervisores e como suas concepções sobre a avaliação em Geografia podem influenciar positiva ou negativamente os graduandos bolsistas do PIBID que acompanham sua prática profissional nas escolas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 13 de dezembro de 2007. Segundo o Relatório de Gestão (2009-2013) da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB (2013, p. 67):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Em 2010, ocorreu uma substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010 que “sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do Programa, com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais” (DEB, 2013, p. 68).

O Relatório de Gestão da DEB (2013) destaca que o PIBID deve proporcionar aos alunos de Licenciatura um contato com as práticas pedagógicas em escolas públicas de educação básica, ao permitir uma integração da teoria com a prática e incentivar a aproximação entre escolas e universidades, o que resulta em melhorias na qualidade da educação.

O PIBID assumiu, portanto, um papel fundamental na formação dos graduandos, principalmente por meio da observação das práticas utilizadas pelos supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários poderão fazer o Estágio obrigatório.

A partir desse contato com o ambiente escolar e com a atividade docente, que o graduando observa, ele complementa sua formação enquanto futuro profissional. A deficiência no Programa ocorre quando o professor supervisor adota uma postura tradicional e sem reflexão. Isso pode influenciar negativamente o graduando que acompanha sua prática escolar.

No caso da avaliação em Geografia, por exemplo, é comum que os alunos em formação, e sem experiência de causa, sintam-se inclinados a encarar como correta ou pelo menos eficaz a prática observada em sala durante seu acompanhamento com o professor supervisor.

Instituição do PIBID na Universidade Federal do Piauí

Na Universidade Federal do Piauí, segundo o Regimento Interno do PIBID na instituição, seu artigo 2º contém que:

No âmbito da UFPI o Programa foi instituído no ano de 2008, pela Resolução CEPEX nº 208/08, de 11 de novembro de 2008, ratificada pela Resolução CEPEX nº 223, de 12 de dezembro do mesmo ano, com o objetivo valorizar o professor, elevando a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas. E, com isso promover a melhoria da qualidade da educação básica nas escolas conveniadas (BRASIL, 2009, p. 1).

A partir desta data, foram selecionadas escolas dentro dos critérios do Programa e professores supervisores em cada disciplina, sendo que a última seleção de alunos bolsistas e professores supervisores ocorreu através do edital n. 061/2013, com início dos projetos nas escolas em março de 2014 (BRASIL, 2014).

Perfil das escolas assistidas pelo PIBID UFPI em Teresina no ano de 2015

O PIBID na UFPI, na área de Geografia, em 2015, esteve atuante nas escolas: Unidade Escolar Darcy Araújo (um professor supervisor); Unidade Escolar Professor Joca Vieira (um supervisor); Unidade Escolar Lourdes Rebelo (um supervisor); Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto (um supervisor); e CEPTI Governador Dirceu Mendes Arcoverde (dois professores supervisores), o que totalizou seis professores supervisores.

Unidade Escolar Professor Darcy Araújo

O CEPTI Professor Darcy Araújo situa-se na Avenida Nossa Senhora de Fátima, Bairro de Fátima, na Zona Leste da cidade de Teresina. Tem como unidade mantenedora a Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC e está jurisdicionada a 20ª Gerência Regional de Educação. Possui as modalidades de ensino Fundamental e Médio.

A escola fica situada numa área nobre da cidade, caracterizada pela presença de muitos edifícios e atividade econômica voltada para o comércio formal de lojas, farmácias, bancos, supermercados, escolas particulares e residências, onde predomina um padrão de vida elevado.

A Unidade Escolar Professor Darcy Araújo foi fundada em agosto de 1974, no governo de Alberto Tavares Silva. Seu nome foi dado em homenagem a Darcy Fontenelle de Araújo, professor da Faculdade de Direito do Piauí e membro da Academia Piauiense de Letras.

A escola foi fundada com o objetivo de atender à comunidade da região do Bairro de Fátima e às comunidades vizinhas. Ofereceu, desde sua fundação até 1999, as modalidades de ensino Primário (primeira à quarta série), no turno diurno e, no período noturno, o Curso Técnico Profissionalizante em Administração de Empresas; e mais tarde, o curso Normal Médio (Pedagógico).

A partir da década de 2000, a escola foi, aos poucos, deixando de ofertar o Curso Profissionalizante e Científico, no período noturno, e passou a ofertar o Curso Supletivo, hoje Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no turno diurno, o Ensino Fundamental II.

Em 2009, a escola passou a Centro de Ensino Fundamental de Tempo Integral, através do Decreto n. 13.457/2008, que instituiu no âmbito da SEDUC/PI os centros estaduais de tempo integral. Com o novo modelo de escola em tempo integral, a carga horária foi ampliada para nove horas diárias e quarenta e cinco horas semanais.

Com a municipalização do Ensino Fundamental, a escola deixou de ofertar as séries iniciais do Ensino Fundamental e foram implantadas gradativamente as turmas do Ensino Médio.

No quesito Avaliação em Geografia, foco desta pesquisa, o Projeto Político Pedagógico da escola deixa claro que segue as orientações da Secretaria

Estadual de Educação e das resoluções aprovadas, como se pode observar no trecho a seguir:

A sistemática de avaliação da aprendizagem a ser adotada no CEP-TI Professor Darcy Araújo, orienta-se pelas diretrizes e normas da Lei 9394/96, Parecer CEE/CEB nº 04/2008, parecer CEE/PI nº 183/2010 e da Resolução CEE/PI nº 178/2010 e, ainda, pela Norma Regimental da Educação Básica elaborada pela Secretaria Estadual de Educação e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí e Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual/2013 (PIAUÍ, 2015, p. 31).

Ainda segundo o PPP da escola, a Sistemática de Avaliação do CEPTI Professor Darcy Araújo internamente:

[...] organiza-se de forma dinâmica e qualitativa, onde são utilizados vários instrumentos como: Seminários, TG, TI, Pesquisas, Debates, Estudos Dirigidos, Portfólios, Registros, Projetos, Produções, além de provas objetivas e dissertativas, que juntos formam o arcabouço necessário e satisfatório para averiguação e acompanhamento do rendimento do aluno (PIAUÍ, 2015, p. 33).

Pelo que apresenta no PPP, a escola segue os padrões estabelecidos pela SEDUC/PI e adota internamente propostas que visem alcançar os objetivos traçados pelo governo.

Unidade Escolar Professor Joca Vieira

A Unidade Escolar Professor Joca Vieira pertence à 20ª Gerência Regional da Educação ligada à Quarta Diretoria Regional de Educação do Piauí, que faz parte da Secretaria Estadual de Educação- SEDUC/PI.

A escola encontra-se localizada na Rua Pedro Conde, Bairro São Cristóvão, Zona Leste da cidade de Teresina. Essa parte da cidade é conhecida como uma zona nobre, caracterizada por uma população de maioria composta de classe social de alto poder aquisitivo, prédios de apartamentos, restaurantes luxuosos e o setor comercial em ascensão.

O nome da Unidade Escolar é uma homenagem a João Rodrigues Vieira, um farmacêutico paraibano que em 1921, fixou residência em Amarante, onde fundou importantes escolas, além de ter sido

diretor da Escola Normal de Floriano, até que em 1938 veio morar na Capital do Piauí, onde foi professor do Colégio Estadual do Piauí. Sua fundação e inauguração foram no mês de agosto do ano de 1971, no governo de Alberto Tavares Silva, e Raimundo Wall Ferraz à frente da Secretaria Estadual de Educação (MOURA, 2016, p. 1).

No que se refere à avaliação do ensino, o PPP da escola apresenta uma série de conceitos teóricos sobre as possibilidades de avaliação, ao argumentar que “os processos e instrumentos de avaliação foram construídos a partir das funções: prognóstica, diagnóstica, formativa ou de processo, somativa ou de produto final” (PIAUI, 2015, p. 18).

Propõem que seja feita uma avaliação por meio de ferramentas diversificadas, tais como: observações, testes, exercícios, dinâmicas, seminários etc. O documento destaca ainda que:

A avaliação como processo mediador da aprendizagem deve abranger suas diversas modalidades para atender aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais do ensino e da aprendizagem e estão consolidadas na proposta pedagógica da escola (PIAUI, 2015, p. 19-20).

Unidade Escolar Lourdes Rebelo

A Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebêlo fica localizada na Rua Angélica s/n, no Bairro de Fátima, Zona Leste da cidade de Teresina. A escola tem como unidade mantenedora a Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC e funciona desde 1972, oferecendo primeiramente o Ensino Fundamental e, atualmente, o Ensino Médio nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e EJA (IV, V e VI ETAPAS) no turno da noite.

A comunidade em que a Unidade Escolar está inserida apresenta-se fisicamente organizada, pois se trata de um bairro de classe média alta que evidencia nível de escolaridade e cultural elevado, bem como um comércio diversificado e movimentado.

No aspecto avaliação, o PPP da escola destaca que:

A avaliação da aprendizagem na Unidade Escolar Professora Maria de Lourdes Rebelo entende-se como parte do processo de ensinar

e aprender. Por isso, ganha um caráter formativo, uma vez que redimensiona o planejamento do professor e, conseqüentemente, sua prática. Por isso, se apresenta como elemento de identificação e diagnóstico, mais do que elemento determinante de valores ou julgamentos. Sob essa perspectiva, a Escola não concebe a lógica da avaliação classificatória, que se constitui em um mecanismo arbitrário de controle da realidade (PIAUÍ, 2014, p. 29).

O documento esclarece ainda que o processo de avaliação “no Ensino Fundamental, no Médio e no Profissionalizante, se dá, também, pela observação e registro, com a utilização de diferentes instrumentos avaliativos, com critérios definidos no planejamento de cada professor” (PIAUÍ, 2014, p. 30).

Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto

O Centro de Ensino de Tempo Integral Governador Freitas Neto está localizado na Rua Capitão Vanderley, s/n, Bairro Piçarreira I, Zona Leste de Teresina, jurisdicionado à Vigésima Gerência Regional da Educação, SEDUC-PI. A escola foi fundada em 1993, no mandato do então governador Antônio de Almendra Freitas Neto.

Segundo o PPP, a escola passou a ser CEFTI em 2011 e a ofertar o Ensino Fundamental do segundo ao quinto ano, em tempo integral, e os demais níveis de ensino compondo a escola regular. No ano seguinte, torna-se CETI, oferecendo a forma integral até o terceiro ano do Ensino Médio.

Administrado e mantido pela rede Estadual de ensino, o CETI Governador Freitas Neto atende a uma clientela proveniente da comunidade onde está inserida e adjacências, como: Bairro Satélite; Piçarreira I e II; Vila Madre Teresa; Parque Universitário; Santa Bárbara e Vila do Gavião.

A escola está inserida numa região em que predomina a população de classe média e baixa, com presença de pontos de venda de drogas, dificuldades de trabalhos, residências precárias, falta de áreas de lazer e cultura, entre outros aspectos, que tornam a realidade da escola complexa (PIAUÍ, 2015).

A região é considerada uma área de risco pela SEDUC e são comuns os assaltos a alunos que se dirigem ou saem da escola na volta para casa, especialmente no turno da noite.

Esse contexto de desarranjos sociais e econômicos põe a escola em evidência como importante instrumento de transformação da realidade vivida pela população, ao descobrir formas de intervir nessa realidade das pessoas, bem como propor meios de prosperarem a partir da educação.

O PPP do CETI Governador Freitas Neto define que o processo de avaliação na escola ocorre através da Avaliação Diagnóstica, realizada no início de cada ano letivo, com o propósito de identificar os conhecimentos prévios dos alunos; Avaliação Contínua, realizada pelo professor no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem; e Avaliação Mensal, realizada pelo professor, através especialmente de testes, com o objetivo de verificar quantitativamente o resultado da aprendizagem referente ao período.

Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde (Colégio da Polícia Militar do Piauí)

O Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde fica localizado à Rua Valdemar Martins, Bairro Morada do Sol, Teresina-PI.

O documento de regularização da escola, Decreto Governamental n. 13.457 de 18 de dezembro de 2008, transforma a Escola Técnica em Centro Estadual de Educação Profissional de Tempo Integral (CEPTI) Governador Dirceu Mendes Arcoverde.

A escola pertence à Vigésima Gerência Regional de Educação - Zona Leste. O elemento central que caracteriza esta escola é o fato de ela ter sido construída em área da Polícia Militar, portanto, apesar de ser mantida pela sede estadual de educação do Piauí, vem sendo modificada a estrutura para que se torne administrada somente por militares.

A comunidade onde a escola está inserida é caracterizada como pertencente à classe média, porém a população atendida na escola é proveniente de bairros próximos e distantes.

A escola foi fundada em março de 1978, instituída em Decreto-Lei de 24 de agosto de 1978 e publicado no Diário Oficial de 04 de setembro de 1978 (PIAUI, 2011, p. 8).

A escola recebeu o nome em homenagem ao Governador Dirceu Mendes Arcoverde, e, no ano de 2009, passou a ser chamada de Centro Esta-

dual de Educação Profissional de Tempo Integral (CEPTI) Governador Dirceu Mendes Arcoverde. Em 2015, a escola assumiu a nomenclatura de primeira escolar militar do Piauí, e passou a denominar-se Colégio da Polícia Militar do Piauí Governador Dirceu Mendes Arcoverde.

Segundo o PPP, a escola funcionava antigamente com ensino profissionalizante nos turnos tarde e noite, desenvolvia os cursos técnicos de Administração de Empresas, Contabilidade Comercial e, no turno da manhã, os Cursos Profissionalizantes de Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas e Técnicas Comerciais; entretanto, por falta de professores habilitados com formação profissional, falta de materiais e Laboratórios, repercutindo no extermínio dos cursos, através do decreto n. 5.707 de 14 de fevereiro de 1984, denominada Unidade Integrada de Ensino Médio regular nos turnos tarde e noite e Ensino Fundamental de quinta à oitava série no turno manhã.

Em 2005, retirou o Ensino Fundamental e criou o Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado ao Técnico, com os cursos: geoprocessamento (Manhã), mecânica e edificações (Tarde e Noite). Em 2009, a escola foi ampliada com o Ensino Médio Integrado e Integral nos turnos manhã e tarde, com os cursos: Geoprocessamento, Edificações, Manutenção Automotiva (Mecânica) e Segurança no Trabalho.

Quanto à organização curricular, a escola trabalha com o Ensino Médio Regular, Médio Integrado ao Técnico e Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em regime de tempo integral, privilegiado para os avanços na forma de ensinar e aprender, contribuindo para o desafio que exigirá de todos uma atitude de compromisso, dedicação e profissionalismo. Os cursos técnicos ofertados na escola: Segurança no Trabalho, Geoprocessamento, Manutenção Automotiva (Mecânica) e Edificações.

A comunidade em que a escola está inserida é considerada uma região mista: comercial, escolar, residencial, existindo no entorno áreas de lazer, como clubes, bares, casas de shows, academias desportivas; a escola possui área arborizada e espaços para novas construções.

Quanto aos critérios de avaliação, o PPP da escola destaca que são adotados de forma igual para todas as modalidades de ensino da escola.

Cada componente curricular, de acordo com as suas características, estará adotando formas de procedimento para o desenvolvimento das competências propostas e critérios múltiplos da avaliação. O

regime interno deverá prever a operacionalização da sistemática de avaliação em cada componente curricular, bem como suas formas e instrumentos (PIAUÍ, 2011, p. 64).

Pelo PPP da escola é possível perceber que a instrução é para que os professores adotem formas específicas de avaliação para cada componente curricular.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores supervisores

As entrevistas foram realizadas nas cinco escolas atendidas pelo PIBID Geografia/UFPI na cidade de Teresina-PI, no período de 8 de junho a 7 de julho de 2016. O ano de 2015 foi escolhido como referência para a análise, pois as atividades de 2016 ainda estavam em curso.

Para atender a estes objetivos, foram elaborados os seguintes questionamentos:

- Quais são os principais instrumentos que você utiliza para avaliar em Geografia?
- Qual o critério utilizado para a escolha dos instrumentos de avaliação?
- Como ocorre a aplicação dos instrumentos?

A partir destes questionamentos, foi possível coletar informações sobre a prática avaliativa dos professores supervisores.

A seguir serão apresentadas as observações e análises realizadas em função das informações levantadas por meio das entrevistas. Com a intenção de preservar os professores de algum tipo de constrangimento, eles serão identificados aqui segundo letras do alfabeto.

Quais são os principais instrumentos que você utiliza para avaliar em Geografia?

Quadro 1 - Instrumentos de avaliação utilizados

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor(a) A	Utiliza a prova escrita, debates, pontualidade, seminários, e, além disso, leva em consideração as instruções de avaliação indicadas pela SEDUC/PI.
Professor(a) B	Os instrumentos utilizados dependem do planejamento realizado, adotando a prática de exercícios escritos, questionamentos orais, produções textuais, seminários e jogos, esse último com menor frequência em decorrência do custo.
Professor(a) C	Utiliza vários instrumentos, tais como: pesquisas, jogos geográficos, seminários, prova escrita e também avalia pela oralidade.
Professor(a) D	Os instrumentos avaliativos adotados levam em consideração uma sistemática que passa pela produção textual, oralidade e participação. Também utiliza resenhas, mapas conceituais, seminários, debates, leitura de textos e atividades do livro didático.
Professor(a) E	Utiliza como instrumentos de avaliação pesquisas com auxílio do telefone celular, projetos, produção de vídeos, confecção de portfólios, seminários, prova escrita etc.
Professor(a) F	Trabalha de forma variada. Utiliza seminários, prova escrita, também por meio da oralidade, e procura aproveitar o conhecimento dos alunos através da observação.

Fonte: Pesquisa direta. Org. Santos (2016).

A partir dos dados coletados, foi possível perceber que há uma consciência quanto à diversificação do uso de instrumentos de avaliação. Todos os professores forneceram, como resposta ao primeiro questionamento, uma rica e diversificada lista de instrumentos avaliativos, como possibilidade de uso no processo ensino e aprendizagem em Geografia.

Uma questão a ser destacada é que apenas o(a) professor(a) B citou o planejamento de aula atrelado aos instrumentos utilizados. Essa pode ser encarada como uma deficiência no processo de ensino, não só da maioria dos professores entrevistados, mas do próprio sistema educacional brasileiro.

É preciso entender que os instrumentos de avaliação só serão eficazes e terão sentido se estiverem de acordo com os objetivos de ensino traçados e sistematizados no planejamento da docência em Geografia. Se não for estabelecido esse link, corre-se o risco de uma avaliação vazia. A esse respeito, Libâneo afirma:

Através dela (avaliação) os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p. 195, grifo nosso).

Outro aspecto a ser considerado é o papel do Estado como agente influenciador e, por vezes, determinante, no uso dos instrumentos avaliativos, por meio de propostas que definem como o professor deve avaliar. Isso acaba limitando a autonomia desse profissional, que vê sua capacidade e mesmo liberdade de atuação diminuída pela autoridade da figura do Estado. O docente passa a exercer, por vezes, um papel de mero cumpridor de decisões de outrem.

O estímulo à autonomia do professor de Geografia é essencial, pois é através dela que o docente exerce plenamente sua cidadania como profissional em Educação. É o professor que conhece as especificidades de cada sala de aula, de cada escola, e as necessidades dos alunos, sendo capaz de selecionar, a partir das possibilidades, os melhores instrumentos avaliativos a serem empregados.

Qual critério é utilizado para a escolha dos instrumentos de avaliação?

Quadro 2 - Critério de escolha dos instrumentos avaliativos

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor(a) A	A escolha dos instrumentos de avaliação é, de certa forma, uma exigência do sistema educacional, uma vez que os professores têm de adotar uma nota específica para o aluno, por isso faz uso dos instrumentos citados.
Professor(a) B	O critério de escolha dos instrumentos depende da atividade a ser trabalhada, escolhendo aquele que seja mais adequado à referida proposta. Também disse levar em consideração a acessibilidade em relação ao custo; por exemplo, os jogos, necessitam de um investimento financeiro maior para serem utilizados.
Professor(a) C	A escolha depende do conteúdo, e, durante o mês, utiliza até cinco diferentes tipos de instrumentos avaliativos, levando em consideração aspectos qualitativos e quantitativos.
Professor(a) D	A escolha depende da proposta da escola em que atua; a partir dessa proposta, define qual instrumento utilizar.
Professor(a) E	A escolha dos instrumentos depende do conteúdo trabalhado, do tempo de execução e objetivos a serem alcançados.
Professor(a) F	Seleciona os instrumentos através do planejamento de aula, dependendo do aluno, e da reação da turma ao conteúdo.

Fonte: Pesquisa direta. Org. Santos (2016).

Referente ao segundo questionamento, foi possível observar, pelas respostas, que apenas parte dos professores (B, C e E) faz uma articulação entre o conteúdo ministrado e a escolha do instrumento de avaliação mais eficaz.

Os demais professores (A, D e F) não demonstraram em sua fala essa preocupação, e revelaram ainda que há lacunas em sua prática docente a esse respeito. Essa postura pode causar certa confusão nas respostas fornecidas pelos alunos na hora da avaliação. É preciso definir bem que conteúdo trabalhar para poder avaliar se os objetivos de aprendizagem estabelecidos foram alcançados e quais instrumentos utilizar. A esse respeito Luckesi (2006 *apud* ZAMBONE, 2012, p. 139) afirma:

Muitas vezes os instrumentos revelam que professores e professoras parecem desejar coletar dados sobre um determinado conteúdo, porém, introduzem um conteúdo estranho no meio de uma questão, o que dificulta a compreensão do educando, conduzindo-o, assim, a uma resposta inadequada.

Ainda referente ao segundo questionamento, foi possível identificar, mais uma vez, pelas respostas dos professores A e D, a influência das propostas estabelecidas pela escola e ou pela SEDUC/PI para avaliar, sendo considerada como critério determinante de escolha dos instrumentos. Isso revela mais uma vez a necessidade de estímulo à autonomia docente já abordada na questão anterior.

No terceiro questionamento, a seguir, os professores não demonstraram entender a avaliação numa perspectiva de continuidade. Nas respostas fornecidas, ficou aparente uma postura docente que encara a avaliação como etapa final do processo de aprendizagem.

Como ocorre a aplicação dos instrumentos?

Quadro 3 - Forma como são empregados os instrumentos de avaliação

PROFESSORES	RESPOSTAS
Professor(a) A	A condução do processo de avaliação depende do conteúdo trabalhado e da proposta estabelecida, além da sistemática adotada pela escola e pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí.
Professor(a) B	A avaliação acontece, em geral, ao final da segunda aula semanal, sendo a primeira destinada à explicação do conteúdo. Dependendo do objetivo traçado, a avaliação pode ser no início do conteúdo, como forma de perceber os conhecimentos prévios.
Professor(a) C	Ocorre após as explicações do conteúdo; dependendo das possibilidades, chama os alunos à frente da turma para alguns questionamentos, e considera a prova escrita o instrumento mais eficaz na sua prática docente.
Professor(a) D	Sua avaliação é feita em etapas; dependendo do conteúdo e da proposta, traça um plano de avaliação e estipula as etapas.
Professor(a) E	Utiliza a avaliação escrita na forma bimestral, projetos também bimestralmente, portfólios mensais e anualmente, seminários semanais, pesquisas diárias e produção de texto diária.
Professor(a) F	Depende da atividade. Em alguns casos, como nos seminários, divide a avaliação em partes e avalia conforme a atividade vai se desenvolvendo, como no caso das provas escritas, mensalmente.

Fonte: Pesquisa direta. Org. Santos (2016).

Essa postura é prejudicial, pois não entende a avaliação como uma etapa de realimentação do processo de ensino e aprendizagem. É por meio da avaliação que o professor pode identificar os sucessos e falhas de sua prática, permitindo assim ter condições de executar ações de correção e melhorias dos procedimentos educacionais aplicados (ANTUNES, 2002). A esse respeito Perrenoud (1999 *apud* BURINI; PINHEIRO, 2003, p. 2) afirma:

A avaliação faz parte do processo ensino aprendizagem que é um instrumento para os professores executarem uma reflexão do seu objetivo – alvo, que é a aprendizagem do aluno. Essa reflexão permite observar como o programa de ensino foi ministrado e possibilita a elaboração de novas estratégias.

Ao tempo em que o professor encara a avaliação como uma etapa final ao processo de ensino e aprendizagem, ele pode perder a possibilidade de conseguir corrigir as falhas identificadas a partir da avaliação. Quando a prática avaliativa é realizada ao final de cada mês, por exemplo, é comum que o professor não tenha mais tempo para fazer as correções necessárias,

pois, em geral, se inicia um novo ciclo de conteúdo e um novo procedimento de avaliação.

Ao se utilizar uma avaliação contínua, seria possível ao professor (re) planejar, se necessário, sua ação didática ainda durante a execução da aula, e em como realizar correções e/ou complementos que tornassem a aprendizagem do(a) aluno(a) facilitada.

Os Projetos político-pedagógicos

Quanto aos Projetos político-pedagógicos das escolas de atuação do PIBID Geografia/UFPI, foi possível constatar algumas falhas, como, por exemplo, que não há uma uniformidade na composição dos documentos das escolas, alguns estão desatualizados e, ao que parece, constam apenas como uma formalidade, mas não são utilizados nas escolas, já que nenhum dos professores citou o documento como base para sua proposta de ensino e avaliação.

É importante que o PPP possa servir como um guia para que as escolas alcancem os objetivos traçados para um determinado período. Ele deve indicar a direção por onde seguir as ações dos gestores, professores, funcionários, alunos e famílias. Deve ser construído de forma democrática com a participação de toda a comunidade escolar.

Por ter informações importantes, o PPP se apresenta como ferramenta de planejamento e avaliação, devendo ser consultado para a tomada de decisões na escola. Infelizmente, a realidade da maioria das escolas é que o PPP fica engavetado, desatualizado ou mesmo inacabado, como foi possível detectar no caso das escolas atendidas pelo PIBID Geografia/UFPI.

Algumas escolas demonstraram, inclusive, certo receio quanto a fornecer acesso ao documento. Durante a pesquisa, houve ainda casos em que os gestores não sabiam onde estava o PPP, o que demonstra que o documento não era utilizado pela escola.

No aspecto avaliativo, os PPP's apresentam características dinâmicas em relação ao processo avaliativo em Geografia e são defendidos por pensadores como Cipriano Luckesi, José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, dentre outros autores que tratam sobre o tema. Abordam também os PCNs e ainda o documento Diretrizes Técnico Normativas para Sistematização da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Piauí de 2013.

No entanto, nenhum dos professores se referiu ao PPP quando questionados sobre os procedimentos de avaliação que adotavam, o que revelou que não há aplicação da proposta do documento na realidade escolar.

As contribuições do PIBID no desenvolvimento de habilidades avaliativas pelos graduandos

Há uma necessidade de aprimoramento na preparação para a docência em Geografia, em especial de buscar maior integração entre a Universidade e a escola e uma articulação entre a teoria e a prática docente, principalmente no que se refere à avaliação. A esse respeito, o PIBID assume um papel de grande relevância e que proporcionou o contato prévio dos graduandos bolsistas com professores formados em atuação, no sentido de ajudar na melhoria do ensino das escolas.

O PIBID tem contribuído decisivamente para a formação inicial de professores, bem como ajudado a fortalecer a identidade dos cursos de Licenciatura no Brasil, pois estimula o aprimoramento de um componente importante para a formação docente, que é a interação com outros professores. No caso dos graduandos, isso exercerá grande influência, pois é a “experiência dos professores formados, que, com o exemplo de sua prática, pode se tornar referência para a formação” (BACCON; ARRUDA, 2010 *apud* MASSENA; SIQUEIRA, 2016, p. 23).

No âmbito da avaliação em Geografia, também é essencial que os graduandos tenham a possibilidade de entrar em contato com professores que possam influenciar positivamente sua prática. Nessa perspectiva, foi possível observar, pelas respostas apresentadas nas entrevistas, que os professores supervisores do PIBID Geografia, apesar de algumas fragilidades, apresentam, em sua maioria, dinamicidade na prática avaliativa, além da utilização de diversos instrumentos. Isso possibilita aos graduandos que acompanham suas atividades a construção de uma postura também dinâmica quanto às possibilidades de avaliação da aprendizagem, especialmente em Geografia.

A postura do professor supervisor não é determinante, mas pode despertar no aluno bolsista uma referência quanto à sua prática futura, sendo o professor um avaliador dinâmico que o acompanha numa reflexão quanto à prática avaliativa. Massena e Siqueira (2016, p. 22) alertam:

Quando se pensa a formação de professores também é importante considerar que as experiências vividas enquanto aluno ao longo de sua trajetória escolar constituem um elemento que irá exercer significativa influência na atividade que desempenhará futuramente como docente.

Com base na argumentação de Massena e Siqueira (2016), é possível perceber o quanto o contato com os professores supervisores é importante na formação dos graduandos, uma vez que é através desse contato que pode haver uma quebra das influências exercidas por experiências, ao longo da trajetória escolar desses professores em formação.

Muitas vezes esses graduandos provêm de realidades escolares em que a avaliação era extremamente tradicional e pouco reflexiva, o que, de forma involuntária, pode ser reproduzido pelos graduandos quando no exercício de sua prática profissional. A Geografia é uma disciplina extremamente rica e dinâmica, que trabalha com o cotidiano dos alunos e apresenta muitas possibilidades quanto ao uso de instrumentos avaliativos, bastando ao professor explorar esse campo para dinamizar sua proposta de avaliação.

Os professores supervisores demonstraram dinamismo nas propostas de avaliação empregadas em sua prática docente, porém, faltou apenas, em alguns momentos, certa articulação dos instrumentos com o plano de aula e conteúdo, o que potencializaria a eficácia da avaliação. De forma geral, é possível perceber que apresentam boas referências para os graduandos bolsistas do PIBID Geografia/UFPI que os acompanham.

Considerações finais

A pesquisa realizada, de acordo com os objetivos propostos, demonstrou aspectos do processo avaliativo em Geografia estabelecidos, além de proporcionar mais conhecimento em relação à prática docente dos professores supervisores do PIBID Geografia UFPI, com foco nos instrumentos avaliativos utilizados. Foram identificados como instrumentos de avaliação: a prova escrita, debates, pontualidade, seminários, oralidade, produções textuais, pesquisas, jogos geográficos, entre outros.

A escolha dos instrumentos avaliativos tem por base a atividade a ser trabalhada, a proposta da escola, o conteúdo de ensino em questão e os objetivos planejados para a aula. Empregam-se os instrumentos a partir das instruções do estabelecimento de ensino e/ou da secretaria de educação,

com variações temporais. Alguns avaliam a cada aula, outros semanalmente, e outros ainda mensalmente, a depender do conteúdo, da reação da turma à proposta de ensino e do plano de aula.

A partir das entrevistas e das visitas às escolas conveniadas, foi possível perceber maior entendimento da realidade dos professores quanto às práticas de Avaliação em Geografia, suas perspectivas e habilidades.

Esta pesquisa contribuiu para refletir melhor sobre a forma como a avaliação é entendida nas escolas, os instrumentos utilizados, as diferenças entre cada professor e a importância da avaliação no contexto escolar, em especial, para o ensino e aprendizagem dos alunos.

De acordo com as respostas fornecidas pelos professores, detectou-se que é utilizada uma série de instrumentos avaliativos para a análise da aprendizagem dos alunos, mas que ainda há a necessidade de maior reflexão sobre os critérios para a escolha desses instrumentos e o conteúdo trabalhado.

Deve-se levar em consideração ainda a realidade dos alunos e tornar o planejamento de aula uma realidade no cotidiano da escola, com intuito de nortear e estruturar as ações de ensino e aprendizagem em Geografia. O planejamento, no entanto, deve ter uma estrutura flexível que permita uma reelaboração dos instrumentos de ensino e avaliação utilizados, de forma a realimentar o processo de ensino e aprendizagem, ao se realizar mudanças, quando necessário, para que se alcancem os objetivos estabelecidos.

Os professores entrevistados apresentaram-se bastante acessíveis às entrevistas, o que facilitou o andamento da pesquisa. Cada profissional demonstrou personalidade distinta, o que favoreceu o enriquecimento de conteúdo do trabalho.

Pelos instrumentos avaliativos citados na entrevista, foi possível perceber que os professores apresentam aspectos de proatividade; são dinâmicos quanto ao uso de instrumentos avaliativos, não se limitam exclusivamente ao tradicional uso da prova. Mesmo assim, demonstraram estar ligados a esse instrumento, sendo, inclusive, apontado por um dos professores como a forma que considera mais válida de análise da aprendizagem. Talvez isso ocorra por influência de experiências na formação ou mesmo do sistema educacional atual no qual as provas são o instrumento avaliativo que prevalece, como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provinha Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) etc.

A postura profissional dos professores entrevistados permitiu entendê-los como uma boa referência para os futuros profissionais que acompanham suas práticas como bolsistas do PIBID.

As concepções adquiridas pelos graduandos com os professores supervisores e na Academia não devem ser determinantes, pelo contrário, devem ser sempre estimuladas à reflexão, no sentido de buscar aprimorar-se quanto à prática avaliativa e adaptar-se às aspirações que a sociedade contemporânea exige.

Conclui-se assim que o PIBID Geografia UFPI, através de todo o seu contexto e, em especial, pela atuação dos professores supervisores, é um importante contribuinte para o processo de formação docente, permitindo aos graduandos o contato prévio com a realidade escolar. Possibilita a aquisição de novos conhecimentos sobre o ensino de Geografia, inclusive no uso de instrumentos avaliativos, aspecto de grande relevância para que o processo de ensino e aprendizagem tenha êxito.

Referências

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, MEC. **Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior - CAPES**. Ofício Circular nº 01/2014-CVD/CGV/DEB/CAPES. Brasília, 30 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PIBID-OfCirc-1-2014-OrientCadastram-Projetos-2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL, **Regimento Interno do PIBID UFPI**. Teresina, 2009. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/PIBID/arquivos/files/regimento_inter_PIBID.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

BURINI, Elaine Rinaldi Vieira. PINHEIRO, Antônio Carlos da Fonseca Bragança. A avaliação como medida do aprendizado no ensino da Engenharia. **XXXI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE)**, Rio de Janeiro, 14 a 17 de setembro de 2003. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/AVA360.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora alternativa, 2002

DEB, Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/>

images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf. Acesso em: 20 jan. 2016.

HOFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MASSENA, Elisa Prestes; SIQUEIRA, Maxwell. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores de Ciências na perspectiva dos licenciados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2539/1940>. Acesso em: 19 jul. 2016.

MOURA, Vanessa de Fátima Silva. **Relatório da prática em planejamento e administração educacional**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/relatorio-da-pratica-em-planejamento-e-administracao-educacional/71830>. Acesso em: 25 jun. 2016.

NEVES, Isabel Cristina. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. Guarapuava: Unicentro, 2008.

PIAUÍ, CETI, Governador Freitas Neto. **Proposta Político Pedagógica - PPP**. Teresina-PI, 2015.

PIAUÍ, Unidade Escolar Profa. Maria de Lourdes Rebêlo. **Proposta Político Pedagógica - PPP**. Teresina-PI, 2014.

PIAUÍ, SEDUC. CEPTI Governador Dirceu Mendes Arcoverde. **Proposta Político Pedagógica - PPP**. Teresina-PI, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. **Rev. Bras. Edu. Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129 - 149, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/78/82>. Acesso em: 23 maio 2016.



Lineu Aparecido Paz e Silva
Raimundo Lenilde de Araújo

DOI: 10.35260/87429175p.99-116.2020

V

O processo avaliativo em
geografia:
concepção e
experiências dos
professores de Alto
Longá-PI

Introdução

As experiências educativas mostram que o processo avaliativo é um desafio que o docente encara em seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, a investigação acerca do processo em questão pauta-se na discussão acerca da Avaliação realizada pelos professores de Geografia e as suas reflexões acerca do que vem sendo desenvolvido em sala de aula. A investigação proposta justifica-se em razão da carência de aprofundamento de pesquisas relacionadas ao trabalho do professor de Geografia, neste caso em específico, a Avaliação em Geografia, que apresenta uma carência em estudos e sua relação com as situações enfrentadas pelos docentes na Educação Básica. Esses necessitam de discussões e pesquisas mais sistematizadas para que se possa compreender o significado desses fenômenos e quais as possibilidades para a melhoria da construção de conhecimentos em Geografia.

Assim, a discussão proposta pressupõe que a Avaliação em Geografia no cotidiano do fazer docente deve ocorrer de maneira contínua, como argumentado por Luckesi (1998), privilegiado pelo processo, como, por exemplo, o planejamento, por meio da diversificação dos recursos didáticos, dos instrumentos avaliativos e das metodologias condizentes a cada turma, e que se realize de maneira a contribuir para a construção dos conhecimentos geográficos. Nesse sentido, a investigação proposta indaga acerca de quais as limitações e possibilidades do processo avaliativo em Geografia na Educação Básica no município de Alto Longá-PI e os desdobramentos na aprendizagem.

O estudo analisou a Avaliação do Ensino de Geografia, no município acima supracitado, a partir de uma discussão teórica acerca dos principais aspectos da educação geográfica, da prática docente, das situações reais, as limitações e possibilidades.

O município de Alto Longá-PI foi escolhido em razão da vivência docente e experiências no processo avaliativo deste município, de forma aproximada e no cotidiano do trabalho, as múltiplas situações que não

favoreceram a aprendizagem nesta localidade, além do fato de que se pode constatar, por meio das experiências contextuais, a carência de investigações relacionadas à sistemática de Avaliação atrelada à Geografia Escolar.

A sistematização de informações empíricas ocorreu por meio da pesquisa quanti-qualitativa, e o tipo de estudo realizado caracterizou-se como pesquisa exploratória por se tratar de um tema pouco investigado na Geografia em relação às situações didático-pedagógicas. A realização das atividades investigativas ocorreu em duas escolas, localizadas no município de Alto Longá-PI, e constou de período de observação não participante das aulas de Geografia como objetivo de se apropriar da realidade das escolas e do objeto de estudo. Para se ter uma maior clareza acerca da realização desta pesquisa, após esta etapa foi aplicado um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas.

A abordagem qualitativa proporcionou não somente um estudo comparativo entre a teoria e a prática, mas, também, subsidiou uma discussão a respeito da Avaliação na Geografia Escolar, ou que tornou os questionamentos levantados tanto como elementos de indagação quanto da prática avaliativa. Além disso, analisou o fenômeno com profundidade das informações coletadas. Os sujeitos para a realização desta pesquisa foram quatro professores de Geografia (efetivos que ministram aulas de Geografia no Ensino Médio desde o ano de 2014).

As técnicas de pesquisa adotadas constaram de levantamento bibliográfico como livros, artigos, textos, dissertações de Mestrado, acervos bibliotecários e fontes da Internet, ou seja, teses, revistas eletrônicas, tendo por base suas análises e interpretações, por meio de resumos, fichamentos e a abordagem dos principais teóricos das temáticas Educação e Ensino de Geografia.

O processo de coleta de informações sobre o processo avaliativo na Geografia Escolar no Município de Alto Longá-PI, nas duas escolas pesquisadas, foi realizado por meio da aplicação de questionários abertos e fechados. A sistematização das informações empíricas possibilitou a interpretação dos dados primários (dados de campo) e secundários (informações elaboradas pós-campo).

O processo avaliação na Geografia Escolar

A Avaliação, enquanto instrumento para a verificação da aprendizagem, teve o seu início na escola moderna, com a prática de verificações e exames, sistematizados a partir do século XVI e XVII, com a consolidação da sociedade burguesa europeia. Além disso, no século XVI, na América do Sul e Europa, a pedagogia jesuítica se destacava pelo rigor nos procedimentos para um ensino eficiente e buscava a construção de uma hegemonia católica; com isso, apresentava uma atenção especial com o ritual das avaliações e exames. Estes se caracterizavam por “seções solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados” (LUCKESI, 1998, p. 22).

A discussão sobre a complexidade do que realmente seja a Avaliação no campo educacional é objeto de constante discussão e análise, e embora muito já se tenha discutido, o tema está longe de uma abordagem consensual entre os teóricos que estudam o assunto. A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica referente à sua prática, no sentido de captar seus avanços, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão frente a realidade encontrada nas escolas.

Hoje aplicamos instrumentos de qualidade duvidosa: corrigimos Avaliações e contamos os pontos para concluir se o aluno será aprovado ou não. O processo foi concebido para que alguns estudantes sejam incluídos e outros excluídos. Do ponto de vista político pedagógico, é uma tradição antidemocrática e autoritária, porque centrada na pessoa do professor e no sistema de ensino, não em quem aprende (LUCKESI, 1998, p. 18).

Os critérios para a realização do processo avaliativo para escolares são complexos, pois cada professor tem a sua concepção acerca de quando avaliar, como avaliar, quando avaliar, e em muitos casos o caráter quantitativo prevalece em detrimento do qualitativo. No que concerne à Avaliação na Geografia para escolares, é relevante mencionar que esta deve acompanhar o aluno em seu processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2000) e ser encarada como um instrumento facilitador, e não como inibidor, por deixar marcas negativas nas pessoas pelo resto da vida. Sob esta perspectiva, avaliar em Geografia deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno para servir como momento capaz de revelar

o que ele já sabe. Os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo cognitivo, podendo potencializar, revelar suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que as supere.

A Avaliação propicia um momento de mudança, avanço, progresso, como defende Libâneo (2004), enfim, aprendizagem. Ela é um processo que ocorre de maneira contínua, deve ser participativa, diagnóstica das habilidades e investigativa. Ela faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos. Nessa discussão:

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando (HOFFMANN, 2000, p. 79).

Além do mais, para que a Avaliação na Geografia Escolar¹ apresente avanços nas aprendizagens dos estudantes de acordo com a realidade dos sistemas de ensino, o diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios discentes pode representar um avanço no processo de ensino e aprendizagem. Assim, conhecer os educandos em suas habilidades e suas necessidades de aprendizagem e pensar em diferentes alternativas para que todos os alunos alcancem os objetivos pode ser um caminho para resultados exitosos na Geografia Escolar. Deste modo, para avaliar é preciso ir além da medida, recorrendo a indicadores mais complexos que possam levar em consideração a qualidade, tendo em vista que não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão acerca do ensino a ser realizado.

Portanto, uma reformulação no processo avaliativo supõe professores com formação crítica (RABELO, 2009), capazes de ampliar seu horizonte de compreensão e o reconhecimento da necessidade de uma formação constante, bem como disposição para ser sujeito da mudança e construir algo diferente.

O processo avaliativo em Geografia representa um desafio constante para professores e escolares no cotidiano da escola, nesse sentido, a prática avaliativa é acima de tudo um ato de reflexão contínua e sistemática

¹ O termo Geografia Escolar refere-se à prática docente exercida na Educação Básica, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

sobre o que e como pode ser realizada a avaliação para escolares. Alguns termos são utilizados em Avaliação, como, por exemplo, testar, medir, interpretar, coletar dados quantitativos e qualitativos. Em função desses termos, deve-se discutir a Avaliação enquanto aquisição de conhecimentos e levar em consideração os interesses, as habilidades e atitudes, no sentido de a avaliação favorecer a aprendizagem a partir do processo de ensino (BLOOM *et al.*, 1973).

O mesmo autor afirma também que se trata de um processo contínuo e sistemático, tem caráter funcional e orientador, em virtude de analisar as dimensões do comportamento humano. Na atualidade, possui função classificatória, fornece amostras dos resultados obtidos em razão de não ter como se medir toda a aprendizagem.

Assim, é importante destacar que os instrumentos de Avaliação em Geografia devem estar de acordo com os objetivos, para que o docente possa elaborar uma Avaliação adequada à realidade, de acordo com o conteúdo da Geografia e em relação com o ano do aluno. De certa forma, a Avaliação pode diagnosticar e demonstrar algumas dificuldades que ocorrem na aprendizagem, e esta tem relação direta com a prática docente e transmissão das informações.

Alguns exemplos de verificação em Geografia são típicos, entre os principais têm-se as verificações informais, que são: trabalhos, exercícios, participação nos debates, solução de problemas, aplicação de conhecimentos e a verificação formal, que consiste na Avaliação aplicada nas escolas e em outros estabelecimentos, por exemplo, os concursos.

Para que haja Avaliação com resultados satisfatórios para escolares, de acordo com as necessidades e realidades encontradas nas escolas, se faz necessário verificar os erros e acertos que ocorrem durante o processo, e o estudante, quando tem a informação imediata sobre os resultados de sua Avaliação, tem forte tendência a melhorar o seu nível de conhecimento.

No contexto educacional atual é possível observar exemplos de práticas tendenciosas de Avaliação em Geografia que ocorrem geralmente de maneira distorcida e que reproduzem modelos que não são mais condizentes com a realidade dos escolares. No cenário atual, o processo avaliativo carece de adaptações, e, para tanto, novas concepções subsidiam novos modelos de práticas avaliativas. O julgamento constitui o lugar central do processo avaliativo por subsidiar as decisões para resolver preocupações e problemas (TURRA; ENRICONE; SANT'ANNA, 2002).

A Avaliação da aprendizagem, para escolares, representa uma maneira de subsidiar a aquisição de novos conhecimentos em Geografia. Diante disso, o processo avaliativo está ligado diretamente à definição dos objetivos que são construídos pelos professores e em função do contexto escolar. Nesse sentido, se estes não forem bem definidos e com planejamento e estratégias didáticas adequadas, pode emperrar todo o processo, fato que o torna inútil e irrelevante. Em um aspecto que envolve a cognição, o processo interativo e negociado se torna essencial, pois se desenvolve a partir de preocupações acerca do que está sendo ministrado, de proposições ou controvérsias de determinados conteúdo.

O processo avaliativo em Geografia para escolares não pode estar restrito à aplicação de provas convencionais, pois a verificação da aprendizagem deve ocorrer em detrimento do benefício da educação; ou seja, existe a necessidade de se evitar a Avaliação improvisada e arbitrária e haver uma tomada de consciência do fenômeno do processo avaliativo e os seus significados, com a necessidade da percepção da ação de educar e a ação de avaliar.

É a reflexão permanente de uma configuração teórica e objeto de análise, principalmente de situações vividas pelos professores em seu cotidiano (STEFANELLO, 2008). Na realidade, isso caracteriza a trajetória da cognição e sua construção, com a necessidade de docentes e educandos estabelecerem uma relação de interação a partir de uma reflexão conjunta, para que a aprendizagem aconteça de fato.

De maneira geral, os professores atribuem aos instrumentos avaliativos a precisão que estes não possuem, ou seja, faltam relativamente critérios do que de fato vai ser avaliado e como este vai avaliar. Existe a necessidade de, na escola, os professores de Geografia apresentarem mais clareza sobre o que na prática significa o processo avaliativo em Geografia para a vida. O que o professor vai avaliar, seja em Geografia ou em outra disciplina, recai no domínio cognitivo, as taxionomias, e de objetivos educacionais que, quando bem planejados, facilitam a prática avaliativa.

Piaget (1973) mencionou em sua obra “A equilíbrio das estruturas cognitivas problema central do desenvolvimento”, a respeito da importância de os discentes trabalharem e discutirem juntos os conteúdos das disciplinas, obrigando cada participante a explicitar suas ideias e opções e, dessa forma, ajudando cada um a entender outros pontos de vista e a refletir mais conscientemente sobre as atividades. A partir de então, essa

prática pode ser um ponto de partida para um processo avaliativo mais justo em sala de aula, levando-se em consideração a ação participativa dos educandos.

Conhecimentos e habilidades em Geografia devem ser reflexos da prática avaliativa que o professor realiza cotidianamente e os desdobramentos do domínio cognitivo do educando. O comportamento deste e o seu desenvolvimento caracterizam, de certa forma, a situação da aprendizagem. A educação reflete a experiência da prática docente e as vivências no processo avaliativo deve ter na análise desta prática um aspecto fundamental para a sua sistematização.

Diante do quadro avaliativo em Geografia que se observa na atualidade, surge a necessidade de que se repensem projetos educacionais e técnicas de ensino que não mais se enquadram na realidade das escolas. A Avaliação dos conteúdos de Geografia precisa estar relacionada às modalidades estruturais da inteligência, que significam específicos tipos de operações que a pessoa realiza para fazer analogias com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e vivência. O processo avaliativo não ocorre de uma hora para a outra, mas sim envolve todo um processo de planejamento dos conteúdos de Geografia.

É preciso romper a distância entre docente-discente e trazer a Geografia para mais perto deste último e romper os moldes do ensino tradicionalista, no qual a Avaliação é tida como o simples ato de aplicar Avaliações e testes no final de cada bimestre, para, assim, se poder somar a nota obtida para cada indivíduo (STEFANELLO, 2008). A avaliação da aprendizagem, com vistas a uma construção contínua, deve ser colocada como meio para um ensino-aprendizagem que realmente seja eficaz.

Assim, o processo em questão não pode estar fundamentado em pressupostos tradicionais e apenas quantitativos, apesar de ainda ser uma ferramenta usual. Contudo, deve-se refletir sobre este cenário, tendo em vista as novas demandas sociais. Ainda neste contexto, vale pontuar que avaliar não deve ser somente medir, mas perceber uma concepção político/filosófica a que este universo nos remete.

No processo de Avaliação de ensino-aprendizagem em Geografia, todos os professores precisam saber o que é avaliar, pensar o contexto familiar e da escola e as dificuldades para aprender determinados conteúdos. Quando a Avaliação ocorre de maneira inadequada, pode influenciar a autoestima do

aluno. Avaliar conteúdo geográfico não deve ter como base a exclusão, mas sim a inclusão, sempre pensando o ser humano com um grande potencial.

Diante disso, tal processo não pode ficar preso à verbalização apenas de determinados conteúdos, sem que eles estejam relacionados com outros conceitos e com a realidade, pois a aquisição efetiva desses conceitos, relacionados com outros, torna possível a compreensão dos fenômenos que fazem parte da realidade objetiva.

No que se refere à Geografia, deve haver uma prática avaliativa que favoreça a aprendizagem relativa às concepções que envolvem a análise do espaço geográfico e à compreensão dos fenômenos que acontecem em escala local e global.

Diante disso, deve mostrar o universo de possibilidades que a ciência geográfica pode oferecer, não pode se ater apenas a números e dados, mas sim priorizar a aprendizagem espacial a partir da utilização de instrumentos que possam favorecer isso, como, por exemplo, mapas, imagens, entre outros.

Resultados

No cenário educacional atual, o professor de Geografia vivencia desafios a serem encarados na Educação Básica, sendo que um dos mais importantes é o que se refere ao processo avaliativo, no sentido de contribuir para a aprendizagem. Para isso, necessita de planejamento minucioso e colaboração da Equipe Pedagógica, que envolve todo o sistema de ensino e de recursos auxiliares que possam facilitar a aprendizagem.

As estratégias didático-pedagógicas que o docente desenvolve no cotidiano da escola podem apresentar nas avaliações uma maneira de aquisição de atitudes, competências e habilidades que são essenciais para a vida. O professor de Geografia tem o desafio de conviver com as adversidades que ocorrem nas escolas e, na medida do possível, desenvolver o seu trabalho para propiciar a aprendizagem. A ação docente nas instituições de ensino tem na relação professor-aluno o fator primordial, ou seja, que conteúdo de Geografia ensinar e aquilo que o discente aprendeu.

Nesse sentido, a análise desta investigação ocorreu a partir da aplicação de questionários abertos e entrevistas aos professores de Geografia que ministram esta disciplina no Ensino Médio, cuja finalidade foi analisar o

sistema avaliativo de Alto Longá-PI, de acordo com a opinião dos professores de Geografia, a respeito da realização do processo avaliativo no Ensino Médio. Através da coleta de informações obtidas com os docentes, foi analisada sua visão acerca da Avaliação na disciplina de Geografia. Para manter o anonimato dos entrevistados, os resultados dos questionamentos fazem menção a professores representados por letras, por exemplo, professor “A” professor “B” [...] professor “H”.

Ao serem questionados sobre quais são os principais recursos nas aulas de Geografia que utilizam para ministrar a disciplina, o(a) professor(a) “A” afirmou que “utiliza principalmente o quadro acrílico, o pincel e apagador; em alguns casos é utilizado o projetor de multimídia e também outros recursos, como filmes, TV, DVD. O(a) professor(a) “B” mencionou que “em alguns casos são utilizados o projetor de multimídia e o livro didático”. O(a) professor(a) “D” afirmou que “são utilizados o quadro acrílico, o pincel e apagador e outros recursos que auxiliam nas aulas, como os vídeos”.

Ao serem indagados (as) sobre a maneira que ministram os conteúdos de Geografia em sala de aula, o(a) professor(a) “D” afirmou que “explica os conteúdos e estimula os alunos a participarem das aulas por meio de debates, utilizando-se de exemplos de fatos da realidade”; o(a) professor(a) “G” respondeu “que procura ministrar os conteúdos de maneira a facilitar a participação dos alunos”, o(a) professor(a) “E” afirmou “que por meio de debates, e utiliza exemplos de fatos da realidade, além de outros tipos de abordagens que associam os conteúdos de acordo com a realidade do aluno sempre à busca de motivá-lo”.

Questionados(as) em sua concepção por Avaliação da aprendizagem escolar, o(a) professor(a) “F” afirmou que “é um instrumento que objetiva identificar se o aluno aprendeu de fato o conteúdo durante todo o processo escolar, no sentido de se tornar uma pessoa capaz de entrar no mercado de trabalho”. O(a) professor(a) “H” mencionou que “apesar de o professor ainda estar preso a certas avaliações quantitativas, a Avaliação da aprendizagem escolar busca sempre o qualitativo continuado no processo de aprendizagem”. O(a) professor(a) “C” afirmou entender “que Avaliação da aprendizagem é realizada quando planejamento e executo e ao mesmo tempo eu aprendo com as situações expostas pelos alunos”.

Questionados a respeito das formas de Avaliação em Geografia que utilizam para fazer a verificação da aprendizagem, o(a) professor(a) “B” respondeu que “utiliza principalmente Avaliações; trabalhos em grupo,

trabalhos, pesquisas, comportamento, desempenho e frequência”, o(a) professor(a) “E” afirmou “que utiliza Avaliações, mas também costuma realizar trabalhos de pesquisa”. O(a) professor(a) “H” afirmou que “utiliza Avaliações; seminários; debates e a assiduidade do aluno”.

Questionados sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula e o principal fator que apontaria para o fracasso discente nas avaliações de Geografia, o(a) professor(a) “A” afirmou “a condição socioeconômica menos favorecida dos alunos; a indisciplina nas aulas e no ambiente escolar; o desinteresse por parte dos alunos pelas aulas de Geografia; as condições de trabalho presentes no interior da escola e que a educação no Brasil, principalmente na escola pública, é um sistema que se tornou refém da política vigente, deixando a valorização humana em segundo plano”.

O(a) professor(a) “F” mencionou que “o desinteresse dos alunos pelas aulas de Geografia e contextos atuais do sistema brasileiro não facilitam a aprendizagem dos alunos”. O(a) professor(a) “B” afirmou que “as condições de trabalho presentes no interior da escola e o desinteresse dos alunos”.

Questionados em relação ao período final do ano letivo, quais fatores prevalecem para a promoção ou não na disciplina de Geografia, o(a) professor(a) “C” respondeu que “o desempenho dos alunos nas Avaliações escritas, o comportamento do aluno durante o ano letivo, a participação nas aulas e nas atividades e a assiduidade do aluno”. O(a) professor(a) “F” afirmou que, “além do desempenho nas Avaliações, o cumprimento dos trabalhos de pesquisa propostos em razão de a Avaliação ser um conjunto de todos os elementos constituídos no processo de ensino-aprendizagem”. O(a) professor(a) “D” afirmou que “o desempenho dos alunos nas Avaliações escritas, a participação nas aulas, nas atividades, e a assiduidade do aluno”.

Indagados sobre como as Avaliações costumam ser realizadas, o(a) professor(a) “A” respondeu: “eu realizo Avaliações objetivas e dissertativas ao mesmo tempo; procuro fazer uma dosagem de acordo com o nível e as habilidades dos alunos, mesmo sabendo que, em uma sala de aula, apresenta um grupo heterogêneo com diferentes realidades”. O(a) professor(a) “H” afirmou: “procuro fazer uma dosagem de acordo com os saberes e o nível e as habilidades dos alunos”. O(a) professor(a) “C” afirmou: “realizo Avaliações dissertativas e varia conforme o tipo de conteúdo e critérios de Avaliação, costumo variar os estilos de Avaliações para evitar rotina”.

Questionados acerca de estarem ou não satisfeitos com as avaliações realizadas na disciplina de Geografia, o(a) professor(a) “D” respondeu não acreditar “que a Avaliação deveria estar de acordo com toda uma estrutura dos sistemas de ensino que pode favorecer o processo, mas o sistema não favorece isso”. O(a) professor(a) “F” mencionou que “está satisfeito e acredita fazer sua parte nas avaliações realizadas, mas que falta apoio das instituições de ensino e da Equipe Pedagógica”. O(a) professor (a) “G” afirmou: “sim, e, diante das adversidades, procuro fazer a minha parte, mas falta apoio e estrutura para que o professor possa trabalhar dentro das escolas”.

Indagados com relação à principal preocupação, no que diz respeito ao processo avaliativo, que é observada nas reuniões pedagógicas, o(a) professor(a) “G” respondeu que “são as metas preestabelecidas de aprovação dos alunos, a discussão sobre novas estratégias de ensino, alunos com dificuldades de aprendizagem e a evasão escolar”. O(a) professor(a) “D” afirmou que “os alunos com dificuldades de aprendizagem, e que na escola pública não convém deixar um aluno retido por falta de aprendizagem, adotou-se um estilo quantitativo sobre o qualitativo na atualidade, o que vale são os resultados e não a qualidade de ensino”. O(a) professor(a) “B” afirmou que “a discussão sobre a qualidade das aulas ministradas e as novas estratégias de ensino”.

Quanto à opinião a respeito das questões nas avaliações de Geografia, o(a) professor(a) “H” respondeu que “são mais difíceis que o ensinado nas aulas e faço isso para tentar fazer nos alunos um espírito de raciocínio”. O(a) professor(a) “B” afirmou que “o nível da Avaliação, na medida do possível, geralmente é compatível com os conteúdos ministrados nas aulas de Geografia”. O(a) professor(a) “A” afirmou que são mais fáceis que o ensinado nas aulas e o motivo está no nível de aprendizagem dos alunos, nas séries que eu ministro a disciplina de Geografia”.

Com referência ao questionamento sobre como avaliam o aprendizado na disciplina de Geografia, o(a) professor(a) “A” afirmou que ocorre de maneira satisfatória. O(a) professor(a) “F” respondeu que “deixa a desejar e a disciplina poderia ser trabalhada de maneira a favorecer a aprendizagem do aluno, mas isso não ocorre”. O(a) professor(a) “E” afirmou que é “ruim deixando muito a desejar, esta disciplina poderia ser trabalhada de maneira melhor para poder favorecer a aprendizagem”.

Ao serem indagados sobre a forma que gostariam de avaliar na disciplina de Geografia, o(a) professor(a) “E” respondeu “que em vários momen-

tos diferentes através de atividades diversificadas que possam estimular a aprendizagem, como, por exemplo, os jogos interativos, as aulas de campo”. O(a) professor(a) “D” mencionou “que através da participação das atividades em sala de aula, na assiduidade e no interesse pela disciplina”. O professor (a) “B” afirmou que através de instrumentos avaliativos que favoreçam a construção do conhecimento.

Discussões

De acordo com o relato dos professores de Geografia que ministram aulas no Ensino Médio e diante das situações reais do processo avaliativo, percebe-se um processo avaliativo que apresenta caminhos e descaminhos, diante do fazer docente e das estratégias didático-pedagógicas como o principal elemento que reflete em práticas de Avaliação que expressam resultados na cognição dos alunos.

Enquanto descaminhos para o processo avaliativo, destacam-se o uso inadequado e mesmo a falta do uso dos recursos didáticos na aula de Geografia em detrimento de uma Avaliação que não representa uma aula ministrada com qualidade. Na maioria dos casos pesquisados, são utilizados nas aulas de Geografia, enquanto recursos nas aulas, o quadro acrílico, o pincel e apagador; raramente utiliza-se o projetor de multimídia; observou-se também o pouco uso do livro didático. Ou seja, não ocorre um planejamento suficientemente e diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem (ZABALLA, 1998).

Ademais, a maneira como são ministrados os conteúdos de Geografia em sala de aula não tem como previsão as estratégias a serem utilizadas no âmbito do processo avaliativo. Verificou-se a ausência entre os entrevistados, em seu fazer docente, da formulação de perguntas e instruções verbais que leve os alunos a entenderem os conteúdos a serem assimilados (LIBÂNEO, 2004). Porém, é importante ressaltar os problemas relacionados ao cotidiano dos escolares, como, por exemplo, a indisciplina nas aulas e no ambiente escolar, o desinteresse pelas aulas de Geografia por parte dos alunos; as condições de trabalho presentes no interior da escola. Todos esses fatores representam os reflexos nos descaminhos do processo avaliativo.

Por meio dos comentários dos professores de Geografia a respeito do processo avaliativo no Ensino Médio, os caminhos para uma Avaliação que favoreça a construção do conhecimento podem estar na postura do edu-

cando na participação das aulas, nos debates acerca dos conteúdos, na busca do qualitativo continuado no processo de aprendizagem. Porém, não foi possível verificar métodos para adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem (BLOOM, 1973) e muito menos um processo avaliativo direcionado a equilibrar as estruturas cognitivas dos escolares, de acordo com Piaget (1976).

Enquanto caminho e possibilidade, se faz imprescindível uma metodologia de ensino que esteja de acordo com as práticas avaliativas e que possa expressar resultados na aprendizagem. É essencial que o professor de Geografia procure informar aos discentes sobre os critérios de Avaliação que serão utilizados e as estratégias de ensino que poderão ser sistematizadas em cada bimestre. Assim, a construção de instrumentos de qualidade duvidosa e a correção das Avaliações para concluir se o aluno será aprovado ou reprovado não pode ser o caminho para a aprendizagem (LUCKESI, 1998).

O professor de Geografia, mesmo sabendo que a escola apresenta um grupo de estudantes heterogêneo, com diferentes realidades, deve procurar fazer uma adequação avaliativa de acordo com o nível e as habilidades de cada um. É importante que haja uma discussão sobre novas estratégias de ensino para que, assim, o professor possa mediar o ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem; outro problema refere-se à evasão escolar. Através dos resultados nas avaliações, o docente tem a oportunidade de trabalhar as deficiências e habilidades dos alunos para melhorar o entendimento sobre os conteúdos em Geografia.

A maior parte dos sujeitos pesquisados afirmou que a educação padece de qualidade e a prática docente de adaptações às novas realidades do cenário educacional. Apesar disso, quase a maioria dos sujeitos entrevistados também afirmou possuir uma visão de perspectivas em que podem ocorrer avaliações que favoreçam a recuperação dos que apresentarem menores rendimentos e a aquisição de competências e habilidades que favoreçam a assimilação. É importante mencionar que os educandos com baixo rendimento em Geografia devem ter direito a uma recuperação que seja justa e que diminua as dificuldades.

O caminho e a possibilidade, de acordo com a análise dos resultados das discussões, podem estar em uma metodologia de ensino que apresente uma ação pedagógica que esteja de acordo com as situações reais e que possam expressar resultados na aprendizagem. Para que isso possa acontecer, se faz necessário que o professor de Geografia esteja comprometido

com o processo de ensino e com a aprendizagem. É importante, ainda, que o professor realize constantemente leituras de autores que discorram sobre assuntos relacionados não só à Avaliação, mas também ao processo ensino-aprendizagem.

Apesar dos problemas enfrentados, é importante destacar que o Ensino Médio em Alto Longá-PI, nos últimos anos, passou por uma fase de novas adaptações, novos desafios e novas possibilidades para uma Educação Geográfica. O contexto da educação é reflexo disso, tendo no espaço piauiense um objeto de discussão, e isso, por meio dos sistemas de Avaliação, reflete na aprendizagem discente acerca da realidade do território.

O século XXI, em razão das transformações no cenário educacional, representa a superação dos grandes obstáculos que o sistema de ensino apresenta frente ao trabalho do professor e a aprendizagem do educando.

É importante mencionar que o professor de Geografia representa, no contexto da escola, o papel de mediador no processo de ensino, e o educando apresenta uma relação de aquisição e construção de conhecimentos. Diante das condições existentes de oferecimento do ensino e das possibilidades, a educação no município de Alto Longá pode sim ocorrer com qualidade. Para tanto, é importante que o professor perceba a situação em que o educando está inserido dentro deste processo.

Considerações finais

O conhecimento teórico foi essencial para a compreensão e a sistematização da análise das informações empíricas acerca do processo avaliativo na Geografia escolar no Ensino Médio em Alto Longá-PI, como também uma atitude reflexiva por parte dos pesquisadores. Nesse sentido, as categorias de análise que orientaram a leitura da investigação foram definidas a partir das palavras mais frequentes utilizadas no referencial teórico e que contribuíram para o embasamento e elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas.

Os resultados apresentados nesta pesquisa mostraram o quanto é complexo o processo avaliativo na Geografia Escolar e como são intensos os desafios encarados pelo professor de Geografia em suas estratégias didático-pedagógicas para escolares.

Diante dos elementos pesquisados, este estudo demonstrou que o processo avaliativo ocorre, na maior parte dos casos, por meio de provas escri-

tas com caráter quantitativo, em detrimento do qualitativo, o que difere das concepções dos autores supracitados, e em poucas situações o professor de Geografia leva em conta o cotidiano do processo de ensino, a assiduidade das aulas e as atividades realizadas.

A pesquisa evidenciou que um dos caminhos para o processo avaliativo em Geografia deve ser uma prática que ocorra de maneira contínua, que não se limita somente à aplicação das provas escritas convencionais, mas quando aplicadas, que possam fazer a dosagem entre questões objetivas e dissertativas, que deem prioridade ao caráter qualitativo e também que sejam realizadas atividades que favoreçam a interação em grupo, além de debates sobre temas atuais que possam estimular a participação ativa.

O caminho benéfico para a Avaliação em Geografia está vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, ao acompanhamento sistemático, aos objetivos do planejamento, além disso, que a Avaliação ocorra de maneira justa e que possa favorecer a construção do conhecimento. É importante, mesmo com as adversidades, que o educador, ao realizar o processo avaliativo, considere o meio sociocultural e as habilidades, o que torna a Avaliação significativa e enriquecedora.

Uma possibilidade que pode ser incorporada pelos professores de Geografia está relacionada a um diagnóstico do perfil do educando a partir da análise de conceitos que este apresenta, além do conhecimento acerca dos conteúdos assimilados. É importante que este diagnóstico possa ocorrer no início do ano letivo ou quando houver a necessidade de se planejar a prática educativa em Geografia. No decorrer do andamento do ano letivo, é importante que haja a identificação das facilidades ou dificuldades em relação às habilidades e aos conteúdos trabalhados.

A partir da análise do significativo número de educandos matriculados no Ensino Médio, foi observado que existem exemplos durante as aulas em que aparecem as dificuldades na aprendizagem na disciplina de Geografia. Em razão disso, existe a necessidade de que o docente procure adequar-se ao ambiente escolar e tenha em mente a percepção do que realmente significa o processo avaliativo e sua importância para a aprendizagem.

Esta pesquisa demonstrou que existe a ausência dos educandos na participação das atividades na escola e em sala de aula, além da assiduidade, do interesse e motivação nas aulas de Geografia. Enquanto possibilidade, poderia haver atividades para estimular a participação dos discentes, como trabalhos de campo, aulas passeio, mostra de vídeos, e não somente a Ava-

liação escrita; e que o professor possa alternar o método avaliativo, conforme andamento da turma e dos conteúdos ministrados.

Apesar da acessibilidade junto à Equipe Gestora e à Coordenação Pedagógica, o professor ainda não procura discutir os resultados das verificações em Geografia, limitando-se a realizar as verificações de acordo com sua visão de Avaliação, e efetuam o processo avaliativo sem utilizar o planejamento realizado anualmente como parâmetro. Portanto, em virtude das situações reais do processo avaliativo de Geografia, seria interessante a reformulação no planejamento avaliativo e na elaboração dos instrumentos por parte dos professores.

Logo, supõe-se que deva ser estimulado o perfil de professores com atitude crítica e que apresentem a capacidade de ampliar seu horizonte de compreensão no Ensino de Geografia, além de reconhecer a necessidade de uma atualização constante sobre técnicas de ensino e técnicas de Avaliação.

É válido ressaltar que testar, medir, interpretar, coletar dados quantitativos e qualitativos representa o diagnóstico acerca das habilidades, mas que a aprendizagem em Geografia reflete todo o processo de ensino que, quando praticado de maneira satisfatória, favorece a construção do conhecimento. Na condição de possibilidade e caminho, é importante que haja a discussão acerca da Avaliação enquanto aquisição de conhecimentos do aluno, enquanto ser ativo no processo ensino-aprendizagem, bem como a consideração dos interesses, das habilidades e das atitudes.

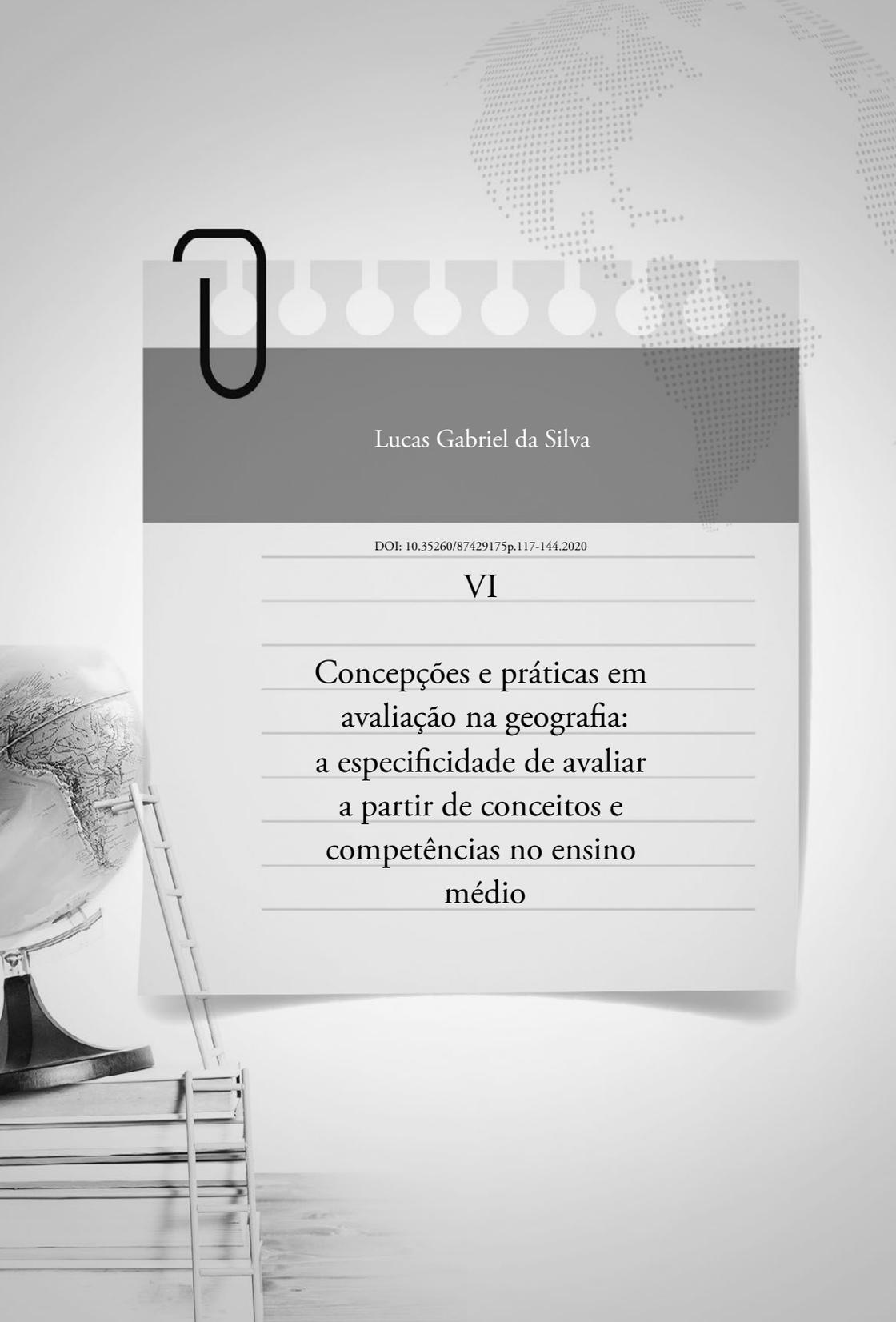
A pesquisa de campo evidenciou que falta maior aproximação do educador com o educando, em razão disso, como possibilidade para a aprendizagem, seria interessante esse rompimento de distância, e que o Ensino de Geografia se aproxime mais da realidade de vida. O processo avaliativo com vistas à aprendizagem e como objeto de uma contínua construção necessita ser conduzido como instrumento para favorecer a assimilação e que realmente este ocorra de maneira eficaz.

Existe a possibilidade de avaliar em Geografia de modo a favorecer a inclusão, no sentido de objetivar a formação do ser humano enquanto cidadão que apresenta grande potencial de realizações futuras. O caminho para que haja resultados satisfatórios no processo avaliativo passa pelo questionamento do professor de Geografia acerca da eficácia do processo de ensino, ou seja, na maneira como os conteúdos de Geografia estão sendo ministrados pelo professor e nos resultados da aprendizagem.

Enfim, pôde-se observar, com a realização desta pesquisa, que a Avaliação em Geografia representa um processo que deve ocorrer de maneira contínua e sua dinamicidade deve estar conforme as reais necessidades. De acordo com as possibilidades, existe a expectativa de que o processo avaliativo apresente boas perspectivas para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Benjamin Sachs *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre, Editora Globo, 1973.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **A avaliação, mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** sendas percorridas. 1992. 549 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) –Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 1998.
- PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas:** Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- RABELO, Kamila Santos Paula. A Avaliação da aprendizagem em Geografia com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino. **Anais do 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia-ENPEG,** Porto Alegre, 2009.
- STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e Avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia.** Curitiba: IBPEX, 2008.
- TURRA, Clodia. ENRICONE, Delcia. SANT'ANNA, Flavia Maria. **Planejamento de ensino e Avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 2002.
- ZABALLA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Lucas Gabriel da Silva

DOI: 10.35260/87429175p.117-144.2020

VI

Concepções e práticas em
avaliação na geografia:
a especificidade de avaliar
a partir de conceitos e
competências no ensino
médio

Introdução

A prática docente em Geografia é permeada por várias dimensões que enriquecem a realização de ações direcionadas e voltadas à construção do conhecimento. Uma das dimensões da função docente é o processo avaliativo em Geografia que, por seu caráter político e pedagógico, assume importância no desenvolvimento da prática docente escolar, por sua finalidade de auxiliar o professor na construção de seus resultados significativos em relação à aprendizagem.

Abordar a temática da avaliação é um processo que permite muitas reflexões teóricas aplicadas à realidade empírica, pois a escola ainda possui muitos entraves na sua prática docente. Um desses entraves é o próprio ato de avaliar. Apesar disso, como revela Vasconcellos (2014), refletir sobre a avaliação é uma tarefa apaixonante, mas extremamente desafiadora pela relevância e complexidade que a envolve, desde a sua conceituação até a questão pedagógica e política assumida na escola.

Diante do desafio e complexidade do tema e sua relevância, a pesquisa realizada expôs reflexões acerca da temática da avaliação e sua relação com o ensino de Geografia. A discussão sobre avaliação escolar tem um vasto número de pesquisas no campo da Educação, contudo, no que se refere aos saberes específicos, sobretudo da Geografia, são pontuais e não tratam das especificidades da avaliação nesta área do saber.

Nesse contexto, a prática docente na Geografia tem avançado em diversos aspectos, como, por exemplo, a discussão quanto à formação inicial, aos estágios supervisionados, às metodologias e métodos voltados ao ensino da Geografia. Contudo, poucos têm sido os estudos teórico-acadêmicos voltados à relação da avaliação das aprendizagens dessa disciplina.

Em meio a essa realidade, a presente pesquisa foi desenvolvida com os professores de Geografia que lecionam no Ensino Médio de duas escolas da cidade de Mossoró/RN, sendo o Centro de Educação Integrada Professor Eliseu Viana e a Escola Estadual Moreira Dias. Trata-se de um estudo com

viés metodológico no âmbito da pesquisa qualitativa, tomando como base seus objetivos. Uma vez que não nos detivemos em análises numéricas da realidade empírica, a análise qualifica-se como descritiva. Assim, este estudo propõe um esforço reflexivo no âmbito da discussão sobre avaliação escolar e ensino da Geografia.

Os pressupostos teóricos que orientam este estudo fundamentam-se primeiramente em autores que discutem a temática da avaliação das aprendizagens, a exemplo de Zabala (1998), Hoffmann (2003; 2005; 2014), Luckesi (2011a; 2011b) e os que estudam o ensino de Geografia, como também a sua relação com a dimensão da avaliação, a título de exemplo Rabelo e Cavalcanti (2009), Souza e Muterlle (2011), Rabelo (2010; 2011), Zambone (2012), Cavalcanti (2013), Silva (2014) e Costa (2014) entre outros.

Referencial teórico

Falar em avaliação das aprendizagens é, primeiro, compreender a distinção entre as concepções tradicionais e as construtivas. Por mais que a perspectiva de um ensino construtivista tenha avançado consideravelmente na educação, ainda há uma presença marcante de práticas tradicionais nas aulas de Geografia nas escolas, inclusive nas concepções de avaliação docente.

Para Luckesi (2011a), a prática avaliativa em moldes tradicionais (examinativos), realizada ainda hoje, estaria dentro de um modelo teórico conservador da sociedade e da educação. O autoritarismo manifesta-se como forma inibidora para garantir o modelo social e, por conseguinte, um ato avaliativo classificatório. Com isso, o autor aponta que o modelo teórico conservador se manifestou no Brasil da seguinte forma:

Podemos dizer que o modelo liberal conservador da sociedade produziu três pedagogias diferentes, mais relacionadas entre si e com um mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdos e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e na educação com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento (LUCKESI, 2011a, p. 78).

Conforme explica o autor, todas essas pedagogias são traduções do modelo liberal conservador. Consequentemente, a prática da avaliação ao longo desta pedagogia era obrigatoriamente de caráter autoritário, pois, para Luckesi (2011a), a sequência desta perspectiva de sociedade exigia um controle e enquadramento dos indivíduos dentro de parâmetros previamente estabelecidos para um equilíbrio social. Prossegue, o autor, e afirma que a avaliação educacional seria, assim, um instrumento disciplinador não somente dos aspectos cognitivos, mas também sociais a partir da escola.

O modelo social expresso por Luckesi (2011a) tem reflexos e marcas no modo como os professores entendem a relação da avaliação, assim como a educação, pois, conforme retrata Hoffmann (2003), a caracterização da prática avaliativa tradicional tem seu marco inicial nos equívocos e contradições que se estabelecem entre a avaliação e a educação, sendo nessa relação que se firma uma dicotomia em torno do ato de avaliar.

Dessa forma, uma vez que os professores de Geografia ainda encaram os atos de avaliar e ensinar como momentos distintos e não relacionados dentro do processo educacional, contribuem fortemente para a perpetuação dicotômica, enfraquecendo a perspectiva construtivista de que a avaliação é essencial à educação, sendo inerente durante todo o processo de ensino/aprendizagem.

A superação da relação dicotômica permitirá, segundo Hoffmann (2003, p. 19), que a avaliação deixe de ser “um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades e na dinamização de novas oportunidades do conhecimento”. Fazer com que o educador compreenda que a avaliação das aprendizagens está a serviço do processo educativo ao longo de seu desenvolvimento é poder romper com a prática avaliativa tradicional difundida ainda hoje na realidade escolar.

Concepções e práticas tradicionais de avaliação em Geografia surgem em meio ao discurso dos docentes, a partir do perfil classificatório e autoritário de suas práticas. Como afirma Hoffmann (2005), há contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, se explica na concepção de avaliação do educador na relação entre aluno e professor.

Tal discurso e prática, apontados pela autora, são formulados ao longo da trajetória do docente, durante sua passagem pela Educação Básica e, posteriormente, durante o desenvolvimento do seu curso de formação em

Geografia. Nesse trajeto, o futuro docente vai internalizar esta concepção tradicional e classificatória da avaliação e, futuramente, reproduzir tais modelos em suas aulas, por convencer-se de que essas visões estão coerentes, haja vista que é fruto dela.

Diante da perspectiva de uma trajetória, na formação, marcada por um círculo vicioso do ato de avaliar, o cenário da realidade escolar persiste em encarar a avaliação como julgamento, bem como as práticas tradicionais privilegiam o caráter comprobatório de uma etapa escolar (HOFFMANN, 2014).

O trajeto percorrido pelo educador na sua formação docente é marcado por vários entraves e lacunas, uma delas é a forma como se entende e pratica o ato de avaliar, como expressa Hoffmann (2014), um ciclo cheio de vícios, com características que não acrescentam ao processo de avaliar. Um desses atributos é que habitualmente, quando se discute sobre avaliação e educação, pensa-se de forma automática, prioritária ou até mesmo exclusiva, nos resultados obtidos pelos alunos (ZABALA, 1998).

Dentro da prática educativa, tais pensamentos demonstram concepções tradicionais de avaliação. Infelizmente, ainda hoje, esses pensamentos estão presentes nas escolas e nas aulas de Geografia, pois, independente do segmento que esteja prontificado a pensar o ato de avaliar, quer seja professor ou a gestão, quer seja o próprio aluno, estes se referem à avaliação como instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, em qualquer relação que seja estabelecida durante o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Essa visão tradicional do modo de avaliar da escola acontece em razão da carga de responsabilidade imposta ao aluno durante o processo de ensino/aprendizagem, caracterizando-se autoritária e punitiva a prática educativa exercida pelos docentes dentro do elemento da avaliação. Conforme Zabala (1998, p. 195):

A avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.

A tradição avaliadora exposta por Zabala (1998) se explica, pois a sociedade sempre tem visto a escola como porta seletiva dos alunos para a continuação de seus estudos, na qual ao longo da formação selecionam os alunos “mais aptos” para adentrar o universo do ensino superior, sendo

induzidos a provar seus conhecimentos por meio de resultados ao longo de sua vida, como forma de vencer a barreira seletiva socioeducacional.

Em meio a esse labirinto, o aluno vê nas práticas educativas tradicionais a única forma de conquistar seus resultados, que nem sempre retratam a realidade do conteúdo de Geografia. Neste sentido, a prova tem sido o instrumento avaliativo mais presente no seu trajeto escolar e contribui para o fortalecimento deste cenário infel da realidade vivenciado pelo aluno, ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem. Como evidencia Zabala (1998, p. 209):

As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade. A filosofia da prova é a do engano, a do caçador e da caça e, portanto, não promove a cumplicidade necessária entre professor e aluno.

O aluno sempre é provocado a passar por desafios constantes, tanto sociais quanto escolares, já que a prática educativa relacionada à função docente, ainda não permite ao aluno uma relação clara e coerente com o professor de Geografia, para uma efetiva qualidade do seu processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, se ele não for capaz de ultrapassar os desafios avaliativos (provas) estabelecidos pelo docente, dificilmente terá outra oportunidade para apresentar seus resultados, o que demonstra o caráter excludente dos processos avaliativos desenvolvidos pelos educadores.

Apesar das práticas e concepções tradicionais da avaliação, nasceu um movimento renovador aliado a uma nova postura social, que tem oportunizado mudanças nas práticas tradicionais que as tem tornado mais construtivas. Como revela Luckesi (2011a), dá-se início a uma nova tendência pedagógica e o modelo liberal conservador vai perdendo suas forças. É idealizado um modelo social em que a igualdade entre “os seres humanos e a sua liberdade não se mantiveram tão somente ao nível da formalidade da lei, mas que se traduzissem em congruentes históricas” (LUKESI, 2011a, p. 78).

Com a configuração desta nova pedagogia, um entendimento socializante foi formulado com o objetivo de traduzir na prática educacional um projeto histórico, que teve, em Paulo Freire, o papel de transformação e emancipação das camadas sociais populares, a partir de sua pedagogia libertadora. E, por conseguinte, surgem outras manifestações pedagógicas li-

bertárias, idealizadas na conscientização e organização política. Por fim, mais recentemente, a pedagogia dos conteúdos socioculturais, idealizada na igualdade e oportunidade no processo de educação.

Com este movimento de renovação pedagógica, pautado na perspectiva de possibilidades da transformação social, a prática avaliativa passa a construir sua função diagnóstica dentro do processo de ensino/aprendizagem. Como ressalta Luckesi (2011a, p. 80):

Ao contrário, a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. [...] Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Em seu argumento, Luckesi (2011a) afirma que a ciência pedagógica está suficientemente amadurecida para conduzir uma prática que seja capaz de oferecer subsídios na construção de seus resultados, tornando-os mais significativos para sua aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo. Ainda conforme este autor, a avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, portanto, seu objetivo, ao longo da prática educativa, é dar suporte ao educador, para que se fortaleça – de forma mais adequada, tendo como prioridade a efetiva aprendizagem, com vistas à qualidade e sucesso dos resultados – a construção do conhecimento. Em razão disso, Luckesi (2011b, p. 294) afirma sua concepção construtivista e diagnóstica ao externar que:

Por fim, no que se refere à avaliação da aprendizagem – e a qualquer outra prática avaliativa –, vale lembrar que o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação. A solução vem da decisão e investimento do gestor que reconhece a situação problemática e decida ultrapassá-la.

É perceptível que a concepção de avaliação apresentada por Luckesi (2011b) traz uma essência dinâmica, marcada pelo construtivismo, ao longo processo de ensino/aprendizagem, que serve para qualificar os resultados conquistados e ajudar na tomada de decisões na prática docente do educador. Com esse marco evolutivo na compreensão da educação, como destaca Luckesi (2011b), os caminhos percorridos pela avaliação, de modo geral, têm apontado para novos rumos nos últimos anos, no que diz res-

peito ao modo de pensar a prática avaliativa. Como descreve Hoffmann (2014, p. 47):

Os rumos da avaliação, na última década, apontam para a organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais. Uma avaliação contínua irá exigir, essencialmente, uma outra concepção de tempo em educação, o que nos levará a prosseguir novos rumos metodológicos.

As experiências educativas nas aulas de Geografia são as grandes responsáveis por revelar as múltiplas decisões metodológicas que passam a surgir dentro do cenário educativo/avaliativo, pois, com a tendência construtiva que germina sobre o processo avaliativo, é possível caracterizar a avaliação das aprendizagens como essencialmente mediadora. Neste sentido, Hoffmann (2014) afirma que o cenário educacional determina e articula-se ao contexto avaliativo, no sentido de proporcionar novos rumos metodológicos. Em meio ao contexto que se apresentou nos últimos anos, em relação à avaliação e a educação, Hoffmann (2014, p. 83) fortalece a construção de sua concepção sobre avaliação, pautada no construtivismo, a serviço da ação de característica mediadora.

O processo avaliativo, assim entendido, orienta-se pelas múltiplas dimensões de aprendizagem envolvidas em cada experiência educativa. É preciso analisar, a cada etapa do processo individual, questões relativas às áreas de conhecimento, ao aprofundamento na abordagem dos conteúdos, à aprendizagem no sentido teórico-prático, ao envolvimento do aluno na tarefa de aprender, às suas relações estabelecidas com o grupo. Envolvidos em uma mesma atividade os alunos apresentarão reações diferentes em termos do entendimento e riqueza de suas respostas e/ou manifestações.

Denota-se entre os escritos de Hoffmann (2014) que sua concepção teórica de avaliação é idealizada por meio do processo de mediação, em que, durante o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, suas características construtivas têm por objetivo subsidiar, por meio da ação, a tomada de decisões e caminhos a serem trilhados pelo docente na promoção da aprendizagem de seus alunos.

O surgimento de um pensamento construtivista, voltado ao ensino, a exemplo Hoffmann (2003), tem implicado mudanças significativas, especialmente nos conteúdos curriculares e nas propostas de concepção de ava-

liação (ZABALA, 1998). A introdução de uma concepção construtivista na relação ensino/aprendizagem tem permitido mudar os objetivos da avaliação, a partir do abandono de seu caráter de exclusividade em resultados centrados no aluno, passando a se prender de forma prioritária no processo de ensino/aprendizagem, ao longo do seu desenvolvimento, considerando todas as partes envolvidas, na sua globalidade. A partir dessas concepções acima expostas, Zabala (1998, p. 201) compreende a ideia de avaliação a partir de uma visão reguladora e formativa:

A partir de uma opção que contempla como finalidade fundamental do ensino a formação integral da pessoa, e conforme uma concepção construtivista, a avaliação sempre tem que ser formativa, de maneira que o processo avaliador, independentemente de seu objeto de estudo, tem que observar as diferentes fases de uma intervenção que deverá ser estratégica. Quer dizer, que permita conhecer qual é a situação de partida, em função de determinados objetivos gerais bem definidos (avaliação inicial); um planejamento da intervenção fundamental, ao mesmo tempo, flexível, entendido como uma hipótese de intervenção; uma atuação na aula, em que as atividades e tarefas e os próprios conteúdos de trabalho se adequarão constantemente (Avaliação reguladora) às necessidades que vão se apresentando para chegar a determinados resultados (avaliação final) e a uma compreensão e valoração sobre o processo seguido, que permite estabelecer novas propostas de intervenção (avaliação integradora).

A concepção de avaliação abordada por Zabala (1998) é idealizada com base em uma prática educativa, na qual o elemento avaliação deve estar a serviço da valoração ao longo do processo de ensino/aprendizagem a ser seguido pelo educando e guiado pelo educador. Muitos educadores definem a concepção de Zabala (1998) como avaliação formativa, contudo, o autor prefere denominar de avaliação reguladora, pois acredita que melhor descreve as características do ato avaliativo.

Apesar de o uso dessa terminologia para caracterizar os momentos avaliativos ao longo do desenvolvimento do aprendizado do aluno, o autor afirma que a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender.

Ao tentar elucidar as diversas concepções que se têm ainda hoje (tradicionais) e as idealizadas (construtivas), pode-se perceber o quanto avançou a discussão do tema frente à educação. Embora ainda haja mudanças nos termos utilizados para as concepções de avaliação que, ao longo do tem-

po, são idealizadas, e, como aponta Luckesi (2011b), em grande parte, se equivalem, pois se aproximam de seus qualitativos com maior profundidade, vê-se que todas elas demonstram o caráter primordial da avaliação, que é ser diagnóstica e que possa subsidiar a percepção construtivista da aprendizagem.

Apresentadas as concepções de avaliação no contexto escolar, que vêm sendo construídas pelos autores que se propõem a debater a temática, pode-se perceber o avanço no entendimento das concepções de avaliação em Geografia a partir da realidade escolar, com o objetivo de compreender o ato de avaliar no decorrer do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, na prática docente e na gestão escolar, e assim desconstruir os entraves e desafios que permeiam o processo avaliativo na escola.

Metodologia da pesquisa

O estudo proposto nesta pesquisa objetivou dimensionar um viés teórico da avaliação na prática de professores de Geografia, no âmbito da pesquisa qualitativa, uma vez que não foi feito apenas o levantamento de dados numéricos sobre a questão da avaliação. Conforme Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de seu objetivo de estudo. No que diz respeito ao seu método, emprega-se o indutivo como ponto de partida para as indagações que permeiam a sua problemática, pois, conforme Gil (2008), nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos, cujas causas deseja-se conhecer.

Tomando como base os objetivos da pesquisa, esta foi qualificada como do tipo descritiva. Sobre este tema, Gil (2002, p. 42) afirma que “pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar à natureza dessa relação”. A proposta desse estudo pretendeu ainda proporcionar uma nova visão acerca do seu problema referente ao processo avaliativo em Geografia, o que também faz uma aproximação com a pesquisa do tipo exploratória, que, segundo este autor, “embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias” (GIL, 2002, p. 42).

Dessa forma, os procedimentos e técnicas da presente pesquisa estruturaram-se da seguinte forma: elaboração de instrumento de pesquisa por meio

de perguntas semiestruturadas, contendo questões acerca da formação inicial, formação continuada, gestão pedagógica, prática docente e concepção. Foi elaborado, ainda, um roteiro para a observação das aulas. Entrevista com professores de Geografia do tipo semiestruturada com gravação de voz e transcrição de áudios com quatro docentes da Educação Básica que lecionam no Ensino Médio em escola pública, na cidade de Mossoró-RN, a disciplina de Geografia. Observação da prática docente em Geografia, de um professor selecionado nas entrevistas, com a análise do planejamento anual e instrumentos avaliativos utilizados na turma observada.

Resultados e discussão

A avaliação dentro da prática docente é uma dimensão importante do processo de aprendizagem, tanto por seu aspecto político quanto pedagógico. É por meio do ato de avaliar que o docente encontra os caminhos a serem percorridos para construir seus resultados de modo qualitativo. Ao tentar percorrer seu caminho avaliativo, o docente deve considerar características importantes e inerentes ao processo avaliativo interligado ao aprendizado. Nesse contexto, destaca Silva (2014, p. 43):

A Avaliação propicia um momento de mudança, avanço, progresso, enfim, aprendizagem. Ela é um processo que ocorre de maneira contínua, deve ser participativa, diagnóstica das habilidades dos educandos e investigativa. A mesma faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir os rumos e caminhos a serem percorridos.

Como bem coloca Silva (2014), o docente, ao iniciar seu percurso avaliativo, ao longo de sua prática, deve sempre estar atento à essência diagnóstica e processual do ato de avaliar como parte integrante do ato educativo. Contudo, para que esse caminhar docente seja realizado de modo coerente, se faz necessário que o educador compreenda que “a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2005, p. 15). Ao se levar em consideração os aspectos expostos pelos autores, o docente constrói, de fato, uma avaliação a serviço da qualidade do ensino. Nesse contexto, deve-se considerar também que:

A partir de sua definição e características, é importante entender que a avaliação não é um fim, mais um meio. Ela é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas (COSTA, 2014, p. 32).

A partir desse conjunto de definições e características a serviço da ação avaliativa, o professor terá uma ferramenta de auxílio na sua prática docente, que, por meio do diálogo, possibilitará os avanços em torno da construção do saber dos educandos. Ao considerar a dimensão da avaliação dentro do ato educativo, em específico no que tange ao processo de ensino/aprendizagem, é importante compreendê-la em áreas do campo específico do conhecimento a exemplo da Geografia como disciplina escolar.

A prática avaliativa em Geografia deve acatar toda a dimensão política e pedagógica que permeia a avaliação, mas deve-se atentar também em primar por suas particularidades como ciência e especificidades como disciplina curricular. Como afirma Zambone (2012, p. 18), “avaliar em Geografia pressupõe o uso de instrumentos que se relacionem à ampliação da capacidade de leitura dos espaços”. O processo avaliativo a ser praticado na disciplina de Geografia, além de subsidiar o diálogo e diagnóstico do rendimento do educando ao educador, também fomenta a construção das competências geográficas e a compreensão da linguagem conceitual da ciência, de modo a possibilitar uma leitura ampla e crítica do espaço geográfico e seus elementos.

Partindo dessa relação entre avaliação e o ensino de Geografia, foco central deste trabalho, foi verificado com os professores colaboradores da pesquisa qual o grau de relevância para a dimensão da avaliação nas etapas do processo de aprendizagem a partir da sua prática docente, na qual foi considerada a seguinte sequência hierárquica:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| (1) extremamente importante | (4) pouco importante |
| (2) muito importante | (5) sem importância |
| (3) importante | |

Para as subseqüentes etapas: planejamento, execução, avaliação, conteúdos e recursos didáticos, o resultado (Quadro 1) foi o seguinte:

Quadro 1 - Relevância da avaliação em relação às etapas do processo de aprendizagem

PROFESSOR	ETAPAS	RELEVÂNCIA
A	Recursos didáticos	1 - Extremamente importante
	Planejamento	2 - Muito importante
	Execução	3 - Importante
	Avaliação	4 - Pouco importante
B	Conteúdos	5 - Sem importância
	Planejamento	1 - Extremamente importante
	Avaliação	2 - Muito importante
	Execução	3 - Importante
	Conteúdos	4 - Pouco importante
C	Recursos didáticos	5 - Pouca importância
	Planejamento	1 - Extremamente importante
	Recursos didáticos	2 - Muito importante
	Execução	3 - Importante
	Avaliação	4 - Pouco importante
D	Conteúdos	5 - Sem importância
	Avaliação	1 - Extremamente importante
	Planejamento	2 - Muito importante
	Execução	3 - Importante
	Conteúdos	4 - Pouco importante
	Recursos didáticos	5 - Sem importância

Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos pela pesquisa (SILVA, L. G., 2017).

Antes de analisar os resultados expostos no Quadro 1, é importante frisar que não houve intenção de fazer uma hierarquização dos elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem em Geografia, até porque eles se complementam, mas sim perceber como os professores veem a avaliação no conjunto de suas atividades laborais. Como acrescenta Luckesi (2011b), a avaliação é um componente do ato pedagógico.

A avaliação dentro das etapas de desenvolvimento do processo de aprendizagem deve ser pensada em uma sequência lógica e coerente para o resultado que se deseja alcançar, por mais que os atos de planejamento, execução e avaliação sejam indissociáveis (ZAMBONE, 2012). No processo de aprendizagem, muitos professores separam tais atos durante sua prática docente, não realizando uma interligação coerente entre os três segmentos. Pode-se observar, no Quadro 1, que os professores colaboradores

da pesquisa tentaram sequenciar uma ordem lógica e indicar o momento da avaliação.

Percebe-se que ainda é forte o vício de pensar e praticar a avaliação somente ao final do processo de aprendizagem, ou seja, após a execução como foi o indicado pelos Professores A e C. A avaliação em Geografia, por sua essência diagnóstica, sempre por meio de uma ação previamente definida, teria relação direta com o momento do ato de planejar, pois é nesta etapa que o docente elenca seus objetivos e cria os critérios para executar seu processo avaliativo.

Assim, nesta linha de raciocínio, somente o Professor B compactuou uma avaliação com base em uma ação planejada e posteriormente executada. Com relação ao Professor D, na sua percepção de etapas do processo de aprendizagem, este considerou em primeira instância a avaliação, para posteriormente realizar o planejamento, o que descredencia a ação do ato de avaliar planejado, na qual revelasse, por sua concepção, a importância dos resultados ao final, o que nem sempre é o que interessa, dependendo do objetivo planejado.

A avaliação das aprendizagens dentro do processo de ensino da Geografia deve possibilitar ao educador condições para a construção dos saberes geográficos, de modo coerente, para que desenvolva suas habilidades e competências referentes aos conceitos geográficos. É por meio da prática avaliativa que o professor de Geografia encontrará momentos de reflexão sobre sua função docente e, desta forma, poder (re)elaborar seus planos, métodos e técnicas para oportunizar a ampliação da leitura e análise geográfica de maneira crítica do seu aluno.

Segundo Copatti (2014, p. 170), “na Geografia Escolar, o ato de avaliar pressupõe a utilização de instrumentos que ampliem a capacidade de leitura e compreensão de diferentes fenômenos sociais ocorridos no espaço geográfico”. Portanto, o modo que o professor de Geografia realiza sua avaliação poderá ir, ou não, de encontro com perspectiva apresentada, tendo em vista uma prática de avaliação conformista pautada em resultados e realização de exames sem considerar a amplitude da disciplina.

Para tanto, foi questionado aos professores colaboradores da pesquisa como eles costumam avaliar a aprendizagem de seus alunos na disciplina de Geografia, sendo revelado o seguinte discurso no Quadro 2:

Quadro 2 - Discurso dos professores em torno da prática avaliativa na disciplina de Geografia

PROFESSOR A
<i>Costumo avaliar de forma contínua, sempre observando se os alunos estão conseguindo entender, compreender os conceitos básicos da Geografia, e, a partir daí, tento buscar uma reflexão, uma discussão em sala de aula sobre esses conceitos e definições que aprendem e que estão vendo na dinâmica espacial. Além disso, eu sempre faço algumas avaliações de praxe, faço normalmente um teste, uma prova, até porque é obrigatória na escola. O teste é opcional, nem sempre é possível fazer o teste, mas quando é necessário, eu faço de acordo com a quantidade de conteúdo que foi ministrado ao longo do bimestre, e sempre promovo discussões; com base nessas discussões, eu vou colocando alguns pontos em alguns alunos específicos, atribuindo esses pontos que serão importantes na hora de finalizar ou concluir uma média bimestral, pertinente a certo aluno.</i>
PROFESSOR B
<i>Através das atividades que a gente aplica em sala de aula, através de “n” formas, como a avaliação é contínua, você utiliza diferentes ferramentas. E não pautada apenas em prova, em testes, não! Como já tinha frisado anteriormente, pode ser em trabalho, pode ser seminário, pode ser pesquisa, pode ser nas atividades diárias.</i>
PROFESSOR C
<i>A gente trabalha de forma contínua, gosto de avaliar primeiro; por exemplo, eu sempre gosto de começar a trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, analisar os conhecimentos prévios, e, a partir daí, terei uma noção já do conhecimento que eles têm, a noção que eles têm de Geografia, de espaço, sempre nas primeiras aulas eu faço isso. E aos poucos vou passando atividades, e sempre retomando as perguntas, sempre recapitulando para ver se realmente aprenderam, e assim o passo na questão da prova, na avaliação, mas é nessa forma continuada mesmo, eu gosto muito de conversar com alunos, discutir o assunto. E quando vou discutir um assunto, no caso o livro, que tem uma atividade bem interessante, eu já vou trabalhando com eles a produção de um texto, é mais ou menos assim, e aí faço seminário também, para que eles pesquisem; ensino a eles como é que se deve pesquisar. É mais ou menos isso.</i>
PROFESSOR D
<i>Olha, é aquilo que eu disse na outra resposta, a dificuldade de tentar, geralmente as avaliações. Como faço avaliação no dia a dia, como é a metodologia que entrego, geralmente eu avalio pelas atividades que são feitas no dia a dia. Também tem avaliação que eu faço com escrita normal, aí no final tem um teste, como de praxe, no fechamento com a prova, mas é porque a gente tem que colocar um número lá, mas eu acho que isso também não vai me dizer se ele entendeu ou não, mas como a gente trabalha dessa forma, a gente tem que colocar uma nota, às vezes a nota é diferente da aprendizagem, mas é o que a gente tem que fazer, porque o sistema exige.</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa (SILVA, L.G., 2017).

Considerar em torno de sua prática avaliativa todos os elementos importantes que constituem a disciplina de Geografia é o que caracteriza uma avaliação pautada, também, em princípios de caráter geográfico. Isso vai

além dos princípios pedagógicos e políticos que já fazem parte da prática avaliativa do professor, afinal, são inerentes ao ato de avaliar, em qualquer circunstância.

Nessa perspectiva, ao analisar os discursos dos professores colaboradores da pesquisa sobre suas práticas em Geografia, no tocante a avaliação, percebe-se que a maioria não cita a importância nem o papel da avaliação no desenvolvimento de sua prática, na perspectiva do diálogo e diagnóstico para com a aprendizagem do aluno. E não citam características do ato de avaliar em Geografia que tomem como base o cerne da ciência e seu objetivo como disciplina escolar.

A exemplo dos Professores B e D, que apesar de citarem em suas falas que praticam uma avaliação de forma contínua, por meio de vários instrumentos, não caracterizaram sua prática em torno da Geografia, o que tem caracterizado apenas em uma avaliação reducionista. Já os Professores C e, mais precisamente o A, além de caracterizar sua prática avaliativa de modo contínuo, revelaram considerar os aspectos relevantes da Geografia no momento de sua prática, como cita o Professor A, sempre ao reparar se os alunos estão compreendendo os conceitos básicos da disciplina.

Já o Professor C, ainda que não tenha citado os conceitos básicos da disciplina, revelou que se preocupa, no momento da avaliação, com a noção que os alunos têm de Geografia e de espaço, o que denota um indício de promoção geográfica por meio da avaliação praticada. É necessário atentar que, apesar do discurso, há a prática efetiva na sala de aula, assim deve-se ter cautela em considerar se realmente existe uma realização da prática de avaliação em moldes contínuos na disciplina. Em relação a isso, é o que poderá ser constatado mais adiante com o processo de observação da prática docente de um dos professores colaboradores.

Além do mais, a avaliação deve ser pautada, primeiro, em objetivos, e posteriormente em critérios, ambos interligados a uma ação planejada para o alcance dos resultados esperados. Como expressa Filizola (2009, p. 82), “avaliar é estabelecer objetivos e viabilizá-los metodologicamente, isso significa dizer que o estabelecimento de objetivos é de fundamental importância no processo avaliativo, pois aponta onde queremos chegar”. Neste contexto, o professor, ao tentar traçar seus objetivos e critérios através da ação planejada, deve considerar que:

Os critérios de avaliação não devem ser confundidos com instrumentos de avaliação (práticas utilizadas para avaliar, ou seja, provas,

exames, seminários, sínteses, produção de maquetes, produção de textos etc.), mas entendidos como subsídios para o trabalho com determinado conteúdo de forma diferenciada, tendo clareza dos objetivos a serem alcançados pelos alunos, ou seja, as expectativas de aprendizagem sobre o conteúdo trabalhado. Assim, não basta apenas selecionar os conteúdos, mas definir objetivos, pensar em uma metodologia adequada e selecionar instrumentos que atinjam os critérios, então estabelecidos. Os critérios de avaliação devem estar coerentes com o conteúdo, ou seja, sabendo o que se pretende com a discussão e estarem coerentes aos objetivos de todos os conteúdos (SOUZA; MUTERLLE, 2011, p. 3866).

Ao pensar no estabelecimento de objetivos e critérios para a prática avaliativa em Geografia, é necessário, também, que se interliguem os conteúdos, pois só desta forma o professor terá clareza dos objetivos a serem alcançados através da sua ação planejada. De acordo com Zambone (2012, p. 15), “os critérios de avaliação estão vinculados à expectativa de aprendizagem, que decorrem de objetivos que se relacionam com os conteúdos. Estes últimos devem ser efetivamente relevantes dentro da Geografia”. Para construir os conteúdos relevantes à Geografia, como expressa a autora, é preciso pensar primeiro na linguagem conceitual que envolve a Geografia e a caracteriza como ciência para obter coerência no processo avaliativo no ensino/aprendizagem dos saberes geográfico. Para tanto, é preciso atentar-se para as palavras de Souza e Muterlle (2011, p. 3871):

O enfoque geográfico nas salas de aula da educação básica (séries finais do ensino fundamental e ensino médio) precisa estar centrado nas discussões teóricas metodológicas que sustentam a ciência geográfica enquanto disciplina escolar. A abordagem de um conteúdo necessita de alicerces conceituais, ou seja, discutir esses conteúdos de forma que o aluno entenda a perspectiva conceitual de território, rede, região, lugar, paisagem, sociedade, natureza etc., ou uma abordagem que os caracterize como categorias de análise da Geografia. Para que a avaliação no processo ensino-aprendizagem de Geografia seja produtivo é necessário que o trabalho do professor considere a coerência entre categorias de análise e/ou conceitos na abordagem de determinado conteúdo, considerando a relação entre a prática metodológica, recursos utilizados, instrumentos de avaliação e definição de critérios avaliativos, de forma que essa rede esteja adequada à cada nível de ensino e possa suscitar momentos de reflexão que garanta a dialética existente no processo ensino-aprendizagem.

A prática docente do professor de Geografia deve estar pautada nas categorias dos Conceitos, como afirmam Souza e Muterlle (2011), pois assim garante coerência tanto em seus conteúdos, como na própria prática docente e, conseqüentemente, na avaliação a ser praticada. Assim, a Geografia, enquanto disciplina escolar constrói suas bases de critérios a partir de seus conteúdos no processo avaliativo. O professor pode considerar tanto os conceitos-chaves que envolvem esta ciência a partir de sua linguagem conceitual, como também as competências a serem construídas e exploradas no aluno, como expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Geografia para o Ensino Médio.

Considera-se os PCN como importante documento para o propósito discutido nesta investigação, pois é o documento oficial que complementa e orienta o currículo da Geografia a ser trabalhada na escola, especificamente no Ensino Médio. É válido salientar que os PCN não são os únicos documentos na seleção dos conteúdos. Os professores, em suas práticas curriculares, podem também lançar mão dos elementos do cotidiano, que se colocam como um currículo vivo na comunidade escolar.

Assim sendo, o professor deve considerar os PCN como auxiliares no planejamento da sua prática e da sua avaliação, tendo em vista que o documento em questão traz os conceitos-chaves estruturadores da disciplina escolar, aliados aos seus conteúdos curriculares e interligados às competências a serem exploradas ou construídas de acordo com cada conteúdo vinculado aos conceitos. Nesta relação os próprios PCN declaram que:

Há, portanto, uma estrita relação entre as competências estabelecidas e os conceitos essenciais definidos para a Geografia no Ensino Médio. Ao praticar os procedimentos necessários ao desenvolvimento das competências, estaremos construindo os conceitos básicos de Geografia (BRASIL, 1999, p. 65).

Portanto, a relação que se deve traçar entre conceitos-competências-conteúdos deverá ser a primazia de toda a prática docente em Geografia (incluindo a avaliação), com a finalidade de desenvolver as habilidades necessárias para a intervenção e reflexão do seu espaço. Em meio a este contexto de construção de critérios, a partir dos conceitos e conteúdo da Geografia para a prática da avaliação na disciplina, foi proposta aos professores uma simulação na qual teriam que indicar critérios e competências, a fim de avaliar com base em um conteúdo predefinido, como consta na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Simulação de conteúdos para extração de critérios e competências para fins avaliativos na Geografia



Conteúdo

Hidrografia do Brasil e escassez hídrica

Assunto

- Formação da bacia hidrográfica brasileira
- Potencialidades dos recursos hídricos no NE
- Políticas públicas de convivência com a seca

Fonte: <http://tatimaiageo.blogspot.com.br> /2017

Fonte: Adaptado por Silva, L.G. (2017).

Com base na Figura 1, foi solicitado aos professores colaboradores que analisassem o conteúdo exposto e, posteriormente, indicassem critérios e competências em Geografia que estivessem interligados ao assunto em questão. O propósito desta simulação consistia em aproximar os professores colaboradores da pesquisa com a ideia de seleção de critérios e competências para avaliar em Geografia. Conforme os conteúdos escolares dispostos, claro que não existia uma resposta correta, mas esperava-se que ao responder os questionamentos da situação proposta, pudessem indicar seus critérios e suas competências. As respostas dispostas no Quadro 3 foram as seguintes:

Quadro 3 - Critérios e competências a partir do conteúdo da situação propostas para os professores com fins de avaliação

PROFESSORA

*Eu poderia falar que, em relação a esse conteúdo, não só esse como outros, hoje o Ensino Médio é muito voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, talvez fique **um pouco vago a gente citar critérios** e sim habilidades! Por exemplo, podemos citar algumas competências e habilidades que irão envolver tanto **conteúdo de hidrografia**, como essas especificidades que você citou, quanto escassez hídrica enfim [...]. Por exemplo, eu poderia citar a habilidade **reconhecer os recursos naturais e explorar de maneira equilibrada sem comprometer as futuras gerações**, e nessa competência especificamente entraria o caso da escassez de água, escassez hídrica. [...] E vejo sob a ótica que **o aluno precisa adquirir uma habilidade, eu nem digo competência, porque competência é uma coisa mais generalizada, mas uma habilidade é mais específica, de entender que essa parte humana, social é fundamental na análise dos recursos naturais, da própria natureza da intervenção do homem no meio ambiente que é o próprio espaço geográfico quando o homem intervém.***

PROFESSOR B
<i>Definição de como ele aprendeu o que é uma bacia hidrográfica, definição de limites, o regime de alimentação que as bacias têm, o tipo de bacia.</i>
PROFESSOR C
<i>A distribuição de água doce, a questão da distribuição das bacias, a localização das bacias, tudo isso vai depender muito da série que vai trabalhar [...]. Você deve cuidar e também conhecer onde estão localizados esses recursos [...], porque isso aí já foi trabalhado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Você vai trabalhar, como eu posso dizer, o uso desse recurso, de forma correta, você vai trabalhar, a distribuição desses recursos como estão distribuídos no espaço. Como está sendo o consumo e como deve ser esse consumo; e de que forma econômica e política os recursos são usados [...].</i>
PROFESSOR D
<i>A capacidade de localizar os espaços, por exemplo, a questão do potencial econômico da área, da região. Aqui eu poderia relacionar e correlacionar também a questão da seca, a importância dessas bacias hidrográficas no período de seca e também que influência essas bacias têm na vida da população. Há uma gama de possibilidades, a interferência também do Estado, porque, por exemplo, nessa questão da seca, essas pessoas vivem nessas situações com a influência da história, do processo histórico, contribuição do Estado para a situação e aí há uma gama de possibilidades.</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa (SILVA, 2017).

Ao realizar uma análise superficial nos escritos dos professores de Geografia e colaboradores da pesquisa, é perceptível que nenhum faz alusão diretamente às competências expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Contudo, ao efetuar uma apreciação mais qualitativa dos discursos dos professores, é possível perceber alguns indícios em suas falas sobre as competências prescritas nos PCNEM, pois fica evidente que o professor de Geografia não tem consciência direta dos assuntos abordados no documento auxiliar de sua prática, e, se tem, não deixou claro ou não sabe relacionar diretamente ao conteúdo.

Em uma análise qualitativa, o *Professor A* faz críticas à utilização de critérios e competências, apesar de não fazer uma relação com objetivos. Contudo, ressalta que é importante levar em consideração as competências e habilidades expostas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De certo modo, há uma interligação com os Parâmetros Curriculares, no entanto, não existe uma ligação direta entre os conceitos da linguagem da Geografia e, quanto aos critérios, não faz alusão à prática avaliativa. Embora o Professor A tenha citado as habilidades ao longo de seu discurso, não houve argumentos para reforçar essa afirmativa, tendo em vista que não expressou uma correlação de preocupação, mas uma visão descritiva da abordagem do conteúdo.

Os *Professores C e D*, apesar de não citarem nenhum documento prescrito no currículo da Geografia, conseguiram indiretamente em suas falas indicar questões que abordam as competências expostas no PCNEM, como é o caso dos itens grifados em negrito no Quadro 3. Superficialmente, no contexto do conteúdo abordado, faz uma relação com as competências de representação, comunicação, investigação e à compreensão, contextualização sociocultural e suas especificações dentro da disciplina de Geografia para o Ensino Médio.

Ainda que os professores colaboradores da pesquisa tenham feito referência indiretamente às competências expostas no PCNEM, é possível afirmar que não consideram tal documento como um auxiliar para sua prática em Geografia, pois não citaram tal documento diretamente. Nessa sequência de análise, os professores também não conseguem traçar critérios concisos e coerentes a partir do conteúdo exposto, o que denota que sua prática avaliativa em Geografia tem caráter reducionista, sem prevalecer as características da disciplina nem sua linguagem conceitual.

Em relação à linguagem conceitual da Geografia, foi verificado, também, junto aos professores colaboradores da pesquisa, a extração de conceitos a partir dos conteúdos. Nesse caso, o disposto na Figura 1, na qual indagou-se aos docentes quais conceitos estariam envolvidos ou poderiam ser trabalhados na abordagem do tema em questão, as respostas foram as seguintes (Quadro 4):

Quadro 4 - Extração dos conceitos a partir do conteúdo da simulação para o processo avaliativo em Geografia

PROFESSOR	CONCEITOS
A	Espaço Geográfico; O espaço modificado pelo homem; Conceitos hídricos; Conceitos básicos de orientação e localização; Conceitos básicos de Geologia.
B	O que é uma bacia hidrográfica; definição de limites; regime de alimentação das bacias; o tipo de bacia.
C	Relação do consumo; a questão do abastecimento de água; bacias hidrográficas e seus conceitos.
D	Dominar o que é bacia hidrográfica; rios intermitentes e perenes; o polígono das secas; o potencial hídrico com relação à geração de energia.

Fonte: Elaborado a partir de dados obtidos pela pesquisa (SILVA, 2017).

Nesta indagação sobre os conceitos, a partir de conteúdos curriculares, esperava-se dos professores colaboradores da pesquisa o domínio da linguagem conceitual da Geografia para além das definições relacionada ao conteúdo da disciplina. Considerar os conceitos antes do conteúdo é pre-

valecer a essência da Geografia, o que possibilita compreender os fenômenos que estão relacionados à Geografia, seja disciplina ou ciência. Assim, construir critérios com base nos conteúdos curriculares dessa disciplina, para fins avaliativos, é primeiro pensar quais conceitos estão envolvidos nos assuntos trabalhados. Nesse sentido, Rabelo (2010, p. 43) afirma que “a apreensão de conceitos é de suma importância para se compreender o pensamento geográfico. Acredita-se que a avaliação da aprendizagem em Geografia deve ser um recurso pedagógico que auxilie o aluno na construção e reconstrução desses conceitos”. Como bem retrata a autora, a avaliação da aprendizagem na Geografia deve ser permeada por conceitos e desenvolvidos para possibilitar a compreensão desses assuntos.

Nesse contexto, ao indagar aos professores colaboradores da pesquisa sobre a relação dos conceitos com o conteúdo da simulação, é possível perceber que a maioria deles não consegue dissociar os conceitos da Geografia dos seus conteúdos curriculares, conforme apresentado no Quadro 4, em que se encontram as palavras-chaves dos discursos dos professores ao responderem o questionamento. Nota-se que apenas o Professor A despreendeu-se do conteúdo e citou o conceito de espaço geográfico como elemento importante para a compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, do processo avaliativo. Já os demais Professores B, C e D não relacionaram os conceitos da Geografia ao conteúdo exposto, limitaram-se apenas às definições do conteúdo curricular em questão, como exemplo as definições de bacia hidrográfica, ciclo hidrológico, tipos de rios, dentre outros.

Ao analisar o conteúdo proposto na situação apresentada na entrevista, os professores deveriam considerar os conceitos-chaves da Geografia, os quais são orientados nos PCN, e deveriam citar especificamente o conceito de espaço geográfico, por ser categoria abrangente da Ciência e seu objetivo de estudo. Assim, como o conceito de paisagem como elemento visual da compreensão dos fenômenos geográficos, poderia, ainda, considerar os conceitos de escalas geográficas ou cartográficas, com o propósito de dimensionar o fenômeno em questão, neste caso, a relação entre hidrografia do Brasil e a escassez hídrica. Nessa relação, os PCN (1999) abordam que, diante das características da Geografia, um mesmo elemento pode proporcionar uma base de conceitos diferentes, assim justifica-se a importância da priorização da linguagem conceitual, tanto para a disciplina quanto para a prática do professor e, conseqüentemente, para a avaliação.

Nesta contextualização de relação de conceitos geográficos e da influência na prática avaliativa para a construção de critérios, verificou-se entre

os professores colaboradores da pesquisa quais conceitos consideravam essenciais para avaliar o aprendizado e o como fariam. Neste caso, já desconsiderando o abordado na simulação, passou a ser uma questão geral da disciplina e prática docente.

Quadro 5 - Relação dos conceitos da Geografia com a construção de critérios na avaliação

PROFESSOR A
<i>Um conceito específico para avaliar a aprendizagem? Um conceito... Pode ser o conceito de escala geográfica, pode colocar assim, escala geográfica. Porque é a partir normalmente destas escalas que a gente trabalha em sala de aula, aí a gente pode notar, por exemplo, algumas potencialidades, algumas características em escala local, a gente pode analisar algumas características ou critérios em escala regional, nacional e global [...] Então, talvez o conceito para eu avaliar realmente se o aluno está entendendo, compreendendo os conteúdos Geografia, e se ele entendeu o conceito de escala [...].</i>
PROFESSOR B
<i>Dentro da Geografia geral, ele não pode deixar de ver o foco no homem, o conceito principal é ação do homem versus a natureza, esse é o elemento principal, é o meio que a gente vive, é o objeto de estudo da Geografia, esse é o principal foco do ensino da Geografia, da aprendizagem, eu fazer com que o aluno perceba como um agente modificador, transformador desse meio constrói, altera destrói.</i>
PROFESSOR C
<i>Sim, na área da Geografia geral! Sim, deixa eu analisar aqui. Na Geografia, na noção de espaço geográfico, ele tem que saber que o conceito de espaço geográfico envolve tudo, pois o conceito disso aí é que vai nortear isso aqui! Porque eu digo a eles que espaço geográfico é o espaço construído e conhecido pelo homem, então a partir daí, desse conceito, ele vai entender como o homem constrói esse espaço, como ele é modificado pelo homem.</i>
PROFESSOR D
<i>Pronto, acho que o aluno tem que entender que o homem e a natureza fazem parte de um mesmo processo, estão interligados, o homem faz parte da natureza em todo o processo, tudo o que ele realizar dentro de modificações até dentro da natureza vai ter um reflexo para ele; então ele tem que entender que a função da Geografia é fazer com que o homem utilize a natureza de forma responsável, de forma que as gerações tenham a mesma possibilidade que ele tem hoje. É mais ou menos isso [...].</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisa (SILVA, L. G., 2017).

Pensar os critérios para a avaliação em Geografia é, primeiro, entender que, independente dos conteúdos curriculares da disciplina, existem objetivos que podem se basear na construção de conceitos para a fundamentação e caracterização da Geografia e seus fenômenos transpostos didaticamente em forma de conteúdo. Assim, seja em assuntos específicos da disciplina, como já foi exemplificado, seja de forma geral, o professor deve sempre levar em consideração a linguagem conceitual geográfica para

desenvolver e planejar sua prática docente. Nesse sentido, a avaliação tem por finalidade o sucesso do educando dentro do seu processo de ensino/aprendizagem, pois este procedimento na Geografia deve ser idealizado de modo a construir as condições necessárias para que possa aprofundar sua leitura crítica de mundo com base na ótica Geográfica.

Para que isso ocorra e tenha como colaboração a dimensão da avaliação na prática avaliativa, é necessário que o professor tenha consciência da relação da Geografia com seus conteúdos, tendo como ponto de partida os conceitos-chaves. É direcionando para essa lógica que as respostas dos professores colaboradores no Quadro 5 deveriam apontar. Contudo, é perceptível que em uma primeira análise os professores não conseguem indicar os conceitos-chaves da Geografia como importantes na construção da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para sua avaliação.

É o caso dos Professores B e D, que, nos seus discursos, não fazem referências diretas aos conceitos-chaves, mas denotam que é importante o aluno entender a “ação do homem versos a natureza”, ou que “o homem e a natureza fazem parte de um mesmo processo”. Tais passagens da fala dos professores têm certa relação com a Geografia de fato. No entanto, é notório que os professores em questão não interligam essa relação do homem *versus* natureza às categorias de análise da Geografia.

Diferentemente, os Professores A e C, em suas respostas, indicaram os conceitos de “escala Geográfica” e “espaço geográfico” respectivamente, o que demonstra certo domínio da base conceitual da Geografia para além de seus conteúdos curriculares. Isso é um indício de que, ao desenvolver suas práticas e planejar suas ações em relação à linguagem conceitual da Geografia entrelaçada ao conteúdo, “está entendendo ou compreendendo os conteúdos da Geografia” e “acho que envolve tudo, pois o conceito disso aí é que vai nortear isso aqui”. Ainda assim, os referidos professores conseguiram apontar um conceito basilar da Geografia para nortear o andamento da sua prática e, por conseqüentemente, da avaliação.

Nenhum dos profissionais entrevistados exemplificou o “como fazer” para avaliar a partir da compreensão desses conceitos, ou seja, nenhum teceu critérios para as características específicas da disciplina na prática avaliativa, o que denota que existe a prática de avaliação reducionista sem considerações geográficas importantes.

Considerações finais

Ao tecer as considerações finais desta pesquisa, deve-se atentar ao seu objetivo geral, que foi conhecer as concepções de avaliação das aprendizagens e como influenciam as práticas docentes no Ensino Médio em Geografia. Assim, durante todo o desenvolvimento deste estudo, procurou-se responder as questões que permeiam essa prática pedagógica nessa disciplina escolar.

Nessa perspectiva, fica claro que, apesar da discussão acerca da temática da avaliação e sua relação com o ensino de Geografia, na perspectiva da construção de critérios e objetivos, ao levar em consideração a linguagem conceitual desta disciplina escolar, torna-se evidente que a prática docente avaliativa no Ensino Médio ainda é carregada de muitos entraves, o que torna seu desenvolvimento de modo reducionista por parte dos professores. Ou seja, não existem características que possam denotar a prática da avaliação apontada pelos professores como uma avaliação efetiva que se aproxime das concepções teóricas expostas neste trabalho, pois as características apontadas implicam sobremaneira para uma prática de examinar.

Estas constatações ficam em escala geral, haja vista que a prática avaliativa é um processo de ocorrência em qualquer função docente, não somente da Geografia. Logo, tal realidade poderá também ser verificada em outras áreas do conhecimento, mas é conveniente salientar que se trata apenas de um indício.

Essa tendência é, de certo modo, cabível, ao levar em consideração que os professores não edificam critérios e objetivos em torno de sua avaliação, desse modo, suas concepções decaem em um modelo simplicista da avaliação, conforme dito. Esses acontecimentos influenciam também na relação da avaliação com a Geografia, como se pode perceber, os professores não fazem nenhum tipo de relação de sua prática com os objetivos da disciplina, seus conceitos e ainda as competências e habilidades.

O que existe, e isso ficou bem claro, é uma confusão entre conceitos e definições diante dos conteúdos curriculares da disciplina, em que os professores não conseguem extrair os conceitos basilares, entrelaçados aos conteúdos e assuntos do currículo. Nesse sentido, é plausível concluir que a avaliação praticada pelos professores colaboradores no Ensino Médio não traz características nem singularidades da Geografia para o processo de ensino e aprendizagem. É apenas a avaliação pela avaliação e a utilização de

instrumentos sem definição de objetivos a serem alcançados, ao longo da construção do conhecimento no âmbito geográfico.

Diante dessas averiguações, fica evidente a necessidade de maior aprofundamento dos estudos voltados à relação avaliação e Geografia em nível de Ensino Médio, tendo em vista a necessidade urgente de uma avaliação mais significativa para o professor e para o aluno. E que seja pautada na construção dos conhecimentos geográficos e não somente na execução e aplicação de instrumentos avaliativos, sem haver maior preocupação com os dados e seus vários significados para o processo avaliativo na disciplina de Geografia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte IV-Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013a.

COPATTI, Carina. Avaliação escolar em Geografia: contribuições da educação estética nesse processo. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 168-193, maio, 2014. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/150/61>. Acesso em 12 novembro de 2016.

COSTA, Alessandro Ramos da. **A avaliação no Ensino de Geografia: representação social da prova como instrumento avaliativo por alunos da Educação Básica Teresina**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara M. Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem:** experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RABELO, Kamila Santos de Paula. Avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/16673/10116>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RABELO, Kamila Santos de Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza. A Avaliação da aprendizagem em Geografia com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino. *In:* 10º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia-ENPEG, 2009, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20%283%29.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e. **Sistemas de avaliação de Geografia no município de Alto Longá (PI):** situações reais, (des)caminhos e possibilidades. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 - A pesquisa científica *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica - Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA, Cícero Luís; MUTERLLE, Juliana Carla. Ensino de Geografia e Avaliação: uma questão de critérios. *In:* X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e o I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. **Anais.** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6178_2812.pdf. Acesso: 12 nov. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação classificatória e excludente e a invenção fetichizada da função social da escola. *In:* FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens:** sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129-149, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/78/82>. Acesso: 10 nov. 2016.



Autores
e
Autoras

Ana Claudia Ramos Sacramento

E-mail: anaclaudia.sacramento@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9625153721149261>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-5310>

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (2002); Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2007) e Doutora em Geografia Física pela DG-FFLCH-USP (2012). Tem experiência como professora das redes pública e privada no Estado do Rio de Janeiro e no município de São Paulo. Professora Substituta do CTUR-UFRRJ. Atualmente trabalha na UERJ-FFP no Departamento de Geografia, com atuação na área de Ensino de Geografia. Ministra aulas na Graduação, na Especialização e no Mestrado, principalmente nos seguintes temas: Educação Geográfica, Formação de Professor, Currículo e Didática de Geografia. Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ 2018-2021) e Coordenadora Projetos FAPERJ.

Caroline Pinho de Araújo

E-mail: linepinhocarol@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8461305013025495>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3995-9783>

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) - São Gonçalo (2011), Bacharel em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Maracanã) (2012). Especialista em Educação Básica na linha de Ensino de Geografia (2013) e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da FFP/UERJ (2016). Atualmente é Professora da Rede Municipal de Educação de Itaguaí e estudante da Pós-Graduação em História e Cultura Africana(s) e afro-brasileira(s) da Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC) em parceria com o Instituto Pretos Novos (IPN). Atua nas áreas de Ensino de Geografia e Currículo. Dedicar-se atualmente aos estudos dos seguintes temas: Identidade, Cultura, Metodologia do Ensino de Geografia, Currículo, Cultura Afro-brasileira, Análise e Produção de Material Didático.

Cristina Maria Costa Leite

E-mail: criscostaleite@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5127536119098016>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9424-5935>

Geógrafa, Doutora em Educação, com Mestrado em Gestão Ambiental e Especialização em Gestão do Território e Sensoriamento Remoto. Professora efetiva da Universidade de Brasília, com atuação na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Geografia, no processo de formação de professores na área de Geografia, bem como na análise das questões referentes ao ensino/aprendizagem desse campo disciplinar, nas modalidades presencial e a distância. Desenvolve projetos de pesquisa relacionados a “Identidade, Território e Paisagem” no contexto da Região Centro-Oeste e do Distrito Federal e “Educação em Geografia” em nível de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Coordena o Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEGEO) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Possui significativa experiência em trabalhos referentes à Gestão ambiental de Terras Indígenas e Educação Ambiental. Técnica Especializada Nível 5 no Ministério do Meio Ambiente, na modalidade de contrato temporário, com exercício no Programa de Zoneamento Ecológico - Econômico do Território Nacional/PZEE (2003-2007), Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente/SINIMA (2007-2008) e Programa Nacional de Meio Ambiente/PNMA (2007-2010).

Denise Mota Pereira da Silva

E-mail: mota.denise@uol.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6323547474001930>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1118-1498>

Doutoranda e Mestre em Geografia pelo Departamento de Geografia da Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/SEESP (2000 a 2012). Pós-Graduação *lato sensu* pela UNICAMP (2007). Professora de escolas particulares (Colégio Educarte; Colégio Gênese-Pueri Domus Escolas Associadas; e Rede Salesiana de Escolas) no Estado de SP (2005 a 2010). Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental (2015 e 2016). Experiência em metodologias/estratégias de Ensino/Aprendizagem em Geografia para a Educação Básica.

Emerson Ribeiro

E-mail: emerson.ribeiro@urca.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6808110433438335>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9520-0974>

Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri (URCA/CE). Formado em Geografia pela Universidade de Sorocaba (UNISO) e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutor pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Coordenador do Diretório de Pesquisa Geografia e Criatividade, com experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana e Ensino. Atuou como professor do Ensino Básico. Coordenador pedagógico desde 2001 e Diretor no Estado de São Paulo até 2011. Trabalha com os seguintes temas: Geografia Urbana, Geografia Arte e Criatividade, Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas, formação de professores, instalação geográfica e interdisciplinaridade.

Francisco José da Silva Santos

E-mail: silvasantos.fco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7903514199473929>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-8133>

Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Pesquisa Ensino de Geografia, da Universidade Federal do Piauí/PPGGEO/UFPI (Biênio 2019/2021). Especialista em Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu/ISESJT (2018). Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI (2016). Atualmente leciona no Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa do Ceará. Lecionou pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC), atuando em um Centro Estadual de Tempo Integral (CETI) na 5ª Gerência Regional de Educação em Campo Maior/PI (20017-2019). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela UFPI de 2014 a 2016. Foi representante estudantil junto ao Colegiado do Curso de Geografia no ano de 2013. É membro e pesquisador do Grupo de Estudos em Geografia, Docência e Currículo (GEODOC/UFPI). Tem proximidade com as seguintes áreas temáticas da Geografia: Ensino de Geografia, Geografia Humana e Avaliação no Ensino de Geografia.

Josilene Ferreira de Farias

E-mail: josifarias@live.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3358231259185650>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1774-5765>

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Mestre em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Atualmente é professora de Geografia - Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Maricá. Dedicar-se aos estudos dos seguintes temas: Ensino de Geografia, Cidadania, Currículo e Escala.

Lineu Aparecido Paz e Silva

E-mail: lineuprofgeo@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6855647625518547>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6686-4061>

Doutor em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Geografia (UFPI). Especialista em Gerenciamento de Recursos Ambientais (IFPI) e Graduado em Geografia (UESPI). Atualmente é pesquisador e membro vitalício do Instituto Histórico e Geográfico de Alto Longá-PI. É avaliador de periódicos especializados em Ensino de Geografia da UFSC, UNESP e UFPE. Participa na condição de pesquisador em grupos de pesquisa na UFPI, UnB e UFG na área de Ensino de Geografia e Formação de Professores. Atua como professor de Geografia na Educação Básica (com experiência de doze anos), e no Ensino Superior (com experiência de oito anos) na modalidade presencial e EaD. Possui experiência em orientações e participações em bancas de TCC nos Estados do Piauí e Maranhão. Atua na implantação e autorização de cursos superiores EaD em Geografia, pertencentes ao Sistema Federal de Ensino Superior. Avaliador de curso em Geografia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior MEC/INEP. Revisor e elaborador de itens em Ciências Humanas do SAEB/INEP. Apresenta produção bibliográfica ISBN e ISSN em periódicos, capítulos de livros e anais de congressos. Tem experiência em Geografia com ênfase na Escola como Espaço para a Formação do Professor e nos dilemas que a formação perpassa em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Formação Inicial e Continuada dos Professores em Geografia, Avaliação da Aprendizagem em Geografia e Regulação do Ensino Superior em Geografia.

Lucas Gabriel da Silva

E-mail: lucas.g.silva@hotmail.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7837957785064589>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4848-4027>

Graduado em Geografia na modalidade de Licenciatura Plena pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN (2017). Cursando Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido, na modalidade EaD, pelo Instituto de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Foi membro do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODÔCENCIA/ CAPES) entre os anos de 2013 a 2014. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica (GPEG/UERN). Foi bolsista do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência / PIBID/ CAPES (2014 a 2017). Atuou ainda na modalidade de estagiário-auxiliar de professor na Rede Municipal de Ensino na cidade de Mossoró/RN (2015/2017). Atualmente é professor de Geografia na Rede Estadual de Ensino do Estado Ceará. Leciona no Ensino Médio por meio de contrato temporário, vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará/SEDUC (15 horas semanais). Ingressou em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Geografia (GEOPROF), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Curso de Mestrado Profissional em Geografia, no qual vem desenvolvendo pesquisas relacionadas a Geografia Escolar e Avaliação da aprendizagem no Ensino Médio. No segmento da pesquisa, atua principalmente na área de Ensino de Geografia, com o tema Avaliação da Aprendizagem.

Raimundo Lenilde de Araújo

E-mail: raimundolenilde@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7741473553613369>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-0996>

Pós-Doutor em Ensino de Geografia/Educação Ambiental (2018/UFC). Doutor em Educação Brasileira (2012/UFC). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2003/UFC). Especialista em Ensino de Geografia (1993/UECE). Graduado em Geografia - Licenciatura (1989/UECE). Professor Efetivo, Classe Adjunto IV, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotado na Chefia do Curso de Geografia (CCGO) e Atividade Profissional, no Curso de Licenciatura em Geografia e no Programa de Pós-Graduação em Geografia/Mestrado em Geografia; Avaliador Institucional e de Cursos Superiores de Geografia do SINAES BASis/MEC. Participação de Comissões e Colegiados no âmbito da UFPI. Tem experiência na área de Geografia com ênfase em Geografia Humana, principalmente em Geografia Urbana, História do Pensamento Geográfico, Estágio Curricular para o Ensino em Geografia, História da Disciplina Geografia; Metodologias do Ensino de Geografia; Currículo e Ensino de Geografia e Educação Ambiental. Faz orientação de Trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Supervisão de Estágio

de Pós-Doutorado, atuando principalmente nos seguintes temas: Cidades, Urbanização, Meio Ambiente, Educação e Estágio Supervisionado, Metodologia, Currículo, Evolução do Ensino de Geografia, Formação de Professores para o Ensino de Geografia, Avaliação e Ensino de Geografia e Educação Ambiental. Foi coordenador de Subprojeto - PIBID/ Geografia, no período de 03/2014 a 02/2018. Exerce, também, a função de coordenador geral da Feira de Profissões da UFPI, desde julho de 2013. Realizou várias orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (TCC), de Especialização (Monografias) e de Mestrado (Dissertações) bem como Supervisão de Estágio de Pós-Doutorado. Participação em Bancas Examinadoras de Graduação e Pós-Graduação. Participou, também, de Comissões julgadoras de concurso público e de processos seletivos. Tem experiência em Comitê de Ética em Pesquisa/CEP. Tem participação efetiva em vários eventos nacionais e internacionais, participando, também, de articulações acadêmicas entre universidades brasileiras como: UFG, UFC, UnB, UFPB, UESPI e internacionais como: Universidade de Lisboa em Portugal e Universidade de Valência na Espanha. Exerceu a função de coordenador de Graduação em Geografia da UFPI - Licenciatura, no período de 04/2012 a 04/2016. Entre abril de 2017 e abril de 2019, exerceu a função de subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia/PPGGEO da UFPI. Desde abril de 2019, exerce a função de coordenador do Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGGEO/UFPI. É líder do Grupo de Pesquisa em Geografia, Docência e Currículo - GEODOC, Geografia/UFPI. Participa do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional/GPFOHPE, Educação/UFC; do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica/NEPEG, Geografia/UFG e do Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia, Geografia/UFRN. Idealizador e atual coordenador do Laboratório de Formação Docente e Ensino de Geografia/LAFODEG, Geografia/UFPI. Também ministra palestras motivacionais sobre profissões e assuntos ligados à Geografia.



Este livro foi composto em fonte Adobe Garamond Pro, impresso no formato
15 x 22 cm em off set 75 g/m², com 152 páginas e em e-book formato pdf.
Impressão e acabamento: Gráfica Bueno Teixeira
Dezembro de 2020.

