



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA



KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO

PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA NO ENSINO
MÉDIO: propostas para a formação do pensamento geográfico

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Kamila Santos de Paula Rabelo

3. Título do trabalho

PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: propostas para a formação do pensamento geográfico

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Kamila Santos De Paula Rabelo**, Usuário Externo, em 14/04/2025, às 21:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 05:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5310291** e o código CRC **9636792F**.

Referência: Processo nº 23070.057926/2024-24

SEI nº 5310291

KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO

PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA NO ENSINO

MÉDIO: propostas para a formação do pensamento geográfico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rabelo, Kamila Santos de Paula
PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA NO
ENSINO MÉDIO [manuscrito] : propostas para a formação do
pensamento geográfico / Kamila Santos de Paula Rabelo. - 2025.
CCXX, 220 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2025.
Bibliografia.

1. Geografia. 2. avaliação formativa. 3. pensamento geográfico. 4.
formação de conceitos. 5. avaliação em Geografia. I. Cavalcanti, Lana de
Souza, orient. II. Título.

CDU 911.3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 71/2024 da sessão de Defesa de Tese de **Kamila Santos de Paula Rabelo** que confere o título de Doutora em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos dez dias de dezembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das **14:00 horas**, no **Auditório Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO : propostas para a formação do pensamento geográfico”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Amone Inácia Alves (PPGE/UFG)**, membro titular externo; Professora Doutora **Carolina Machado Rocha Bush Pereira (UFT/Porto Nacional)**, membro titular externo; Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professor Doutor **Denis Richter (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos dez dias de dezembro de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2024, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Machado Rocha Busch Pereira, Usuário Externo**, em 11/12/2024, às 19:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denis Richter, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lana De Souza Cavalcanti, Professor do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 05:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves, Professora do Magistério Superior**, em 25/04/2025, às 11:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4967120** e o código CRC **30A1B447**.

Referência: Processo nº 23070.057926/2024-24

SEI nº 4967120

COMPOSIÇÃO DA BANCA

PROFA. DRA. LANA DE SOUZA CAVALCANTI

Orientadora – PPGeo/UFG

PROFA. DRA. AMONE INÁCIA ALVES

Examinadora Externa – FE - PPGE/UFG

PROFA. DRA. CAROLINA MACHADO ROCHA BUSH

Examinadora Externa – UFT/Porto Nacional

PROF. DR. VANILTON CAMILO DE SOUZA

Examinador Interno – PPGeo/UFG

PROF. DR. DENIS RICHTER

Examinador Interno – PPGeo/UFG

PROFA. DRA. BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS

Suplente de Examinadora Externa – Professora Emérita da UnB

PROFA. DRA. ADRIANA OLÍVIA ALVES

Suplente de Examinador Interno – PPGeo/UFG

Dedico a todas as mulheres que tiveram suas vidas atravessadas pelo câncer de mama, com o desejo de que todas tenham direito a um tratamento digno e que tenham motivos para seguir suas vidas a caminho da cura.

PACIÊNCIA ● CORAGEM ● RESILIÊNCIA

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, por um lado, representa um esforço coletivo, resultante do diálogo enriquecedor entre a autora, a orientadora, os participantes cujas vozes foram ouvidas, bem como os colegas de orientação e os integrantes dos diversos grupos de pesquisa e estudos, que gentilmente compartilharam suas opiniões e se mostraram abertos para discutir a temática da avaliação, muitas vezes negligenciada.

Por outro lado, embora se trate de um projeto acadêmico, seu alcance vai muito além. Este é, na verdade, um projeto de vida, pois envolve um processo de desenvolvimento formativo cujas implicações permeiam tanto o âmbito profissional quanto o emocional, e vice-versa. Ao longo dos últimos 15 anos, estive imersa nas discussões sobre avaliação, explorando seus impactos e possibilidades no ensino de Geografia.

A partir desse entendimento, sinto a necessidade de agradecer, em momentos distintos, a todos aqueles que têm caminhado e ainda caminham ao meu lado.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, cuja presença constante em minha vida me concedeu a força, a paciência e a sabedoria necessárias para enfrentar os desafios que surgiram ao longo desta pesquisa.

Minha sincera gratidão vai para minha família, que tem sido uma fonte inestimável de apoio, amor e encorajamento em toda a minha jornada.

Agradeço à minha **avó Alice**, minha inspiração como mulher forte e à frente de seu tempo, que moldou meu caráter e me ensinou a ter resiliência, coragem e autoestima.

À minha irmã **Raquel**, a melhor confidente que eu poderia ter. Obrigada pela cumplicidade, pelas conversas encorajadoras e pelas risadas compartilhadas nos momentos mais desafiadores.

Ao meu **pai**, que, mesmo com a distância física, continua a me ensinar valiosas lições com sua humildade e preocupação genuína.

Aos meus tios **Guilherme e Janete**, que me mostram que é possível amar mesmo nas diferenças. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus primos-irmãos **Priscila, Philippe e Neemias**, que são presença constante em minha vida e me ensinaram que os laços mais fortes são aqueles construídos com amor.

Aos agregados **Leonardo e Rayane**, não consigo imaginar nossa família sem vocês. Obrigada por compartilharem comigo aqueles que amo tanto.

Aos meus amores – meus sobrinhos **Guilherme, Manu, Luiz Felipe e Maria Alice** –, que trouxeram um novo sentido à minha vida. Vocês me proporcionam momentos únicos. Contem sempre comigo!

À minha orientadora, **Lana Cavalcanti**, que me instrui desde a graduação e se tornou minha referência de profissional comprometida, estudiosa e sempre disposta ao trabalho. Obrigada por confiar em mim, por todas as discussões enriquecedoras, pelas oportunidades e portas abertas, por compreender minhas faltas e por construirmos uma relação que vai muito além da vida acadêmica. Agradeço pela paciência e encorajamento nos momentos de desafio. Sua dedicação ao meu aprendizado e crescimento acadêmico deixou uma marca duradoura e inspiradora em minha formação. Sinto-me privilegiada por tê-la como minha orientadora.

À professora **Sandramara**, que conheci na minha defesa de mestrado. Você é minha inspiração de gestora ética e forte, que não esmorece mesmo diante de situações desafiadoras. Eu me sinto muito honrada pela sua confiança e por aprender diariamente com você. Obrigada por atravessar comigo o momento mais difícil da minha vida, por ter sido abraço que acolhe, olhar que encoraja, lágrimas que humanizam e sorriso que traz esperança. Eu serei eternamente grata por tudo.

Aos amigos que fiz durante minha vida e por onde eu passei, pois, parafraseando Maria Bethânia, “não mexe comigo... Que eu não ando só”.

Às amigas da vida, **Amanda, Renata, Marcela** (aquelas que nomeio de amigas-irmãs e sei que posso contar sempre), **Odiones** (que tem um dos melhores corações que conheço), **Helenice** (que me inspira) e **Carol** (amiga da graduação, que mesmo distante é presença constante).

Às amigas do Centro de Seleção da UFG, **Marly** (que embarcou comigo nas aventuras pela Europa e que me arranca as melhores gargalhadas), **Suely** (com quem tenho uma conexão que parece de outras vidas e que faz parte de todos os meus momentos), **Luciana** (inspiração de gestora que age sempre com humanidade) e **Ilma** (que tem os abraços e gargalhadas mais sinceros).

Aos amigos da UniEvangélica e Fibra, **Gisélia** (com quem divido muitos pensamentos e ideologias), **Marcelo** (amigo fiel), **Fabiane** (com quem aprendi que nem sempre ser dura é ser insensível) e **Libna** (que, com sua conduta, me fez manter a fé).

Aos amigos da Funape, **Amanda, Calíope, Patrícia, Ruandder e todos os outros**, que me acolheram e trouxeram leveza e esperança para os dias mais difíceis da minha vida. Obrigada pelos aprendizados diários.

À **Dr^a Rosemar Macedo**, médica que me acompanha no processo de tratamento do câncer de mama. Obrigada por seu acolhimento, por seu cuidado e paciência, principalmente nos momentos em que eu não queria falar e nem ouvir. Sem você o caminho teria sido mais difícil. Admiro o seu compromisso com a ciência e com o Sistema Único de Saúde, onde você salva vidas todos os dias.

À banca de qualificação, professora **Benigna** e professor **Vanilton**, a contribuição de vocês foi essencial para este trabalho.

Aos amigos do IESA, professores **Adriana, Denis, Eliana, Karla, Miriam e Vanilton**, que contribuíram e contribuem com minha formação acadêmica e pessoal. Aos amigos de orientação e de trocas, **Victor, Maria Eduarda e Tomaz**, que me mostraram que é possível ter leveza mesmo nos momentos que requerem seriedade. As conversas e risadas foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos colegas dos diversos grupos de estudos e pesquisa, **Repec, Nupec, Recci, Nepeg, Gepa e GeoEscola**. Grande parte do que está presente nesta tese é fruto das discussões e contribuições da participação nesses grupos.

Aos amigos que fiz ao longo da minha formação e que são inspiração na minha área de conhecimento: obrigada, **Carolina Bush, Valéria Roque, Helena Callai, Sônia Castellar** e tantos outros que se abriram para discutir a avaliação da aprendizagem comigo, seja nos momentos formais ou informais.

À **UFG**, minha instituição desde a graduação, onde tenho conquistado o meu crescimento profissional e pessoal.

À **CAPES e ao CNPq**, que tornaram possível a realização desta pesquisa. Os recursos fornecidos não apenas possibilitaram a concretização dos objetivos desta pesquisa, mas também proporcionaram a aquisição de materiais, acesso a eventos acadêmicos e a troca de experiências com outros pesquisadores da área no Brasil e no exterior.

Enfim, quero expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para este trabalho, citados ou não neste agradecimento. Cada palavra de apoio, cada conselho e cada gesto de carinho foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Não posso dizer que o caminho foi fácil, pois atravessar um câncer durante a escrita da tese foi um desafio físico e mental que me atingiu sobremaneira, mas desistir nunca foi uma possibilidade.

A todos, meu sincero muito obrigada. Que possamos seguir em busca de novos conhecimentos e desafios, sempre juntos, e que as sementes plantadas durante esta jornada frutifiquem em um futuro promissor.

RESUMO

A pesquisa aborda a avaliação formativa como instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Médio, inserida no contexto das dificuldades enfrentadas pelo ensino de Geografia na Educação Básica. A sistematização do tema parte da constatação de que, embora existam avanços teóricos e metodológicos na área, a prática avaliativa permanece majoritariamente tradicional e regulatória, com foco em exames e provas classificatórias. O estudo defende que a avaliação para a aprendizagem deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino, permitindo uma análise contínua e formativa da construção do conhecimento geográfico. A pesquisa justifica-se pela necessidade de transformar práticas pedagógicas, com foco na aprendizagem significativa e no protagonismo dos alunos. O objetivo geral foi compreender como a avaliação formativa pode potencializar o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e realizar a análise de fenômenos espaciais. Os objetivos específicos incluíram: identificar elementos nos documentos oficiais que evidenciem essa formação; mapear abordagens teóricas existentes; analisar concepções e práticas docentes; realizar propostas avaliativas formativas em colaboração com professor da escola básica; e sistematizar essas experiências. A metodologia adotada foi a qualitativa, de caráter interpretativo e dialógico, fundamentada na pesquisa-ação. A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Anápolis-GO, com uma professora e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os procedimentos incluíram revisão bibliográfica, análise documental, observações de aula, entrevistas e implementação de percursos didáticos colaborativos com uso de instrumentos avaliativos diversos (mapas mentais, debates, diários, *feedbacks* etc.). Os resultados indicam que a avaliação formativa, quando incorporada intencionalmente ao processo didático, contribui significativamente para a formação do pensamento geográfico, promovendo a autonomia, a análise crítica e o uso aplicado de conceitos geográficos. Evidenciou-se, no entanto, a dificuldade de romper com paradigmas tradicionais, tanto pela cultura escolar quanto pela escassez de estudos específicos sobre avaliação em Geografia. Ainda assim, as práticas desenvolvidas mostraram-se eficazes em promover maior desenvolvimento dos estudantes e aprofundamento conceitual, especialmente quando acompanhadas de *feedbacks* contínuos e personalizados. Acredita-se que a avaliação formativa deve ser reconhecida como parte do fazer pedagógico na Geografia escolar, exigindo do professor domínio teórico-metodológico e sensibilidade para lidar com os desafios da prática. A pesquisa aponta caminhos promissores para futuras investigações sobre a construção de instrumentos avaliativos específicos da disciplina, destacando a importância de uma abordagem que articule ensino, aprendizagem e avaliação de forma crítica e significativa.

Palavras-chaves: Geografia; avaliação formativa; pensamento geográfico; formação de conceitos.

ABSTRACT

The research addresses formative assessment as an essential tool for the development of geographical thinking in high school, within the context of the challenges faced by Geography education in Basic Education. The systematization of the theme is based on the observation that, although there have been theoretical and methodological advances in the field, assessment practices remain mostly traditional and regulatory, focusing on exams and standardized tests. The study argues that assessment for learning should be understood as an integral part of the teaching process, enabling continuous and formative analysis of the construction of geographical knowledge. The research is justified by the need to transform pedagogical practices, focusing on meaningful learning and student protagonism. The general objective was to understand how formative assessment can enhance the development of the ability to think geographically and to analyze spatial phenomena. The specific objectives included: identifying elements in official documents that demonstrate this formation; mapping existing theoretical approaches; analyzing teaching conceptions and practices; developing formative assessment proposals in collaboration with a basic education teacher; and systematizing these experiences. The methodology adopted was qualitative, with an interpretative and dialogical character, grounded in action research. The study was conducted in a public school in Anápolis, Goiás, with a teacher and third-year high school students. The procedures included bibliographic review, document analysis, classroom observations, interviews, and the implementation of collaborative didactic pathways using various assessment tools (mind maps, debates, journals, feedback, etc.). The results indicate that formative assessment, when intentionally integrated into the teaching process, significantly contributes to the development of geographical thinking, promoting autonomy, critical analysis, and the applied use of geographical concepts. However, difficulties were noted in breaking with traditional paradigms, due both to school culture and the scarcity of specific studies on assessment in Geography. Even so, the developed practices proved effective in promoting greater student development and conceptual deepening, especially when accompanied by continuous and personalized feedback. It is believed that formative assessment should be recognized as part of the pedagogical practice in school Geography, requiring teachers to have both theoretical-methodological mastery and sensitivity to deal with the practical challenges involved. The research highlights promising paths for future investigations into the construction of assessment instruments specific to the discipline, emphasizing the importance of an approach that articulates teaching, learning, and assessment in a critical and meaningful way.

Keywords: Geography; formative assessment; geographical thinking; concept formation.

RESUMEN

La investigación aborda la evaluación formativa como un instrumento esencial para el desarrollo del pensamiento geográfico en la Educación Media, inserta en el contexto de las dificultades enfrentadas por la enseñanza de la Geografía en la Educación Básica. La sistematización del tema parte del reconocimiento de que, aunque existen avances teóricos y metodológicos en el área, la práctica evaluativa sigue siendo predominantemente tradicional y reguladora, con énfasis en exámenes y pruebas clasificatorias. El estudio defiende que la evaluación para el aprendizaje debe entenderse como parte integrante del proceso de enseñanza, permitiendo un análisis continuo y formativo de la construcción del conocimiento geográfico. La investigación se justifica por la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, enfocándose en el aprendizaje significativo y en el protagonismo del estudiante. El objetivo general fue comprender cómo la evaluación formativa puede potenciar el desarrollo de la capacidad de pensar geográficamente y realizar el análisis de fenómenos espaciales. Los objetivos específicos incluyeron: identificar elementos en los documentos oficiales que evidencien dicha formación; mapear enfoques teóricos existentes; analizar concepciones y prácticas docentes; realizar propuestas de evaluación formativa en colaboración con un profesor de escuela básica; y sistematizar estas experiencias. La metodología adoptada fue cualitativa, de carácter interpretativo y dialógico, fundamentada en la investigación-acción. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de Anápolis-GO, con una profesora y estudiantes del tercer año de la Educación Media. Los procedimientos incluyeron revisión bibliográfica, análisis documental, observaciones de clase, entrevistas e implementación de trayectorias didácticas colaborativas utilizando diversos instrumentos de evaluación (mapas mentales, debates, diarios, retroalimentaciones, etc.). Los resultados indican que la evaluación formativa, cuando se incorpora intencionalmente al proceso didáctico, contribuye significativamente a la formación del pensamiento geográfico, promoviendo la autonomía, el análisis crítico y el uso aplicado de conceptos geográficos. Sin embargo, se evidenció la dificultad de romper con paradigmas tradicionales, tanto por la cultura escolar como por la escasez de estudios específicos sobre evaluación en Geografía. Aun así, las prácticas desarrolladas demostraron ser eficaces para promover un mayor desarrollo de los estudiantes y un mayor profundizamiento conceptual, especialmente cuando se acompañan de retroalimentaciones continuas y personalizadas. Se considera que la evaluación formativa debe ser reconocida como parte del quehacer pedagógico en la enseñanza de la Geografía escolar, exigiendo del docente dominio teórico-metodológico y sensibilidad para enfrentar los desafíos de la práctica. La investigación señala caminos prometedores para futuras investigaciones sobre la construcción de instrumentos evaluativos específicos de la disciplina, destacando la importancia de un enfoque que articule enseñanza, aprendizaje y evaluación de manera crítica y significativa.

Palabras clave: Geografía; evaluación formativa; pensamiento geográfico; formación de conceptos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
CEPFJB	Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CS	Centro de Seleção da UFG
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Fenep	Federação Nacional das Escolas Particulares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
Ipegeo	Inovação em Propostas de Ensino de Geografia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
ProUni	Programa Universidade para Todos
PPP	Projeto Político Pedagógico
Recci	Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESu	Secretaria de Educação Superior
Seduc	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SE	Secretaria-Executiva
SEB	Secretaria de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Supem	Superintendência de Ensino Médio
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFG	Universidade Federal de Goiás
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UC	Unidades de Conservação
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA DOS TRÊS NÍVEIS DE AVALIAÇÃO SEGUNDO FREITAS <i>ET AL.</i> (2009).....	63
FIGURA 2 – INOVAÇÃO EM PROPOSTAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA (IPEGEO).....	88
FIGURA 3 – RELAÇÕES ESSENCIAIS A CONSIDERAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA TEORIA DA AVALIAÇÃO FORMATIVA (2006A).....	93
FIGURA 4 – SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	97
FIGURA 5 – INTERSECÇÃO ENTRE A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL/IMINENTE E A AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM.....	117
FIGURA 6 – PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE PENSAR GEOGRAFICAMENTE E DE REALIZAR A ANÁLISE GEOGRÁFICA DOS FENÔMENOS.....	120
FIGURA 7 – PLACAS NA FACHADA DO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA, 2022.....	122
FIGURA 8 – SALA DE COORDENAÇÃO DE ÁREAS DO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA, 2022.....	123
FIGURA 9 – ESPAÇO PARA APRESENTAÇÕES CULTURAIS E EVENTOS EM GERAL DO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA, 2022.....	123
FIGURA 10 – PÁTIO DO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA, 2022.....	124
FIGURA 11 – ESTRUTURA DO PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA.....	136
FIGURA 12 – SISTEMA CONCEITUAL PARA TRABALHAR A TEMÁTICA UNIDADES DE CONSERVAÇÃO EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA.....	140
FIGURA 13 – MAPA DE CONTEÚDOS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA UNIDADES DE CONSERVAÇÃO EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA.....	140
FIGURA 14 – SISTEMA CONCEITUAL PARA TRABALHAR A TEMÁTICA DEMOGRAFIA: DINÂMICA POPULACIONAL EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA.....	152
FIGURA 15 – MAPA DE CONTEÚDOS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA DEMOGRAFIA: DINÂMICA POPULACIONAL EM TURMA DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA.....	153
FIGURA 16 – PROPOSTA DE <i>FEEDBACK</i> PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	191

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — RELAÇÃO DA QUANTIDADE DE INSCRITOS E PRESENTES NO ENEM DE 2009-2023.	47
QUADRO 2 – CARÁTER E COMPOSIÇÃO DAS PROVAS DO ENEM DE 1998 A 2021 E PROPOSTA PARA O ENEM A PARTIR DE 2024.....	52
QUADRO 3 –TEMAS/CONTEÚDOS DAS QUESTÕES DO ENEM COM ABORDAGEM GEOGRÁFICA NOS ANOS DE 2010 A 2014.....	55
QUADRO 4 –TERMOS UTILIZADOS EM DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS ENTRE 2017-2021, EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO, PARA SE REFERIR À CAPACIDADE DE ANALISAR OS FENÔMENOS GEOGRAFICAMENTE	73
QUADRO 5 – DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE PENSAMENTO GEOGRÁFICO EM TRABALHOS DEFENDIDOS ENTRE OS ANOS DE 2017-2021 EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO QUE ABORDAM O ENSINO DESSA DISCIPLINA	80
QUADRO 6 – DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DEFENDIDAS ENTRE 2010-2021 EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO	101
QUADRO 7 – ARTIGOS RELACIONADOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA EM REVISTAS QUE PUBLICAM ARTIGOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR, DE 2010 A 2022	103
QUADRO 8 – DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DE ACORDO COM O DC-GOEM DE 2021	112
QUADRO 9 – COMPARAÇÃO DAS ALTERAÇÕES DA LEI Nº 13.415/2017 PARA LEI Nº 14.945/2024	113
QUADRO 10 – PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	141
QUADRO 11 – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO DIDÁTICO COM FOCO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	142
QUADRO 12: PRINCIPAIS POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS.....	148
QUADRO 13 – EXEMPLO DE INDICADORES DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	149
QUADRO 14 – PLANEJAMENTO DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	153
QUADRO 15 – DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO DIDÁTICO COM FOCO NA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	156
QUADRO 16 – PRINCIPAIS POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS AVALIATIVAS.....	159
QUADRO 17 – EXEMPLO DE INDICADORES DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	160
QUADRO 18 – A DEFINIÇÃO DOS PRINCÍPIOS BALIZADORES DA ANÁLISE GEOGRÁFICA E OS ELEMENTOS A SEREM OBSERVADOS DURANTE A AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ...	166
QUADRO 19 – ELEMENTOS DA AÇÃO DIDÁTICA QUE DEVEM SER CONSIDERADOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.....	171
QUADRO 20 – PROPOSTA DE MATRIZ DE AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA O PENSAMENTO GEOGRÁFICO	177
QUADRO 21 – EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	180
QUADRO 22 – EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CONTÍNUA .	183
QUADRO 23 – EXEMPLOS DE INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO GLOBALIZADORA	187
QUADRO 24 – DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM CONTEXTOS GEOGRÁFICOS	194

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COR OU RAÇA DOS ALUNOS DE 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019.....	125
GRÁFICO 2 – MAIOR ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DE 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019	126
GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIA DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS DE 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO QUESTIONÁRIO SAEB, 2019.....	127
GRÁFICO 4 – USO DO TEMPO FORA DA ESCOLA POR ALUNOS DO 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019	128
GRÁFICO 5 – FREQUÊNCIA DE LEITURA DOS ALUNOS DO 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019	128
GRÁFICO 6 – TEMPO DE DESLOCAMENTO DOS ALUNOS DO 9º ANO PARA O CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019	129
GRÁFICO 7 – REPROVAÇÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DO CEPFJB, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019.....	130
GRÁFICO 8 – PRETENSÃO DOS ALUNOS DO 9º ANO DO CEPFJB AO TERMINAR O ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO O QUESTIONÁRIO SAEB, 2019	130
GRÁFICO 9 – DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES RELACIONADAS A UNIDADES DE CONSERVAÇÃO	151
GRÁFICO 10 – DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES RELACIONADAS DEMOGRAFIA: DINÂMICA POPULACIONAL	161

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	31
Reflexões sobre a trajetória investigativa: do encontro com o objeto de estudo à construção e desconstrução de sentidos.....	31
1.1. Avaliação: o olhar “leigo” sobre o objeto de estudo.....	31
1.2. A avaliação da aprendizagem em Geografia como objeto de estudo.....	34
1.3. O desafio da avaliação externa: momento de crises e avanços.....	38
1.3.1. A busca por uma “qualidade” na educação: o Saeb e seus desdobramentos na Educação Básica.....	41
1.3.2. Saego: um espelho da educação no Estado de Goiás ou uma preparação para o Saeb?	44
1.3.3. O Enem: de avaliação do sistema escolar ao exame de acesso ao ensino superior.....	46
1.3.4. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): um instrumento que atrai olhares no ensino superior.....	57
1.4. A avaliação em seus diferentes níveis e a formação de um pensamento geográfico.....	59
 CAPÍTULO 2.....	 65
A Geografia como ciência e como disciplina escolar e a avaliação formativa da aprendizagem: entendimentos teóricos e propostas nos documentos oficiais.....	65
2.1. O objeto de estudo da Geografia e as contribuições para pensar a formação de um pensamento geográfico.....	65
2.2. O Pensamento Geográfico na Geografia Escolar.....	70
2.3. A avaliação formativa como componente promissor para a aprendizagem significativa.....	89
2.4. A Geografia e a avaliação para a aprendizagem: um levantamento em produções da Geografia escolar e em documentos oficiais.....	100
2.4.1. A avaliação da aprendizagem em Geografia em dissertações e teses, artigos e livros	100
2.4.2. A avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o Ensino Médio.....	105
2.4.3. Entre habilidades e competências, uma defesa pela terminologia capacidade de pensar geograficamente.....	108
2.4.4. A Geografia escolar nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o Ensino Médio.....	109

2.5. Possibilidades teóricas de uma avaliação formativa para a formação de um pensamento geográfico.....	114
CAPÍTULO 3.....	121
A avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico no Ensino Médio: experiências a partir de percursos didáticos.....	121
3.1. Realidade e contexto social: um ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento geográfico.....	121
3.1.1. O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista a partir de dados obtidos no Saeb e Enem.....	124
3.1.2. O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista sob a perspectiva da análise documental.....	132
3.2. O professor e as influências na avaliação para a formação do pensamento geográfico: a concepção de Geografia e suas formas de ensinar/avaliar.....	133
3.3. A avaliação da aprendizagem em sala de aula: relação da professora e dos alunos	136
3.4. A avaliação de cunho formativo para a formação do pensamento geográfico com estudantes do Ensino Médio.....	138
3.4.1. Proposta 01: A questão ambiental: unidades de conservação.....	138
3.4.2. Proposta 02: Demografia: Dinâmica Populacional.....	151
CAPÍTULO 4.....	162
O desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente potencializada pela avaliação formativa.....	162
4.1. Elementos que compõem a avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico.....	163
4.2. Uma proposta de matriz para avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico.....	175
4.2.1. Primeiro momento: Avaliação Diagnóstica.....	179
4.2.2. Segundo momento: Avaliação processual ou contínua.....	182
4.2.3. Terceiro momento: Avaliação globalizadora.....	185
4.2.4. Momento contínuo: <i>Feedback</i>	189
4.3. Possibilidades e desafios na efetivação da avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico.....	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	200

INTRODUÇÃO

Os desafios do processo de ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica ainda são inúmeros no contexto brasileiro. No entanto, caminhos para enfrentá-los têm sido discutidos por meio de práticas realizadas no interior das escolas e por pesquisas que buscam alternativas e evidências de propostas para um ensino de Geografia que cumpra o seu papel. Cavalcanti (2016) anunciou avanços significativos nas pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil desde o início do século, consolidando-se como campo investigativo. A autora afirma, ainda, que as mudanças mais estruturais da educação e do ensino escolar extrapolam o escopo das pesquisas acadêmicas, uma vez que estão mais dependentes das políticas públicas dirigidas à educação e às escolas como um todo. No entanto, aponta que essas pesquisas dão provisão teórica e empírica para os movimentos, institucionais ou não, que reivindicam tais mudanças.

Tendo em vista os avanços realizados, os problemas evidenciados por diferentes pesquisas e a possibilidade de continuar as discussões para o processo de ensino e aprendizagem de Geografia na Educação Básica, entende-se que é preciso propor caminhos mais fundamentados de práticas pedagógicas, que possibilitem a participação e a aprendizagem dos alunos. Na tese aqui apresentada, a perspectiva é de realizar uma discussão da viabilidade de proposição de práticas avaliativas para o pensamento geográfico dos estudantes com vistas a alcançar melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação para a aprendizagem é entendida como um momento de análise e acompanhamento da produção/construção do conhecimento, envolvendo professores e estudantes. Portanto, ela deve ser realizada de modo que seja auxiliar na construção de conhecimentos. A terminologia “avaliação para a aprendizagem”¹ é, na verdade, uma versão abreviada do termo original, ‘avaliação para fins formativos’ (Rawlins; Leach, 2014. Traduzido pela autora).

A partir da compreensão de que a busca pela melhoria da qualidade do ensino deve ser uma constante, entende-se que investigar a avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo de ensino é de suma importância, principalmente quando se almeja formar um estudante cidadão, consciente, crítico, ético, criativo e atuante na sociedade. Para tanto, o ensino

¹ Assessment for learning is also is commonly referred to as ‘Formative Assessment’. This term is in fact a shortened version of the original term, ‘assessment for formative purposes’ [...]. (Rawlins; Leach, p. 56, 2014).

deve pressupor a construção de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade em que o estudante está inserido.

Em muitas pesquisas realizadas no campo do ensino de Geografia, observam-se problemas que permeiam a Geografia escolar e que, ainda, são desafios a serem superados para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Como forma de exemplificação, podem ser citadas, entre outras, as pesquisas realizadas por Cavalcanti (1998; 2008; 2011; 2019), Castellar (2006; 2011), Richter (2010) e Stefenon (2017).

A busca pela formação do pensamento geográfico do estudante está aqui ancorada na perspectiva da aprendizagem significativa de conceitos, nesse caso, geográficos. Acredita-se que a aprendizagem de conceitos se dará de modo significativo somente quando o sujeito conseguir relacionar, de maneira não literal e não arbitrária, uma nova informação com um aspecto relevante de sua estrutura cognitiva, considerando a disponibilidade, a especificidade, a clareza, a estabilidade e a capacidade de discriminação dessas ideias relevantes.

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental no processo, não apenas verbalizando as informações, mas encorajando o aluno a reconhecer os pressupostos subjacentes às novas proposições e a elaborar e pensar em hipóteses valendo-se da linguagem oral, imagética e escrita. A avaliação terá aí o papel fundamental de auxiliar no entendimento do que foi apreendido, de como está ocorrendo a aprendizagem e quais os desafios na formação de conceitos, para então auxiliar no processo de formação de novos conceitos.

Nesse contexto, é necessário fazer uma discussão sobre a importância da assimilação dos conceitos geográficos como instrumentalizadores do pensamento geográfico e estar atento para que os alunos, efetivamente, formem conceitos importantes na constituição de um pensar geográfico. A formação de conceitos deve ser pensada como um processo interior do aluno, e, assim, ele deve ter consciência de sua aprendizagem.

Para o desenvolvimento do pensamento geográfico, não basta a retórica de informações e conceitos prontos, que conduzem o aluno a uma mera repetição de conteúdos sem significado, somente para serem fielmente respondidos em provas, atividades e exames em larga escala. Para que uma Geografia escolar significativa se faça presente em salas de aula, faz-se necessária uma mudança no modo de conceber o ensino, a prática docente, o campo conceitual científico da Geografia, a postura dos alunos, a relação professor-aluno, os

métodos de ensino adotados e uma ressignificação das concepções e nas formas de se realizar a avaliação da aprendizagem, o que inclui um novo entendimento do fracasso escolar etc.

Um dos desafios colocados diante dessa tarefa é o de promover aulas menos enfadonhas, em que o professor é o centro do processo, e atribuir ao aluno o papel de protagonista na aprendizagem, de forma que ele desenvolva habilidades e capacidades para além do domínio de conteúdos, tais como: a autonomia intelectual, a capacidade de diálogo, o trabalho em equipe, a prática da pesquisa no cotidiano da formação, entre outras. As atividades devem ser motivadoras e desafiadoras, de modo que o aluno pesquise e desenvolva alternativas criativas na busca de soluções para os desafios advindos das atividades essenciais da prática social. Assim, a avaliação ganha um sentido contrário ao que se realiza em muitas escolas, sendo compreendida no processo de ensino e aprendizagem a partir de concepções críticas de educação e ensino, de forma que não se pode mais concebê-la como algo estático que sirva meramente para verificar se os alunos aprenderam ou não.

Muitas vezes, a avaliação da aprendizagem ainda é tida como o simples ato de aplicar provas e testes no final de cada bimestre para, assim, somar as notas obtidas por cada aluno, gerando a aprovação ou reprovação no final do ano letivo. Dessa forma, para a efetivação de uma proposta de ensino mais aberta e crítica, são necessárias mudanças nas práticas de avaliação formativa, transformando-as continuamente na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno.

Nessa perspectiva, a avaliação, além da sua dimensão pedagógica, é compreendida como uma construção social em que devem ser levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. É nesse entendimento que a presente pesquisa foi proposta e estruturada.

O problema central da investigação baseia-se na percepção de que, mesmo após discussões realizadas no âmbito da educação e do ensino de Geografia e das propostas oficiais que destacam a necessidade de se repensar a prática avaliativa utilizada nas escolas, a avaliação da aprendizagem continua exercendo, predominantemente, um papel burocrático de gerar notas ou um modo de aferir as possibilidades de obter boas notas/classificações em exames de larga escala, o que pouco tem contribuído para a formação do pensamento geográfico e para a análise geográfica dos fenômenos.

Nesse sentido, as questões que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa foram as seguintes: diante dos limites das práticas avaliativas correntes no ensino, nos diferentes níveis, quais as possibilidades para experimentar práticas alternativas que auxiliem no

desenvolvimento do pensamento geográfico? Ao realizar percursos de mediação didática, tendo a avaliação formativa como parte constituinte desse processo, quais as evidências da potencialização da formação do pensamento geográfico? Diante da realidade vivenciada com a reforma no Ensino Médio e as cobranças por bom desempenho nos exames em larga escala, que propostas para a formação do pensamento geográfico podem ser efetivadas? Que elementos se alinham com a proposta de formação do pensamento geográfico e a prática da avaliação formativa nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o ensino? Quais as possibilidades de uso da avaliação em larga escala para a prática pedagógica na busca da formação do pensamento geográfico?

Do conjunto das questões norteadoras da pesquisa, uma emerge como central: **De que maneira a avaliação formativa, como parte integrante da ação didática, pode potencializar o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos?**

A hipótese que orienta esta pesquisa é de que a avaliação formativa é parte integrante da ação didática; nesse contexto, ela potencializa o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos. Sendo assim, a avaliação formativa se constitui em um caminho para a efetivação do desenvolvimento do pensamento geográfico que auxilie os alunos na compreensão da espacialidade de fenômenos e na decodificação das práticas espaciais, habilidades essas necessárias para a vida cotidiana.

Este trabalho é fruto de indagações e pesquisas realizadas ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, tais como: reflexões realizadas durante a dissertação de Mestrado e Doutorado, incluindo a realização do doutorado sanduíche na Universidad de Sevilla; experiência profissional como professora da Educação Básica e formadora de professores de Geografia e Pedagogia; experiências como coordenadora de processos seletivos para ingresso no ensino superior e concursos públicos; e atividades como gestora acadêmica em cursos que utilizam a avaliação formativa da aprendizagem e que, concomitantemente, têm a necessidade de se adaptar às políticas de avaliação e regulação. Essas experiências profissionais instigaram importantes debates, reflexões e posicionamentos acerca da utilização da avaliação formativa para a aprendizagem e do seu papel social, bem como dos obstáculos trazidos pelas avaliações regulatórias e classificatórias.

Assim, esta pesquisa se justifica em razão da necessidade emergente de se entender como a avaliação formativa da aprendizagem pode auxiliar na formação de um pensamento geográfico na perspectiva de uma lógica propositiva, argumentativa e inferencial. O que se

observa é que há muitos estudos que abordam a necessidade de mudanças no ensino, sendo que grande parte dessas pesquisas aborda os aspectos metodológicos e teóricos, mas não se atenta para a importância de mudanças na avaliação para a aprendizagem. Nesse sentido, acredita-se que esta pesquisa pode se constituir em um importante momento de reflexão acerca da Geografia ensinada nas escolas e como ela pode ganhar vida a partir do entendimento de que o aluno é ativo, e, nesse processo, a avaliação para a aprendizagem pode desempenhar papel fundamental na formação de um pensamento geográfico.

De acordo com Moraes (2012, p. 229),

[...] no caso dos que entram na pós-graduação e desenvolvem pesquisas na área da Geografia, na USP, entre os anos de 2000 e 2008, verificamos que os estudos sobre aprendizagem conceitual tiveram maior procura a partir de 2004. No entanto, na maioria das vezes, observa-se a apresentação de uma proposta, mas não um trabalho ou avaliação da aprendizagem conceitual diante desta proposta.

A partir das constatações de Moraes (2012) e com base na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa², em que se identificou um número reduzido de material relativo à avaliação da aprendizagem na Geografia escolar, evidencia-se a necessidade da promoção de estudos que, de fato, proponham e avaliem a necessidade da aprendizagem conceitual. Nessa perspectiva, foi feita a presente pesquisa, com vistas a investigar como tem sido tratado o desenvolvimento do pensamento geográfico no Ensino Médio de escolas da Educação Básica e o papel da avaliação formativa para a aprendizagem nesse processo.

A necessidade de realização de pesquisas que abordam a aprendizagem conceitual, a formação de um pensamento geográfico do estudante e a avaliação formativa nesses processos, dentro de um panorama de pesquisas que destacam a importância das aprendizagens significativas, é intensificada diante de um momento de tantos desafios sanitários, políticos e econômicos. Desafios estes que puderam ser evidenciados a partir da pandemia de Covid-19, que provocou o distanciamento social, afastando milhares de estudantes do convívio diário das escolas. Esse contexto é marcado, ainda, por um governo (principalmente entre os anos de 2016 e 2022) que não valorizava a escola e seu papel social, estabelecendo o corte de verbas para a educação em todos os seus níveis e uma postura conservadora que desvalorizava o

² O levantamento foi realizado no catálogo de dissertações e teses da Capes, nas principais revistas que publicam artigos com foco na Geografia escolar e em livros que abordam o ensino de Geografia. Os resultados desta pesquisa estão apresentados no capítulo 2, subitem 2.4.

conhecimento; de uma economia com inflação acelerada, o que, conseqüentemente, provocava a perda do poder de compra; e, no cenário educacional, as incertezas quanto à implementação da reforma curricular nacional - o Novo Ensino Médio.

Mesmo diante dos desafios apresentados, reafirmamos a convicção de que a Geografia tem um papel importante no desenvolvimento de um pensar crítico e ativo para a promoção da justiça social e a formação para a cidadania. Desse modo, há uma necessidade premente de aprofundar os debates e, especialmente, as experiências escolares com a avaliação formativa para a aprendizagem, a fim de superar a perspectiva de avaliações regulatórias/classificatórias. Nesse contexto, busca-se romper práticas ainda restritas e que resumem os conteúdos geográficos à repetição dos conceitos disponíveis em livros didáticos ou para treinar os estudantes para bons resultados em exames.

O estudante precisa entender a importância da Geografia. Para isso, o ensino deve ser estimulante e, efetivamente, contribuir com o desenvolvimento das atitudes e valores para a promoção de uma sociedade melhor. Nesse sentido, é imprescindível rever as práticas e promover o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem para que eles desenvolvam o pensamento geográfico, a partir de um olhar crítico e reflexivo.

Esta pesquisa tem por objetivo geral compreender de que forma a avaliação formativa, entendida como parte integrante da ação didática, pode potencializar o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos. Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes:

- Identificar elementos que, numa dada concepção de avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, evidenciam a formação do pensamento geográfico em documentos que regulamentam e norteiam o Ensino Médio.
- Pesquisar em dissertações, teses, livros e artigos científicos quais abordagens utilizadas nas temáticas de avaliação da aprendizagem em Geografia e pensamento geográfico no geral.
- Analisar as concepções e as práticas docentes, especialmente sobre avaliação da aprendizagem, e quais elementos evidenciam o processo de ensino da Geografia para a formação de um pensamento geográfico.

- Realizar práticas avaliativas de Geografia de cunho formativo com estudantes do Ensino Médio, de modo colaborativo com o professor da escola básica, com vistas à formação do pensamento geográfico.
- Sistematizar propostas de avaliação formativa que potencializem o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos pelo estudante.

Com a intenção de atender aos objetivos supracitados e encontrar respostas para o problema de pesquisa, delineou-se como tipo de pesquisa mais adequada a qualitativa, que aqui dialoga com as seguintes considerações de Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

Nessa natureza de pesquisa, a relação entre o investigador e o sujeito investigado é entendida como uma relação complexa, tendo em vista que ambos são munidos de experiências discursivas e individuais que influenciam e se imbricam no processo de coleta de dados. A pesquisa busca uma compreensão da realidade a partir dos pontos de vista dos investigados. De acordo com Gil (1999), para confrontar a visão teórica do problema com os dados da realidade, é preciso fazer um delineamento da pesquisa, ou seja, considerar o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. O elemento mais importante para a definição deste delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados.

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural. De acordo com Alves-Mazzotti (1991), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores. Desse modo, seus comportamentos têm sempre um sentido e um significado que não é conhecido de imediato, precisando ser desvelado. Para tanto, o pesquisador deve estar em contato direto com o campo.

Essa proposta de investigação é, também, considerada do tipo pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2000), é realizada com estreita associação com uma ação ou com resolução

de um problema coletivo no qual o pesquisador e os participantes, representativos da situação ou do problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para o referido autor,

[...] A pesquisa-ação [...] emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Thiollent, 2000, p. 14).

Desse modo, entende-se a partir de Garcia (1995) que a pesquisa-ação, em princípio, traz a perspectiva de rompimento com o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, em que o professor é considerado um técnico ou um mero usuário de técnicas curriculares pensadas e elaboradas por outros especialistas. Assim, a pesquisa-ação “[...] vem se apresentando como uma alternativa de reconstrução do significado do exercício das práticas pedagógicas, em especial na ressignificação da natureza da prática docente” (Franco, 2008, p. 105). Considerando essas concepções e para tornar possível a realização da pesquisa, foram delineados os seguintes procedimentos metodológicos:

- **Unidade de análise** – A pesquisa foi realizada junto a uma professora e seus alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, localizado na cidade de Anápolis-GO. A escolha é decorrente dos objetivos delineados e da problemática apresentada, em que se acredita que, ao investigar o trabalho de professores de Geografia e dos alunos que estão no final da escolarização considerada básica, será possível visualizar os impactos no processo de ensino e aprendizagem para a formação do pensamento geográfico alinhados à proposta apresentada. A escolha do Ensino Médio tem o intuito de reforçar a importância da Geografia escolar nesse nível de ensino para além da preparação para resolução de questões em avaliações em larga escala. A discussão se faz necessária, uma vez que se apresenta em um momento de mudanças decorrentes das reformulações no Ensino Médio, definidas legalmente a partir de 2017 e alteradas em 2024. A escolha pela cidade de Anápolis decorre do fato de ser o lugar onde a pesquisadora realizou sua formação básica até o Ensino Médio e reside atualmente.
- **Sujeitos da pesquisa** – De acordo com a natureza do objeto e das considerações metodológicas discutidas anteriormente, o trabalho foi realizado com uma professora de

Geografia e seus respectivos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, localizado na cidade de Anápolis-GO.

- **Dimensões procedimentais da pesquisa** – Para responder à problemática e alcançar os objetivos da pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos na coleta de informações:

a) Levantamento de dados por meio de pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica ocorreu ao longo do estudo, com a finalidade de encontrar materiais bibliográficos que tratassem do tema em questão a fim de identificar as publicações e os domínios teóricos que poderiam auxiliar no esclarecimento das questões relacionadas, bem como compreender os domínios topológicos relacionados à temática. A busca foi realizada em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, sites de busca qualificados, periódicos e revistas científicas, os quais subsidiaram a construção do objeto de investigação e fundamentação das categorias analíticas. A ênfase foi destinada à literatura que abordava as temáticas: Pensamento geográfico (ciência e escolar), processo cognitivo, avaliação formativa, avaliação para a aprendizagem etc. A pesquisa bibliográfica conduziu para a formulação e reformulação da fundamentação teórica relacionada às referidas temáticas.

b) Levantamento de dados nos documentos oficiais e pesquisa empírica, conforme as seguintes etapas:

- Análise de documentos oficiais que orientam o Ensino Médio, tais como: portarias, leis, orientações e notas técnicas que regulamentam o Ensino Médio e o Enem; a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio – BNCC-EM (Brasil, 2018c e Brasil, 2024); os documentos e orientações da Secretaria Estadual de Educação de Goiás; e o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, entre outros documentos. Esta etapa da pesquisa contribuiu para identificar como a Geografia escolar e a avaliação da aprendizagem são tratadas nesses documentos.
- Seleção do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, localizado na cidade de Anápolis-GO, para realização da pesquisa. Os critérios de seleção da escola foram os seguintes: ter turmas de Ensino Médio na escola; o professor que ministra a aula de Geografia no Ensino Médio ser formado na área, e a anuência da gestão da escola e do professor de Geografia para realização da pesquisa.

- Realização de entrevista com a professora de Geografia do Ensino Médio do colégio onde foi feita a pesquisa, por meio de um roteiro estabelecido previamente, a fim de verificar concepções e práticas que evidenciam o processo de ensino da Geografia escolar e sua relação com a avaliação da aprendizagem.
- Acompanhamento de aulas da professora de Geografia, com o objetivo de entender como são encaminhadas as aulas e a avaliação para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento geográfico ao longo de um semestre letivo.

c) Plano de trabalho colaborativo:

- Elaboração e realização, em conjunto com a professora de Geografia do Ensino Médio, de propostas de percurso didático, utilizando avaliações de cunho formativo que visavam acompanhar/evidenciar e auxiliar o desenvolvimento do pensamento geográfico e a análise geográfica dos fenômenos.
- Elaboração de propostas de avaliação formativa que potencializem o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realização da análise geográfica dos fenômenos.
- Análise e discussão, em colaboração com o professor de Geografia da escola, das evidências que possam indicar a formação do pensamento geográfico e da capacidade de análise dos fenômenos geográficos dos estudantes percebidas no que concerne à potencialidade dos instrumentos avaliativos e das propostas realizadas.
- Realização de *feedback* em conjunto com a professora e os alunos, a fim de identificar evidências da formação do pensamento geográfico e dos desafios para a efetivação desse desenvolvimento, de modo a encaminhar propostas para novas oportunidades de aprendizagem.

d) Análise dos dados gerados a partir do material coletado:

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), a etapa de análise dos dados tem um lugar privilegiado na pesquisa qualitativa, uma vez que consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente. Nesse contexto, foram analisados os dados coletados (revisão bibliográfica, pesquisa documental, dados do levantamento empírico e realização do plano colaborativo) a fim de encontrar evidências de potencialidades da proposta.

e) Sistematização e consolidação dos dados:

A partir da análise dos dados gerados com a pesquisa, foram realizadas a sistematização e a elaboração de uma proposta para que a avaliação formativa potencialize o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente, bem como a realização da análise geográfica dos fenômenos. A intenção não foi a de criar um manual a ser seguido por professores e, sim, de propor possibilidades para que a avaliação com intenção formativa se apresente como um possível caminho na efetivação de sugestões metodológicas que encaminhem para que a Geografia escolar cumpra seu papel, especialmente no Ensino Médio.

f) Elaboração da tese:

A elaboração do texto final desta tese teve o intuito de se constituir em um material que pudesse expressar o caminho trilhado e os resultados da pesquisa. Além de possibilitar, a todos que se interessam pela problemática, a realização de consultas.

A tese está organizada em quatro capítulos e subcapítulos, os quais serão detalhados a seguir. O capítulo 1 está dividido em quatro partes. Na primeira parte, a avaliação é abordada a partir do olhar leigo para a temática, as experiências vividas, as experiências compartilhadas, as visões colocadas; enfim, objetivou-se trazer como a temática foi pensada ao longo da minha trajetória como estudante e na minha formação inicial. Na sequência, é realizada a abordagem da avaliação a partir da minha dissertação de mestrado, considerando as concepções apresentadas, os resultados encontrados e as perguntas que ficaram em aberto. O capítulo segue com a avaliação em larga escala sendo incorporada ao longo da caminhada, o que foi considerado um momento de “crise” entre as concepções teórico-conceituais e a prática profissional. Por fim, foram destacados os avanços em relação à temática e às perspectivas pretendidas ao longo da tese.

No capítulo 2 são apresentados os pressupostos teóricos que baseiam a proposta de tese. Primeiramente, faz-se uma análise dos elementos que fundamentam a concepção de Geografia como ciência e, posteriormente, a perspectiva de uma formação de pensamento geográfico. Na sequência, é formulada uma defesa da avaliação formativa como possibilidade para auxiliar na aprendizagem significativa de alunos do Ensino Médio. Em seguida, realiza-se uma breve análise das mudanças no Ensino Médio e as compreensões de Geografia e avaliação da aprendizagem nos documentos que norteiam e regulamentam esse nível de

ensino, além de uma discussão de como essas temáticas têm sido trabalhadas em pesquisas relativas ao ensino de Geografia. Por fim, há a apresentação de elementos da formação de pensamento geográfico com a utilização de uma perspectiva pedagógica, considerando a avaliação formativa como parte fundamental desse processo.

Ao longo do capítulo 3 aborda-se a pesquisa realizada no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, em Anápolis-Goiás. São apresentados os dados do Saeb e do censo escolar da escola, das observações em sala de aula, das entrevistas com a professora, da análise de documentos e da realização de percursos didáticos com foco na avaliação para formação do pensamento geográfico. A defesa é pela necessidade de repensar a avaliação no ensino de Geografia, com foco na formação do pensamento geográfico e na autonomia do aluno. Nesse sentido, foram desenvolvidas duas propostas de mediação didática com foco na avaliação formativa, dividida em três etapas: problematizar, sistematizar e sintetizar. O objetivo foi promover o desenvolvimento do pensamento geográfico, utilizando diferentes instrumentos, como mapas, reportagens, debates, trabalho de campo, diários e mapas mentais, além de oferecer *feedback* constante aos alunos.

O capítulo 4 teve a intenção de sistematizar uma proposta de avaliação formativa que potencialize o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realização da análise geográfica dos fenômenos a partir da concepção histórico-cultural e dos percursos didáticos utilizados na escola-campo com o emprego da avaliação formativa. A expectativa foi realizar uma análise das experiências e, a partir dos desafios e potencialidades, identificar elementos essenciais para que a avaliação seja auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O capítulo apresenta uma proposta de matriz avaliativa que busca contribuir com a formação do pensamento geográfico. Destaca-se a importância do *feedback* no processo de avaliação formativa, a partir dos benefícios para o desenvolvimento do aluno e a necessidade de que ele seja constante e construtivo. Além disso, o capítulo apresenta uma proposta de estruturação de *feedback* para a formação do pensamento geográfico, e discute a importância de focar no desenvolvimento individual e de evitar comparações entre os alunos.

O capítulo finaliza com uma discussão sobre os desafios e as possibilidades da avaliação formativa no contexto da Geografia, considerando os desafios da cultura da avaliação tradicional, a necessidade de capacitação docente e os diferentes métodos de avaliação. Por fim, argumenta-se que a avaliação formativa, quando aplicada de forma eficaz, tem potencial para promover uma aprendizagem significativa e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

CAPÍTULO 1

Reflexões sobre a trajetória investigativa: do encontro com o objeto de estudo à construção e desconstrução de sentidos

Definir uma temática de pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador, mas também é esse propósito que traz o encanto, as indagações, os estímulos e as perspectivas. Trocando por outras palavras, é o encontro entre o objeto e o pesquisador que nos faz caminhar em direção a uma efetiva contribuição para o campo de pesquisa. Nesse sentido, o primeiro capítulo desta tese apresenta elementos da minha caminhada até o encontro com a temática, a abordagem durante o mestrado, as experiências com avaliação formativa e com a avaliação em larga escala.

A experiência narrada aqui busca trazer à tona desafios e possibilidades encontrados ao longo da minha trajetória profissional e que, conseqüentemente, me fizeram e me fazem refletir sobre as contribuições da avaliação para a pesquisa no âmbito da Geografia escolar. Entendo que o caminho trilhado possibilita trazer a discussão para dentro do campo da Geografia, que, por vezes, tem sido negligenciada ou esquecida.

1.1. Avaliação: o olhar “leigo” sobre o objeto de estudo

Somos avaliados o tempo todo ao longo da nossa vida. De acordo com o Manual de avaliação inicial do recém-nascido normal (2021), imediatamente após o parto, o bebê deve ser avaliado quanto ao esforço respiratório, aos batimentos cardíacos, à cor, ao tônus e à irritabilidade dos reflexos e de todos os componentes-chave para pontuação de Apgar no 1º e no 5º minuto após o nascimento. Para além dessa avaliação formal, relacionada aos parâmetros de saúde, desde que nascemos estamos sendo observados e julgados pelo outro, seja pela aparência física, seja pelas atividades que conseguimos realizar (desde um olhar, um sorriso e até nossos primeiros gestos e movimentos) ou ainda por parâmetros subjetivos que foram criados mesmo antes de nascermos.

Verdade é que, independentemente dos parâmetros formais ou informais, há uma expectativa e um quadro de referência do que esperamos do outro, e qualquer detalhe que saia desses parâmetros pode despertar frustrações. Desse modo, desde o nascimento, a avaliação traz a mensagem de que devemos nos enquadrar em padrões, de que devemos alcançar os mesmos resultados e a falsa ideia de igualdade. Essa relação segue na nossa vida social, uma

vez que, a todo momento, somos cobrados pelas nossas diferenças, nossas dificuldades e nosso modo de viver, que, muitas vezes, não se enquadra na percepção tida como “ideal” pelo outro.

Essa condição não é diferente na escola e pode ser percebida, facilmente, no momento da avaliação da aprendizagem, quando é compreendida como uma norma em que seus resultados são objeto de comparação entre os alunos. São comuns os relatos de que a avaliação no ambiente escolar tem representado grandes desafios para toda a comunidade escolar.

Ao abordar essa temática, é comum rememorarmos os episódios negativos relacionados à avaliação da aprendizagem ao longo da vida escolar. A memória nos remete a momentos de condecorações com medalhas ou prêmios aos melhores alunos de cada sala por bimestre letivo, a quadros e *outdoors* com fotografias ou os nomes dos alunos com as melhores notas ou aprovados nos vestibulares/Enem. Há, além disso, lembranças de comentários dos professores direcionados aos alunos da turma, do tipo “*Com essa nota você terá que repetir o ano*”; “*Estava fazendo o que quando eu expliquei isso?*”; “*Não estão prestando atenção? Vão ver na hora da prova*”; “*Estude isso que vai cair na prova*”, entre tantos outros.

Durante toda a minha trajetória escolar, esses episódios e falas estiveram presentes, o que ajudou a construir um olhar negativo sobre a avaliação da aprendizagem. Meu olhar “leigo” enxergava a avaliação como algo pesaroso, à qual, infelizmente, eu precisava ser submetida. O quadro narrado até aqui coloca a avaliação em um lugar que estimula o medo e a competitividade. O recado é claro: não há espaço para todos e somente os melhores conseguirão alcançar os objetivos, sendo o resultado da avaliação o meio responsável por dar o veredito. Desse modo, o medo passa a ser um subterfúgio muito utilizado, pois a prova é a grande responsável pela aferição das aprendizagens, bem como é, recorrentemente, utilizada como moeda de troca e um artifício para que alunos prestem atenção nas aulas e, se fizerem isso, certamente os resultados virão. Nesse sentido, conclui-se que a classificação, a certificação e a seleção são as funções da avaliação por “excelência”.

Na escola, o termo avaliação tem sido sinônimo de prova, e este instrumento tem forte apelo na comunidade escolar, sendo para muitos o único instrumento válido no processo de avaliar a aprendizagem. A prova é temida pelos alunos, o que pode ser comprovado ao passar em frente a uma sala de aula em dia de avaliação. Certamente, a movimentação

observada é diferente da rotina: os alunos estão enfileirados, em silêncio e com expressões de preocupação. Outra característica é o fato de que, ao chegar na sala de aula, é comum os professores utilizarem-se de um mesmo enredo: “*Material embaixo da carteira*”; “*É proibido pedir qualquer material emprestado*”; “*Caso algum aluno seja pego colando, a prova será zerada.*” Tais falas reforçam a ideia de que a avaliação realizada nas escolas privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando-se garantir a neutralidade do professor (avaliador).

Certamente esse contexto apresentado não se refere exclusivamente à minha vivência no ensino fundamental, médio e até superior. Em diálogos realizados junto a alunos, professores e gestores, é possível perceber que essa prática ainda é recorrente nas escolas.

De acordo com o dicionário Houaiss (2001, p. 112), a definição de avaliação que estaria atrelada à escola é “[...] verificação que objetiva determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, aluno etc.”. Nessa definição, percebe-se como ideia central atribuída à avaliação a de classificar o progresso do desempenho do sujeito, de identificar o que o aluno sabe e as competências adquiridas, não havendo qualquer menção à intervenção, ao que fazer a partir dos dados apresentados por instrumentos avaliativos.

Essas constatações são fruto de uma narrativa pessoal, mas também são endossadas por diferentes autores do campo educacional que analisam os desafios da avaliação escolar. Para Sordi e Santos (2020), a cultura avaliativa historicamente se naturalizou como mecanismo de medir resultados de modo descontextualizado, prática que necessita ser superada. A constatação da necessidade de uma outra avaliação é compartilhada há tempos por autores de diferentes abordagens teóricas, como é caso de Scriven (1967), Luckesi (1990; 2000; 2005), Libâneo (1994; 2013), Perrenoud (1999), Hoffman (2000; 2001; 2003; 2005), Hadji (2001), Méndez (2002), Sordi (2002; 2009; 2020), Freitas (2003; 2009), Chaves (2003; 2014; 2018), Esteban (2008; 2014), Villas Boas (2008; 2011; 2017; 2019), entre outros.

As análises e as constatações são diversas quando se trata de apontar problemas na avaliação classificatória praticada ainda hoje em escolas, tais como: reprovação, evasão, práticas excludentes, políticas de responsabilização, concepções de avaliação com teor excludente e classificatório, instrumentos avaliativos inadequados, uso dos dados de maneira classificatória, entre outros.

Na educação escolar brasileira ainda se encontram fortes traços da avaliação classificatória, seletiva e excludente. Ainda se avalia para dar nota e para aprovar e reprovar os alunos. As práticas avaliativas escolares têm, cada vez mais, se inspirado

na competição presente nas atividades sociais. Não é à toa que se diz com frequência: “tal filme é dez”, “professor nota dez”, “esse livro é dez” etc. Como a avaliação está presente em todas as situações da vida, é natural que haja influência mútua entre a que se realiza na escola e a que acontece no nosso dia-a-dia (Villas Boas, 2008, p. 34).

A partir do entendimento da autora, para além do olhar “leigo” para avaliação, pode-se dizer que há um consenso na perspectiva da necessidade de se pensar em outra concepção de avaliação voltada para a aprendizagem que tenha sentido e significado, e é nessa frente que professores e pesquisadores da educação têm empenhado esforços. Foi justamente com essa compreensão que no ano de 2008 iniciei a caminhada com essa temática de estudo no mestrado, o que será comentado no próximo item.

1.2. A avaliação da aprendizagem em Geografia como objeto de estudo

Diante do contexto apresentado e reafirmado por autores do campo educacional, é notório que o entendimento e a prática de avaliação da aprendizagem no ambiente escolar ainda devem percorrer um longo caminho em direção a práticas avaliativas mais inclusivas e que ultrapassem a ideia de que sirvam somente para gerar nota. É certo, também, que nos últimos anos muitas pesquisas e experiências comprovam que há um movimento que tem encaminhado melhores entendimentos dessa temática. Para exemplificar, a obra *Avaliação das aprendizagens em livros de 1960 a 2020*, elaborada pelo grupo de pesquisa GEPA³, coordenado pela professora Benigna Maria de Freitas Villas Boas, traz reflexões acerca do tratamento da temática Avaliação das aprendizagens em livros que abordam tanto a avaliação quanto a educação em geral. De acordo com as autoras,

A compreensão da avaliação das aprendizagens, nos livros publicados a partir de 2010, avançou em relação às décadas anteriores. Contudo, as suas práticas não evoluíram com a mesma celeridade, obstaculizando o alcance do pretensão objetivo de contribuir para o avanço das aprendizagens de todos os estudantes e dos profissionais da educação da escola (Villas Boas *et al.*, 2022, p. 156).

³ O Grupo de Pesquisa Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA) foi criado em 2000. É certificado pela UnB e cadastrado no CNPq. Dele fazem parte professores universitários e da Educação Básica. Todos são pesquisadores em avaliação. O grupo se reúne periodicamente para: analisar livros, artigos, produções acadêmicas e iniciativas sobre avaliação; discutir temas e documentos que tratem da avaliação e da organização do trabalho pedagógico; planejar suas pesquisas e as atividades para as quais é solicitado; socializar experiências; pensar maneiras de a avaliação atender às necessidades dos estudantes e das escolas.

No contexto dos desafios ainda existentes na proposição de uma avaliação formativa que seja impulsionadora das aprendizagens está a defesa das autoras da necessidade do desenvolvimento do letramento em avaliação de todos os envolvidos no processo educativo. Esse letramento vai além do campo teórico e corresponde, também, ao compromisso político de desenvolver uma avaliação que atenda às necessidades de todos os estudantes, sem deixar nenhum para trás, usando os recursos mais recentes e adequados.

Na perspectiva de um melhor entendimento de avaliação da aprendizagem na Geografia e da necessidade de uma discussão das particularidades da avaliação dessa disciplina, desenvolvi, entre 2008 e 2010, a dissertação de mestrado intitulada *Ensino de Geografia e Avaliação Formativa da Aprendizagem: Experiências e Princípios na Rede Pública de Goiânia-GO* no Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da professora Lana de Souza Cavalcanti.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem enquanto momento de construção de conhecimento, tendo como referência o lugar do aluno, por professores das redes municipal e estadual de ensino de Goiânia-GO. Na condução do trabalho, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com ênfase na procura de materiais que abordassem as seguintes temáticas: ensino de Geografia, avaliação da aprendizagem em Geografia, avaliação formativa etc. Nessa etapa, foram identificados trabalhos que abordavam a avaliação formativa da aprendizagem. No entanto, os trabalhos dessa temática no ensino de Geografia eram bastante incipientes, sendo identificados somente uma dissertação e dois textos/artigos publicados em livros e periódicos da área. Tal constatação permitiu pensar na necessidade de um aprofundamento da pesquisa na área em questão.

Foi realizada também a análise documental nos seguintes documentos oficiais: Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 23, de 2005; Resolução do Conselho Municipal de Ensino – CME, nº 3, de 1999, que regia, à época, o ensino em nível fundamental da rede pública de Goiânia/GO, e os Projetos Político- Pedagógicos de seis escolas dessa cidade.

Além disso, foram feitas entrevistas com professores das redes estadual e municipal de Goiânia, com o objetivo de verificar as concepções que eles têm em relação à avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, à prática realizada junto aos alunos; coleta de instrumentos avaliativos com os professores entrevistados; e observação de aulas de dois

professores da rede pública de ensino de Goiânia, sendo um da rede estadual e um da rede municipal. O objetivo da análise desses dados foi o de diagnosticar desafios das práticas avaliativas junto a docentes e alunos e identificar possibilidades de instrumentos avaliativos, na perspectiva formativa, que tivessem como referência o lugar do aluno.

A realização da pesquisa, naquele momento, indicou a emergência em mudar a forma de se ensinar e, conseqüentemente, de se avaliar em Geografia. Sabe-se que a angústia referente a essa forma não está presente somente nessa disciplina, mas em outras disciplinas que passam por esse momento de reafirmação em que, antes de qualquer coisa, é preciso que se reflita sobre a importância de cada uma dentro do currículo escolar e que isso se traduza, posteriormente, em esforços na busca de um ensino significativo. Os desafios identificados são variados, desde a cultura avaliativa da comunidade escolar, passando por problemas teórico-metodológicos, até problemas relacionados à estrutura da escola.

As entrevistas e observações demonstraram que muitos professores não têm conhecimento de como poderiam realizar a avaliação da aprendizagem diferentemente da que é comumente utilizada com provas e notas. Muitas vezes, eles têm consciência de que a forma como avaliam seus alunos acaba por excluí-los e traz pouco crescimento. Mesmo assim, veem-se impossibilitados de mudar a prática, pois não sabem como fazer isso. Muitas vezes essas dificuldades vêm da falta de clareza teórico-metodológica da disciplina ministrada. O professor, por vezes, não está seguro de quais conteúdos ensinar e qual a importância dos mesmos. Desta forma, dificilmente haverá avanços, pois se não se sabe o que ensinar, dificilmente se saberá o que avaliar, para que avaliar e como avaliar (Rabelo, 2010a, p. 135).

Mesmo com tantas barreiras e empecilhos, no momento da dissertação, a defesa era de que, quando a avaliação da aprendizagem é realizada de forma consciente e clara, as chances de se obter a aprendizagem são bem maiores. As vantagens de se avaliar de maneira formativa, assim como de se utilizar da vida e do cotidiano dos alunos não somente durante as aulas, mas também no momento de realizar a avaliação, foram explicitadas durante todo o trabalho. Isso reforça a ideia de que avaliação e aprendizagem devem caminhar concomitantemente e uma deve sempre estar a serviço da outra.

No geral, pesquisas no campo da educação e na perspectiva da Geografia escolar, em período posterior à defesa da minha dissertação, têm denunciado que a avaliação permanece sendo o momento do distanciamento entre professores e alunos, quando o professor coloca as regras e os alunos devem cumpri-las conforme foi determinado. No campo da Geografia, autores de dissertações e teses continuam apontando desafios da avaliação da aprendizagem que necessitam ser superados, como é o caso de Ribeiro (2013), Da Silva (2014), Silva (2014), Santos Sobrinho (2015), Silva (2015a), Solka (2017), Ferreira (2016) e Sousa (2021).

Em artigo recente, França Filho e Antunes (2022), ao abordarem reflexão sobre a questão da avaliação no ensino de Geografia, relatam os desafios da abordagem da temática avaliação da aprendizagem em Geografia.

Temos a posição de que, se até então o debate da avaliação educacional já poderia ser considerado espinhoso tanto para quem ensina quanto para quem pesquisa, hoje ele é central para nós, docentes, seja pelas suas implicações políticas, educacionais ou didáticas. Como em qualquer outro tema, o problema da avaliação só pode ser superado pela luta política e teórica, o que inclui o desafio de compreendê-la em toda a sua complexidade. Parte deste desafio significa incorporar ao nosso repertório docente, sobretudo na Geografia, as bases teóricas da avaliação e suas propostas metodológicas derivadas. Exige identificar seus vícios, seus problemas causados pelas distorções de todo tipo que encontramos e os impactos gerados na forma com que encaramos estudantes, turmas e escolas a ela submetidas (França Filho; Antunes, 2022, p. 281-282).

Para que realmente haja mudanças, é preciso repensar os modos de avaliar. Entretanto, o professor necessita também analisar sua metodologia, a maneira como seleciona os conteúdos geográficos a serem ensinados e, conseqüentemente, os objetivos de seu plano de ensino. Mudar a avaliação implica uma nova postura educacional, pois na avaliação formativa não há separação entre os componentes do projeto pedagógico; ela, assim, acompanha todo o processo de aprendizagem. Portanto, é necessário que o professor tenha um plano de ensino elaborado que direcione seu trabalho com os conteúdos geográficos.

Para se chegar a uma avaliação formativa, a relação entre professor-aluno precisa ser repensada, não cabe mais a ideia de que o professor ensina e o aluno aprende e pronto. Deve haver uma relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores, pois quando o processo é o que é levado em conta, o cotidiano da sala de aula se torna importante, sendo cada dia único.

Dessa maneira, a avaliação pode ser um dos caminhos para promover o indivíduo e não para excluí-lo. Este é mais um dos grandes desafios para a educação na atualidade: romper os paradigmas arraigados e partir para uma avaliação que seja vista como processo e não como resultado da educação.

Ao término do trabalho, com a defesa da dissertação, eu estava convicta de que a avaliação escolar tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Naquele momento, parecia-me óbvio o caminho: ampliar esforços para discutir e praticar a avaliação

formativa em minha prática acadêmica e profissional. No entanto, no ano de 2010 comecei a trabalhar no Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás⁴, onde, por quatro anos, coordenei o vestibular e concursos da instituição. Diante dessa realidade, me vi frente a um novo desafio, que será narrado e discutido no próximo item.

1.3. O desafio da avaliação externa: momento de crises e avanços

As leituras e experiências realizadas ao longo do mestrado evidenciaram e reforçaram que a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens, sendo o *feedback* um processo indispensável para integrá-la, plenamente, no processo do ensino e aprendizagem. Naquele momento, eu estava convicta de que a avaliação formativa era um caminho promissor para o ensino que resultasse em aprendizagem significativa, que, de acordo com Hadji (2001), constitui-se “uma utopia promissora”, no que continuo acreditando. No entanto — parafraseando Eduardo Galeno: “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas” —, outras modalidades de avaliação entraram no meu percurso profissional: a avaliação externa, a avaliação padronizada e a avaliação em larga escala. A avaliação externa é toda avaliação realizada e/ou idealizada por órgãos independentes da escola. É pensada e organizada fora do contexto escolar, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Receberá o nome de avaliação de larga escala se for aplicada em um sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal, e ainda pode ser chamada de amostral – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou censitária – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino.

No mesmo ano em que concluí o mestrado, comecei a trabalhar, como já foi mencionado, como coordenadora pedagógica no Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás, onde permaneci por cinco anos. Depois dessa experiência, a partir de 2015, iniciei trabalhos referentes à avaliação institucional (interna e externa) no ensino superior. A partir

⁴ O Centro de Seleção da UFG é um órgão ligado à universidade e responsável pela organização de processos seletivos e concursos de seleção de profissionais para entidades públicas e privadas. Até o ano de 2014, era também responsável pela realização de vestibulares para preenchimento das vagas dos cursos de graduação da UFG. Em junho de 2022, após aprovação no Conselho Universitário (Consuni) da UFG, o Centro de Seleção foi substituído pelo Instituto Verbena.

de então, fui desafiada a me posicionar diante de preocupações referentes ao papel e ao impacto das avaliações em larga escala na prática escolar cotidiana, pois antes elas ainda não haviam aparecido.

Essa situação gerou um conflito pessoal e teórico: o de acreditar em uma avaliação a serviço da aprendizagem e, concomitantemente, trabalhar com exames externos/padronizados. Desde sempre estive ciente das diferenças nos objetivos de cada instrumento avaliativo, quais sejam: de um lado, a avaliação para a aprendizagem, que deve ocorrer na escola em função da aprendizagem; de outro, os testes/provas pensados para selecionar os “candidatos mais aptos para a vaga” e/ou aferir “qualidade” do ensino ofertado, avaliações padronizadas que ignoram as diferenças e especificidades. E onde reside o conflito, então? O conflito reside na consciência de que a avaliação externa e os testes padronizados influenciam de maneira direta na escola e em suas atividades de avaliação, e eles alteram sua rota e sua rotina, impactando na seleção do que e de como ensinar em seu cotidiano. Nesse sentido, acredito que antes de adentrar e discutir a avaliação para a aprendizagem, é importante entender o contexto e os desdobramentos da avaliação externa.

O desafio se inicia com um novo vocabulário, pois a avaliação padronizada se utiliza de terminologias não adequadas e algumas inaceitáveis para uma avaliação para a aprendizagem. Como exemplo tem-se: Teoria Clássica dos Testes (TCT)⁵, Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁶, índices de discriminação⁷ e distratores⁸. Essas e outras terminologias são comumente utilizadas e corriqueiras na avaliação em larga escala.

As discussões sobre as avaliações externas no Brasil estão em voga desde o final dos anos 80, quando se iniciou a elaboração de instrumentos a serem utilizados para se conhecer o

⁵ Compreende um conjunto de conceitos e técnicas que tem sido utilizado como base para o desenvolvimento de numerosos instrumentos de medidas e como ponto de referência para abordagens de medidas psicométricas (DeVellis, 2006).

⁶ De acordo com Andrade, Tavares e Valle (2000), é uma metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes. Sob esse prisma, a avaliação é realizada a partir de observações de variáveis secundárias relacionadas a determinada característica do indivíduo que não pode ser observada diretamente. Essa relação é possível por meio da utilização de modelos matemáticos e métodos complexos de estimação.

⁷ Índice que mede a capacidade de um item em discriminar/apontar a qualidade de uma questão. Para ser uma questão com alto índice de discriminação, ela deve ser mais acertada por alunos que tiveram bom desempenho do que pelos que tiveram desempenho ruim no geral da prova.

⁸ De acordo com o Manual de elaboração e revisões do Enem, são as alternativas incorretas à resolução da situação-problema proposta. Os distratores devem ser plausíveis, isto é, devem parecer corretos para aqueles participantes do teste que não desenvolveram a habilidade em questão.

sistema educacional brasileiro. De acordo com Gatti (2013), em 1980, por meio da Fundação Carlos Chagas, ocorreu a proposição da realização experimental de uma avaliação de rendimento escolar em escolas públicas, a ser realizada em dez capitais de Estados do País, a fim de determinar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério da Educação seria viável e traria resultados relevantes. Esse processo foi bastante complexo, tendo em vista que no momento o Brasil não dispunha de um currículo nacional. A partir daí, outras experiências foram realizadas, até a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que se constituiu de fato na primeira iniciativa, em escala nacional, para se conhecer algumas dimensões do sistema educacional brasileiro.

As políticas de avaliação passaram, de fato, a fazer parte do contexto educacional brasileiro a partir de 1990 como uma política de Estado. O sistema de avaliação, como modalidade, é bastante amplo e diversificado, tendo suas demarcações de acordo com o nível de ensino. A avaliação na educação básica é realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e na educação superior, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Essa modalidade está consolidada como política de Estado, conforme as normativas vigentes. Na estratégia 3.6 do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, por exemplo, está explícita a preocupação com os resultados das avaliações nacionais e o possível ingresso ao ensino superior.

3.6. Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do Ensino Médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior (PNE, 2014, p. 54).

Atualmente, em nosso sistema educacional, há uma grande pressão para que os professores ensinem meramente para que os alunos tenham bons desempenhos nos testes (Provinha Brasil; Prova Brasil; Enem; Vestibulares; Exames de Ordem; Enade). De acordo com Janela (2000), tal situação tem levado muitos professores a experimentarem conflitos éticos e sentimento de culpa. Por outro lado, a avaliação dos sistemas educativos resulta na ampliação da responsabilização dos professores pelos resultados escolares dos alunos, principalmente pelos testes padronizados.

Essa ideia é reforçada por Gatti (2013), que destaca a percepção de que nos últimos anos os indicadores e as avaliações tornaram-se balizadores das ações políticas em educação. A mídia e a sociedade se apropriam dos índices do ponto de vista pragmático e legitimam a competição por resultados nesse sistema, sobre os quais não se pergunta sobre sua validade, seja política, teórica, técnica ou, acima de tudo, socioeducacional.

[...] não há como negar que a maioria dos gestores se restringe a criar pressões que se dirigem mais para o alcance de metas numéricas a qualquer custo, em dois quesitos curriculares, do que a criar mobilizações em relação a aspectos de gestão educacional e mobilizações em relação a aspectos ligados à gestão pedagógica, considerando cada escola em seu todo (Gatti, 2013, p. 34).

Para uma melhor compreensão dos impactos que as avaliações externas trazem para o processo de ensino e aprendizagem, apresentarei brevemente algumas avaliações externas que têm impacto no sistema de ensino em Goiás e, por consequência, impactam o ensino de Geografia nas escolas, de modo direto ou indireto. Apesar de outros sistemas e instrumentos avaliativos repercutirem nas práticas de educação em Goiás, optou-se por apresentar elementos de quatro avaliações: o Saeb, que tem ressonância na educação básica do País; o Saego, que é uma avaliação da rede estadual de ensino de Goiás; o Enem, que hoje tem caráter de seleção para o ensino superior; e o Enade, avaliação específica do ensino superior. Neste mesmo item, destaco alguns elementos para refletir sobre as influências desses exames externos para o ensino, em específico para o ensino de Geografia.

1.3.1. A busca por uma “qualidade” na educação: o Saeb e seus desdobramentos na Educação Básica

A principal avaliação em larga escala no ensino básico (Fundamental e Médio) é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi implementado a partir de 1994, em decorrência de parceria entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais de Educação. Esse sistema foi instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (Brasil, 1994). De acordo com essa portaria, o Saeb é proposto com o objetivo de direcionar as políticas educacionais e apontar indicadores sobre a qualidade e equidade da educação brasileira.

Inicialmente, essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, mediante provas objetivas na Teoria Clássica dos Testes (TCT) e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas. O objetivo era coletar dados para direcionar a tomada de decisão quanto a diversos aspectos das

políticas educacionais, bem como estimular pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados. Em 1995, ocorreu um processo de terceirização da elaboração e aplicação da prova, passando o sistema de avaliação para o comando da Fundação Carlos Chagas e da Cesgranrio e, a partir desse momento, houve a mudança da metodologia, com a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Ainda no ano de 1995, o Ensino Médio passou a fazer parte do processo avaliativo e foram definidas as séries conclusivas do Ensino Fundamental e Médio para que fossem avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, cabe destacar que as outras disciplinas não fizeram parte da matriz de referência que era cobrada nas provas, e esse fato acabou por, também, impactar negativamente o ensino dessas disciplinas na escola. A Geografia, por exemplo, que já era tida como uma disciplina de pouca relevância por muitos, perdeu ainda mais espaço, uma vez que, para muitas escolas e comunidades escolares, deve-se dar ênfase e espaço para conteúdos que serão cobrados nas avaliações em larga escala. É comum ouvir dos professores, principalmente do Ensino Fundamental, que aulas e conteúdos de Geografia foram substituídos por temáticas que potencialmente estariam presentes nas provas que compunham o sistema de avaliação, seja em nível nacional ou estadual.

A Matriz de Referência foi elaborada em 1997 por especialistas e pesquisadores contratados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de determinar os conteúdos compatíveis com a demanda do sistema educacional que seriam avaliados pelo Saeb. As matrizes de referência vieram para consolidar uma perspectiva de avaliação preocupada em standardizar o rendimento dos alunos em resultados previamente estabelecidos.

Sugestivamente, a elaboração das matrizes curriculares de referência, que consubstanciam a mudança na concepção das provas dos alunos, se faz dentro de uma preocupação crescente com o estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados (Bonamino; Franco, 1999, p. 119).

Há muitas críticas em relação à elaboração e utilização das matrizes de referência, pois o que se percebe é que muitas vezes elas tomam *status* de currículo base e passam a direcionar o ensino para a preparação das provas de rendimento, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nessas provas.

Ao longo dos anos, o Saeb superou problemas técnicos, por exemplo, quanto à modelagem das provas e ao teor dos itens e sua validade, bem como quanto ao processo de amostragem, problemas relativos à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema.

No ano de 2005, o Saeb foi reestruturado, por meio da publicação da Portaria do Ministério da Educação nº 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005), passando a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que, posteriormente, ficou conhecida como Prova Brasil.

A Aneb continuou tendo o caráter amostral já adotado pelo Saeb e a Prova Brasil inaugurou a avaliação censitária no contexto nacional, passando a avaliar todas as unidades que atendessem aos critérios de no mínimo 30 matrículas em cada etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas, permitindo (re)conhecer as particularidades de cada escola e município (Brasil, 2005). Com isso, avançou-se na construção de um indicador por meio do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações nacionais, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A partir de 2007, o desempenho no Ideb passou a ser utilizado como “[...] referência para o repasse e a distribuição dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (Pestana, 2016, p. 8).

Em 2013, como uma das ações previstas na Portaria do MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012c), que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) passou a compor o Saeb, visando a realizar um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. No 3º ano do Ensino Médio, a avaliação tornou-se censitária apenas a partir de 2017, por meio da publicação da Portaria do MEC nº 564, de 19 de abril de 2017 (Brasil, 2017b).

A partir de 2020, o Saeb sofreu nova reestruturação, por meio da publicação da Portaria do MEC nº 458, de 5 de maio de 2020 (Brasil, 2020). A avaliação, que até então era aplicada bienalmente, passou a ser anual, abrangendo todas as séries a partir do 2º ano do Ensino Fundamental.

Há de se fazer uma ressalva de que, em minha experiência profissional, não houve contato direto com a elaboração e aplicação de instrumentos avaliativos que compõem o Ideb. Outro elemento a se destacar é que durante a pesquisa de campo de mestrado, no ano de 2009, a avaliação em larga escala não apareceu como elemento de preocupação para os professores, mesmo sendo abordados em relação à avaliação da aprendizagem e sua prática no âmbito

escolar. Tal constatação demonstra que mesmo já estando em uso naquele período, as avaliações que compõem o Ideb ainda não tinham tanto impacto no dia a dia da escola, ao menos das escolas pesquisadas.

Nos últimos anos, a partir da experiência com técnicas de elaboração e revisão de itens para composição de avaliação em larga escala, adquirida durante o tempo em que estive no CS⁹ da UFG, tenho sido convidada por escolas das redes pública e privada de ensino básico para ministrar cursos com viés da técnica de elaboração de itens. Durante os cursos ministrados, entre os anos de 2015 e 2024, percebi uma preocupação exacerbada com os exames em larga escala. Durante os momentos de formação profissional que ocorrem nas escolas, sejam elas privadas e/ou públicas, é comum a retórica de que há a necessidade de que os professores realizem suas avaliações em sala de aula nos mesmos moldes das avaliações externas. Dessa forma, estariam preparando seus alunos para os testes e, por conseguinte, melhorando os indicadores de qualidade das escolas. As avaliações em larga escala, portanto, estão na contramão de uma avaliação formativa que se preocupa com a formação integral dos alunos.

A experiência com os exames em larga escala tem apontado para uma melhoria nos instrumentos avaliativos, no entanto, é importante destacar que, como já foi mencionado anteriormente, não é função da escola preparar os estudantes para responder aos testes. O que se percebe, ainda hoje, é que transvertido em um discurso interdisciplinar, o Saeb tem grandes impactos na sala de aula e nos currículos, incluindo aí as disciplinas que não são cobradas nesses exames, como é caso da Geografia.

1.3.2. Saego: um espelho da educação no Estado de Goiás ou uma preparação para o Saeb?

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) foi criado no ano de 2011 pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), sendo realizada de forma

⁹ No ano de 2010, quando iniciei o trabalho no CS da UFG, tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a professora Maria Mitsuko Okuda. Na ocasião, ela realizou o acompanhamento do vestibular do ano seguinte, de modo a oferecer formação pedagógica do grupo gestor do CS. Tal experiência resultou em minha formação como revisora técnica de questões em larga escala, haja vista a experiência e expertise da professora em questão. A professora Mitsuko é reconhecida por ser pioneira do vestibular da UFG desde 1978, primeiro ano em que teve a redação como componente das provas. Entre os anos de 1991 e 1994, foi presidente do CS. Trabalhou como consultora na elaboração de provas de concursos na Fundação Cesgranrio e na elaboração do Provão (atual Enade) no Inep.

censitária com estudantes matriculados no 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Este sistema é composto por dois tipos de avaliação: as Avaliações Diagnósticas; e uma avaliação externa anual aplicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Trata-se, portanto, de duas avaliações distintas que compõem um mesmo sistema de avaliação oficial, o SAEGO. Ressaltando que as Avaliações Diagnósticas ocorrem periodicamente durante o ano letivo, enquanto a Avaliação de Responsabilidade do CAED ocorre anualmente (Medeiros, 2013, p. 30-31).

O Saego constitui-se como uma política pública estadual, que tem como objetivo colaborar para a compreensão da avaliação externa e em larga escala, sendo destinada às escolas da rede estadual e às escolas conveniadas. A avaliação é composta por conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa – procedimentos de leitura – e Matemática, com base nos descritores das matrizes de referência do Saeb. Essa escolha pode evidenciar uma avaliação que busca a preparação para o Saeb, que é o que muito se escuta nas escolas da rede estadual de ensino, uma vez que melhores resultados poderão trazer visibilidade em âmbito estadual e nacional, fatos que, por sua vez, são utilizados com teor político.

Desde 2011, o Saego passou por diversas fases de aceitação e estímulos. Durante sua implementação, o governo de Goiás premiava monetariamente alunos e professores, conforme os resultados obtidos na avaliação, por meio de programas como Prêmio Aluno¹⁰, Prêmio Escola¹¹ e Reconhecer¹². Tais programas são defendidos em nível estadual e têm a favor os resultados do Ideb, no qual Goiás saltou no ranking nacional da 16ª posição, em 2009, para o 1º lugar no Ensino Médio, em 2023, com nota 4,8, colocando o Estado em destaque no cenário nacional da educação pública. Cabe destacar que tal prática de avaliação acaba por afastar e dificultar a prática avaliativa formativa no ambiente escolar, uma vez que a gestão

¹⁰ Prêmio instituído no ano de 2012, faz parte das ações do Pacto pela Educação, constituindo-se como um incentivo ao desempenho dos melhores estudantes da rede pública estadual no Saego. A premiação foi concedida apenas entre os anos de 2012 e 2014.

¹¹ Prêmio vinculado ao resultado do Ideb e Idego das escolas que premiava as práticas escolares, o potencial de cada escola; o esforço e o bom desempenho de todos é medido por esses índices. A premiação foi realizada em forma de verba que deve ser investida na própria escola, seguindo diretrizes/parâmetros definidos pela Seduc.

¹² Bônus de Incentivo e Estímulo à Regência, que teve como objetivo assegurar a assiduidade e comprometimento do professor efetivo em sala de aula, do coordenador das atividades pedagógicas e do grupo gestor.

escolar e professores são pressionados para que os alunos obtenham bons resultados, o que acaba por colocar o desenvolvimento deles em segundo plano.

Atualmente, todos os alunos matriculados e frequentes participam da avaliação. O CAEd/UFJF divulga os resultados anualmente e realiza oficinas de Divulgação e Apropriação dos Resultados do Saego do ano anterior. Evidencia-se aí uma tentativa de apropriação dos resultados obtidos nessa avaliação; ainda que de maneira tímida, percebe-se uma tentativa de utilização dos dados das avaliações externas para entender melhor a realidade de aprendizagem dos estudantes.

Em minha experiência profissional, tenho me deparado, sobretudo após 2015, no interior das escolas, com o fato de que o Saego, assim como a Prova Brasil, tem deixado professores aflitos com as cobranças por bons resultados e com a política de responsabilização dos docentes. Uma preocupação recorrente é com o formato das questões, uma vez que muitas escolas começaram a realizar “simulados” internos com questões dos exames em larga escala, de modo a treinar seus alunos para realizar os testes externos.

O padrão de questões do Saego se aproxima bastante do modelo da Prova Brasil, o que acaba por reforçar o seu caráter preparatório. Nesse sentido, ainda há um longo caminho de conscientização da comunidade escolar e das gestões municipais e estaduais para o entendimento do papel e do lugar da avaliação em larga escala, que deveria ser o de fornecer dados para a melhoria do ensino ofertado. Sendo assim, ao preparar alunos para responder testes, camufla-se a realidade, o que impossibilita que os dados sejam utilizados de maneira coerente para os fins propostos.

1.3.3. O Enem: de avaliação do sistema escolar ao exame de acesso ao ensino superior

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, inicialmente com o objetivo de ser um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica, ou seja, avaliar as habilidades e competências dos concluintes do Ensino Médio. De acordo com os microdados divulgados pelo Inep, na primeira edição, a prova foi realizada em 184 municípios brasileiros e teve a participação de 115.575 estudantes. O exame não era obrigatório esomente 9% dos participantes eram de escolas públicas. O objetivo do exame não era, inicialmente, selecionar para o acesso à educação superior. No entanto, nesse primeiro momento, duas instituições de ensino superior utilizaram a nota como forma de ingresso: a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade

Federal de Ouro Preto (UFOP). No ano seguinte, em 1999, o número de escolas que utilizavam a nota passou de duas para 93 instituições.

Em 2004, o Enem consolidou-se como porta de entrada para a educação superior. Neste ano, dos 1.552.316 inscritos, 63% eram concluintes do Ensino Médio, e as provas foram realizadas em 608 municípios. Outro elemento que impactou o aumento do número de inscritos foi o recém-criado Programa Universidade para Todos (ProUni), que começou a usar a nota do Enem para a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais aos participantes. Em 2005, o número de inscritos passou a ser 3.004.491, sendo que 67% do total de participantes buscava ingressar na educação superior, o que demonstra, cada vez mais, o aumento relacionado às políticas públicas de entrada no ensino superior.

De acordo com dados levantados por Sousa (2011), desde a primeira edição, em 1998, até o ano de 2008, o Enem apresentou um crescimento em relação à participação de estudantes, passando de 115.575 participantes em 1998 para 2.920.560 em 2008.

O ano de 2009 é um marco relacionado ao Enem: nesse ano foi criado o Novo Enem. Com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Enem muda de formato. O exame passou a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, além da redação. A aplicação passou a ser em dois dias e o exame começou a certificar a conclusão do Ensino Médio. Além disso, as matrizes de referência foram reformuladas com base nas Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Nessa edição, 4.148.720 estudantes (entre egressos, concluintes, cursistas e não egressos/concluintes) se inscreveram no Enem e o exame foi aplicado em 1.830 cidades. A edição de 2009 também foi marcada pelo vazamento da prova, o que exigiu a preparação de um novo instrumento e a desistência de instituições em participar do SiSU. O quadro 1 a seguir demonstra o número de inscritos e participantes no Enem de 2009-2023.

Quadro 1 — Relação da quantidade de inscritos e presentes no Enem de 2009-2023.

ANO	GERAL	PRESENTES	% DE PARTICIPAÇÃO
2009	4.148.720	2.426.474	58,49%
2010	4.626.094	3.242.776	70,10%
2011	5.380.856	3.863.653	71,80%
2012	5.791.065	4.079.886	70,45%
2013	7.173.563	5.007.934	69,81%

2014	8.722.248	5.947.909	68,19%
2015	7.746.427	5.604.905	72,35%
2016	8.627.367	5.818.446	67,44%
2017	6.731.341	4.426.755	65,76%
2018	5.513.747	3.893.743	70,62%
2019	5.095.270	3.702.008	72,66%
2020	5.616.115	2.699.806	48,07%
2021	3.461.418	2.179.559	62,96%
2022	3.476.226	2.351.513	67,06%
2023	4.018.414	2.734.100	68,03%

Fonte: Dados obtidos nos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2009-2023. Elaborado pela autora, 2024

De acordo com os dados, percebe-se um grande aumento de inscritos no Enem entre os anos de 2013 e 2016. Um fato considerado determinante para esse aumento é a Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012 (2012a), que instituiu e regulamentou o SiSU, que é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior deles participantes. Outro fato foi a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012b), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e reserva no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas. De acordo com a referida lei, as instituições federais deveriam implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) de suas vagas, em 2012, para alunos de escolas públicas e, também, deveriam aumentar, a cada ano, com prazo máximo de quatro anos, o percentual de 50% dessas vagas.

Nos anos de 2020 e 2021 percebe-se uma representativa diminuição no número de inscritos e de comparecimentos ao Enem. Nesse caso, é preciso destacar o forte impacto da pandemia de Covid-19, que afastou muitos alunos da escola, bem como o receio de comparecerem para realizar as provas. O exame do ano de 2020, que comumente é aplicado em novembro, passou para janeiro de 2021, período em que o número de infectados e de mortes pela doença era bastante representativo. Nos anos de 2022 e 2023 pode ser observado um aumento no número de inscritos e de percentual de presentes para fazer a prova.

Diante dos dados apresentados, cabe destacar que o Enem ganhou maior visibilidade e interesse a partir do período em que passou a ser um instrumento de seleção para entrada no ensino superior, seja por meio do SiSU (nas instituições federais) ou via Fies e ProUni (nas instituições particulares/ filantrópicas/comunitárias). Nesse sentido, o Enem acarretou desdobramentos no Ensino Médio, principalmente como balizador do currículo praticado nas escolas e no impacto para a vida dos estudantes.

É importante destacar que o Enem tem um caráter diferente das avaliações em larga escala que buscam aferir o desempenho das instituições. O Enem, como já foi dito anteriormente, além de ser um exame em larga escala com a publicação dos dados para que as escolas analisem os desempenhos individuais dos alunos (microdados), tem um destaque maior ao selecionar estudantes para o ingresso no ensino superior, o que o coloca em patamar diferente de outras avaliações. Não interessa somente à escola buscar um ranqueamento, mas interessa ao aluno a busca de um bom desempenho, pois isso trará impacto na sua trajetória estudantil.

De 2009 a 2024, o Enem apresentou a mesma Matriz de Referência e os mesmos objetos de conhecimento a serem cobrados nas provas. As matrizes de referência foram organizadas de modo a avaliar as competências e habilidades para a integração de áreas do conhecimento, estando alinhadas às matrizes de referência do Encceja. Diferentemente das provas que compõem o Saeb e as avaliações regionais, como é o caso do Saego, a Geografia é uma disciplina avaliada no Enem.

Não é raro ouvir defesas de que o Enem teria democratizado o acesso ao ensino superior, o que, na compreensão de diversos estudiosos da área, não condiz com a realidade observada, tendo em vista que muitas escolas, principalmente as particulares com altas mensalidades (destinadas a um público específico), preparam seus alunos de maneira intensiva para terem melhor desempenho nos exames. De todo modo, o direito ao Enem a todos os alunos, incluindo os de escolas públicas, alimenta uma ilusória ideia de igualdade de oportunidades fundamentada na meritocracia, o que na verdade esconde a desigualdade de condições sob as quais esses alunos cursam o Ensino Médio. Desse modo, a preocupação de Sousa (2011), referindo-se às mudanças realizadas no ano de 2009 no Enem, condiz com a realidade vivenciada hoje nas escolas.

É preciso alertar para o risco de, à semelhança do que ocorreu durante várias décadas com o vestibular, o Enem também passar a ser uma referência apropriada de forma inadequada (não formativa) por um considerável número de escolas, no sentido de influenciar os currículos das escolas de Ensino Médio. Esse risco deve ser

evitado a fim de não comprometer o seu potencial democratizador de acesso à educação superior, defendido por alguns grupos (Sousa, 2011, p. 102).

O fato é que as escolas públicas ou privadas trabalham com a preocupação de preparar os alunos do Ensino Médio para realizarem boas provas no Enem, para, assim, eles terem a possibilidade de uma vaga no ensino superior. O acesso ao ensino superior tornou-se mais viável com a aprovação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012b), que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, sejam eles de cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Enem está habitualmente no centro de muitas discussões no âmbito político e sob o olhar atento da mídia e da sociedade brasileira. Com a implementação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-EM¹³, que trouxe mudanças de concepção e de estrutura nesta etapa escolar, iniciaram-se as discussões acerca das mudanças que impactarão no Enem.

Ao analisar os documentos que até julho de 2024 regulamentavam e normatizavam o Ensino Médio e a BNCC-EM, constatou-se que dois deles citavam as perspectivas do Enem: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelecidas a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de novembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

¹³ A Reforma do Ensino Médio havia sido regulamentada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e estabelecia o Novo Ensino Médio propondo uma nova arquitetura curricular, composta da Formação Geral Básica, organizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e os Itinerários Formativos, que servem ao aprofundamento de habilidades e competências da Formação Geral Básica, bem como a consolidação da formação do estudante de acordo com seus diferentes projetos de vida. Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio. A norma, que passa a valer em 2025, altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. De acordo com a Agência Senado (2024), uma das principais alterações do texto é o aumento da carga horária da formação geral básica, de 1,8 mil para 2,4 mil horas (somados os três anos do Ensino Médio), para alunos que não optarem pelo ensino técnico. A carga horária total do Ensino Médio continua a ser de 3 mil horas nos três anos. Para completar a carga total, os alunos terão de escolher uma área para aprofundar os estudos com as demais 600 horas. Em relação à avaliação, a principal alteração refere-se ao Enem, que, diferente da versão anterior, não deverá passar por mudanças e continuará do mesmo modelo que é realizado atualmente.

Art. 32. As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 1º O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

§ 2º O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar.

§ 3º As instituições de ensino superior deverão considerar para fins de acesso os resultados de ambas as etapas do Exame Nacional do Ensino Médio, quando for o caso (Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018).

Art. 13. As matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala relativas ao Ensino Médio, devem ser alinhadas à BNCC-EM, no prazo máximo de 4 (quatro) anos a partir da publicação desta (Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018).

Um ponto a ser destacado é que nos diversos documentos que norteavam o Novo Ensino Médio decorrente das reformulações de 2017, o Enem aparece como importante elemento a ser observado e, possivelmente, alterado, para que, de fato, promovesse impactos nas reformas do Ensino Médio. O entendimento era de que, caso o Enem continuasse da forma como era realizado naquele momento, dificilmente a reforma provocaria mudanças reais na escola. Sendo assim, haveria a necessidade de realizar uma reformulação no formato e nos conteúdos do exame para acompanhar o formato proposto pelo Novo Ensino Médio. Desse modo, a avaliação em larga escala mostrava, mais uma vez, sua face de regulação e indução de alterações — sejam elas positivas ou negativas.

Na Portaria do MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021a), que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, foi definido cronograma para reestruturação e atualização da matriz de avaliação do Novo Enem, estabelecendo, para 2021, a elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e para os itinerários formativos. Estavam previstas, para 2022, a validação pedagógica das matrizes elaboradas e a elaboração da versão final, construção do documento básico do exame e publicação da portaria do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio. Em 2024, teria início a aplicação do Novo Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.

As discussões para a proposição do novo formato do exame iniciaram-se em junho de 2021, quando foi instituído um Grupo de Trabalho, com representantes das seguintes secretarias do MEC e de entidades representativas: Secretaria-Executiva (SE); Secretaria de

Educação Básica (SEB), que coordenou o grupo; Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep).

A partir das discussões e decisões do Grupo de Trabalho, foi divulgado um documento que estabelecia os parâmetros de atualização do Enem. O quadro a seguir foi elaborado com base nos dados dos exames anteriores e dos dados contidos nesse documento, com o intuito de demonstrar as mudanças no Enem desde sua criação até a proposta que seria iniciada em 2024.

Quadro 2 – Caráter e composição das provas do Enem de 1998 a 2021 e proposta para o Enem a partir de 2024

Ano	Caráter	Composição e aplicação da prova
1998 a 2008	Voluntário – aferir qualidade ao Ensino Médio Teoria Clássica dos Testes (TCT)	63 questões objetivas e uma redação (Composta de 3 questões de cada uma das 21 habilidades) Matriz de referência própria Um dia de aplicação (domingo)
2009 a 2021	Exame de seleção nacional – acesso ao ensino superior Teoria de Resposta ao Item (TRI)	180 questões objetivas e uma redação Composta de 45 questões de cada área (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) Matriz de referência do Encceja De 2009 a 2016 – Dois dias de prova (sábado e domingo) De 2017 a 2021 – Dois dias de prova (dois domingos)
Proposta que seria implantada a partir de 2024	Exame de seleção nacional – acesso ao ensino superior Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Duas etapas Etapla 01: questões objetivas/discursivas e redação - Formação Geral Básica (FGB) – ênfase em Linguagens e Matemática. Os itens abertos (questões discursivas e redação) devem corresponder a 25% da pontuação final. Etapla 02: 04 blocos de provas compostas pelos itinerários formativos (o aluno escolherá de acordo com o curso superior que pretende acessar). Os itens abertos (discursiva e redação) devem corresponder a 50% da pontuação final. Bloco 1: Linguagens e suas tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

		Bloco 2: Matemática e suas tecnologias + Ciências da Natureza e suas tecnologias Bloco 3: Matemática e suas tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Bloco 4: Ciências da Natureza e suas tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Matriz de referência a partir da BNCC-EM (Brasil, 2018c)
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Diante das análises que foram realizadas nos documentos oficiais divulgados até junho de 2024, as expectativas em relação à Geografia presente no Ensino Médio eram preocupantes, uma vez que se percebia uma perda iminente de espaço dessa disciplina no contexto desse nível de ensino. Essa perda podia ser percebida pela diminuição de carga horária, pela não obrigatoriedade da presença do profissional geógrafo como um dos responsáveis por ministrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou pela perda de espaço no Enem, o que já se observava, também, em outros instrumentos para os diferentes níveis de ensino (Prova Brasil, Saego, Pisa, etc.).

A constatação de perda de espaço se dá a partir da análise do que se tem divulgado até 2024. Na primeira etapa, não estava clara, nos referidos documentos, a obrigatoriedade da presença de habilidades e competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pelo contrário, os documentos reforçavam a ênfase em Língua Portuguesa e Matemática.

Na segunda etapa, o aluno escolheria um dos quatro blocos para realizar a prova. E mesmo que escolhesse um bloco que tivesse a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não estava garantida a presença de habilidades e competências próprias da Geografia, uma vez que a prova seria elaborada a partir das habilidades gerais dos itinerários formativos. Os documentos não deixavam claro como seria a constituição das áreas, destacando somente que seriam divididas em duas partes: parte I corresponderia ao eixo investigação científica; e a parte II corresponderia ao conjunto dos demais eixos (processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) sintetizados como projetos e processos de intervenção social.

A Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), reformulou, novamente, o Ensino Médio. Nesse documento, o governo federal vetou os trechos que tratavam das mudanças na prova do Enem. O texto que previa que, a partir de 2027, fossem cobrados, no Enem, os conteúdos dos itinerários formativos (parte flexível do currículo à escolha do

estudante), além daqueles da formação geral básica que já são cobrados, foi vetado (conforme explicitado no quadro 02). Até a finalização da escrita desta tese, não estava claro como seria realizado o Enem. No entanto, em entrevistas e publicações em redes sociais, o Governo federal afirma que não haverá mudanças e que o Enem continuará sendo aplicado na mesma lógica atual.

É importante destacar que o fato de a Geografia perder ou não espaço no Enem não deveria se constituir numa perda de espaço dessa disciplina no Ensino Médio, já que o Enem não é, ou pelo menos não deveria ser, uma etapa do Ensino Médio. No entanto, o que se percebe, como já foi dito anteriormente, é que os exames em larga escala, nesse caso o Enem, são na prática balizadores do que é ensinado nas escolas, muitas vezes com *status* de currículo. Sendo assim, ao perder força no Enem, a Geografia, conseqüentemente, perderá ainda mais espaço de trabalho na sala de aula.

É certo que o Enem, assim como os outros exames externos e em larga escala, impacta o cotidiano escolar. No período em que estive coordenando o vestibular da UFG, um elemento que ficava bastante evidente era a preocupação com os impactos, principalmente negativos, das provas na escola. Havia sempre a discussão de que, caso um conteúdo/tema ficasse por duas ou três edições sem ser cobrado no vestibular, certamente ele deixaria de ser abordado na escola. Nesse sentido, havia o esforço para que, no planejamento de elaboração de itens pelas bancas, houvesse a distribuição de modo que a prova contemplasse os diferentes conteúdos/temas ao longo dos anos.

Evidências como essas também foram identificadas por mim entre os anos de 2013 e 2014, quando participei do acompanhamento da elaboração de itens para o Enem. Esse foi um período em que a elaboração de itens para composição do Enem era descentralizada, sendo o CS da UFG um dos espaços de promoção de oficinas e de elaboração de itens.

Nos últimos anos, tenho dedicado tempo na análise de provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Enem, a fim de identificar e entender melhor como os diferentes temas e conteúdos da Geografia têm sido abordados nesse exame. Entre 2017 e 2020, participei da pesquisa *Conteúdos geográficos nas escalas local/regional, no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*¹⁴, que teve como um dos seus objetivos analisar as políticas

¹⁴ Trata-se de pesquisa desenvolvida no âmbito da Rede de Pesquisa em Ensino e Cidade (Repec), no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (Lepeg) da Universidade Federal de Goiás (UFG),

educacionais vigentes para o Ensino Médio, entre elas, a Matriz de Referência do Enem (2009). O intuito dessa análise foi o de verificar as possibilidades de abordar, em sala de aula, os conteúdos geográficos na escala local/regional.

Como uma das etapas dessa pesquisa, foi realizada análise das provas do Enem de 2010 a 2014, a fim de identificar quais temas e conteúdos foram mais abordados nos itens que, pela análise do grupo, estavam relacionados à Geografia. No quadro a seguir é possível verificar o resultado desse levantamento de questões:

Quadro 3 –Temas/conteúdos das questões do Enem com abordagem geográfica nos anos de 2010 a 2014

TEMÁTICA	Enem 2010	Enem 2011	Enem 2012	Enem 2013	Enem 2014	TOTAL
Cartografia	1					1
Clima	1		1			2
Conceitos geográficos			1	1		2
Demografia			1	1	2	4
Desenvolvimento regional				1		1
Economia		2			1	3
Energia	1				1	2
Espacialização				1	1	2
Etnia, cultura e povos indígenas	1				1	2
Fontes renováveis				1		1
Formação terrestre					2	2
Geopolítica/ conflitos socioeconômicos		3		2		5
Globalização			1		3	4
Indústria			1			1
Migração		1	1	1		3

sob a coordenação da Profª Drª Lana de Souza Cavalcanti, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

Organização do trabalho		1	1		1	3
Questões agrárias	3	4	3	1	1	12
Recursos hídricos			1		1	2
Redes	1			1	1	3
Relevo	1	2	1	1		5
Resíduos sólidos	1	1		1		3
Solo/ uso e ocupação do solo	1		1			2
Transportes	1				1	2
Urbano	3	3	2		1	9
Vegetação/ impactos ambientais		3	2	2	2	9
TOTAL	15	20	17	14	19	85

Fonte: Elaborado pela equipe participante da pesquisa, 2020

A partir da análise realizada, percebeu-se que os temas/conteúdos mais recorrentes entre os anos de 2010-2014 foram as questões agrárias (12), o urbano (9) e a vegetação e impactos ambientais (9). Desse modo, é possível perceber que um dos princípios do Enem é a abordagem de diferentes temas e conteúdos ao longo das edições.

A partir do que foi mencionado nesse subitem, emerge uma problemática que, apesar de não ser o objetivo desta tese, aparecerá em vários momentos e que desencadeia alguns questionamentos a serem abordados, a saber: ao entender que o papel da Geografia escolar deve ser a formação do pensamento geográfico do estudante, devemos ignorar o Enem? Quando se assume avaliar de maneira formativa, deve-se desprezar o Enem, mesmo entendendo que ele impactará na vida dos alunos?

Ao longo da tese, na defesa de uma avaliação formativa, esses temas serão abordados tendo por objetivo descortinar e desmistificar discursos que são diariamente realizados e acabam por mudar rotas na escola.

1.3.4. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade): um instrumento que atrai olhares no ensino superior

No ensino superior, a avaliação em larga escala foi instituída a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004). De acordo com o MEC, seu objetivo seria o de promover a melhoria contínua da qualidade da educação superior (Brasil, 2004).

De acordo com Assis e Amaral (2013), a avaliação do ensino superior baseia-se em três pilares: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Com base neles, se utiliza de diferentes parâmetros para analisar diversas dimensões institucionais: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, infraestrutura física e tecnológica etc. Para tanto, o sistema utiliza vários instrumentos, como autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação, dados do censo da educação superior e, também, um exame de larga escala, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

No processo de avaliação do ensino superior, ganharam destaque dois índices: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) avaliados da instituição, que possuem o exame de larga escala, o Enade, como um de seus componentes. Segundo os autores, pode-se perceber o quanto são “frágeis” e insuficientes esses índices para indicar a qualidade educacional e que a centralidade nos resultados dos exames de desempenho dos estudantes tem contribuído para desencadear efeitos perversos no interior das IES, sobretudo das privadas.

O Enade começou a ser aplicado em 2004, com o objetivo de avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Inicialmente o exame era aplicado por amostragem para os alunos ingressantes e concluintes. A partir de 2017, o Enade passou a ser aplicado de forma censitária, sendo de inscrição obrigatória para estudantes ingressantes e concluintes habilitados de cursos de licenciatura, bacharelado e superiores de tecnologia vinculados às áreas de avaliação da edição. No entanto, somente os alunos concluintes realizam a prova. O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos a elas vinculados em cada edição; levando em consideração que são três ciclos avaliativos, cada curso realiza a prova a cada três anos.

Desde sua criação, o Enade é um componente curricular obrigatório aos alunos concluintes no ano do ciclo correspondente ao seu curso.

O Enade é uma prova que avalia o curso, desse modo, os resultados individuais são divulgados somente aos alunos, não havendo qualquer penalidade ou bônus em relação à nota obtida individualmente por parte do MEC. No entanto, não é surpresa o fato de que muitas instituições, principalmente privadas, se utilizam de artifícios de bonificações, seja de nota ou premiações, para estimular os alunos a realizarem a prova e a obterem bons resultados. A nota do Enade de cada curso, numa escala de 1 a 5, é um dos componentes do CPC daquele curso, além do corpo docente, da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos, entre outros itens. No entanto, percebe-se que, para a mídia e, consequentemente, para a sociedade, essa nota tem grande peso para aferir a qualidade de um curso. É comum ver em propagandas em televisão, *outdoors*, rádios etc. a divulgação de notas obtidas pelo curso, desde que a nota beneficie a instituição.

Enfim, o Enade constitui-se hoje como um grande desafio para as instituições de ensino superior, principalmente para as instituições privadas, o que acaba por influenciar o currículo dos cursos. Assim como nos outros níveis de ensino, é comum o discurso e a prática de preparação dos alunos para a realização de provas em larga escala, o que muitas vezes interfere na formação dos estudantes.

Entre os anos de 2015 e 2020, trabalhando na gestão de instituições de ensino superior, participei diretamente do ciclo avaliativo de diferentes cursos de graduação das diversas áreas de conhecimento, da preparação e acompanhamento de várias avaliações institucionais e de cursos (principalmente de avaliações *in loco*) e da Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁵. Outra experiência na avaliação do ensino superior é minha inserção, a partir de 2018, no banco de avaliadores (*ad hoc*) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC).

Considero que houve avanços na avaliação do ensino superior, com a inserção de diferentes instrumentos como a avaliação interna realizada pela CPA; a avaliação *in loco* que

¹⁵ A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é regulamentada pelo Sinaes, constituindo-se em uma comissão interna que trabalha para a autoavaliação institucional. A comissão é formada por representantes do corpo docente (professores), discente (estudantes) e também do corpo técnico-administrativo (funcionários).

leva em consideração diferentes eixos como Planejamento e Avaliação Institucional, Políticas Acadêmicas, Desenvolvimento Institucional, Infraestrutura e Políticas de Gestão; a consideração de diferentes aspectos na constituição do CPC, como o corpo docente e o questionário do estudante. No entanto, a participação nesses diferentes processos avaliativos, internos e externos, auxiliaram-me na compreensão de que, mesmo assim, a avaliação continua tendo pouco impacto na aprendizagem significativa dos alunos.

Tal afirmação decorre das experiências que evidenciam que, mesmo recorrendo a diferentes instrumentos para além da prova, as instituições de ensino continuam utilizando a avaliação como mecanismo de controle e punição para gestores, professores e estudantes. Desse modo, a influência das práticas avaliativas continua impactando na manutenção de concepções clássicas de avaliação no cotidiano das escolas, incluindo as de nível superior. Esse fato reforça mais uma vez que não basta mudar instrumentos avaliativos, é preciso uma mudança de concepção de avaliação, seja ela interna ou externa.

1.4. A avaliação em seus diferentes níveis e a formação de um pensamento geográfico

Conforme foi explicitado anteriormente, a forma como têm sido conduzidas as avaliações, no interior das instituições educacionais ou pelos gestores das avaliações externas, demonstra as limitações dos exames de larga escala em promover mudanças qualitativas na aprendizagem dos estudantes. As avaliações estão mais voltadas para a busca de uma “qualidade” que pouco está relacionada com as necessidades dos diferentes atores da sociedade. Tais constatações são evidenciadas por autores que discutem a avaliação externa, como é o caso de Schneider e Nardi (2019), Janela (2000), Torres (2000), Dias Sobrinho (2003), Ravitch (2011), Tavares (2013), Minhoto (2013), Assis (2017) e Campos (2019).

Esses indícios suscitam a insatisfação e a crítica às políticas educacionais, assim como a demanda de ações mais efetivas para a melhoria da “qualidade” do ensino nas escolas, além de proporcionar comparações e competitividade entre instituições educativas e entre governos subnacionais.

Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola, seus problemas ou eficiências, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois nesse caso a avaliação tende a exercer somente o papel cruel, inútil e vazio de testemunha, e não de agente transformador e proativo. Ser informada, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para que as escolas utilizem dados de avaliações. À informação deve-se somar o conhecimento e a capacidade técnica para lidar com a informação, a autonomia para decidir e os recursos para implementar as decisões tomadas (Pestana, 1998, p. 72).

Os mecanismos de responsabilização, quase que exclusiva, dos professores pelos resultados, e/ou prestação de contas, prática também chamada de *accountability*, tendem a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificar os resultados dos sistemas educativos. Desse modo, é notória a importância de entender a avaliação em todas as suas dimensões, uma vez que somente a consciência e clareza a esse respeito instrumentalizarão professores e gestores a caminhar em direção a uma avaliação que realmente faça sentido e contribua com a aprendizagem dos alunos. De modo geral, os discursos de reforma fazem apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e a outros aspectos da racionalidade econômica.

[...] não há como negar que a maioria dos gestores se restringe a criar pressões que se dirigem mais para o alcance de metas numéricas a qualquer custo, em dois quesitos curriculares, do que a criar mobilizações em relação a aspectos de gestão educacional e mobilizações em relação a aspectos ligados à gestão pedagógica, considerando cada escola em seu todo (Gatti, 2013, p. 34).

De acordo com Gatti (2013), os indicadores de qualidade se tornaram balizadores das ações políticas em educação. A mídia e a sociedade se apropriam dos índices do ponto de vista pragmático e da competição de resultados, sobre os quais não se pergunta a sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, socioeducacional. Exemplo desse caminho é o Enem, que, de acordo com a autora:

[...] estando a serviço da seleção para universidades, alimenta o espírito concorrencial e não o espírito colaborativo. De outro, observa-se a pequena utilização dos dados por parte das redes – não que elas não sejam referência, mas por elas serem pouco informativas no que se refere a processos de aprendizagem escolar e consequentes ações pedagógicas. Os direcionamentos sobre esses dois pontos ficam a cargo da inventividade e eventual experiência de gestores e professores (Gatti, 2013, p. 35).

Mais recentemente, no ano de 2017, para justificar a necessidade de uma reforma no Ensino Médio, em atendimento à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentou o Novo Ensino Médio, o MEC utilizou-se dos resultados de avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dos altos índices de evasão escolar e da posição do Brasil no Pisa.

Em 2018, iniciou-se o processo de implementação do Novo Ensino Médio, requerendo da comunidade escolar e científica atenção às políticas e imposições que são colocadas, que muitas vezes diminuem o papel e a importância do professor, e assim o

desvalorizam enquanto profissional. É necessário superar um processo de inversão, que tem se tornado uma prática comum, que é de não se avaliar o que foi ensinado, mas, sim, ensinar o que será avaliado.

É importante a compreensão de que professores não são meros reprodutores de um currículo e de uma avaliação externa que chega pronta, e que não se deve perder de vista a importância da autonomia docente. A perspectiva é suscitar debates no âmbito acadêmico e escolar, de modo a garantir que o Ensino Médio não se reforce como momento de preparação para o Enem e que, em contrapartida, o Novo Ensino Médio não se transforme em empecilho para a aprendizagem de conteúdos significativos para a vida dos alunos, como é o caso da Geografia e seus conteúdos correlatos. Há o risco de que essa prática faça com que os alunos da educação pública – principalmente aqueles que têm emergência de entrar no mercado de trabalho e por consequência optarão pela formação profissional – se vejam cada dia mais distantes das possibilidades de cursar o ensino superior. A discussão é ampla e merece destaque e cuidado em seu trato, conforme o seguinte autor:

Quando políticas avaliativas definem qualidade pelo alcance de um índice e induzem as escolas a perseguir, obsessivamente, esse índice para, assim, não serem penalizadas nem culpabilizadas, elas colaboram para acentuar no âmbito da escola a naturalização de desigualdades educacionais e sociais (Costa, 2012, p. 376).

Vale reforçar que a linguagem de excelência passou a ser um orientador do sistema educacional e, também, um discurso moral que culpabiliza os indivíduos pela crise e pelo fracasso das instituições, exigindo que esses indivíduos sejam mais produtivos. Todo esse processo, incluindo a publicação dos indicadores de rendimento, provoca efeitos contraditórios para os agentes envolvidos no ambiente escolar, como, competição escolar, uniformização e simplificação dos processos avaliativos para atender às demandas por bons resultados. Essa situação leva à negação dos diferentes contextos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, afeta os objetivos da escola e faz com que os alunos sejam vistos como matéria-prima, agravando, dessa forma, as desigualdades escolares e a discriminação social.

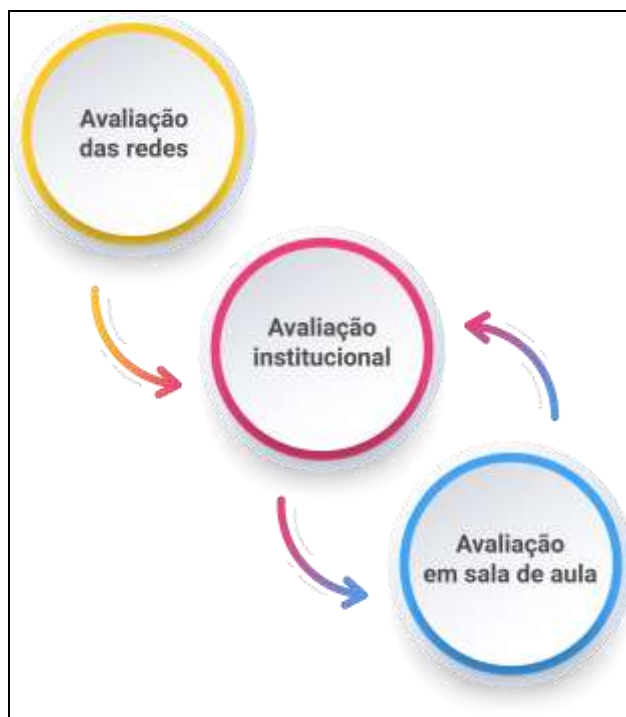
O Enem, estando a serviço da seleção para universidades, alimenta o espírito concorrencial e não o espírito colaborativo. De outro, observa-se a pequena utilização dos dados por parte das redes – não que elas não sejam referência –, mas por elas serem pouco informativas no que se refere a processos de aprendizagem escolar e consequentes ações pedagógicas. Os direcionamentos sobre esses dois pontos ficam a cargo da inventividade e eventual experiência de gestores e professores (Gatti, 2013, p. 35).

De acordo com Gatti (2013), a política de avaliação em larga escala para aferir qualidade no ensino começou a ser idealizada em 1987, com estudos exploratórios sobre a viabilidade prática de uma avaliação em todo o sistema escolar (educação básica), para então iniciar a implementação no Brasil. Nesse mesmo período, ganha destaque a teoria de Bloom e seus colaboradores, com suas classificações de níveis de cognição e detalhamento de uma taxonomia de objetivos educacionais. O trabalho docente, em uma proposta objetivista e instrumental, se assemelha ao de um sistema técnico. Nesse sentido, a avaliação perde sua função formativa e deixa de ser um mecanismo de reflexão e de questionamento, passando a ser um mecanismo de controle e de responsabilização. Sobre esse assunto, Esteban (2014, p. 473) comenta que:

[...] A avaliação em larga escala, à qual se submetem todas as crianças matriculadas em escolas públicas brasileiras a partir do segundo ano do ensino fundamental, despreza as interações e mediações constituintes da aprendizagem em nome da intenção de medir, classificar, comparar e hierarquizar de modo considerado neutro e objetivo.

É necessário reforçar o potencial formativo de uma avaliação que leve em consideração as diferenças, uma avaliação que permita olhar para os alunos, suas dificuldades e demandas. O meu objetivo não é a demonização das avaliações externas, mesmo reafirmando que o seu uso inadequado provoca grandes malefícios ao ambiente escolar e ao desenvolvimento intelectual da sociedade. O caminho trilhado até aqui traz percepções e indícios de que os três níveis de avaliação – avaliação de redes por meio dos instrumentos de larga escala, avaliação institucional da escola e avaliação em sala de aula –, conforme atestado por Freitas *et al.* (2009), precisam ser trabalhados conjuntamente. Os resultados das avaliações em redes podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, desde que atrelados e substanciados por uma avaliação formativa da aprendizagem.

Figura 1 – Esquema dos três níveis de avaliação segundo Freitas *et al.* (2009)



Fonte: Freitas *et al.*, 2009, p. 66 (Adaptado).

Com base nesse entendimento, a compreensão que fundamenta esse trabalho é de que os diferentes níveis de avaliação devem ser entendidos e analisados de modo que o processo avaliativo não esteja a serviço, meramente, da melhoria de índices. Em todos os níveis, a avaliação deve ser entendida como parte do processo que tem o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, toda e qualquer informação deve ser utilizada de modo formativo.

Nossa opinião é que a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política (Freitas *et al.*, 2009, p. 65. Grifos dos autores).

Diante do que foi apresentado, das experiências profissionais e entendimentos teóricos, a perspectiva que será utilizada aqui é de que a avaliação educacional deve ser entendida dentro da sua complexidade, tendo clareza do lugar e dos objetivos de cada uma das suas modalidades.

A avaliação educacional – seja da aprendizagem ou do sistema – tem, indiscutivelmente, importante papel na articulação de um projeto de educação de melhor qualidade do que o atual. Nossa educação ainda é altamente excludente e guarda mecanismos que fazem renascer, sob novas configurações, o fracasso das classes populares, ainda que se reduzam os níveis de evasão e de repetência e se ampliem o acesso à escola e o tempo médio de escolarização (Esteban, 2014, p. 467).

A partir desse entendimento, pretende-se colaborar com as discussões gerais sobre avaliação da aprendizagem, especificamente no ensino de Geografia no Ensino Médio, no que se refere às suas possibilidades de contribuir para a formação de um pensamento geográfico. Como já foi retratado até aqui, a Geografia é uma disciplina desvalorizada no ensino básico; um indício que comprova isso é que não é uma disciplina contemplada por avaliações externas, com exceção ao Enem no Ensino Médio. O fato de não ser avaliada não traria, *a priori*, prejuízos a essa disciplina, no entanto, diante da prática realizada em muitas escolas de preparação para exames externos, esse fato acaba por implicar em perda de prioridade nas atividades escolares planejadas. Há muitos relatos de professores de Geografia do ensino básico de que, muitas vezes, suas aulas são substituídas por conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, como forma de preparação para as provas externas.

Diante das práticas dos sistemas de avaliação vigentes no País, compreende-se que adotar a avaliação formativa na escola, em especial no Ensino Médio, é um desafio permanente. Nesse contexto, questiona-se: há então alguma possibilidade de que a Geografia seja uma disciplina valorizada no ensino básico? Há possibilidades de que o ensino dessa disciplina inclua em seu processo práticas de avaliação formativa? Essa inclusão tem potencial para contribuir com a meta central de formação do pensamento geográfico? Como essa inclusão ou articulação pode ser feita? Teria a formação do pensamento geográfico algum espaço diante da “emergência” de bons resultados no Enem, no caso do Ensino Médio?

Para que as respostas apontem elementos para possibilidades afirmativas, faz-se necessário atuar fundamentado em algumas compreensões e posicionamentos. De antemão, é necessário ter clareza teórico-metodológica da Geografia a ser ensinada em sala de aula. Outro elemento importante é compreender e adotar uma concepção de avaliação que norteará e comporá o processo de ensino a ser realizado. Nesse sentido, se se quiser atuar com práticas que coadunam com a concepção de aprendizagem que considera o aluno parte do processo, como o é a avaliação formativa, é imprescindível a compreensão de seus fundamentos teóricos. Com essa intenção, foi elaborado o próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A Geografia como ciência e como disciplina escolar e a avaliação formativa da aprendizagem: entendimentos teóricos e propostas nos documentos oficiais

A partir das problematizações, motivações e dos argumentos apresentados até o momento, é preciso abordar os entendimentos teóricos dos principais eixos trabalhados na tese e como eles estão presentes nos documentos oficiais que regulamentam e regem o Ensino Médio no Brasil. A expectativa é de que, ao abordar elementos do pensamento geográfico para a ciência e para o ensino e da avaliação formativa para a aprendizagem, haja melhor compreensão e clareza do presente objeto de estudo.

Neste capítulo, tem-se a intenção de discutir elementos teóricos e metodológicos próprios da Geografia escolar que podem ser potencializados com a avaliação formativa. Nesse contexto, procura-se discutir questões que foram inicialmente problematizadas, tais como: diante dos limites das práticas avaliativas correntes no ensino, nos diferentes níveis, quais as possibilidades para experimentar práticas alternativas que auxiliem no desenvolvimento do pensamento geográfico? Diante da realidade vivenciada com a reforma no Ensino Médio e as cobranças por bom desempenho nos exames em larga escala, que propostas para a formação do pensamento geográfico podem ser efetivadas? Que elementos se alinham com a proposta de formação do pensamento geográfico e a prática da avaliação formativa nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o ensino?

2.1. O objeto de estudo da Geografia e as contribuições para pensar a formação de um pensamento geográfico

Desde o final do século XIX, a Geografia busca seu reconhecimento e legitimidade como ciência. Inicialmente, desenvolveu-se com as contribuições de dois cientistas alemães – Alexander Von Humboldt e Karl Ritter –, que são considerados por muitos os fundadores da Geografia, sendo decisivos para conferir a essa área do conhecimento o seu caráter científico.

Ao longo dos anos, com o processo de sistematização do conhecimento geográfico, a discussão da natureza epistemológica da Geografia, seu papel, seu sentido de ser como ciência e como disciplina escolar esteve presente na trajetória desse campo. Fato é que as posições vão se ajustando, os discursos ora se aproximam, ora se distanciam, fazendo-se necessário um posicionamento, mesmo que breve, das concepções que fundamentam essa proposta. Antes de

uma defesa da Geografia escolar, faz-se necessário apresentar elementos para discutir os fundamentos científicos da Geografia que embasam essa disciplina escolar.

De acordo com Gomes (2017), a Geografia é uma forma original de pensar, uma forma autônoma de estruturar o pensamento. Para o autor, a Geografia é um campo de estudos que interpreta as razões pelas quais coisas diversas estão situadas em posições diferentes, ou por que as situações espaciais diversas podem explicar qualidades diferentes de objetos, coisas, pessoas e fenômenos.

Explicar por que as coisas estão ali, onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar os graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado. [...] O raciocínio geográfico, por força de sua pergunta fundadora – por que isso está onde está? –, é levado a conectar elementos muito diversos que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem (Gomes, 2017, p. 145).

O autor compreende a Geografia a partir de seus atributos e características, uma vez que sua especificidade não estaria contida em um objeto ou fenômeno, mas, sim, na forma de olhar para eles. Desse modo, três condições qualificariam a Geografia como “uma forma de pensar”: *a sensibilidade espacial* (capacidade de orientar-se e mover-se no espaço); *uma forma de inteligência* (conhecimentos e comportamentos espaciais que os grupos humanos têm no/do ambiente que vivenciam); e *a compreensão da lógica das localizações* (capacidade de atribuir sentido à localização de fenômenos – causas e formas de entendimento das dispersões).

Concordando com essa premissa, Cavalcanti (2019) defende que o pensamento geográfico é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos. Nesse sentido, há um alerta de diferentes autores, como é o caso de Gomes (2013;2017) e Cavalcanti (2019), para o fato de que pensar geograficamente não é exclusividade da Geografia e dos geógrafos, mas que essa forma de pensar deve ser valorizada pelos geógrafos como um modo de compreender coisas novas e fazer disso um instrumento de pesquisa fundamental. Dessa forma, precisamos aprender e orientar nossas práticas para um modo de pensar geograficamente, por meio do qual se valoriza as posições e as relações entre os lugares.

A espacialidade é uma condição fundamental ao fenômeno da visibilidade. Em outras palavras, a posição das coisas, dos objetos, das pessoas dentro daquilo que chamamos de trama locacional, ou seja, suas posições relativas segundo um sistema de referências espaciais consistem em um elemento central, embora poucas vezes valorizada, no exame do fenômeno da visibilidade. [...] A natureza, o conteúdo, a forma como ela se apresenta se combinam com o lugar onde ela aparece, com a posição que ocupa, e juntos, o lugar e o que nele se apresenta, produzem sentido (Gomes, 2013, p. 36-37),

As discussões a respeito da natureza do debate teórico da ciência geográfica caminharam no sentido da constituição de uma epistemologia própria sob o prisma de diferentes fundamentos teóricos, que trazem uma série de avanços no entendimento do que é nuclear na Geografia e qual o papel dessa ciência para a sociedade. De acordo com Martins (2016), não há um ato de pensar que não considere espaço e tempo, ou seja, esses dois elementos são constitutivos do pensamento.

[...] pensamento geográfico é Geografia em pensamento, ou pensar Geografia é ter para si a existência e a importância do geográfico presente na realidade. Assim, podemos dizer que quem não tem a forma pouco ou nada reconhece do conteúdo. E, reciprocamente, quem não discrimina os elementos constituintes do conteúdo, menos ainda se vê na condição de estabelecer a forma em pensamento. Portanto, a forma é o conteúdo em pensamento. São equivalentes, mutuamente dependentes, mas, acima de tudo, a forma sempre responde pelo conteúdo em suas alterações (Martins, 2016. p. 62).

Para Gomes (2017), a Geografia deve revelar o sentido dos fenômenos e coisas pela produção e uso de quadros geográficos, tese que é defendida por ele como uma forma visual de pensar o jogo de posições entre os fenômenos, examinando as possibilidades de conexões causais entre eles, para colocar elementos diversos e variados em suas respectivas localizações no mesmo plano e organizar os dados sob forma de um sistema de informações para poder pensá-los

A eficácia desse instrumento talvez advenha do fato de o termo quadro nos obrigar a considerar coisas em conjunto. É preciso também que aquilo reunido dentro do mesmo enquadramento tenha um equivalente marco referencial, compartilhe um mesmo universo de significação ou, em uma palavra, componha um sistema. [...] quando um sistema de informação tem como elemento básico de notação a localização ou posição, estamos em presença de um sistema de informações geográficas. Ao levarmos isso adiante, podemos dizer que um “quadro”, seja ele qual for, pela forçosa delimitação que impõe e pela aceitação de que há um sentido entre aquilo que ele reúne, é sempre o “desenho” de um sistema de informações geográficas (Gomes, 2017, p. 94).

O olhar geográfico tem muitas potencialidades para a formação do pensamento geográfico, o que amplia perspectivas e ressignifica a compreensão dos atributos da Geografia, revelando sua capacidade original de fazer pensar a diversidade e apresentar o mundo.

[...] pensar o espaço defronta-se com a espacialidade, da qual tudo o que se disse é aparência. Mas a espacialidade não é apenas dos objetos. Há o espaço do corpo e seus prolongamentos. Há também o espaço da mente. Como o tempo e o

movimento, o espaço é fundante do existir, e, portanto, do pensar. Sendo assim, ele é algo físico, uma “coisa”, e é algo social, algo criado pelo trabalho. O primeiro, precede a existência humana; o segundo, nasce da valorização do natural como fonte de vida. Mas essa constatação é resultado, desde logo, do pensar o espaço. Pensá-lo como dado e pensá-lo como artefato que a mente projeta (Silva, 2000, p. 18).

A análise geográfica do espaço parte do princípio de que ele é um produto social e, desse modo, é fruto das relações estabelecidas entre o homem, o meio ambiente, a atividade humana nesse meio e o produto histórico dessa sociedade. O estudo do espaço resume, pois, o complexo social em todas as suas faces: no espaço estão implícitas as condições e as relações de produção, a herança histórica e as interações sociais. É importante destacar que há diferentes perspectivas de se entender o espaço geográfico e sua formação por meio das relações do homem com a natureza. Para este trabalho, e para coadunar com o método dialético, utilizaremos a definição de espaço do geógrafo brasileiro Milton Santos, uma vez que entender como é construído e como ele se transforma por meio das relações do homem com a natureza, a partir do pensamento do autor citado, parece um caminho mais eficaz na tentativa de compreender como o pensamento geográfico pode impactar nas análises realizadas por essa ciência.

Para Santos (1985), o espaço deve ser compreendido como instância (social, econômica, cultural e ideológica), com elementos diversos de coisas e objetos geográficos, naturais e artificiais. Elementos estes que estariam presentes nos diferentes tempos e lugares. Para o autor, o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação, em que a sociedade não consegue operar fora dele.

[...] um conceito básico é que o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dela. [...] Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço (Santos, 1985, p. 49-50).

O espaço está em constante alteração, pois acompanha a própria evolução da sociedade. Porém, muitas formas remanescentes permanecem na estrutura do espaço. Essas formas antigas interagem com as novas, deixando implícito um pouco da história de quem a construiu. Por isso, para entender o espaço é necessário considerar a variável tempo. O entendimento do processo dessas mudanças contribui para a compreensão do espaço em suas várias implicações, dado que, como diz Santos (1985, p. 6), o espaço deve ser considerado como uma totalidade de “homens, firmas, instituições, meio ecológico e infraestrutura”.

O que nos interessa é o fato de que, a cada momento histórico, cada elemento muda seu papel e a sua posição no sistema temporal e no sistema espacial e, a cada momento, o valor de cada qual deve ser tomado da sua relação com os demais elementos do todo (Santos, 1985, p. 9).

O espaço não é uma realidade pronta e acabada, ele está em constante mudança, ele é a materialidade que expressa a ação humana, desse modo, é preciso analisar sua totalidade. Para Santos (1997), a apreensão do conceito de totalidade é possível somente por meio da análise, isto é, da divisão, sendo as categorias do método geográfico os meios para que essa se realize em conjunto com a síntese. Para ele, as categorias são instrumentos de análise, e seu conteúdo muda ao longo da história. Assim, toda categoria geográfica é uma síntese generalizante, uma ferramenta intelectual operativa, presente e desenvolvida na mente humana a partir de um longo processo investigativo que culmina na ciência geográfica. Partindo desse pressuposto, ele apresenta como categorias de análise do espaço: *forma* (aspectos visíveis – nunca são isentos de significados), *função* (tarefa esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa), *estrutura* (inter-relação de todas as partes de um todo, modo de organização ou construção) e *processo* (ação contínua que se direciona a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo e mudança).

Resumindo, Santos (1985, p. 52) afirma que:

[...] forma, função, estrutura e processo são quatro termos disjuntivos, mas associados, a empregar segundo um contexto do mundo de todo dia. Tomados individualmente, representam apenas realidades parciais, limitadas, do mundo. Considerados em conjunto, porém, e relacionados entre si, eles constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade.

Dessa maneira, para se conhecer uma dada realidade não se pode ignorar que tudo que está no nosso presente é resultado do processo histórico da vida do homem. No entanto, é insuficiente pensar que fazendo um corte no tempo poder-se-á encontrar uma resposta às nossas indagações; pelo contrário, todos os fatos sociais são parte de um contexto. Para Santos (1985, p. 53), “[...] a história é uma totalidade em movimento, um processo dinâmico cujas partes colidem continuamente para produzir cada novo momento”.

Essa questão histórico-temporal fornece subsídio para uma visualização do processo evolutivo pelo qual passou o homem no desenvolver das forças produtivas. Novos modos de produção ou novos tempos vão se sobrepondo às formas fixas no espaço e muitas dessas formas sobrevivem aos processos de mudança; muitas podem continuar com as mesmas funções, outras adquirem novos usos. O objeto geográfico teve uma utilização no passado,

mas, inevitavelmente, tem uma utilização no presente. O espaço é, portanto, um produto histórico.

O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele. Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões filosóficas que concernem à natureza do espaço — as respostas se situam na prática humana. A questão ‘o que é o espaço?’ é, por consequência, substituída pela questão “como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?” (Harvey, 2015, p. 132).

De modo geral, podemos dizer que o espaço, entendido como premissa categorial, seria o cerne do desenvolvimento do pensamento geográfico e que o diálogo entre os conceitos permite alcançar a totalidade do pensar e do fazer geográfico. O conceito é o meio e não o fim (Cavalcanti, 2019). Tais postulados da ciência geográfica trazem importantes impactos para o ensino de Geografia, pois é por meio da apropriação das categorias de análise e princípios da Geografia que podemos desenvolver a capacidade de pensar geograficamente. O subitem a seguir apresentará elementos que buscam trazer ao entendimento perspectivas da formação do pensamento geográfico no ensino, especialmente no nível médio.

2.2. O Pensamento Geográfico na Geografia Escolar

A discussão sobre a Geografia escolar teve grandes avanços nos últimos anos, no entanto, ainda há muito para se produzir. É essa busca pelo aperfeiçoamento e pela mudança que permite pensar em alternativas para uma Geografia e um ensino mais consequente e libertador, que cumpra bem o seu papel: o de formar cidadãos conscientes e aptos a lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária.

Como já foi dito anteriormente, pensar geograficamente não é monopólio da Geografia, mas é uma forma que deve ser valorizada pelos professores dessa disciplina escolar, como mecanismo de se pensar coisas novas e fazer disso um instrumento de pesquisa fundamental. O entendimento é de que a Geografia tem um papel importante na formação de alunos da rede básica de ensino. De acordo com Cavalcanti (2019, p. 139-140), “[...] a contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios”.

Nesse sentido, acredita-se na capacidade de desenvolver, por meio de processos educativos, modos do pensamento geográfico e de internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade local e, ao mesmo tempo, global, tendo consciência de sua espacialidade (Cavalcanti, 2008). Nesse contexto, os professores devem se preocupar em criar condições para que os estudantes pensem geograficamente. Ao olhar para a cidade, por exemplo, para os fenômenos e situações de seu cotidiano, o aluno deve ter a capacidade de correlacionar/conectar o que observa com a lógica da localização e da espacialidade dos fenômenos.

Na escola, ela [a Geografia] tem sentido de contribuir com o desenvolvimento das funções intelectuais superiores dos alunos com os aportes dessa ciência, ressaltando-se seu conceito central: o espaço geográfico; seus conceitos e sistemas conceituais, seus raciocínios e princípios e linguagens. A meta é ajudar o aluno a pensar pela Geografia, a internalizar formas de pensar o clima, a cidade, a dinâmica intraurbana para que elas se constituam ferramentas para sua reflexão e sua atuação em sociedade e na vida cotidiana (Cavalcanti, 2019, p. 30-31).

A abordagem da formação do pensamento geográfico nas escolas é relativamente atual e tem promovido debates dentro da área. Os autores da Geografia escolar utilizam termos distintos para abordar a capacidade de analisar os fenômenos geograficamente, tais como: raciocínio espacial, raciocínio geográfico, pensamento espacial e pensamento geográfico. Outros autores não se preocupam com as distinções, sendo que alguns utilizam tais conceitos como sinônimos, bem como outras terminologias.

Para dar melhor visibilidade a essas diferentes terminologias e suas aplicações, foi realizada pesquisa em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2016-2021¹⁶, com o intuito de verificar como esses termos têm sido utilizados nos trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Geografia e na Educação. Para a realização da pesquisa, foi feito um levantamento das produções teóricas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com base na metodologia “Estado do Conhecimento”, que tem caráter do tipo bibliográfico e permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema. Além disso, essa metodologia propõe-se a:

¹⁶ O recorte entre os anos de 2017-2021 foi realizado a partir do entendimento de que é uma abordagem atual, desse modo torna-se pertinente analisar as produções dos últimos cinco anos.

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Como indexador de busca utilizou-se as seguintes expressões: “raciocínio espacial”, “raciocínio geográfico”, “pensamento espacial” e “pensamento geográfico”, considerando os anos de 2017 a 2021. A partir dessa busca, consultou-se individualmente os títulos, palavras-chaves e resumos de cada produção que utilizou as terminologias supracitadas a fim de identificar a utilização desses termos e a referência ao ensino de Geografia, tendo em vista que os referidos termos podem ser empregados em contextos diversos.

O levantamento bibliográfico identificou um total de 36 trabalhos que utilizaram as diferentes terminologias para referir-se à capacidade de analisar os fenômenos geograficamente, sendo 25 dissertações e 11 teses defendidas entre os anos de 2017 e 2021 em programas de pós-graduação em Geografia e na Educação. O quadro a seguir apresenta a lista de trabalhos de acordo com a terminologia utilizada. Cabe destacar que alguns trabalhos, mesmo utilizando a terminologia, não foram considerados, uma vez que estavam discutindo outros contextos do termo que não estão ligados ao ensino e à capacidade de analisar os fenômenos geograficamente no ensino (básico ou superior).

Quadro 4 –Termos utilizados em dissertações e teses defendidas entre 2017-2021, em programas de pós-graduação em Geografia e na Educação, para se referir à capacidade de analisar os fenômenos geograficamente

Ano	Raciocínio Espacial	Raciocínio Geográfico	Pensamento Espacial	Pensamento Geográfico
2017	Não foi identificado	RISSETTE, Márcia Cristina Urze. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. FERREIRA, Vinicius Cavalcanti. A construção do raciocínio geográfico - reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo. Mestrado em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.	JULIASZ, Paula Cristiane Strina. O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. RISSETTE, Márcia Cristina Urze. Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na e Educação Geográfica. Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.	Não foi identificado
2018	Não foi identificado	RODRIGUES, Icaro Felipe Soares. Atlas para ensinar e aprender Geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. RODRIGUES, Pamella Bianca. Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica (IAG) no Ensino	MACEDO, Daniele Prates. O Ensino de Cartografia e a Formação de Professores: estratégias pós-representacionais e a construção do pensamento (geo)espacial. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	Não foi identificado

		Médio. Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. PAULA, Tiago Garrido de. Entre a Geografia que se Ensina e a Geografia que se Aprende: A Experiência de Metodologias Ativas Aplicadas ao Processo de Ensino Aprendizagem de Geografia. Mestrado em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.		
2019	Não foi identificado	SILVA, Flávia Gabriela Domingos. O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de Geografia: desafios e possibilidades do professor. Mestrado em Geografia Universidade de Brasília, Brasília. ROSA, Luciano Martins da. Literatura de ficção e Educação Geográfica: tradição inventada,	SILVA, Ralfe De Souza Medeiros Da. O jogo de xadrez como recurso metodológico na elaboração de mapas mentais. Mestrado em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes.	SILVA, Gabriella Goulart. Ensinar Geografia com a cartografia: a contribuição dos mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos de Ensino Médio. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. ARAGÃO, Wellington Alves. A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do Ensino Médio. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. MUSTAFÉ, Diego Nascimento. O ensino de Geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar

		modelação social e discurso na obra O Continente, de Érico Veríssimo. Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.		com vistas à formação cidadã do aluno. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. O mapa e a língua brasileira de sinais (libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. COPATTI, Carina. Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica. Doutorado em Educação. Universidade Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
2020	SILVA, Marta Evania Miguel da. A aprendizagem do conceito de espaço geográfico por alunos do Ensino Médio em Pau dos Ferros (RN). Mestrado em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.	PAULA, Igor Rafael de. Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no Ensino Médio. Mestrado em Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo. ALVES, Brunna D Luise Turato	PAULA, Igor Rafael de. Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no Ensino Médio. Mestrado em Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo. FARIAS, Rossele Hackbart.	CARVALHO, Luline Silva. Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

		Lotti. Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de Ensino Médio. Mestrado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. SILVA, Nivalda Maria Pereira da. A "força do lugar" para o ensino-aprendizagem da Geografia. Mestrado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. SANTOS, Pablo Kehoma Costa. Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico: estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo. Mestrado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. LIMA, Ana Claudia Ferreira. Reflexões acerca da categoria território usado dentro da BNCC de Geografia. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional. CANDEU, Gabriela Naiara de Souza. As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia: estudo em duas escolas públicas da rede	Cartografia Escolar: Os mapas mentais na construção do pensamento espacial com alunos do 6º ano do ensino fundamental. Mestrado em Geografia Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. CARVALHO, Wander Guilherme Rocha. Desenvolvendo o pensamento espacial em um mundo de mídias locativas: potencialidades da realidade aumentada móvel. Mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
--	--	--	--	--

		estadual de São Paulo. Mestrado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo.		
2021	Não foi identificado	JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil. Doutorado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. BARBOSA, Maria do Desterro da Silva. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina - PI sobre o olimpismo. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina. SILVA, Denise Mota Pereira da. Raciocínio geográfico no ensino fundamental, anos finais: fundamentos teóricos e estratégias didáticas. Doutorado em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília. SILVA, Patrícia Assis da. O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. Doutorado em	JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual: o papel da cartografia tátil. Doutorado em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. BARBOSA, Maria do Desterro da Silva. O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina - PI sobre o olimpismo. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina. BARCI, Andressa Cabral. Pensamento (geo)espacial: um estudo de caso do 1º período do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo. Mestrado em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.	BENAZZI, Adriana. A Educação Geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa. Mestrado em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. SILVA, Magno Emerson Barbosa da. Violência, espacialidade escolar e Geografia: fundamentos teóricos para a prática docente. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. MIRANDA, Marielly de Sousa. Mobilidade e acessibilidade urbanas no ensino de Geografia: Contribuições para a formação cidadã. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

		Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. CRUZ, Diego Martins da. A linguagem coremática na educação geográfica. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. FLORENTINO, Raiane. Raciocínio geográfico e os níveis de complexidade em mapas temáticos: análise da proposta curricular de Geografia do Estado de São Paulo. Doutorado em Geografia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.		
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Conforme apresentado no quadro 4, a utilização das terminologias é diversa, no entanto, para se ter uma melhor dimensão do emprego desses termos, faz-se necessário realizar uma leitura mais minuciosa e cuidadosa dos trabalhos, o que não é objetivo e intenção desta tese. Outro elemento a ser considerado é que três trabalhos utilizam concomitantemente duas terminologias como conceitos norteadores, são eles: raciocínio geográfico e pensamento espacial. A maioria dos outros trabalhos traz os diferentes conceitos, apontando aproximações e distanciamentos, mas seleciona um deles como norteador para a realização da pesquisa.

Como já mencionado, a discussão é atual e está em construção. Desse modo, não há pretensão aqui de realizar uma análise ou aferição de valor para utilização dos termos, até porque acredita-se que a escolha conceitual está diretamente ligada à definição do método das diferentes correntes científicas e epistemológicas e do entendimento de aprendizagem, bem como da fundamentação teórica utilizada pelos diferentes autores. Desse modo, é salutar esclarecer que não se trata meramente de terminologias diferentes, a escolha do termo está relacionada a posicionamentos conceituais e teóricos.

Para a realização desta tese, a partir do método de análise e da concepção de aprendizagem considerados, a terminologia adotada será Pensamento Geográfico, uma vez que entendo que esse termo seria mais geral na perspectiva da leitura e compreensão geográfica do espaço. Com isso, não tenho a intenção de desconsiderar as outras terminologias, mesmo porque compartilho da ideia de Aragão (2019, p. 42) de que “[...] raciocínio e pensamento estão/são amalgamados, complementam-se e interagem na construção de um entendimento”. Compartilho também das ideias de outros autores que defendem as distinções e o lugar do pensamento geográfico.

Nosso entendimento é de que o raciocínio geográfico é uma competência específica que deriva do pensamento geográfico, este mais abrangente. [...] O pensamento geográfico depende do senso de espacialidade, requer maior proficiência e tem relação com a capacidade de abstração, formação de conceitos, interpretação, reflexividade e com o pensar a Geografia em suas múltiplas dimensões, como aspectos sociais, culturais, econômicos e físicos (Silva, 2020, p. 21 e 71).

Pensamiento espacial y pensamiento geográfico no son sinónimos sino conceptos complementarios, uno más ligado a procesos cognitivos relacionados con la inteligencia espacial y el otro mucho más vinculado con la propia disciplina geográfica (González, 2015, p. 7).

Nas teses analisadas entre os anos de 2017-2021, nove utilizaram o pensamento geográfico como conceito norteador para referir-se ao papel da Geografia como disciplina escolar. Tal conceito é definido de diferentes formas, o que traz contribuições para esse campo de estudos, uma vez que as publicações que discutem a temática são recentes e ainda

incipientes. Como forma de dar melhor visibilidade às diversas abordagens desse conceito, o quadro a seguir apresenta a definição de pensamento geográfico dada pelos autores dos trabalhos investigados.

Quadro 5 – Definição do conceito de pensamento geográfico em trabalhos defendidos entre os anos de 2017-2021 em programas de pós-graduação em Geografia e na Educação que abordam o ensino dessa disciplina

Dissertação/Tese	Definição de Pensamento Geográfico / autor
Dissertação: Ensinar Geografia com a cartografia: a contribuição dos mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos de Ensino Médio	[...] pensamento geográfico é produzido pela interpretação do espaço e suas dinâmicas, a partir das práticas humanas, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas, nada mais coerente para os alunos desenvolverem melhor essa capacidade do que eles interpretarem o espaço geográfico pelas paisagens locais, pela dinâmica do seu próprio lugar, dando significado aos conteúdos por uma prática da realidade, investigando os processos visíveis mais próximos de si (Silva, 2019, p. 101).
Tese: A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do Ensino Médio	Capacidade cognitiva do sujeito interpretar multiescalarmente qualquer fenômeno, levando-se em consideração conceitos da Geografia (Aragão, 2019, p. 42).
Dissertação: O ensino de Geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno	O pensamento geográfico está relacionado aos conceitos e categorias da Geografia que formam o instrumental teórico e metodológico que o professor utiliza para trabalhar os temas e os conteúdos no processo de ensino. [...] A produção do pensamento geográfico é a capacidade de se orientar espacialmente e a localização geográfica; a compreensão do espaço geográfico, a análise territorial, a valorização e atuação responsável com o espaço geográfico (Mustafé, 2019, p. 37 e 82).
Tese: O mapa e a língua brasileira de sinais (libras): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica	[...] ao formar este pensamento, os alunos estão estudando os conteúdos, diferente de estudar os conteúdos pelos conteúdos, como tem sido ainda a tendência de entendimento da Geografia na sala de aula (Luz Neto, 2019, p. 271).
Tese: Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica	O pensamento geográfico considera a dimensão espacial e utiliza-se de aportes intelectuais para complexificá-la a partir da leitura espacial que desenvolve, baseando-se em teorias construídas ao longo do tempo. [...] Modo de pensar geográfico: constitui-se como especificidade da Geografia o desenvolvimento de um pensamento que não é somente espacial; foi alicerçado inicialmente sobre um recorte do espaço, alargado para escalas mais amplas e mais complexas, dinâmicas e relacionais, tendo por base ideias, reflexões e teorizações sobre a relação dos homens com o espaço em que habitam, com outros grupos e com as formas de agir e transformar o espaço habitado” (Copatti, 2019, p. 39).

Tese: Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia	[...] modo específico de pensar que confere uma identidade à área de Geografia e sua docência. [...] consiste em compreender os fenômenos a partir dos conceitos e princípios basilares dessa ciência, usando os mesmos para estruturar questões e buscar soluções (Carvalho, 2020, p. 64-65).
Dissertação: A Educação Geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa	O pensamento geográfico, elemento formador da Educação Geográfica, é determinante para a compreensão da realidade, logo permite que o fenômeno em questão seja entendido. [...] podemos elencar algumas características primordiais do pensamento geográfico, são elas: ter autoridade sobre os conceitos, métodos, procedimentos e teorias espaciais; compreender a relação entre sociedade e espaço, envolvendo os modos espaciais gerados por essa relação, buscando o auxílio das ciências naturais e humanas; dominar a linguagem cartográfica e possuir a perspicácia matemática ou geométrica (Benazzi, 2021, p. 07 e 24).
Tese: Violência, espacialidade escolar e Geografia: fundamentos teóricos para a prática docente	[...] o pensamento geográfico atua como possibilidade de qualificar e agregar sentido à ordem das coisas na prática profissional do professor de Geografia, ou seja, o pensamento geográfico é visto como possibilidade de desvelar a ordem espacial implicada pela violência no contexto escolar [...] A mediação pelo pensamento geográfico na relação com o outro tem como possibilidade a identificação de instrumentos mediadores socioespaciais internalizados, possibilitando contribuir para o desenvolvimento de ferramentas cognitivas capazes de oferecer recursos de entendimento e <i>significação</i> da espacialidade na qual o sujeito está inserido (Silva, 2021, p. 20 e 144).
Dissertação: Mobilidade e acessibilidade urbanas no ensino de Geografia: Contribuições para a formação cidadã	[...] pensamento geográfico questiona a dimensão da espacialidade, que é uma dimensão da realidade. Por esse motivo, pensar geograficamente amplia e qualifica conhecimentos da vida cotidiana, permitindo a todos, que desenvolvem esse modo de pensar, a possibilidade de ressignificar seus modos de olhar e suas atitudes perante as situações e problemas cotidianos. [...] Ao referir-se ao Pensamento Geográfico, parte-se de uma concepção vigotskiana de pensamento relacionada ao desenvolvimento intelectual que proporciona a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, sendo essa uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio (Miranda, 2021, p. 30-33).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Conforme apresentado no quadro 5, as primeiras teses/dissertações defendidas com a abordagem do conceito de Pensamento Geográfico, remetendo à capacidade de analisar os fenômenos geograficamente como tarefa e objetivo no ensino de Geografia, são de 2019. No entanto, não se descarta a possibilidade de que outros trabalhos tenham sido realizados anteriormente, de todo modo, percebe-se que a partir desse ano há um aumento de pesquisas defendidos a partir dessa perspectiva.

No geral, os trabalhos caminham na mesma direção do entendimento de pensamento geográfico, que é considerado uma capacidade cognitiva que pode ser desenvolvida na escola para a compreensão da realidade, que, ao relacionar os conceitos e as categorias da Geografia, possibilita a compreensão da ordem espacial. Esse modo específico de pensar é que confere uma identidade à área de Geografia. De acordo com Carvalho (2020), a Geografia é uma forma de pensar com conceituação própria, que, ao ser mobilizada como instrumento cognitivo na leitura e análise dos fenômenos, permite a compreensão dos fatos centrada na questão espacial.

Além dos trabalhos de pós-graduação, algumas publicações impactaram a perspectiva da abordagem do pensamento geográfico na escola, como é o caso de González (2015), na Espanha; Miranda (2016), no Chile; Brooks *et al.* (2017), na Inglaterra, e Cavalcanti (2019), no Brasil.

Em artigo publicado no ano de 2015, intitulado *Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica*, González faz uma defesa das novas tecnologias de informação geográfica por apresentarem enormes vantagens para o ensino e aprendizagem da Geografia nas escolas básicas. Para realizar tal defesa, o autor aborda a formação do pensamento espacial e pensamento geográfico, em que defende que:

La adquisición del pensamiento geográfico se caracteriza por comprender una serie de atributos propios del espacio geográfico: escala, información geográfica (gráfica/trabajo de campo, estadística, cartográfica), procesos territoriales (físicos y humanos), interacción sociedad-medio ambiente, paisaje, sistemas territoriales, cambio global, desarrollo sostenible, interdependencia, diversidad (González, 2015, p. 10).

O autor afirma, ainda, que o pensamento geográfico não é desenvolvido com a mera transmissão, mas exige uma aprendizagem ativa, por descobrimento, em que os alunos dominem procedimentos e habilidades de indagação.

No ano de 2016, Miranda defende a tese *Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como processo situado: aulas interculturales como caso de estudio*. Ao longo do trabalho, a autora defende que a aquisição de competências denominadas pensamento geográfico permite às pessoas a resolução de problemas geoespaciais por meio da compreensão do funcionamento de um território, possibilitando a tomada de consciência da sua ação espacial. Para a autora:

[...] El pensamiento espacial es natural, no obstante, el pensamiento acerca del espacio, o pensamiento geográfico, es un proceso intelectual, ya que va más allá de la simple información sensorial o de observación. De este modo, es posible afirmar, que el pensamiento espacial corresponde a un proceso innato y evolutivo, tal como los postulados de Piaget lo expusieron, sin embargo, el pensamiento geográfico no se desarrolla de forma natural, sino que responde a procesos intencionados generalmente derivados de la instrucción o la educación geográfica. [...] Así entonces, para el caso de la geografía escolar, podremos decir que el pensamiento geográfico, refiere a la construcción de conocimiento geográfico en un contexto real, em una práctica situada, al modo como lo hacen los expertos en geografía (geógrafos) (Miranda, 2016, p. 32-34).

Brooks *et al.* (2017) organizaram o livro *The power of Geographical Thinking*, que se constitui em uma importante obra para a discussão da potencialidade de o pensamento geográfico se constituir em um conhecimento poderoso na escola. No livro, são apresentadas pesquisas sobre o poder do pensamento geográfico e estratégias bem-sucedidas para implementar, melhorar e fazer avançar a educação geográfica na investigação e na prática. De acordo com os autores, o papel da Geografia é propiciar pensamentos e ideias poderosos, sob a direção de professores confiantes em seus conhecimentos. Em um dos artigos, um entendimento sobre isso é explicitado da seguinte forma:

Pensar geograficamente é uma forma única e poderosa de ver o mundo. Embora não forneça um projeto ... pensar geograficamente fornece uma linguagem - um conjunto de conceitos e ideias - que nos podem ajudar a ver as ligações entre lugares e escalas que outros frequentemente não veem. É por isso que nós devemos concentrar na gramática da geografia, bem como no seu vocabulário interminável. É esse o poder de pensar geograficamente (Jackson, 2006 apud Brooks *et al.* 2017 p. 235 – Traduzido pela autora)¹⁷.

No livro *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*, publicado em 2019, Cavalcanti defende o pensamento geográfico como uma capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos. Ao longo do livro, a autora apresenta elementos teóricos e metodológicos que corroboram para a compreensão da seguinte premissa: A Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina a pensar pela Geografia. Nesse contexto, ela defende que o espaço geográfico e seus conceitos correlatos, bem como seus princípios, raciocínios e linguagens, são as ferramentas para a análise da realidade em sua dimensão material e simbólica.

¹⁷ Thinking geographically is a uniquely powerful way of seeing the world. While it does not provide a blueprint ... thinking geographically does provide a language – a set of concepts and ideas – that can help us see the connections between places and scales that others frequently miss. That is why we should focus on geography's grammar as well as on its endless vocabulary. That is the power of thinking geographically.

A Geografia é um modo de ser... porque ela leva o sujeito a estar ligado ao mundo. As contribuições para a definição sobre o que é peculiar na Geografia e no pensamento geográfico para o ensino são variadas e têm fundamentos teóricos distintos. No entanto, há uma concordância de que não se desenvolve pensamento com práticas meramente transmissivas e reprodutivas de conteúdos. Tais práticas, comumente presentes na tradição do ensino dessa disciplina, não apenas comprometem a relevância epistemológica da Geografia como também inibem sua relevância social (Cavalcanti, 2019, p. 99).

O entendimento de pensamento geográfico para este trabalho está fundamentado para além do que já foi expresso até aqui sobre a ciência geográfica e o ensino dessa disciplina. A escolha dessa abordagem ancora-se na concepção histórico-cultural de Vigotski, que compreende o pensamento da seguinte forma:

[...] O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. [...] A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (Vigotski, 1996, p. 104-105).

De acordo com Vigotski (2009), o ato de pensar está diretamente relacionado à construção de conceitos cotidianos e científicos, sendo que esse processo se desenvolve de maneira integrada e com a interferência de inúmeros contextos ao longo da formação dos sujeitos. Entre os dois tipos de conceitos existe uma relação de movimento, uma unidade dialética.

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. [...] Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (Vigotski, 1996, p. 93-94).

Nesse sentido, a Geografia escolar tem por objetivo a valorização e o desenvolvimento dos diferentes tipos de pensamento, avançando nos mais altos níveis de

raciocínio. Tal contribuição é utilizada por Cavalcanti (2019) quando a autora defende que o pensamento geográfico é parte do desenvolvimento de funções psicológicas superiores que ocorrem continuamente nos sujeitos (estudantes) em processos de formação de conceitos geográficos e no exercício articulado de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, análise, síntese) e nos mais específicos para a Geografia (observar, comparar, conectar, descrever). Nesse sentido, o pensamento geográfico seria composto por conceitos, raciocínios, métodos, linguagem e sujeitos.

De acordo com Cavalcanti (2006), a aprendizagem se efetiva quando a imagem representada adquire a forma de signo. Nesse processo, fatores internos e externos fazem parte do desenvolvimento do pensamento e da construção de conceitos. É mediante a representação mental que os sujeitos têm dos conceitos e de sua abstração que ocorre a generalização. Nesse mesmo sentido, Couto (2006) esclarece que o conceito se constrói à medida que se desenvolvem os significados das palavras e se expressam as generalizações cada vez mais amplas. Para esse autor, conceituar é fundamental para a compreensão da realidade, sendo que, ao conceituar o aluno, significa, generaliza, classifica, abstrai, relaciona, analisa, sistematiza.

Para que haja aprendizagens significativas, é necessário que aconteça a apreensão de conceitos. Essa apreensão é de suma importância para se desenvolver o pensamento geográfico. De acordo com Callai (2016), o pensamento geográfico necessita que se pense a partir da dimensão espacial do espaço construído. Para isso, é necessário ter conceitos próprios, conceitos estes que nos fornecem as ferramentas intelectuais para fazer a Geografia e para sustentar esse modo de pensamento. Nessa direção, o aluno deverá estar constantemente realizando atividades e exercícios (teóricos e práticos) significativos do ponto de vista da cognição. Ao professor de Geografia cabe se preocupar com o processo e não somente com os resultados, pois é no processo que o aluno consegue realizar a decodificação e a interpretação de signos e, dessa forma, realizar a sua aprendizagem. Para que esta seja realmente eficaz, o professor necessita estar atento, ainda, à adequação do conhecimento com suas práticas e experiências cotidianas.

De acordo com Cavalcanti (2002), os conteúdos são instrumentos simbólicos para pensar o mundo e a escolha deles varia de acordo com sua utilidade (compreendida como aquilo que faz sentido) para os alunos. Sobre esse assunto, Callai (2000, p. 91) observa que

[...] o conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do

senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

Os conteúdos geográficos, nessa perspectiva, não devem ser impostos de maneira homogeneizada por planos oficiais. Eles precisam ser pensados de acordo com as demandas sociais mais amplas, contemplando também as necessidades dos alunos em questão, pois não há uma sociedade homogênea, assim, os alunos também não são iguais. As aulas de Geografia, por meio de conteúdos sem relação com a vida cotidiana dos alunos, que não trazem em si interesse e, muitas vezes, nem tanto significado educativo, não têm muitos efeitos positivos para a vida e a formação desses alunos. Não se trata aqui de desprezar proposições institucionais alternativas de referências e orientações. Muito pelo contrário, elas são relevantes, também, mas desde que os professores tenham autonomia para saber escolher, criar e aproveitá-las sem que haja uma transferência total desses conteúdos, desconsiderando a realidade dos alunos e dos professores.

Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica, homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores (Callai, 2001, p. 135).

Desse modo, um ensino de Geografia estático e que não se vincula à vida cotidiana dos alunos não corrobora com o desenvolvimento de um pensamento geográfico defendido nesta proposta. Para que de fato exista uma aprendizagem significativa, é necessário repensar a prática cotidiana em sala de aula, em que o aluno seja ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino deve necessariamente começar com o professor entendendo o que deve ser aprendido e ensinado, tendo clareza do que é realizar uma análise geográfica. Para tanto, os professores necessitam de uma base teórico-conceitual sólida tanto na área específica da Geografia quanto das teorias pedagógicas e psicológicas. De acordo com Copatti (2019), quando o professor tem clareza sobre os conhecimentos da tradição geográfica e pedagógica, além dos conteúdos teóricos e demais conhecimentos inerentes à prática de ensino, tem condições de tomar decisões com mais segurança, seja sobre conteúdos, metodologias, estratégias de ensino ou formas de avaliação. Essa segurança orienta, também, a escolha do

livro didático e sua utilização a partir do conhecimento construído, não se tornando refém desse material.

Nesse sentido, há a necessidade de que o professor tenha domínio do campo conceitual científico da Geografia. O entendimento aqui é de que, para que se promova o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos, deve haver domínio do campo pedagógico e conceitual da Geografia por parte dos professores. De acordo com Castellar (2019, p. 16),

[...] O professor de Geografia pode ser um provocador, um sujeito que pode resgatar a curiosidade a partir dos sentimentos que movem os estudantes; pode ser um agente que captura as necessidades e desejos internos e os externaliza, para que o mundo passe a fazer sentido e a vida tenha a possibilidade de melhorar. Para isso é essencial que o professor tenha sensibilidade e robustez teórica, reconhecendo-se pessoal e cientificamente em seu ofício.

A intervenção didática nas escolas é uma possibilidade de propiciar ao aluno a formação de uma cidadania democrática, crítica e participativa, a partir do estudo do local de vivência. Essa compreensão ocorre nesse espaço de vivência, considerando os anseios, os problemas, as dificuldades enfrentadas, o cotidiano, e, assim, o aluno aprende a lutar pelo direito de seus direitos, a respeitar e a conviver com as diferenças em uma realidade urbana diversa e complexa.

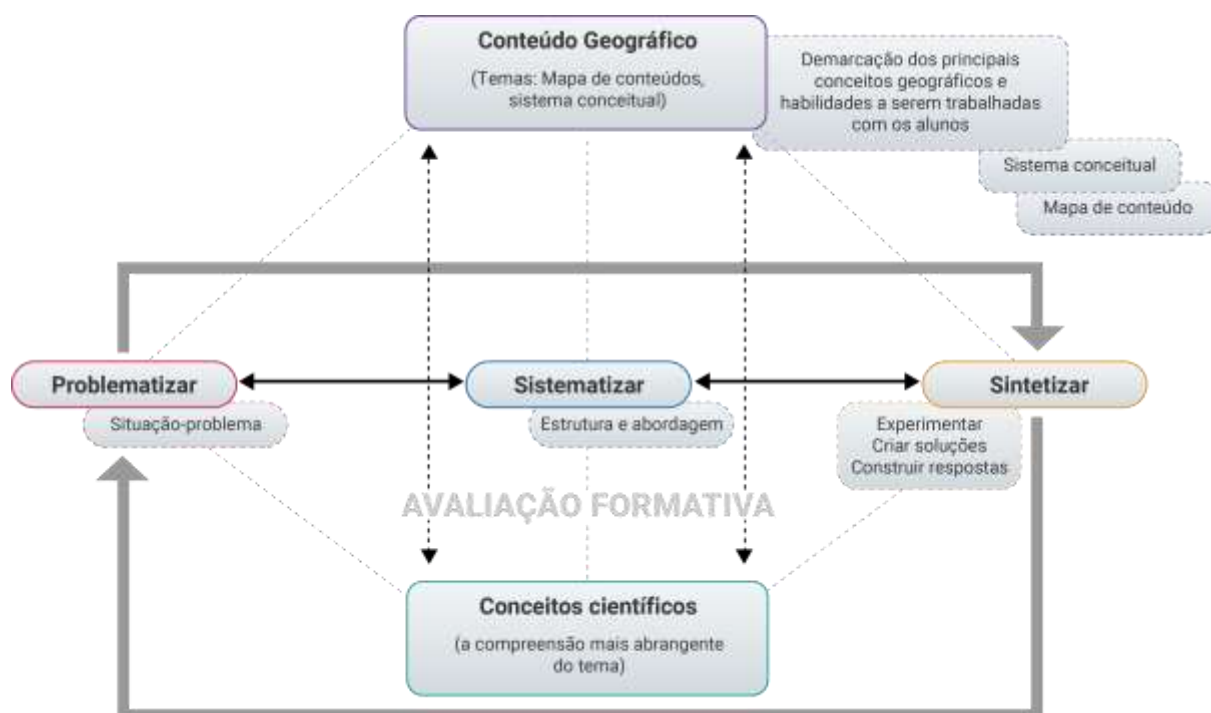
Sendo assim, se se quer formar para a cidadania, na perspectiva adotada nesta tese, ter-se-á de fazê-lo à revelia do que está sendo proposto nas avaliações em larga escala, regulatórias e seletivas. Um dos requisitos para isso é entender qual é o lugar da escola e dos processos de ensino e aprendizagem nessa formação, aí incluindo a avaliação da aprendizagem como constituinte dos processos e não como fim em si mesma. De acordo com Aragão (2019, p. 56), “[...] as atividades didáticas aliadas ao uso de diferentes linguagens no processo de ensino-aprendizagem da Geografia são um importante meio de se desenvolver ou ampliar o pensamento geográfico”.

Com base no que foi abordado até aqui, o entendimento está alinhado à perspectiva defendida por Cavalcanti (2019; 2024) de que o ensino pressupõe a apropriação do conhecimento pelos alunos. De acordo com a autora,

[...] Ao se deparar com a tarefa de organização das ações didáticas, tendo como objetivo ensinar uma unidade temática, o professor, em seu papel de mediar a relação cognitiva dos seus alunos com o objetivo de conhecimento, inicia com reflexões e tomadas de decisão prévias (Cavalcanti, 2024, p. 141).

Nessa perspectiva, a autora propõe uma orientação metodológica para mediação docente, indicação esta que foi apresentada no livro *Pensar pela Geografia*, de 2019, e foi redesenhada a partir das discussões na Rede Colaborativa de Ensino de Cidade e Cidades (Recci)¹⁸ e representada no livro *Ensinar e Aprender Geografia: Elementos para uma Didática Crítica* (2024), conforme ilustração a seguir:

Figura 2 – Inovação em Propostas de Ensino de Geografia (Ipegeo)



Fonte: Cavalcanti, 2024, p. 141 (Adaptado).

A partir desse entendimento, será abordada no subitem a seguir a avaliação formativa, aqui entendida como componente do processo de ensino e aprendizagem e um caminho promissor para a formação do pensamento geográfico, nos moldes apresentados anteriormente.

¹⁸ A Recci é uma rede integrada por docentes e acadêmicos de instituições de ensino superior e por professores da rede pública e privada do Estado de Goiás. Seu objetivo é a realização de experiências formativas do professor de Geografia de modo colaborativo, considerando os conteúdos escolares para uma vida urbana cidadã.

2.3. A avaliação formativa como componente promissor para a aprendizagem significativa

Nas produções da área da educação, há uma diversidade de terminologias que tratam da avaliação da aprendizagem como alternativa às práticas mais convencionais, classificadoras. As principais são: mediadora, diagnóstica, emancipatória e formativa. Hoffmann (2013), por exemplo, defende a avaliação mediadora. De acordo com a autora, a nomenclatura está ancorada no papel mediador do professor, essencial a uma prática não classificatória. A autora faz críticas em relação às avaliações realizadas nas escolas que são rotuladas como formativas, no entanto, são práticas, na verdade, classificatórias.

A avaliação diagnóstica, de acordo com Luckesi (2005), tem o papel de ser um instrumento de diagnóstico da situação do aluno, com o objetivo de definir caminhos adequados para a aprendizagem. Nesse sentido, o professor deve acompanhar passo a passo o crescimento dos alunos a partir do diagnóstico da aprendizagem. Saul (1995) defende a avaliação como um processo de emancipação. De acordo com a autora, esse modelo de avaliação seria caracterizado por três momentos: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. Nesse contexto, o avaliado é capaz de participar e de construir em um processo de total autonomia.

De acordo com Villas Boas (2008, p. 39), no “[...] Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa”, uma vez que as concepções são semelhantes. Desse modo, entende-se que há mais confluências do que distâncias em relação aos diferentes termos utilizados para definir perspectivas críticas da avaliação da aprendizagem, mesmo tendo ciência das diferenças teórico-metodológicas entre elas.

Independentemente da nomenclatura assumida, acredita-se que a avaliação deve estar atrelada ao processo de aprendizagem dos alunos, pois esse é o seu sentido nuclear. Para elaboração deste trabalho e para dar continuidade à linha de raciocínio já assumida anteriormente, a opção aqui é pela defesa e aplicação da concepção de avaliação formativa, uma vez que se entende que essa proposta está em consonância com os objetivos da Geografia preconizados para a formação do pensamento geográfico, o que será abordado posteriormente.

A avaliação somativa, por exemplo, é a prática mais popularizada em escolas e muitas vezes é equiparada ou confundida com a avaliação classificatória. Essa equiparação pode não corresponder à verdade, desde que a avaliação somativa esteja a serviço da

avaliação formativa e vice-versa. De acordo com Fernandes (2008), a avaliação somativa faz uma súmula, ajuda a realizar um levantamento do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento e tais dados podem ser usados e apropriados pela avaliação formativa. Em resumo, nem sempre a avaliação somativa tem um papel classificatório. Desse modo, acredita-se que não é o fato de somar notas ou atribuir conceitos que determina a natureza de uma avaliação, e sim a sua intenção e forma de realização na escola.

A avaliação formativa está associada a formas de regulação e de auto regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fernandes, 2008, p. 358).

De acordo com Fernandes (2006a), a avaliação somativa deve estar bem articulada com os princípios, os métodos e os conteúdos da avaliação formativa. Para esse autor, esses dois tipos de avaliação devem coexistir nos sistemas educativos, buscando formas de articulação entre elas, o que continua sendo um desafio para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros. Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa o lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões etc. (Villas Boas, 2008, p. 28).

No geral, percebe-se que as críticas estão no âmbito da prática da avaliação e não na concepção, até porque em suas defesas há mais proximidades que distanciamentos entre elas. Mesmo assim, independentemente do enfoque, é necessário ter clareza de qual avaliação está sendo defendida e quais são as bases teóricas, epistemológicas e metodológicas que sustentam tal concepção.

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem (Fernandes, 2006a, p. 3).

De acordo com Rios (2006), já em 1967, Scriven definiu a função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que essa melhoria estivesse sob o poder do avaliador. Posteriormente a Scriven, vários

foram os autores que assumiram a avaliação formativa como a concepção a ser seguida diante do novo paradigma de educação que vem sendo amplamente discutido nos últimos anos, a exemplo de Perrenoud (1993; 1999), Hadji (2001), Méndez (2002; 2003), Fernandes (2006a; 2006b; 2008), Villas Boas (2008; 2011; 2017; 2019; 2021), etc. De acordo com Hadji (2001, p. 20), a avaliação é realmente formativa

[...] na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação [...]. A partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, accidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa.

Nesse contexto, entende-se que, para realizar uma avaliação formativa, o importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de suas dificuldades, visando a uma maior qualificação e não somente a uma quantificação da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem precisa ser realizada de modo que o aluno e o professor tomem consciência das aprendizagens e das dificuldades e, assim, possa haver uma intervenção frente aos conteúdos/conhecimentos não internalizados. De acordo com Fernandes (2006a), as pesquisas realizadas nas últimas décadas têm evidenciado claramente que a avaliação formativa é um poderoso processo auxiliar no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Na literatura disponível em relação à avaliação formativa da aprendizagem, há uma diversidade de entendimento dessa concepção de avaliação, do seu papel e das formas de sua realização na escola. Em relação a essa diversidade de entendimento de avaliação formativa, atualmente,

[...] a maioria dos especialistas considera a avaliação formativa como um processo contínuo de aprendizagem e avaliação e não um tipo específico de avaliação que ocorre pontualmente, frequentemente por aplicação de um teste formativo. Quando se fala de processo, significa que não existe um tipo específico de teste ou trabalho que monopolize a expressão "avaliação formativa", mas que existem muitas técnicas diferentes, que devem ser utilizadas de uma forma contínua (Lopes; Silva, 2012, p. 13).

De acordo com esse entendimento, a avaliação formativa deve ser concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na busca sistemática de dados sobre a aprendizagem. Incluem aí todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e as utilizam para modificar o processo de ensino, com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.

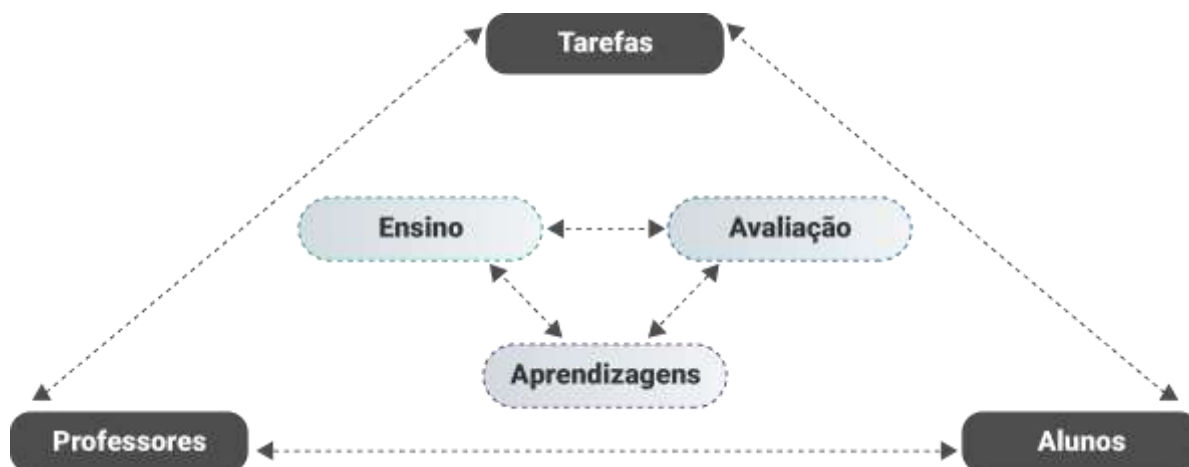
Para Sordi e Santos (2020), a avaliação formativa deve ser um processo planejado, construído por professores e alunos, que envolverá diversificados procedimentos e instrumentos a fim de promover a aprendizagem. Para isso, deve-se considerar, na formação docente, a prática social, e reconhecer, na produção de aprendizagens, os estudantes, suas culturas, histórias, relações e os diferentes pontos de partida. Nesse processo, os professores têm o papel fundamental no

[...] desenvolvimento de uma avaliação genuinamente formativa, pois têm de organizar e pôr para funcionar um ambiente de aprendizagem adequado, com destaque para a natureza das tarefas que vão propor aos alunos, e ser capazes de avaliar como e em que medida os alunos compreendem o que é suposto que aprendam. Têm ainda de acompanhar e apoiar os alunos para que eles ultrapassem eventuais dificuldades e progridam sem problemas para o próximo estágio de aprendizagem (Fernandes, 2006a, p. 16).

Quando entendemos que a cotidianidade de alunos e professores deve ser considerada durante o processo de ensino e aprendizagem, incluímos aí o momento da avaliação, entendida como parte desse processo. Transformar a prática avaliativa significa, antes de qualquer coisa, questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções dos professores, entre outras. Antes de pensar em qual procedimento utilizar, como e por que utilizá-lo, é preciso sistematizar a concepção de avaliação que orienta essa proposta.

Assim, para realizar uma avaliação formativa, o processo deve ser organizado de modo a articular ensino, aprendizagem e avaliação e, nesse processo, deve-se envolver alunos, professores e as tarefas a serem realizadas no intuito da busca pelo cumprimento do papel social da escola, conforme esquema apresentado a seguir.

Figura 3 – Relações essenciais a considerar na construção de uma teoria da avaliação formativa (2006a)



Fonte: Fernandes, 2006a, p. 42 (Adaptado)

Conforme o esquema apresentado, para realizar a avaliação para a aprendizagem, os diferentes agentes e processos devem ser envolvidos, e é necessário entender que a avaliação é parte integrante da ação didática. A avaliação deve estar em consonância com as práticas e concepções assumidas. Avaliar para a aprendizagem pressupõe que as evidências obtidas por meio da avaliação (seja ela interna ou externa à e

scola) sejam consideradas e utilizadas no planejamento, nas escolhas metodológicas, durante as aulas, no replanejamento, enfim, a avaliação deve estar ao longo de todo o processo de forma integrada.

Acredita-se que a avaliação formativa está a serviço de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela tem valor especial para os alunos que, porventura, tenham apresentado dificuldade na assimilação de conteúdos e na formação de conceitos importantes para seu desenvolvimento intelectual. A avaliação, quando realizada de maneira formativa, apresentará evidências de aprendizagem ou não e terá a potencialidade de auxiliar nesse processo. Nesse sentido, o processo não está finalizado quando o professor constata que um aluno tem certas dificuldades; nesse caso, é indispensável retomá-lo, propor meios, estratégias, atividades de apoio para que esse aluno ultrapasse tais dificuldades.

A partir desse entendimento, o erro deixa de ter um caráter punitivo, que deve ser evitado a todo custo na escola, e ganha outra dimensão.

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletiva. [...]

O erro oferece novas informações e formula novas perguntas sobre a dinâmica aprendizagem/desenvolvimento, individual e coletivo (Esteban, 2008, p. 21).

A partir desse entendimento e ao identificar as necessidades dos alunos, abrem-se possibilidades de promover a construção do conhecimento em Geografia; acredita-se que a avaliação formativa seja um momento profícuo para diagnosticar o erro, bem como a sua superação. Uma vez que essa concepção de avaliação é realizada processualmente, para introduzir elementos para uma aprendizagem significativa, é importante saber o que o aluno ainda não conseguiu compreender. A prática de avaliação formativa preocupa-se em determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem – por isso o importante não é a nota, sendo sua função primordial, nesse entendimento, o fornecimento de duplo *feedback* (ao aluno e ao professor).

O *feedback* é elemento central para a avaliação formativa, pois ela é assim considerada quando utiliza os dados obtidos para reorganizar as práticas, quando possibilita a reorientação das aprendizagens.

O *feedback* atende o professor e o aluno. O primeiro o usa para decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. O segundo o usa para acompanhar as potencialidades e fraquezas do seu desempenho, para que aspectos associados ao sucesso e alta qualidade possam ser reconhecidos e reforçados, assim como para que os aspectos insatisfatórios possam ser modificados ou melhorados (Villas Boas, 2008, p. 40).

O *feedback* deve ser realizado de maneira responsável e consciente, não basta apontar o que foi evidenciado pela avaliação. O *feedback* deve ser um momento de trocas e conscientização para a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem, e para isso é necessário um ambiente favorável, onde os envolvidos estejam dispostos e disponíveis. O interesse não deve ser somente no que foi aprendido, mas, acima de tudo, no que pode ser aprendido e em como reorganizar a trajetória para que de fato a aprendizagem ocorra.

Realizar um *feedback* de qualidade, a serviço da aprendizagem, é talvez um dos grandes desafios na busca de uma avaliação formativa, pois, está ligado ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos, o que demanda um entendimento de si e do outro. Como se aprende? O que se aprende? Como posso/se pode aprender? São perguntas que trazem desafios a esse processo. Essas são tarefas internas dos alunos e bastante complexas, no entanto, são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Uma temática que tem ocupado destaque nas falas dos professores sobre essa questão é a ideia de que para avaliar é preciso abrir mão de toda subjetividade. É comum ouvir de

professores que preferem não ler o nome do aluno na atividade que está sendo “corrigida”. Quando falamos de avaliação formativa, não faz sentido desconsiderar a subjetividade, a informalidade, uma vez que avaliar formativamente é antes de mais nada olhar para o aluno no seu todo, e para isso a avaliação informal, realizada de maneira responsável, é indispensável.

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, consequentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre que o aluno se expõe muito ao professor, ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudá-lo a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas e ridículas. A avaliação serve para encorajar, e não para desencorajar o aluno. Por isso rótulos e apelidos que o desvalorizem ou humilhem não são aceitáveis. Gestos e olhares encorajadores por parte do professor são bem-vindos. Afinal de contas, a interação do professor com os alunos é constante e muito natural. [...] A avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade (Villas Boas, 2021, p. 11).

Em síntese, a busca por uma avaliação formativa é um caminho em construção e, de acordo com Perrenoud (1999, p. 103), “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Desse modo, só é formativa a avaliação que é informativa, para isso ela deve responder à pergunta: o que se deve saber sobre o objeto avaliado?

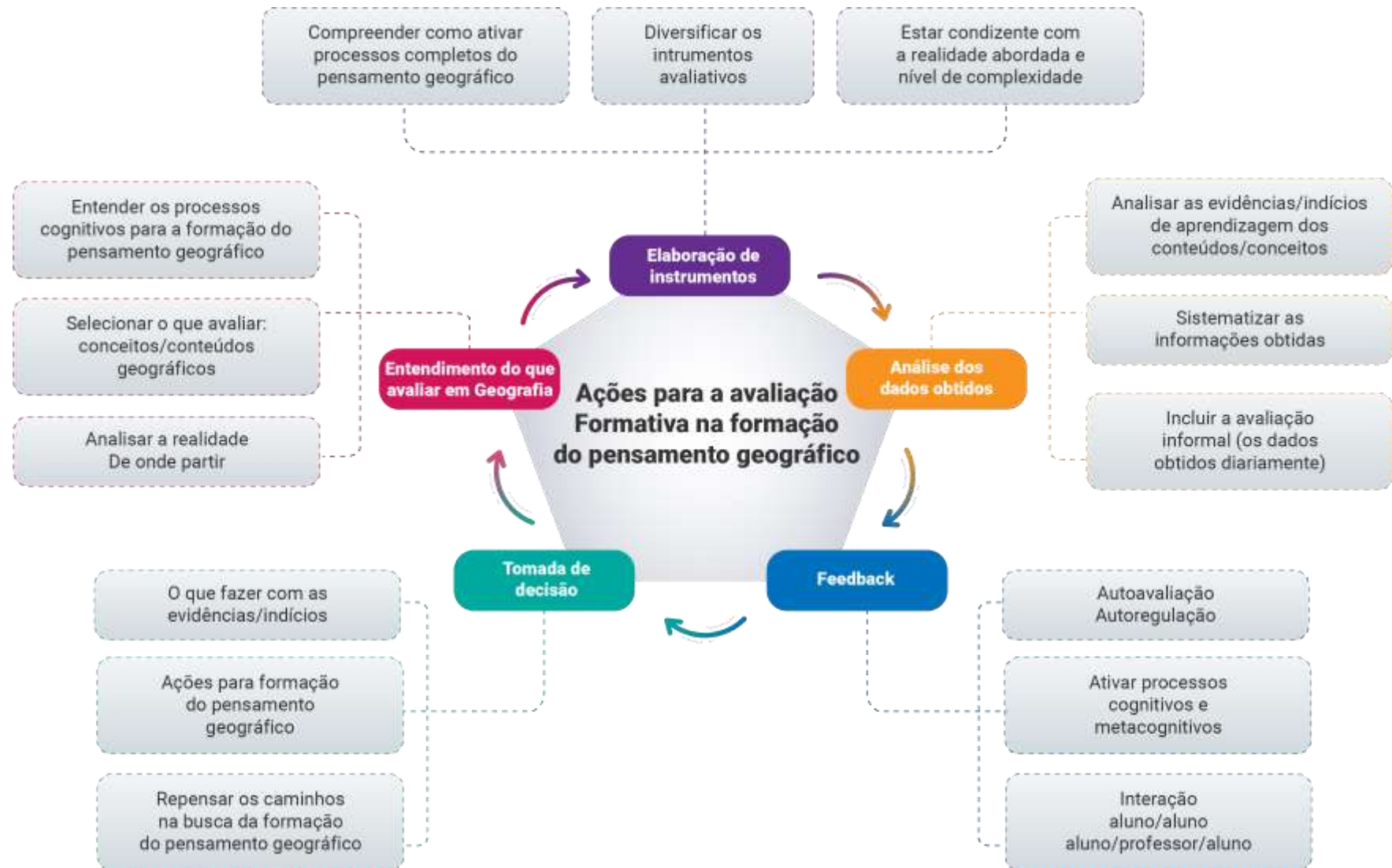
Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação, ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para a avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir, é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios (Mendes, 2006, p. 135).

A avaliação, nessa perspectiva, deve estar voltada para a tomada de decisão. Deve esclarecer quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos, conforme defende Villas Boas (2014, p. 10): “[...] Avaliação é aprendizagem. Enquanto se avalia, se aprende, e enquanto se aprende, se avalia.” Em outro momento, a mesma autora esclarece que

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (Villas Boas, 2008, p. 35-36).

Diante do que foi apresentado sobre a avaliação formativa, e com o intuito de esclarecer melhor os elementos que compõem essa concepção de avaliação, apresenta-se a seguir um quadro de sistematização de uma proposta de avaliação para a aprendizagem.

Figura 4 – Sistematização de uma proposta de avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico



Fonte: Elaboração da autora, 2024

Desse modo, para que a avaliação efetivamente se constitua como formativa e contribua para o desenvolvimento do pensamento geográfico, alguns princípios são fundamentais, tais como: 1 – a avaliação formativa acompanha todo o processo de construção do pensamento geográfico e está intrínseca à ação didática; 2 – deve ser vinculada explicitamente a um propósito pedagógico, pois está a serviço da formação do pensamento geográfico; 3 – deve ser realizada por meio de diferentes instrumentos, entre eles podem estar os convencionais, uma vez que não é o instrumento que a torna formativa e sim a intenção ao utilizá-lo; 4 – o *feedback* deve ser realizado de modo que haja tomada de consciência das dificuldades na formação do pensamento geográfico; ele não deve ser encarado como um ato formal e burocrático; 5 – incluir no processo as práticas de avaliação informal que encorajam os estudantes na busca constante por uma aprendizagem significativa e da formação do pensamento geográfico; 6 – as evidências encontradas devem servir para uma tomada de decisão, ou seja, os dados não podem servir simplesmente para gerar uma nota, eles são um rico material para que, de fato, ocorra a formação do pensamento geográfico.

A busca por uma avaliação formativa está consoante com o caminho teórico-metodológico. Nesse sentido, a avaliação deve ser pensada e planejada desde o início do processo, a partir do entendimento de como se desenvolve a aprendizagem (processos cognitivos), ao selecionar conteúdos e como abordá-los (e consequentemente como avaliá-los), entender o que o aluno traz, o que ele sabe, enfim, a avaliação está em todo processo e retroalimentará a atividade docente e discente.

Os desafios colocados para efetivação de uma avaliação formativa são muitos, mas eles não devem ser entendidos como limitadores ou impeditivos, pelo contrário, a consciência desses desafios auxilia em práticas de resistência do atual cenário. Nesse sentido, parafraseando Hadji (2001, p. 54), “[...] a avaliação não passa de uma utopia promissora” e é essa utopia que nos move e nos faz seguir. Para esclarecer melhor o cenário dessa problemática, especificamente no contexto atual do ensino médio desde sua reformulação em 2017, o subitem a seguir abordará a Geografia e a avaliação conforme previsto nos documentos oficiais que regulamentam e instruem este nível de ensino.

2.4. A Geografia e a avaliação para a aprendizagem: um levantamento em produções da Geografia escolar e em documentos oficiais

Tendo como objetivo identificar elementos legitimados que evidenciam de que forma a avaliação para a aprendizagem tem sido trabalhada por autores que abordam a Geografia escolar, foi realizada a busca em teses e dissertações, artigos publicados nas principais revistas que divulgam trabalhos do ensino de Geografia e em livros que trabalham a temática da avaliação para a aprendizagem a partir da perspectiva da Geografia escolar.

A pesquisa bibliográfica se deu, também, em documentos vigentes que regulamentam e norteiam o Ensino Médio, a fim de entender como, a partir da reforma do Ensino Médio em 2017 e 2024, tem sido realizada a abordagem da formação do pensamento geográfico para o ensino de Geografia e da avaliação para a aprendizagem.

Nesse sentido, este subitem está dividido em três partes: no primeiro é realizada a abordagem da avaliação para a aprendizagem em publicações da Geografia escolar; na sequência, a temática da avaliação para a aprendizagem é discutida a partir de sua presença nos documentos oficiais que norteiam e regem o Ensino Médio; e para finalizar, é realizada a abordagem de como a Geografia escolar é apresentada nos documentos oficiais do Ensino Médio.

2.4.1. A avaliação da aprendizagem em Geografia em dissertações e teses, artigos e livros

Durante o mestrado, realizei pesquisa nas produções da Geografia a fim de identificar como a temática da avaliação da aprendizagem era debatida no campo da Geografia escolar entre os anos de 2000 e 2009. Nesse estudo, foi identificada a existência de uma lacuna referente à temática prática avaliativa, que raramente era considerada ou explicitada em trabalhos sobre o ensino de Geografia (Rabelo, 2010a). De acordo com o referido levantamento, havia somente uma dissertação que trabalhava a avaliação qualitativa no ensino de Geografia nas séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental de Uberaba/MG, entre 1970 e 2004 (Nascimento, 2005).

Foram identificados, também, duas autoras — Shoko (2008) e Castellar e Moraes (2009) — que traziam em capítulo de livros publicados a temática avaliação da aprendizagem

em Geografia. Nas revistas pesquisadas naquele momento (*Boletim Goiano de Geografia e Terra Livre*), não foi identificado nenhum artigo que abordasse a temática.

Após treze anos da realização da pesquisa de mestrado, fez-se necessária uma nova busca para entender como a temática foi tratada na Geografia escolar entre os anos de 2010 e 2021. Para realizar a pesquisa utilizou-se a metodologia Estado do Conhecimento, já explicitada neste trabalho.

Com o objetivo de identificar as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2010 e 2021 em programas de pós-graduação em Geografia e na Educação, foi realizado um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes termos indexadores: “avaliação formativa da aprendizagem”, “avaliação da aprendizagem em Geografia”, “avaliação em Geografia” e “práticas avaliativas em Geografia”. O resultado dessa busca é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Dissertações e Teses sobre a Avaliação da Aprendizagem defendidas entre 2010-2021 em Programas de Pós-Graduação em Geografia e na Educação

Ano	Modalidade	Título	Autor	Instituição
2010	Dissertação	Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO	RABELO, Kamila Santos de Paula	Universidade Federal de Goiás
2013	Tese	Processos criativos em Geografia: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas	RIBEIRO, Emerson	Universidade de São Paulo
2014	Dissertação	Sistemas de avaliação de Geografia no município de Alto Longá (PI): situações reais, (des)caminhos e possibilidades	SILVA, Lineu Aparecido Paz	Universidade Federal do Piauí
	Dissertação	Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao Ensino Médio	DA SILVA, Denise Mota Pereira	Universidade de Brasília
2015	Dissertação	Avaliação da aprendizagem em Geografia: concepções e práticas.	SILVA, Bruna Gabriela de Assis	Universidade Federal do Piauí
	Dissertação	Avaliação do desempenho em Geografia no Ensino Médio na cidade de Caicó/RN	SANTOS SOBRINHO, Djanni Martinho dos	Universidade Federal da Paraíba

	Tese	Avaliação do professor pelo aluno: o ensino e a prática avaliativa em Geografia em escolas públicas municipais de Fortaleza/CE	SILVA, Débora Marques da	Universidade Federal do Ceará
2016	Dissertação	As representações cartográficas como instrumento de coleta de dados na prática da avaliação da aprendizagem em Geografia	FERREIRA, Fabiana Lopes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo
	Dissertação	Geografia no Ensino Médio: práticas de avaliação em escolas estaduais de Juiz de Fora-MG	SILVA, Andrea Moreira da	Universidade Federal de Juiz de Fora
2017	Dissertação	Alcances e limites do avaliar e aprender a avaliar – as representações espaciais de estudantes de Ensino Médio em Geografia	SOLKA, Márcia Hahn	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2021	Dissertação	Práticas avaliativas em Geografia para o Enem: avaliar para testar ou para construção de conhecimentos?	SOUSA, Laryssa Aragão	Universidade Federal de Pernambuco
	Dissertação	Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas	SANTOS, Francisco José da Silva	Universidade Federal do Piauí

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

A partir da análise dos dados apresentados no Quadro 6, é possível identificar um considerável aumento nas produções da Geografia escolar sobre a Avaliação da Aprendizagem. No total, foram identificados doze trabalhos defendidos entre os anos de 2010 e 2021, sendo dez dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. As abordagens se aproximam no sentido de que todas colocam a importância da prática avaliativa para a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Apesar do aumento identificado, cabe destacar que os trabalhos encontrados não trazem em suas abordagens a avaliação da aprendizagem como elemento que faz parte da ação didática. Na maioria deles, a análise é realizada de modo pontual em experiências de utilização de instrumentos avaliativos, apontamentos da dificuldade em se avaliar a aprendizagem, nas normativas para a avaliação, na avaliação dos alunos em relação à prática dos professores e na relação com as avaliações de larga escala. De modo geral, a avaliação da aprendizagem é colocada como instrumental para abordar outras temáticas. Como forma de

exemplificar, cita-se as duas teses, sendo que uma delas traz a avaliação e a metodologia como pano de fundo para tratar a temática das instalações geográficas, e a outra aborda como os alunos avaliam seus professores de Geografia quanto às metodologias do ensino de Geografia e às práticas avaliativas utilizadas. Desse modo, destaca-se a necessidade de trabalhos que abordem a avaliação como possibilidade de auxiliar no processo de aprendizagem dos conteúdos/temas da Geografia escolar.

Foi realizada, também, a busca por artigos publicados entre os anos de 2010 e 2022 em revistas que tratam essencialmente do ensino de Geografia ou, pelo menos, possuíam seção fixa/permanente para isso. Para tanto, foi feita uma análise das principais revistas que possuíam o caráter desejado e, após essa identificação, foi realizada uma busca nos sites dessas revistas considerando os seguintes descritores: “avaliação” e “avaliação da aprendizagem”.

As revistas pesquisadas foram as seguintes: *Revista Ateliê Geográfico*; *Revista Brasileira de Educação em Geografia*; *Revista do Departamento de Geografia*; *Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*; *Revista GEOTemas*; *Revista Ensino de Geografia*; *Signos Geográficos - Nepeg*; *Revista Terra Livre*; *Revista Ciência Geográfica - Associação dos Geógrafos Brasileiros*; *Revista Ensino de Geografia*; *Terra e Didática*, e *Geografia, Ensino & Pesquisa*.

Foram identificados dez artigos que tratam da avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, sendo distribuídos em oito das 12 revistas pesquisadas. A seguir, o quadro 07 traz a relação de artigos identificados.

Quadro 7 – Artigos relacionados à Avaliação da Aprendizagem em Geografia em revistas que publicam artigos da Geografia escolar, de 2010 a 2022

Ano	Revista	Título	Autor
2010	Revista Ateliê Geográfico	A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia	RABELO, Kamila Santos de Paula
2011	Revista Brasileira de Educação em Geografia	Avaliação ou pescaria? - por uma distinta possibilidade da aprendizagem em Geografia na construção de instalações geográficas	RIBEIRO, Emerson
2012	Revista Brasileira de Educação em Geografia	O processo de avaliação na disciplina de Geografia	ZAMBONE, Gisele

2015	Revista do Departamento de Geografia – USP	Instalações geográficas - pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a Geografia na sala de aula	RIBEIRO, Emerson
2016	Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia	A avaliação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia na unidade escolar Osair Valente em Canto do Buriti, Piauí	SANTOS, Maria Izabel Milanês; LUZ, Maria de Nazaré Ferreira Mota; e MACIEL, Silvana Araújo
2019	Revista GEOTemas	O ensino-avaliação por competências: a Geografia construída e disponibilizada no banco estadual de itens e questões do Ceará	AIRES, Rosilene; e OLIVEIRA, Kenia Edjane Beserra de
2020	Revista Ensino de Geografia (Recife)	A avaliação escolar e o aprendizado geográfico: uma reflexão necessária	MANFIO, Vanessa
	Revista Ensino de Geografia (Recife)	A prova na avaliação da aprendizagem escolar: elementos caracterizadores do instrumento de verificação de aprendizagem	PEREIRA, Elaine Cristina Medeiros; NASCIMENTO, Francisca Samara Kizia Bezerra do; FILHO, José do Carmo; SILVA, Lucas Gabriel; MINERVINO, Maria das Lágrimas Leite; e GARCIA, Tânia Cristina Meira
2021	Signos Geográficos - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia	Avaliação da aprendizagem de Geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas	SANTOS, Francisco José da Silva; e ARAÚJO, Raimundo Lenilde de
2022	Revista Terra Livre	Qual o lugar da avaliação no ensino de Geografia?	FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; e ANTUNES, Charlles da França

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Assim como no levantamento de teses e dissertações, observa-se um crescimento no número de publicações referentes à temática da avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, o que demonstra um aumento nas pesquisas realizadas sobre essa temática. Outro elemento a ser destacado é que quatro dos dez artigos têm como autores pesquisadores que desenvolveram dissertações ou teses sobre a temática, evidenciando que esses artigos são frutos de pesquisas e comprometimento com a temática. No entanto, assim como nas

dissertações e teses, as análises realizadas são pontuais e têm em comum a crítica em relação à avaliação convencionalmente adotada nas escolas. Em nenhum dos trabalhos há clareza na defesa de uma concepção avaliativa para o ensino de Geografia e/ou de propostas para avaliar de forma condizente com as teorias e concepções de aprendizagem defendidas.

Foram analisados, também, a partir de catálogos de lançamentos de livros nos principais eventos e editoras que publicam obras sobre o ensino de Geografia, capítulos sobre a avaliação da aprendizagem nessa área. Nessa busca, foi identificado somente um livro que trabalha a temática da avaliação da aprendizagem, que tem como título *Ensino de Geografia e Avaliação*, organizado por Araújo e Silva (2020). Esse livro é composto por seis capítulos acerca da avaliação da aprendizagem e tem como autores pesquisadores que realizaram dissertações e teses sobre a temática, como é o caso de Ribeiro (2013), Silva (2014), Da Silva (2014), Santos (2021), entre outros.

O resultado dessas análises evidencia que é possível inferir que tem sido criada, ainda que de forma tímida, uma linha de pesquisa que trabalha com a temática avaliação da aprendizagem em Geografia. Certamente, tal linha precisa ser consolidada e a temática precisa ganhar mais espaço em eventos e discussões relacionados ao ensino de Geografia. E, a partir do que foi identificado com a crescente abordagem da temática, acredita-se que há possibilidades para que isso ocorra.

2.4.2. A avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o Ensino Médio

No geral, os documentos que norteiam e regulamentam o Ensino Médio fazem menção à avaliação da aprendizagem. Na BNCC-EM (Brasil, 2018c), por exemplo, a palavra avaliação referente ao processo de ensino aparece quatro vezes. No entanto, na maioria das vezes (três vezes) refere-se à avaliação externa e seus resultados.

A terminologia avaliação da aprendizagem relacionada à prática que ocorre no interior da sala de aula aparece uma vez no documento ao mencionar a necessidade de elaboração de currículos regionais, em que defende a necessidade de

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BNCC-EM, 2018, p. 17).

O Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) expressa em seu texto que a avaliação da aprendizagem escolar deve ser formativa, dialógica, cooperativa e integradora, fazendo parte da prática cotidiana da sala de aula.

A avaliação formativa da aprendizagem escolar proposta no DC-GOEM tem por objetivo garantir o diagnóstico, ampliação, sistematização e consolidação das aprendizagens sendo informativa e favorecendo ao/à estudante - a partir de critérios bem definidos e com o apoio de instrumentos adequados - a apreensão de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, competências, capacidades e saberes dos domínios afetivos, cognitivos e psicomotores (DC-GOEM, 2021, p. 125).

Para defesa de uma avaliação a serviço da aprendizagem, o documento utiliza autores como Hadji (2001), Antunes (2016), Fernandes (2009), Perrenoud (1999) e Luckesi (2011). O documento está em consonância com as discussões atuais na perspectiva de defesa da avaliação como um caminho para a promoção da aprendizagem, ao defender a importância do *feedback*, da diversificação de instrumentos avaliativos, preocupação de que a avaliação redefina ou defina os rumos de sua ação pedagógica, regulação e autorregulação, corroborando com autores que debatem a temática.

De acordo com o documento nomeado “Orientações gerais acerca da avaliação de aprendizagem das disciplinas eletivas e do projeto de vida”, encaminhado às escolas estaduais de Goiás em abril de 2022, o Novo Ensino Médio prioriza o uso de processos e ferramentas avaliativas que possibilitam identificar em que medida os estudantes avançam e o que, ainda, precisam aprender.

A avaliação, conforme preconiza o DC-GOEM, não deve ser classificatória e nem autoritária. Deve conceber o/a estudante como agente do processo de forma que participe e se envolva nos processos cotidianos de autoavaliação e regulação das aprendizagens, pois o objetivo final da avaliação será, sempre, a consolidação da aprendizagem e desenvolvimento integral do estudante (Goiás - Sepem, 2022, p. 1).

No documento, há a orientação de que os componentes curriculares eletivos e o projeto de vida não determinam a retenção do estudante na série cursada. Estabelece, ainda, que a avaliação dos componentes curriculares eletivos não deve ocorrer, apenas, por meio do instrumento prova escrita, sendo essencial avaliar a frequência, a participação e o envolvimento dos estudantes nas propostas desses componentes curriculares. O projeto de vida deverá ser avaliado por meio de combinação de avaliações diagnóstica, formativa e somativa, buscando estimular o/a estudante a compreender e acompanhar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.

De acordo com o documento orientador do Estado de Goiás, as trilhas de aprofundamento por área de conhecimento ou de formação técnica e profissional determinam, no conjunto, a retenção dos estudantes na série cursada, assim como sua promoção para a série subsequente. Nesse contexto, o documento de orientação de avaliação indica a realização de uma avaliação bimestral composta pelos seguintes instrumentos: autoavaliação (1,0 ponto), portfólio (5,0 pontos) e trabalho de conclusão do bimestre (4,0 pontos). Ressalta-se que mesmo que o documento faça referência à avaliação a serviço da aprendizagem, não há menção da necessidade de *feedback* ou do aproveitamento dos dados para regulação da aprendizagem dos alunos.

No Estado de Goiás, a Secretaria de Educação, a partir das habilidades e competências da DC-GOEM, disponibiliza aos docentes um *drive* (plataforma *Google*) com planejamento de aulas, *slides* e atividades já preparadas para serem utilizadas em sala de aula. As aulas são organizadas por bimestre letivo, inclusive com períodos de datas em que devem ser ministradas. Ao realizar uma análise das atividades contidas nesses *drives*, percebe-se que elas não estão condizentes com as atuais propostas de Geografia escolar nem de avaliação formativa de aprendizagem, conforme já foi defendida anteriormente. Nesse mesmo *drive* há uma pasta nomeada de “recuperação de aprendizagens” que contém uma série de atividades com a justificativa de “recuperar” a aprendizagem durante o tempo de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19. Tais atividades, em sua grande maioria, referem-se a questões de múltipla escolha e discursivas que têm uma forte ligação com os exames em larga escala, não havendo uma preocupação clara com a aprendizagem dos alunos e sim com um treinamento para responder às questões.

Outra estratégia do governo de Goiás para as aulas a serem ministradas é a criação da plataforma NetEscola Goiás, que pode ser acessada por alunos e professores da rede estadual de ensino, possibilitando assistir aulas gravadas, fazer lista de exercícios e obter informações gerais. Chama a atenção, nessa plataforma, a ênfase dada ao Enem, havendo inclusive uma aba para esse fim com maratona de resolução de questões, desafios para a preparação, dicas para ter bom desempenho e aulas voltadas para a realização do referido exame. Tal constatação demonstra a forte preocupação do governo estadual com os bons resultados nas avaliações em larga escala.

Destaca-se que, apesar de as propostas oficiais estarem alinhadas a uma concepção crítica de avaliação, há, na prática, indícios de que não há condições e esforços para sua

implementação, ao contrário, há reforço da ideia de avaliação como forma de controle para ter bons resultados externos.

2.4.3. Entre habilidades e competências, uma defesa pela terminologia capacidade de pensar geograficamente

Na educação e em diversas áreas do conhecimento, incluindo aí os documentos oficiais como BNCC-EM (Brasil, 2018c), portarias e leis que regulamentam o ensino básico, Matriz de referência do Enem (2009) e de outras avaliações em larga escala, os termos "habilidades" e "competências" são frequentemente utilizados para descrever aspectos do desenvolvimento humano. No entanto, uma análise crítica dessas noções revela que a terminologia utilizada pode carregar implicações teóricas importantes. A partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski, argumenta-se que o termo capacidade oferece uma descrição mais adequada e coerente ao desenvolvimento humano e sua relação com o contexto sócio-histórico.

Nessa abordagem, habilidades e competências são vistas como conceitos que muitas vezes subestimam o papel do contexto social na formação do sujeito. Ao isolar características individuais, esses termos podem reduzir o desenvolvimento humano a um conjunto de atributos técnicos ou práticos, sem considerar as dinâmicas sócio-históricas que os influenciam.

Tradicionalmente, a habilidade é definida como a capacidade técnica ou prática de tarefas específicas, adquirida por meio de reprodução e treinamento. Habilidades são frequentemente vistas como atributos individuais e mensuráveis, como a destreza em resolver equações matemáticas ou a capacidade de escrever de forma clara e coesa. Já competência refere-se a um conceito mais abrangente, que envolve não apenas habilidades técnicas, mas também a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores em contextos diversos para solucionar problemas. Autores como Perrenoud (1999) destacam a importância das competências como um conjunto de recursos que o indivíduo ativa para enfrentar situações complexas. Nesse sentido, as competências envolvem a integração de habilidades, mas também desabilitam a aplicação de conhecimentos em situações práticas, sendo um conceito-chave na educação contemporânea.

Por mais que esses termos sejam úteis em certos contextos, ambos tendem a focar no indivíduo de forma isolada, minimizando o papel das interações sociais e das condições

históricas no desenvolvimento humano. Isso resulta em uma visão fragmentada e, muitas vezes, redutora do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O conceito de capacidade emerge como uma alternativa mais abrangente, pois se refere ao potencial do sujeito de transformar-se e transformar o mundo por meio de suas interações com o meio social e cultural. Vigotski (1996) sugere que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e signos, e que as capacidades são desenvolvidas no curso da participação ativa em práticas sociais e no uso de ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e os sistemas de conhecimento.

Ao contrário das habilidades, que são vistas como fixas, ou das competências, que envolvem a mobilização de recursos já disponíveis, a capacidade é dinâmica e se desenvolve ao longo do tempo por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Autores como Leontiev (1978) e Luria (1976) também são destacados por essa visão, enfatizando que as capacidades humanas se formam a partir da participação em atividades sociais e da apropriação das ferramentas culturais, especialmente por meio do trabalho e da linguagem. Leontiev argumenta que o desenvolvimento das capacidades está intimamente relacionado à atividade humana, ou seja, às formas como os sujeitos se envolvem no mundo ao seu redor.

A partir desse entendimento, a adoção do termo capacidade na proposta apresentada neste trabalho oferece uma maneira mais rica e contextualizada de compreender o desenvolvimento humano. Acredita-se que o conceito de capacidade abrange o potencial dinâmico do sujeito, sempre em diálogo com o seu ambiente social e histórico. Nesse sentido, falar de capacidade é considerar que o desenvolvimento humano não é uma simples aquisição de técnicas ou conhecimentos, mas um processo contínuo de transformação mediada culturalmente. Essa abordagem tem implicações profundas não apenas para a teoria educacional, mas também para práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano, pois aponta para a necessidade de criar ambientes ricos em mediação cultural que ampliem as capacidades dos indivíduos em suas interações sociais.

2.4.4. A Geografia escolar nos documentos oficiais que regulamentam e norteiam o Ensino Médio

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017a), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentou o Novo Ensino Médio. Para justificar a necessidade de uma reforma no Ensino Médio, o MEC utilizou-se dos resultados

de avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), dos altos índices de evasão escolar e da posição do Brasil no Pisa, conforme já falamos anteriormente. De acordo com o MEC, os baixos índices nos resultados das avaliações apontavam para a necessidade de realizar uma mudança e promover um currículo mais flexível. As propostas estiveram envolvidas em uma série de questionamentos e protestos.

[...] Envolta em fortes contestações, protestos de intelectuais e especialistas e ocupações de escolas (da educação básica e superior), a medida foi, inicialmente, aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e convertida, recentemente, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Ferreira; Ramos, 2018, p. 192).

Mesmo diante das contestações, a lei foi aprovada no ano de 2017. De modo geral, os discursos de reforma faziam apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e a outros aspectos da racionalidade econômica. A linguagem de excelência passou a ser um orientador do sistema educacional e, também, um discurso moral que culpabiliza os sujeitos envolvidos pela crise e pelo fracasso das instituições, e também apela para que eles sejam mais produtivos.

Diante desse contexto, que tem forte viés com os resultados das avaliações em larga escala, a reforma do Ensino Médio apresentou como principais alterações as seguintes:

1. Aumento da carga horária de 2.400 horas (800 horas por ano) para 3.000 horas (1.000 horas por ano). Desse total, pelo menos 1.200 horas deverão ser destinadas aos itinerários formativos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional.
2. O projeto de vida passou a ser obrigatório em todas as escolas, com o dever de se constituir numa estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante.
3. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), que teve o intuito de ser a base para os currículos, a formação de professores e o Enem.

Concomitantemente à discussão e aprovação da lei e dos demais documentos que regulamentavam e norteavam a reforma do Ensino Médio, a BNCC-EM foi elaborada e discutida. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018, instituiu a BNCC-EM (Brasil, 2018a) e estabeleceu como prazo de adequação dos currículos a ela o início do ano letivo de 2020, e para a completa implantação o ano de 2022. De fato, 2022 foi um período de adequação das escolas à nova estrutura curricular, com a implementação iniciada nas escolas

por todo o Brasil, por ter ocorrido uma desaceleração do processo, em decorrência da pandemia de Covid-19.

Diante do contexto que estava presente naquele momento, cabe a pergunta: como ficaria a Geografia diante das mudanças ocorridas no Ensino Médio? No documento, não há menção à importância da Geografia nesse nível de ensino:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética (BNCC-EM, 2018a, p. 547).

Observa-se, no entanto, que a disciplina Geografia não deixou de ser obrigatória no Ensino Médio. No entanto, ao ser inserida numa área em que não há discriminação dos papéis e do lugar dos conteúdos de cada componente curricular no rol de habilidades e competências, os professores de Geografia ficaram com a responsabilidade de produzir um planejamento com clareza, quanto ao objeto e ao método de análise, para que seja compreensivo/atrativo para os alunos. Para muitos autores que discutem a temática, a Geografia perde espaço dentro da nova proposta de Ensino Médio, seja em termos de carga horária, seja em termos de conteúdos.

[...] as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a constar dos currículos como as únicas obrigatórias, e as demais são consideradas itinerários formativos. Desse modo, a etapa do Ensino Médio passa a ter 60% da formação geral e 40% da formação diversificada. Assim, enxugam-se disciplinas historicamente relevantes para a formação dos estudantes em prol da formação técnica, a qual pode ser realizada na escola em parceria com outras instituições. Desse modo, constata-se a perda de horas, conteúdos e a diluição de algumas disciplinas que, ao invés de serem ciências no currículo, passam a compor os itinerários formativos em grandes áreas do conhecimento. Assim, a disciplina específica do currículo do novo Ensino Médio não é mais uma disciplina obrigatória com suas particularidades e contribuição para a formação dos educandos, mas uma área do conhecimento que constitui um itinerário formativo, que não será obrigatório (Luz Neto, 2021, p. 372).

De acordo com o Documento Curricular para Goiás - Etapa do Ensino Médio (DC-GOEM), a Geografia passou a compor a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com carga horária distribuída da seguinte forma:

Quadro 8 – Distribuição de carga horária de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de acordo com o DC-GOEM de 2021

Disciplina	Carga horária semanal 1ª série	Carga horária semanal 2ª série	Carga horária semanal 3ª série
História	2	2	1
Geografia	2	2	1
Filosofia	1	--	--
Sociologia	1	--	--

Fonte: DC-GOEM, 2021

Em relação aos conteúdos e temas da Geografia, a DC-GOEM segue a mesma estrutura da BNCC-EM. Na BNCC-EM (Brasil, 2018c), há a indicação de seis competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que são relacionadas com 31 habilidades dessa área de conhecimento. Na DC-GOEM é utilizada a mesma lógica de competências e habilidades, acrescentando os objetivos de conhecimento de cada habilidade da BNCC-EM e os respectivos objetos de conhecimento (conteúdos).

Cabe destacar que no documento da DC-GOEM, assim como na BNCC-EM, não é realizada a divisão de competências, habilidades e objetos de conhecimento a partir das disciplinas escolares, de modo que a orientação é que sejam trabalhados de forma interdisciplinar. Essa estrutura pode trazer desafios para o professor de Geografia no Ensino Médio, que mais do que nunca precisará fazer a defesa da importância e do papel da Geografia escolar nessa etapa da educação básica, tendo clareza do que é fazer uma análise geográfica dos fenômenos a partir dos princípios e fundamentos da Geografia.

A partir de 2023, com as mudanças na Presidência da República e, consequentemente, no Ministério da Educação, houve forte pressão para que a reforma do Ensino Médio fosse revista. Como resultado, após discussão e votação da Câmara e do Senado, foi sancionada a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio que passa a valer em 2025.

A nova lei trouxe como principal mudança a carga horária das disciplinas “convencionais”, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 9 – Comparação das alterações da Lei nº 13.415/2017 para Lei nº 14.945/2024

Item	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga horária obrigatória (ensino regular)	1.800 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na BNCC-EM	2.400 horas para componentes curriculares (Formação Geral Básica), previstos na BNCC-EM
	1.200 horas para itinerários formativos	600 horas para itinerários formativos
Componentes curriculares (disciplinas obrigatórias)	Somente Português e Matemática, em todos os anos do ensino médio	Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História, Sociologia), em todos os anos do ensino médio Língua espanhola será opcional.
Itinerários formativos	As redes de ensino determinavam a variedade e a natureza dos itinerários formativos ofertados aos alunos	Cada escola deve ofertar, pelo menos, dois itinerários formativos, com exceção das escolas que oferecem ensino técnico. No ensino regular, devem ser complementares à formação geral básica nas quatro áreas de conhecimento.
Ensino técnico	1.800 horas de componentes curriculares (Formação Geral Básica)	2.100 horas de componentes curriculares e 300 horas podem ser destinadas a conteúdos da BNCC-EM relacionados à formação técnica
	1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)	Até 1.200 horas para o ensino técnico (itinerários formativos técnicos)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No momento da escrita desta tese, ainda não estava claro como as discussões se dariam e como as mudanças seriam discutidas e implementadas no contexto das escolas. No entanto, é possível dizer que muitas alterações apresentadas no documento de 2024 são frutos de pressão e discussões advindas do interior da escola e de pesquisadores que se dedicam a estudo e pesquisa das temáticas no âmbito escolar. No entanto, o movimento pela revogação da reforma, fundamentada na crítica à sua estrutura, lógica e forma, não obteve sucesso, pois foram feitas pequenas alterações com a manutenção da concepção.

2.5. Possibilidades teóricas de uma avaliação formativa para a formação de um pensamento geográfico

Um ensino que faça sentido aos alunos é uma busca constante nas pesquisas que abordam o ensino de Geografia, sobretudo nas três últimas décadas (Cavalcanti, 2019), o que acentua a necessidade de se entender, por meio de instrumentos avaliativos, se as propostas apresentadas de fato resultaram na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, para se efetivar uma proposta de ensino mais aberta e crítica, é necessário mudar as práticas de avaliação, transformando-as em forma contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno.

A Geografia, conforme têm defendido autores como Cavalcanti (2019, 2021), deve partir de perguntas geográficas: *Onde ocorre? Por que aí? Como é esse lugar? Por que não em outro lugar?* Essas perguntas precisam sair da formalidade e estar presentes no percurso didático dos professores, sendo a avaliação um momento propício para que elas sejam realizadas e ressignificadas. É preciso lembrar, nesse propósito, que as perguntas buscam explicações. E é a partir disso que o professor conseguirá evidências para entender se o aluno consegue realizar análises, descrições, explicações, compreensões, sínteses etc.

Essa meta se desdobra em necessidades de reconfigurar as avaliações convencionais. Transformar a prática avaliativa significa, assim, questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções dos professores, entre outras ações. Antes de definir qual instrumento utilizar, como e por que utilizá-lo, é preciso sistematizar a concepção de avaliação que orienta a proposta de ensino. De acordo com Fernandes (2008), transformar a avaliação perpassa pelo posicionamento de uma teoria que enquadre os pontos de vista epistemológicos, ontológicos e metodológicos.

A avaliação, portanto, é um componente indispensável para o processo de aprendizagem, mas quando sua prática é realizada de modo inadequado pode, também, obstruir a aprendizagem. Por um lado, ferramentas de avaliação adequadas orientam os professores a entender o impacto das abordagens pedagógicas utilizadas e, mais importante ainda, entender o processo dos alunos para agir de modo eficaz para a aprendizagem. A avaliação proporciona oportunidades para o professor redefinir sua prática e os rumos da busca por uma formação do pensamento geográfico.

[...] por meio da avaliação formativa, podem-se atingir os objetivos da aprendizagem permanente, quais sejam: a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender. Cabe esclarecer que, no contexto brasileiro, entende-se por tratamento equânime desses resultados a necessidade de planejar o que será feito com eles, para que não se mantenha o caráter classificatório, que costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente (Villas Boas, 2008, p. 35-36).

A avaliação da aprendizagem, assim, permitirá que o aluno e o professor tomem consciência das aprendizagens e das dificuldades e, com isso, haja intervenção frente aos conteúdos/conhecimentos não internalizados. De acordo com Sordi e Santos (2020), a avaliação deve focar as aprendizagens e não somente medi-las. Nesse sentido, a avaliação não deve ser isolada das outras categorias.

Para Villas Boas *et al.* (2022), entre os anos de 2010 e 2020, livros que abordam a temática da avaliação de aprendizagens têm dado ênfase para a avaliação como um componente do ato pedagógico que esteja a serviço da aprendizagem. Para as autoras, o exame estaria voltado para o passado e a avaliação, voltada para o futuro. Tais constatações colaboram com o entendimento do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Considera-se, no sentido de aproximar as propostas, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (Vigotski, 1996, p. 112-113).

A partir desse entendimento, a Zona de Desenvolvimento Real refere-se à capacidade de realizar tarefas de maneira independente, ou seja, indica processos de desenvolvimento consolidados. Já o nível de desenvolvimento proximal/imminente se refere à capacidade de realizar tarefas com auxílio, por meio de pistas e instrumentos fornecidos por adultos ou por companheiros mais experientes. Nesse sentido, acredito que o empenho do professor deve estar voltado ao que o aluno pode aprender com sua ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente). Se quisermos acompanhar o desenvolvimento dos nossos alunos, precisamos identificar os dois níveis (Real e Proximal/Iminente), uma vez que a possibilidade de ensino se processará justamente no que esse aluno não sabe e no que ele poderá aprender.

Ao focar no ponto final, realizando uma avaliação/exame que aponta o que o aluno sabe e não utilizar esse dado para nenhum fim além da geração de uma nota, perde-se oportunidades sensíveis de criar condições de melhorar o desenvolvimento dos alunos por meio da ZDP. De acordo com a teoria sociocultural, interessa identificar os processos não completamente desenvolvidos (em processo de amadurecimento). O trabalho docente, nessa perspectiva, deve ser voltado para o que os alunos poderão aprender, sendo assim, a avaliação para a aprendizagem torna-se um poderoso caminho para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e, especificamente, para a formação do pensamento geográfico. A direção do desenvolvimento é guiada pela formação de conceitos científicos correlacionados com conceitos espontâneos.

Em trabalho publicado no ano de 2019 pela autora Minson, na Monash University, na Austrália, intitulado *Rethinking Assessments: Creating a New Tool Using the Zone of Proximal Development Within a Cultural-Historical Framework*, há a defesa da necessidade de a avaliação estar focada no processo de desenvolvimento e não no processo de aprendizagem, uma vez que nem todo processo de aprendizagem leva ao desenvolvimento. Para a autora, que fundamenta suas análises em Vigotski, o processo de desenvolvimento é uma relação dialética entre o ser e o devir das funções mentais superiores.

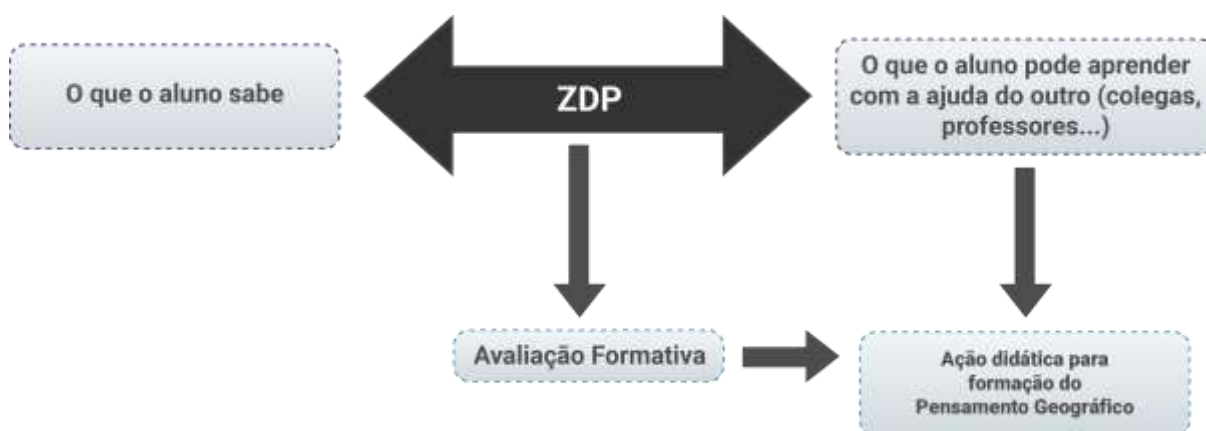
Nesse sentido, quando a avaliação está focada no ponto final, nota final obtida, perde-se períodos sensíveis e oportunidades para a criação de condições que podem potencializar o desenvolvimento por meio da ZDP. À vista disso, Minson (2019) sugere uma matriz de planejamento e avaliação (*Planning and Assessment Matrix – PAM*) que está dimensionada a partir de três aspectos: 1) Emerge da teoria histórico-cultural; 2) Almeja identificar níveis reais e proximais de aprendizagem; 3) Está focada no desenvolvimento, na próxima etapa (no que o aluno pode aprender e não no que ele aprendeu).

A expectativa é de que a avaliação esteja direcionada para pensar na dinâmica interna de desenvolvimento, além da experiência externa. Desse modo, é necessário estar consciente de que a manifestação externa das coisas não é diretamente sinônimo da essência interna das coisas, e não podem ser determinadas por um traço único. Acredita-se que, ao identificar os níveis Real e Proximal/Iminente, o professor poderá focar na próxima etapa, no que o aluno pode aprender.

Só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar (Fernandes, 2006b, p. 31).

Tais premissas estão assentadas na crença de que a aprendizagem ocorre em um contexto social. Desse modo, deve-se utilizar diferentes instrumentos avaliativos para obter uma visão mais próxima do real possível e, assim, poder agir com base no que foi analisado. Ao identificar o que um estudante sabe/faz/compreende, pode-se, concomitantemente, compreender o que ele faz e o que ele pode fazer e assim orientar nossa prática para o desenvolvimento de um pensamento conceitual.

Figura 5 – Intersecção entre a Zona de Desenvolvimento Proximal/Iminente e a Avaliação Formativa da Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Desse modo, a avaliação estará a serviço da aprendizagem quando tiver propósitos formativos, quando as informações coletadas forem utilizadas para informar as práticas dos professores e as respostas dos alunos. Cabe lembrar que nesse processo é preciso levar em consideração o contexto sociocultural, o contexto científico e os aspectos particulares do que se quer conhecer; os sujeitos implicados; as redes de relações; e as demandas sociais. Em resumo, o ensino de Geografia e, conseqüentemente, sua avaliação devem levar em consideração os sujeitos envolvidos, seus anseios, suas necessidades, o contexto em que vivem, entre outros elementos que impactam em sua aprendizagem e na sua vida cidadã. Nesse contexto, os dados obtidos por meio da avaliação das redes e institucional podem servir de subsídio para pensar em propostas adequadas.

Como defendido no início deste trabalho, as avaliações externas e a avaliação institucional podem compor, juntamente com a avaliação realizada em sala de aula, um conjunto de importantes ferramentas para identificar o que os alunos sabem e o que podem aprender. Os dados coletados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (microdados) nos permitem algumas análises, tais como:

o perfil socioeconômico dos alunos (há questões relacionadas ao saneamento básico, renda, local de nascimento, entre outros); o desempenho nas avaliações em larga escala; o perfil do corpo docente da escola; o perfil da gestão da escola; o perfil da escola; entre outros. A avaliação institucional é outro elemento que pode ser analisado para compor o entendimento das relações estabelecidas entre escola, alunos, agentes envolvidos, além de saber como a escola se apropria dos dados das diferentes fontes.

De acordo com Fernandes (2006a), baseado em investigação empírica de Paul Black e Dylan Wiliam em 1998, a avaliação formativa é promissora, não justificando mais defender um ensino voltado para resolução de provas e bons resultados em testes. De acordo com o autor, três elementos comprovam tal afirmação:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo somativa.
2. Os alunos que mais se beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.
3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa (Black; Wiliam apud Fernandes 2006a, p. 39).

A partir dessas constatações, não cabe mais ficarmos presos à defesa de que o Ensino Médio precisa ser um momento de preparação para o Enem, uma vez que se acredita que quando o aluno desenvolve uma forma de pensar pela Geografia, como exemplo de conhecimento específico, auxiliado por formas de avaliação que estimulam a formação desse pensamento, ele não terá dificuldade em responder a esses testes, que aqui não são entendidos com finalidade primeira do Ensino Médio.

A avaliação formativa está atrelada à internalização de conceitos pelos alunos, uma vez que é por meio desse processo que se transforma ferramentas externas (orientadas externamente) em ferramentas psicológicas (orientadas internamente). Para que haja aprendizagem, de acordo com Cavalcanti (2021), são necessárias condições internas da inteligência e dos sentidos, mas que, fundamentalmente, estão correlacionadas às relações com o meio e com os outros e suas experiências. Para a autora, os conceitos são ferramentas necessárias para a constituição do pensamento, ideia essa que é corroborada por Carvalho (2020, p. 65).

Esse processo passa pela busca de soluções de problemas em que os indivíduos mobilizarão as operações racionais do pensamento (análise e síntese, comparação, generalização e classificação, abstração e concreção), bem como o conjunto de conhecimentos acumulado ao longo da experiência. Nesse contexto, o pensamento

se torna mais complexo através da (re)construção dos conceitos. O acesso a novos conhecimentos, neste caso, específicos da Geografia, bem como a ampliação de bases já constituídas transformam as noções em verdadeiros conceitos. Esses atuam como instrumentos mentais para análise dos fenômenos numa perspectiva geográfica, sendo, portanto, a estrutura basilar do Pensamento Geográfico. Portanto, argumenta-se a relevância da aprendizagem dos conhecimentos específicos, o que promove o desenvolvimento do pensamento e a operação com conceitos próprios da Geografia, possibilitando que se pense geograficamente.

A defesa de uma avaliação formativa sustenta que ela não deve ser pensada à revelia das escolhas teóricas e metodológicas. Muito pelo contrário, a avaliação para a aprendizagem deve estar em consonância com o entendimento de como os alunos aprendem, quais métodos são mais apropriados para trabalhar determinados conteúdos, na perspectiva da formação do pensamento geográfico.

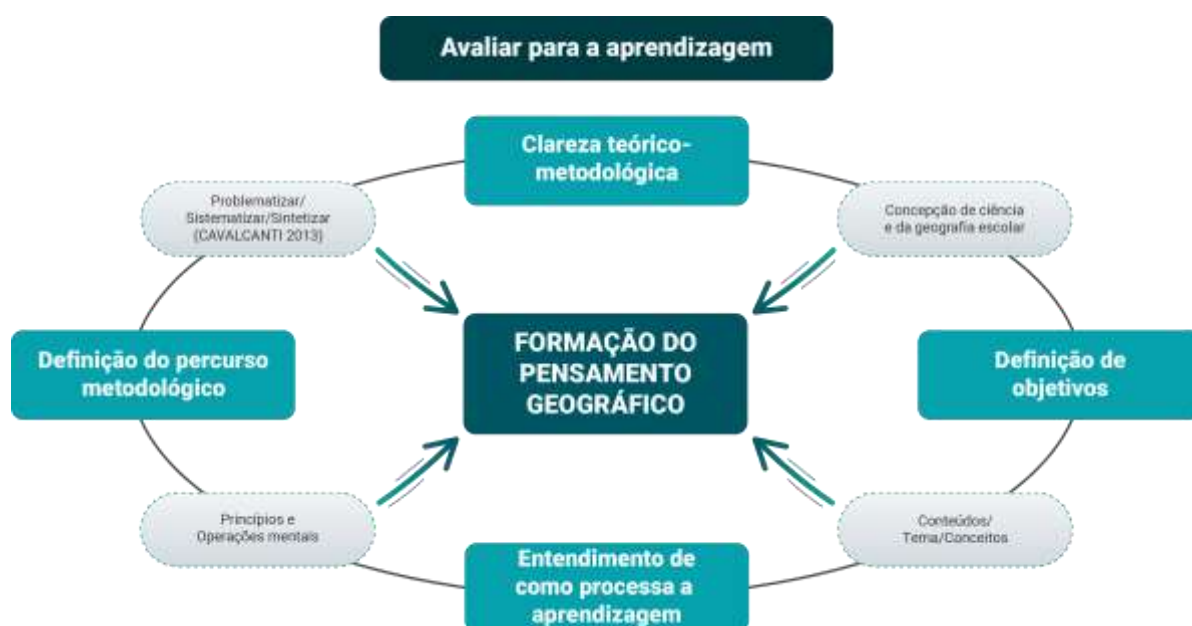
A escolha do método de ensino deve ser uma premissa que subsidia a definição e o encaminhamento da avaliação para a aprendizagem. No caso deste trabalho, a partir da escolha pelo método dialético, a teoria histórico-cultural é considerada a mais adequada, sendo que a avaliação formativa da aprendizagem está atrelada a essa concepção tendo em vista que os princípios de ambas podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de um pensamento geográfico.

A modalidade de avaliação pode inibir o desenvolvimento do pensamento geográfico. Se as perguntas forem formuladas para solicitar fatos/respostas ou explicação de processos, há pouca margem de manobra para os estudantes empregarem pensamento geográfico (Chang; Pascua, 2017, p. 98 – Traduzido pela autora¹⁹).

Diante das concepções apresentadas, o entendimento é de que a avaliação é parte integrante da ação didática e, especificamente no caso da Geografia, tendo em vista a formação do pensamento geográfico, ela ocupa um lugar central no processo de ensino, conforme pode ser visualizado na figura a seguir.

¹⁹ The modality of assessment can inhibit the development of geographical thinking. If questions are phrased to solicit factual answers or explanation of processes, there is little scope for students to employ geographical thinking (Chang; Pascua, 2017, p. 98).

Figura 6 – Proposta de utilização da avaliação formativa para o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Desse modo, o que se tentou evidenciar até aqui é que, mesmo diante das dificuldades e especificidades do Ensino Médio na atualidade, fica evidente a importância da avaliação para a formação do pensamento geográfico nas escolas.

CAPÍTULO 3

A avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico no Ensino Médio: experiências a partir de percursos didáticos

Até aqui foram apresentados dados de uma minuciosa pesquisa em relação à temática tratada nas publicações da área e nos documentos que normatizam e regulamentam a avaliação, a Geografia e o Ensino Médio e uma defesa das concepções que norteiam este trabalho. Neste capítulo será realizada a narrativa de como esses elementos estão presentes no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista e de como a avaliação formativa pode se constituir num importante elemento da ação didática para a formação do pensamento geográfico.

Ao realizar essa proposta, pensou-se muito na sua aplicabilidade em sala de aula, isso porque muitas pesquisas e propostas são criticadas/tensionadas por docentes por sua impossibilidade de serem utilizadas em sala de aula.

Os subitens a seguir apresentam a compreensão do processo de avaliação defendido neste trabalho na busca por responder às seguintes problematizações: diante dos limites das práticas avaliativas correntes no ensino, nos diferentes níveis, quais as possibilidades para experimentar práticas alternativas que auxiliem no desenvolvimento do pensamento geográfico? Ao realizar percursos de mediação didática, tendo a avaliação formativa como parte constituinte desse processo, quais as evidências da potencialização da formação do pensamento geográfico? Quais as possibilidades de uso da avaliação em larga escala para a prática pedagógica na busca da formação do pensamento geográfico?

3.1. Realidade e contexto social: um ponto de partida para o desenvolvimento do pensamento geográfico

A partir da compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo é social e diretamente influenciado pelo meio (não se trata apenas do meio externo), somos remetidos à importância de entender a realidade e o contexto em que os envolvidos no processo estão inseridos. É importante destacar que não se trata de um determinismo ou limitação do desenvolvimento do aluno e sim da proposição de caminhos para se chegar a esse desenvolvimento a partir da realidade dos sujeitos. De acordo com Vigotski (2012, 264), “[...]”

a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, há a possibilidade de que o social se transforme em individual”.

A partir desse entendimento, faz-se necessário entender o contexto escolar e dos alunos participantes da pesquisa. A pesquisa-ação foi realizada no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista (CEPFJB), localizado no Bairro Maracanã da cidade de Anápolis-Goiás. O colégio oferece educação presencial nos períodos diurno e noturno, abrangendo os ensinos Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, além de Educação Especial.

Em 2022, a escola contava com 1.928 alunos matriculados, sendo 839 matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 1.062 no Ensino Médio e 27 na Educação Especial. Para atender a esse quantitativo de alunos e às respectivas disciplinas, a escola contava com 92 professores. No total, a escola tinha sete turmas de 3º ano no período matutino, série em que foi realizada a pesquisa.

O colégio apresenta boa infraestrutura física e de tecnologia, com salas de aula equipadas com data show e caixas de som, sala de professores, salas de coordenação e direção, sala de coordenação de áreas, banheiros limpos, biblioteca, laboratórios de informática, de química e de áreas, quadra de esportes, pátio com espaço para apresentações culturais e eventos em geral, e área verde.

Figura 7 – Placas na fachada do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022



Fonte: Arquivo da autora, 2022

Figura 8 – Sala de coordenação de áreas do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022



Fonte: Arquivo da autora, 2022

Figura 9 – Espaço para apresentações culturais e eventos em geral do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022



Fonte: Arquivo da autora, 2022

Figura 10 – Pátio do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022

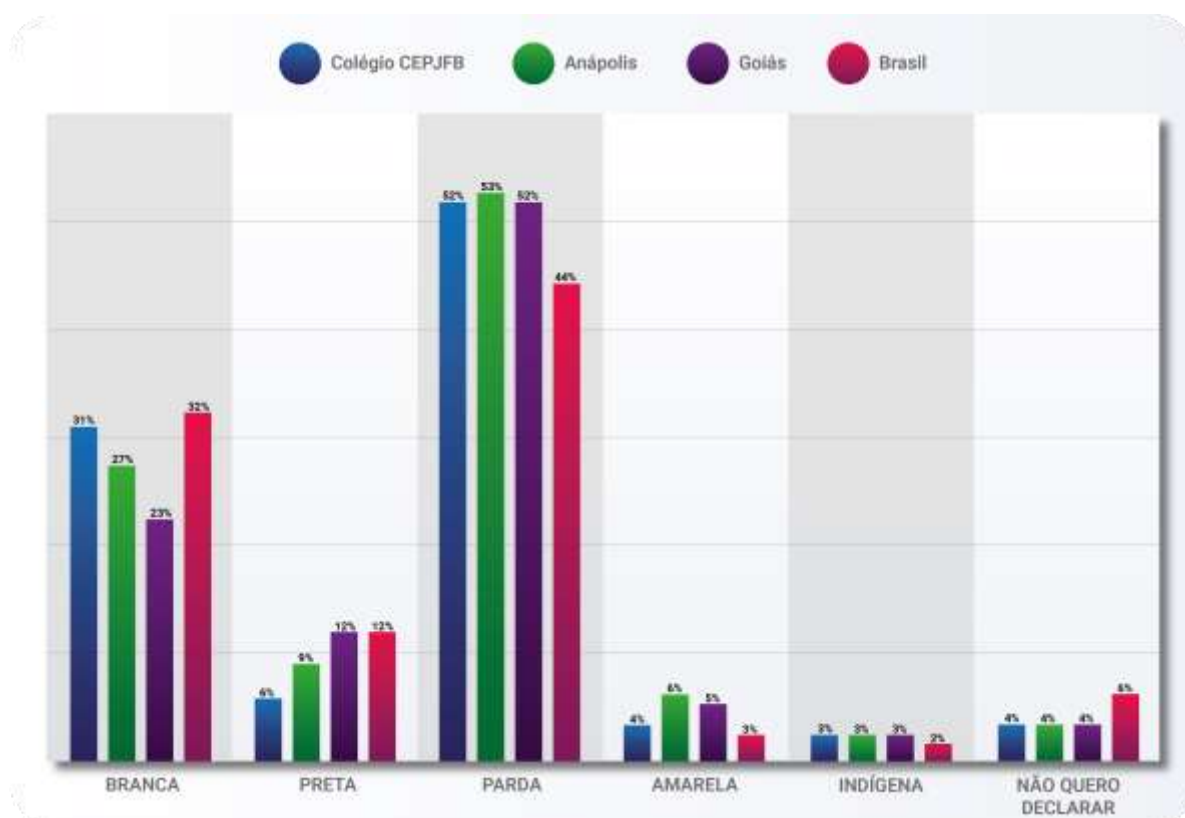


Fonte: Arquivo da autora, 2022

3.1.1. O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista a partir de dados obtidos no Saeb e Enem

Para um panorama geral da realidade dos alunos participantes da pesquisa, inicialmente foi realizada uma análise dos dados do questionário do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019. Esses dados estão disponíveis no site do Inep e podem ser consultados por qualquer interessado. De acordo com a análise, 192 alunos responderam ao questionário referente ao final do Ensino Fundamental. Na questão sobre cor/raça, a maioria (53%) dos alunos se identificou como parda, conforme demonstrado a seguir.

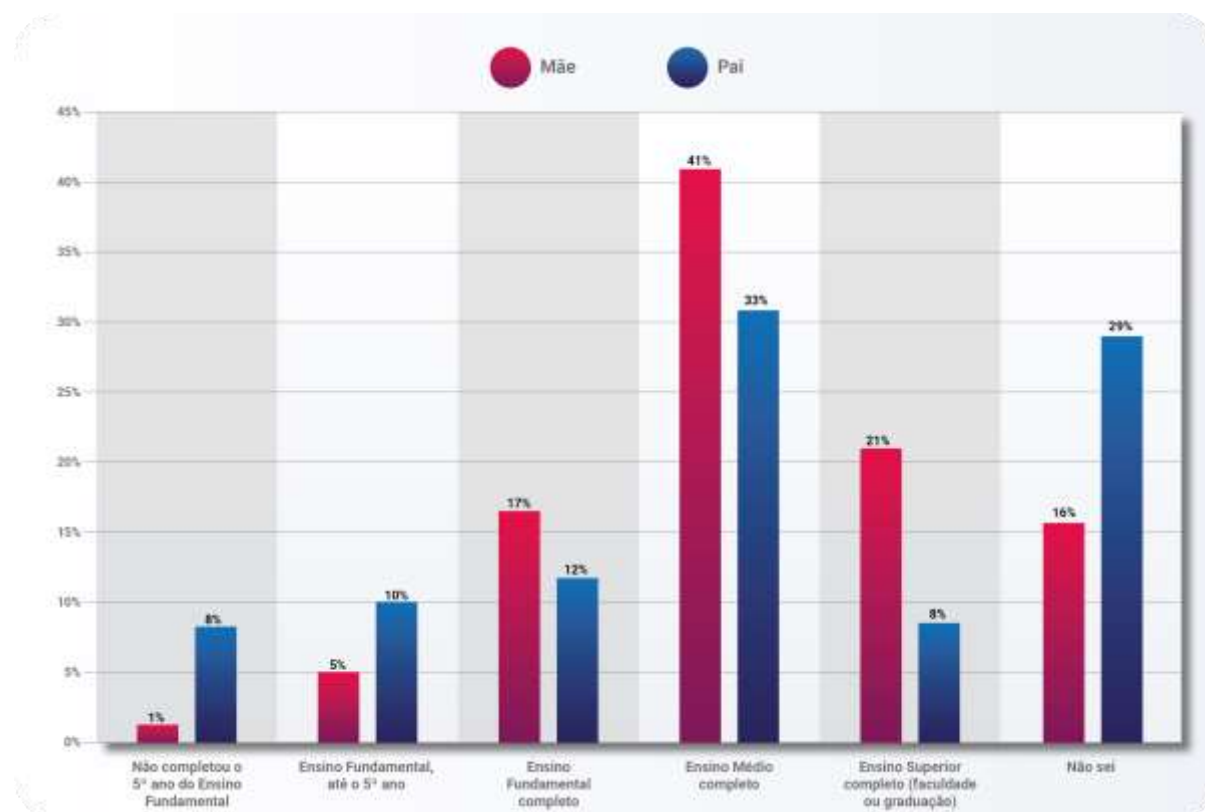
Gráfico 1 – Cor ou raça dos alunos de 9º ano do CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Para o contexto social dos alunos, foi analisada a questão sobre a escolaridade dos pais. Os dados indicam que a maioria dos pais completou apenas o Ensino Médio, sendo a escolaridade das mães geralmente maior. Um dado que se destaca é que 29% dos alunos afirmaram não saber a escolaridade dos pais, enquanto apenas 16% não sabiam a escolaridade da mãe. Essa diferença pode ser devido a uma menor convivência com os pais, evidenciada pelo fato de que 98% dos alunos relataram morar com a mãe, enquanto apenas 78% apontaram convivência com o pai ou padrasto.

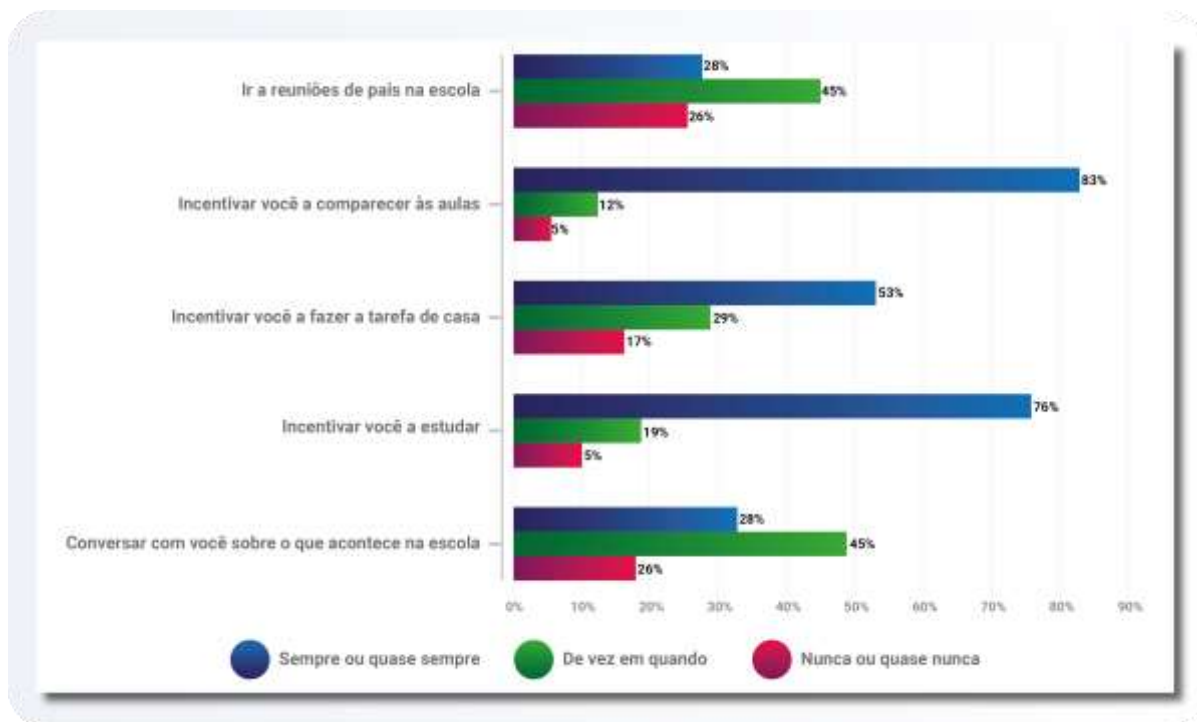
Gráfico 2 – Maior escolaridade dos pais dos alunos de 9º ano do CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Outro aspecto analisado foi o interesse dos pais pela vida escolar dos filhos. Os dados mostram que eles incentivam os filhos a estudar, a frequentar as aulas e a fazer as atividades de casa. No entanto, 72% dos pais não participam das reuniões escolares e 67% não conversam com os filhos sobre o que acontece na escola.

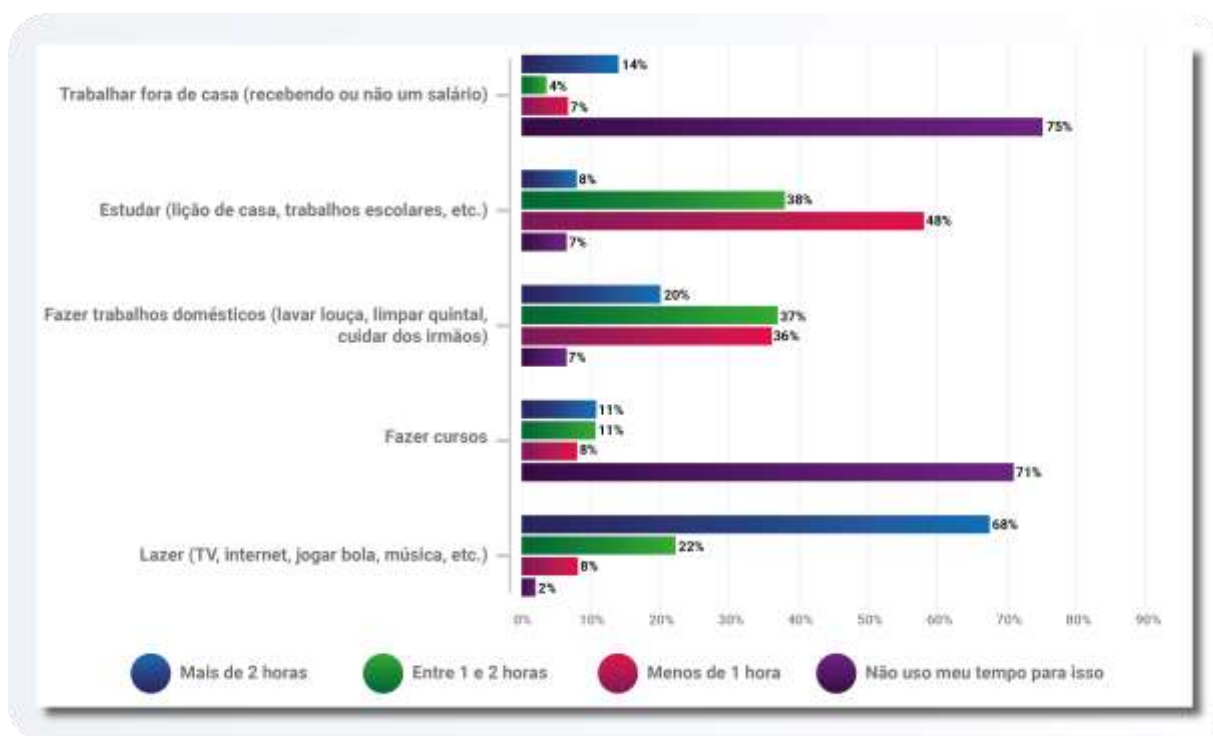
Gráfico 3 – Frequência dos pais ou responsáveis dos alunos de 9º ano do CEPFJB, segundo questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Em relação ao uso do tempo fora da escola em dias letivos, a maioria (75%) dos alunos afirmou não trabalhar fora de casa. No que se refere ao tempo de estudo fora da escola, 48% disseram gastar menos de uma hora por dia em tarefas e trabalhos escolares. Além disso, nota-se que os alunos não se dedicam a outros cursos extracurriculares, com 71% afirmando não se envolver em cursos diversos. Quanto ao tempo destinado ao lazer, a maioria (68%) relatou dedicar mais de duas horas diárias a essas atividades. Essas informações sugerem que a maioria dos alunos utiliza principalmente o tempo das aulas para realizar atividades relacionadas às disciplinas escolares.

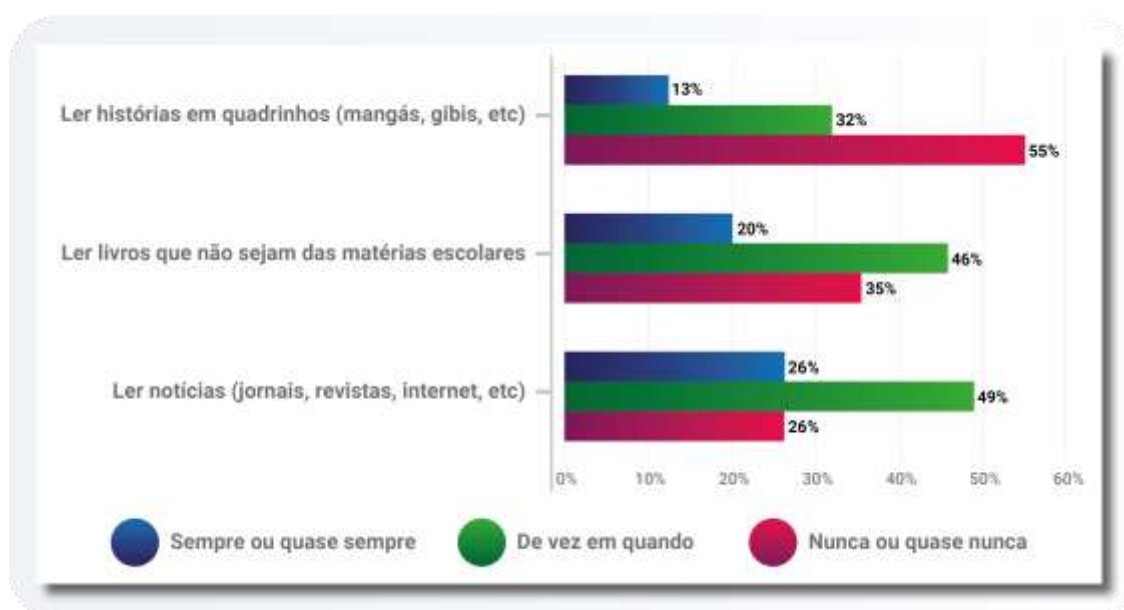
Gráfico 4 – Uso do tempo fora da escola por alunos do 9º ano do CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Outro dado analisado foi o tempo dedicado à leitura, e foi constatado que a maioria dos alunos nunca ou quase nunca, ou apenas ocasionalmente, se dedica a leituras fora da escola.

Gráfico 5 – Frequência de leitura dos alunos do 9º ano do CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Constatou-se que a maioria dos alunos mora perto da escola, já que 60% gastam menos de 30 minutos no deslocamento até lá. Segundo o questionário, 65% dos alunos vão à escola a pé ou de transporte público, enquanto 25% utilizam carro.

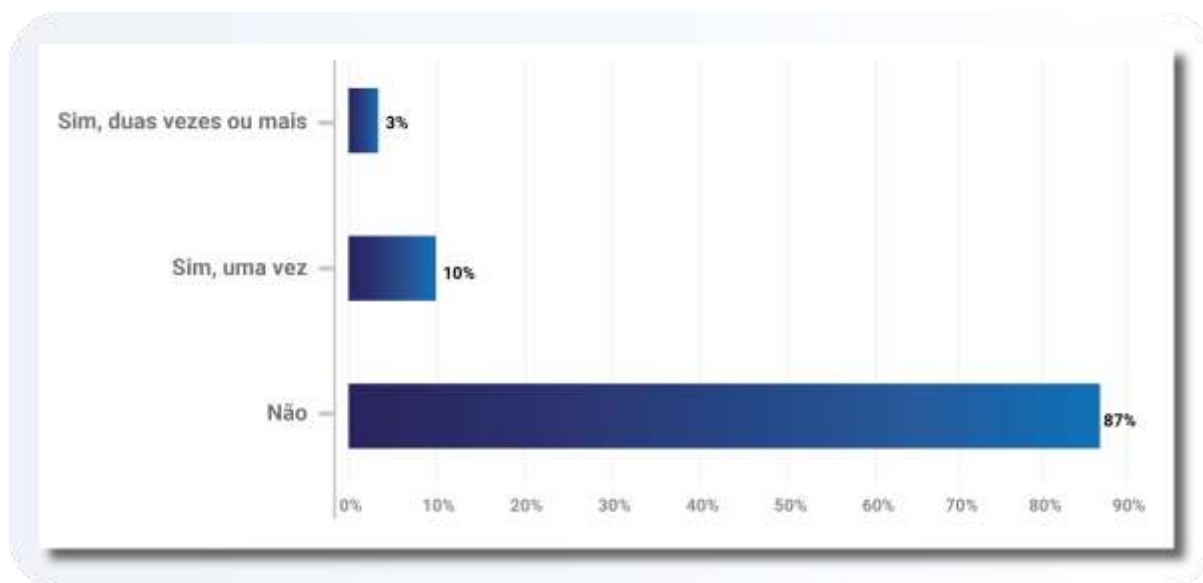
Gráfico 6 – Tempo de deslocamento dos alunos do 9º ano para o CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

A maioria dos alunos (87%) relata que nunca foi reprovada durante a vida escolar. Os dados do Ideb corroboram o baixo índice de reprovação e evasão no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista. Em 2019, a escola apresentou uma taxa de aprovação de 96% no Ensino Fundamental e 91% no Ensino Médio.

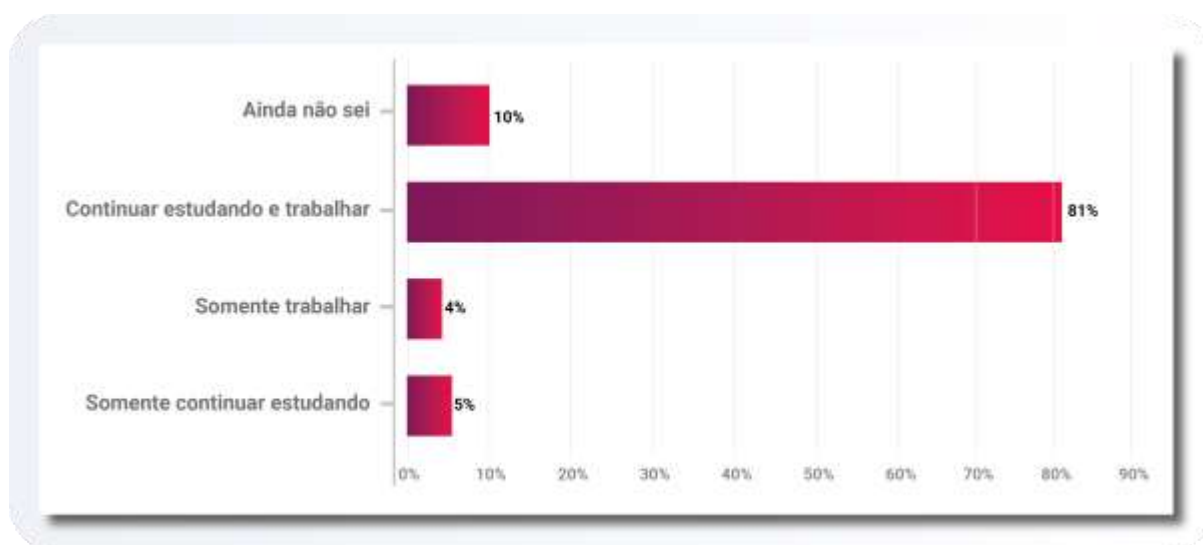
Gráfico 7 – Reprovação dos alunos do 9º ano do CEPFJB, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

No final do Ensino Fundamental, a maioria dos alunos declarou ter a expectativa de continuar estudando, embora também pretendesse trabalhar fora de casa. Essa observação foi confirmada durante o acompanhamento das aulas, quando muitos estudantes relataram participar do Programa Jovem Aprendiz, dos governos estadual e municipal. Era comum ver alunos trocando o uniforme escolar pelo do trabalho nos momentos finais da última aula, evidenciando essa dinâmica.

Gráfico 8 – Pretensão dos alunos do 9º ano do CEPFJB ao terminar o Ensino Fundamental, segundo o questionário Saeb, 2019



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados Saeb de 2019, 2022

Os questionários do Saeb, juntamente com informações do censo escolar disponibilizadas pelo Inep, mostram que os alunos do 9º ano em 2019, em grande parte, corresponderam ao 3º ano do Ensino Médio em 2022. Mais de 90% declararam estar na escola há mais de cinco anos. Esses alunos dedicam pouco tempo fora da escola às atividades escolares e não fazem leituras além das exigidas. Em geral, eles moram com pelo menos um dos pais e vivem próximo à escola.

Em relação aos dados do Ideb 2021, a escola ocupa a 17ª posição no ranking do Ensino Médio entre as 29 escolas estaduais que ofertam essa etapa de ensino na cidade de Anápolis. Os dados têm a seguinte composição de notas: 5,03 (aprendizado - soma da média de proficiência na prova Saeb de Língua Portuguesa e Matemática dividida por dois) x 0,91 (fluxo/taxa de aprovação) = 4,6 (nota final Ideb no Ensino Médio). No Ensino Fundamental, o colégio ocupa a 16ª posição no ranking entre as 36 escolas que ofertam ensino nas séries finais do Ensino Médio na cidade de Anápolis. A nota obtida foi 5,59 (aprendizado - soma da média de proficiência na prova Saeb de Língua Portuguesa e Matemática dividida por dois) x 0,96 (fluxo/taxa de aprovação) = 5,4 (nota final Ideb no Ensino Fundamental).

Sobre o desempenho dos alunos no Enem, foi realizada uma pesquisa nos microdados disponíveis, porém, os dados por escola foram divulgados apenas até 2019. A partir de 2020, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e a Lei de Acesso à Informação (LAI), essas informações deixaram de ser publicadas. Por esse motivo, foram analisadas as participações dos alunos do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista nos anos de 2018 e 2019:

- 2018 – média de 536 pontos com 64% de taxa de participação (170 alunos);
- 2019 – média de 513 pontos com 51% de taxa de participação (110 alunos).

Considera-se aqui um avanço a não publicação do ranqueamento das notas do Enem por escola, uma vez que a divulgação desses dados fortalece a competição entre as escolas e a ideia de uma avaliação que tem como único objetivo classificar as escolas por suas notas.

3.1.2. O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista sob a perspectiva da análise documental

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/94), todas as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, deixando explícita a ideia de que a escola não pode se ausentar da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim, o projeto pedagógico passou a ser obrigatório em seus vários âmbitos. O Projeto Político Pedagógico

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (Vasconcellos, 2006, p. 17-18).

Nesse sentido, para identificar de que forma a avaliação da aprendizagem é concebida na escola-campo, foi analisado o seu Projeto Político Pedagógico. De acordo com o que consta no documento, o PPP foi construído, colegiadamente, pelos diferentes agentes da escola. O documento avaliado foi revisto, pela última vez, em 2019, antes do período pandêmico, não havendo qualquer alteração após esse período.

No referido PPP, a avaliação é colocada como uma

[...] ferramenta importante que ocorre em todo processo de ensino e aprendizagem. A Avaliação no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e ocorre de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, bem como subsidiar o trabalho do professor e da professora no sentido de sanar tais dificuldades, quando ocorrem (PPP do CEPFJB, 2019, p. 28).

No PPP está explícito que a avaliação é, também, uma ferramenta a ser utilizada pelo professor para repensar sua prática pedagógica, além de apresentar elementos para que o processo de ensino seja revisto no que diz respeito à tomada de decisões.

A avaliação permite que se analise o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao rendimento do aluno quanto ao desempenho do professor. [...] Avaliar torna-se, também, uma constante reflexão para o professor sobre a sua prática, entendendo as razões e os fatores que intervieram para que determinado resultado tivesse se evidenciado, seja de sucesso ou de fracasso em relação ao objetivo desejado, às possibilidades e dificuldades do aluno. Tem o objetivo de entender os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre o que, quando e como fazer para superar obstáculos (PPP do CEPFJB, 2019, p. 58).

O sistema de notas da escola é composto por trabalhos, atividades em sala e em casa, e avaliações, variando de acordo com cada professor e série. A média é obtida por meio da soma de N1 e N2 e dividida por dois a cada bimestre letivo. Quando o aluno não atinge a média cinco, é convocado para realizar atividades e provas de recuperação, de acordo com a disciplina. Portanto, a avaliação do aproveitamento deverá:

I – Incidir sobre o desempenho do aluno em diferentes experiências de aprendizagem levando sempre em consideração os objetivos visados;

II – Acontecer no decorrer de cada bimestre, utilizando dois ou mais instrumentos elaborados pelo professor, de acordo com critérios estabelecidos em planejamento, sob a supervisão do serviço de Coordenação Pedagógica (PPP do CEPFJB, 2019, p. 60).

De modo geral, a avaliação da aprendizagem aparece em vários momentos do PPP do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, no entanto, não há clareza de uma concepção adotada. Outro elemento que pode ser destacado é que a avaliação é tratada de modo geral, não apresentando elementos de uma avaliação que traga especificidades da comunidade escolar em questão.

3.2. O professor e as influências na avaliação para a formação do pensamento geográfico: a concepção de Geografia e suas formas de ensinar/avaliar

O professor é considerado um agente fundamental no processo de ensino e aprendizagem, atuando em conjunto com a gestão escolar e os alunos. Já abordamos a realidade escolar e o contexto histórico e cultural dos discentes. Este subitem apresentará aspectos da concepção e prática da professora de Geografia que participou da pesquisa, que influenciam diretamente o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Para proteger a identidade da professora, utilizaremos o nome fictício de Paula. Formada pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), campus Anápolis (2008), Paula concluiu o mestrado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia (2012). Ela trabalha na escola há 12 anos e, durante a pesquisa, atuava como coordenadora da área de Humanidades. Sua carga horária totaliza 40 horas, divididas da seguinte forma: 18 horas em sala de aula, 10 horas como coordenadora de área e 12 horas de atividade.

A escolha por Paula se deu por que, além de sua prática ser reconhecida como adequada por gestores escolares e outros professores, ela demonstrava abertura e possuía uma formação acadêmica que poderia contribuir significativamente para a realização da pesquisa.

Durante entrevista e discussões para o planejamento e construção de percursos didáticos, a professora demonstrou uma sólida compreensão teórico-pedagógica da Geografia. Conceitos geográficos, conteúdos e seus objetivos, bem como a especificidade da disciplina, surgiam naturalmente em sua fala. Ao longo do processo de observação e trabalho conjunto, foram identificados elementos que evidenciavam sua clareza sobre o que seria abordado com os alunos. Nessa perspectiva, concorda-se que

[...] a Educação Geográfica se efetiva, em grande medida, pela qualidade da construção do pensamento do professor, pois confere condições de que, ao instigar as análises e interpretações, levando em conta as dimensões diversas que constituem a Geografia, pode planejar percursos de aprendizagem e desafiar os estudantes a utilizarem esses conhecimentos para analisar situações da realidade em distintas escalas (Copatti, 2020, p. 143).

Nesse contexto, entende-se que a clareza e evidências de domínio de um pensamento geográfico por parte da professora auxiliariam de forma direta nos resultados da pesquisa.

Desde o início, a professora mostrou-se solícita e aberta a participar da pesquisa. *A priori*, foram realizadas três reuniões com a professora guiadas por um questionário preestabelecido. No entanto, vários outros elementos foram abordados, tendo em vista a disponibilidade da professora (suas perspectivas teóricas e metodológicas, suas abordagens em sala de aula e sua formação), além de conhecer elementos de sua prática diária, principalmente relacionadas à avaliação da aprendizagem.

A professora é responsável por acompanhar a reforma do Ensino Médio no colégio, principalmente na área de Humanidades. O colégio é piloto na implementação do Novo Ensino Médio (NEM) desde o ano 2020, tendo passado por mudanças para adequar-se à nova estrutura curricular estabelecida. A escola optou por oferecer seis itinerários formativos, são eles: Ser Jovem, Incertezas, Energia, Micromundo, Comunicação e Comer. De acordo com a proposta seguida na escola, no 1º ano do Ensino Médio o aluno elabora o projeto de vida e no 2º e 3º ano seleciona um dos itinerários formativos. Em decorrência de ser uma escola piloto, a implementação se iniciou, no ano de 2021, em todas as turmas do Ensino Médio, o que trouxe diversos impactos em relação aos conteúdos ministrados. De acordo com a professora:

Muitos conteúdos não foram ministrados, pois a escola fez a reforma e estabeleceu as mudanças em todo Ensino Médio, assim, conteúdos que seriam dados não foram e outros ficaram repetidos no 2º e 3º anos. Isso tem prejudicado os alunos e certamente piorará o desempenho deles no Enem (Depoimento da professora, 2022).

Percebe-se pela fala da professora e por depoimentos dos alunos que havia uma preocupação em relação ao Novo Ensino Médio, e isso perpassava a questão dos conteúdos e dos resultados no Enem. De acordo com a professora, nem sempre a realização do itinerário formativo é uma escolha do aluno, haja vista que depende da oferta de vagas e do número de alunos inscritos. Ocorre, frequentemente, de um itinerário formativo ter o número de vagas excedido e as matrículas encerradas. Nesse caso, o aluno deve optar por outro itinerário com vagas ainda disponíveis. Sendo assim, nem sempre é possível que o aluno faça um itinerário formativo que deseja; por vezes, ele tem de optar pelo que tem vaga.

Quando interrogada em relação à sua percepção geral da reforma do Ensino Médio, a professora relatou que

A escola sempre trabalhou a partir de projetos, o que está sendo solicitado agora já era realizado na escola. A diferença é que agora as exigências acabam por retirar a autonomia dos professores. Querem ditar o que e como fazer na sala de aula. Acredito que a cada dia estamos mais engessados e desconsiderando a realidade de cada escola, de cada aluno (Depoimento da professora, 2022).

Em todos os momentos com a professora, seja durante a entrevista, seja durante o planejamento do percurso didático ou durante as aulas observadas, a professora demonstrava descontentamento e críticas em relação ao Novo Ensino Médio e à BNCC-EM.

Foram observadas 26 aulas nas sete turmas de 3º ano do Ensino Médio da escola no período matutino. Durante esse período de observação, constatou-se que as aulas tinham basicamente a mesma estrutura: a professora iniciava a aula retomando os conteúdos dados anteriormente, recorria ao uso de *slides* para trabalhar a temática do dia e realizava a aula de modo dialogado com os alunos. Em todas as turmas havia a participação dos alunos, mesmo que em graus diferentes. Os *slides* e as aulas eram sempre organizados e a professora contextualizava as temáticas com o cotidiano dos alunos, utilizava diferentes linguagens geográficas (principalmente mapas), problematizava as temáticas, fazia uso de diferentes escalas, o que, de modo geral, conquistava a atenção e o interesse dos alunos. Em nenhuma das aulas observadas a professora utilizou o livro didático em sala ou citou o livro como fonte de informação.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a professora declarou que o sistema de avaliação da escola era muito “fechado”, sendo que a distribuição de pontos era realizada por indicação da equipe pedagógica da escola. De acordo com a professora, as regras da Secretaria Estadual de Educação e a preocupação externa e interna da escola com as avaliações em larga escala acabam por direcionar o teor da avaliação. Em uma das falas, a

professora mencionou que “não há para onde correr, temos que obedecer ao que está estabelecido”. A escola tem uma pontuação que deve ser seguida por todos os docentes em cada bimestre letivo, o que não está alinhado com o que é apresentado no PPP, conforme figura a seguir:

Figura 11 – Estrutura do processo avaliativo na disciplina de Geografia do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A professora relatou que, geralmente, ela aplica uma prova com pontuação de 40 pontos e os outros 20 pontos destina para atividades (trabalhos em sala, participação dos alunos, relatórios, entre outros). No entanto, afirmou que tem muita dificuldade em utilizar instrumentos mais diversificados em decorrência do número de alunos e turmas em que ministra aula: são nove turmas, sendo sete de 3º ano do Ensino Médio e duas de 1º ano do Ensino Médio, cada uma com aproximadamente 35 alunos.

3.3. A avaliação da aprendizagem em sala de aula: relação da professora e dos alunos

Como mencionado anteriormente, foram observadas 26 aulas em turmas de 3º ano no segundo semestre de 2022. Um aspecto importante a ser considerado é a dinâmica da escola, que impacta o planejamento de aulas e conteúdo. Diversos eventos interrompem a rotina das

aulas, incluindo gincanas, campeonatos, palestras, e avaliações, como simulados internos, provas estaduais e redações. Além disso, ocorrem situações inesperadas, como brigas, desaparecimento de objetos e ameaças escritas em paredes. Aulas no último horário (6º horário) são frequentemente interrompidas por alunos que relatam cansaço ou precisam sair para participar do projeto Menor Aprendiz ou para não se atrasar para o trabalho.

Durante a observação, ficou claro que essa situação preocupava tanto a professora quanto os alunos. Em algumas ocasiões, a professora se dispôs a enviar material de aulas não ministradas, justificando que o conteúdo era relevante para o Enem.

Na maioria das aulas acompanhadas (cerca de 80%), a metodologia tinha a mesma dinâmica, com aulas expositivas dialogadas com a utilização de Projetor Multimídia (uso de *slides* com imagens, gráficos e exemplos). Em nenhuma aula observada, a professora se utilizou do livro didático ou do quadro-negro. Um elemento importante a se destacar é que, durante as aulas, a professora relacionava as temáticas trabalhadas com diferentes escalas, trazia exemplos empíricos, contextualizava com situações vivenciadas pelos alunos, fazia diversas relações (ambiental x econômico x política) e se preocupava com a formação de conceitos.

Durante o período das observações, a abordagem com a utilização da temática da avaliação (principalmente as provas) era recorrente. Por parte da professora, registramos algumas falas, tais como:

“Eu gosto de ser professora, de dar aula, mas elaborar e corrigir provas pra mim é um problema.”

“Ano passado tinha uma questão desse tema no Enem, na verdade, esse tema sempre cai. Prestem atenção!”

“Hoje eu preciso terminar o conteúdo porque a prova é na próxima semana e esse conteúdo já está na prova” (Falas da professora durante as aulas, 2022).

A temática da avaliação também era sempre abordada pelos alunos. Algumas falas estão expressas a seguir:

“A prova vai ser toda de marcar X né, professora, porque se tiver que escrever eu tô lascado” (Aluno do 3º ano B).

“Professora, eu não posso tirar nota ruim, porque senão o governo não vai pagar meus 100 reais” (Aluno do 3º ano C).

“Isso vai cair na prova? Suas provas são difíceis demais, se eu não presto atenção é zero na certa” (Aluno do 3º ano A).

“Sua prova é mais difícil que o Enem. Quem tira dez com você tá garantido no Enem” (Aluno do 3º ano A).

Durante a observação de aulas, alguns alunos demonstraram interesse e interagiram com os conteúdos apresentados, enquanto outros permaneceram alheios. Os momentos de maior interação ocorreram quando foram discutidas as relações envolvendo a guerra entre

Ucrânia e Rússia, além dos fatores ambientais e econômicos. Nessas ocasiões, os alunos compartilharam informações que viram na TV e expressaram suas opiniões sobre o assunto.

De modo geral, percebeu-se que a avaliação era um desafio para professora e alunos, o que está em consonância com o que foi relatado em outras pesquisas sobre avaliação da aprendizagem. Mesmo a professora tendo clareza teórico-metodológica da disciplina que ministra, ela demonstrou em diferentes momentos que a avaliação continuava sendo um desafio para ela, seja por imposições da gestão escolar, seja por dificuldade em pensar numa avaliação diferente da que já realiza ou mesmo pela falta de tempo. Os alunos demonstraram uma visão de avaliação estigmatizada, expressando medo e a ideia de punição, além de relacionar a prática com as avaliações em larga escala.

3.4. A avaliação de cunho formativo para a formação do pensamento geográfico com estudantes do Ensino Médio

Com base nas observações e no planejamento da professora, foram selecionados dois temas para serem trabalhados conjuntamente, utilizando a metodologia de percurso didático para a mediação no ensino de Geografia proposta por Cavalcanti (2019) como referência. O foco foi utilizar avaliações formativas que acompanhem, evidenciem e auxiliem o desenvolvimento do pensamento geográfico, conforme descrito no capítulo 2 desta tese.

Para isso, o 3º ano B foi escolhido para a realização e acompanhamento das atividades, seguindo a indicação da professora, que considerou essa turma a mais participativa, possibilitando um melhor desenvolvimento da proposta.

Os dois temas selecionados, baseados no planejamento bimestral, foram: "A questão ambiental: unidades de conservação" e "Dinâmica da população brasileira".

3.4.1. Proposta 01: A questão ambiental: unidades de conservação

A temática selecionada pela professora para realização da primeira proposta de mediação didática foi "A questão ambiental: unidades de conservação". A escolha está baseada nos objetos de conhecimento a serem trabalhados no ano letivo encaminhados pela Secretaria de Educação de Goiás. Para delinear a abordagem, seguiu-se as orientações de habilidades a serem trabalhadas de acordo com a BNCC-EM (Brasil, 2018c) e a DCGO (Goiás, 2021) para o Ensino Médio. Conforme descrito a seguir:

BNCC: (EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

DCGO: (GOEMCHS305C) Analisar o histórico e o contexto socioeconômico e espacial dos movimentos ambientalistas (ou ecológicos), pontuando as diferentes correntes (conservacionismo e preservacionismo) para avaliar como estas contribuem para o despertar da consciência ecológica, podendo influenciar as decisões de governos, empresas e indivíduos.

Para avançar nas práticas voltadas ao desenvolvimento abrangente dos alunos, é fundamental adotar metodologias que colocam o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizado. Com base nessa compreensão, a investigação optou por utilizar a proposta de mediação didática para o ensino de Geografia alinhada à Teoria Histórico-Cultural. Esse percurso se destaca por organizar o trabalho em torno de uma unidade de conteúdo, seguindo um método dialético de construção de conhecimento fundamentado em três etapas principais: problematizar, sistematizar e sintetizar.

Nesse sentido, inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica que trata da temática em questão. A busca ocorreu por meio do Google Acadêmico em artigos que tratam de Unidades de Conservação, especialmente em estudos desenvolvidos em Goiás. Foram selecionados dois artigos para leitura²⁰ e discussão entre a professora e a pesquisadora. Para o planejamento, foi elaborado o mapa de conteúdos (conforme figura 12), que compreende uma metodologia para organização de um pensamento, assim, ele apresenta uma estrutura hierárquica que representa o entendimento do conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental) a partir de suas relações com outros conteúdos que lhe são conexos (Díaz; Pórlan; Navarro, 2017).

²⁰ Os textos selecionados foram: *Oportunidades e desafios da criação de unidades de conservação: reflexões sobre as experiências no Estado de Goiás, Brasil*, de autoria de Ana Cristina Araújo Foli e Karla Maria Silva de Faria (2020), e *Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação*, de autoria de Carlos Frederico B. de Loureiro e Cláudia Conceição Cunha (2008).

Figura 12 – Sistema conceitual para trabalhar a Temática Unidades de Conservação em turma de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022

Figura 13 – Mapa de conteúdos para trabalhar a Temática Unidades de Conservação em turma de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022

Com base na construção conjunta do sistema conceitual e mapa de conteúdos, construíram-se objetivos de aprendizagem e, na sequência, foram estabelecidas ações e atividades para trabalhar a temática de acordo com as etapas de problematização, sistematização e síntese, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 10 – Planejamento das etapas da sequência didática

Problematizar (1 aula de 50 min)	Foram apresentadas, em <i>slides</i>, três reportagens: 1. Reportagem que abordava o assassinato do indigenista brasileiro Bruno Pereira e do jornalista britânico Dom Phillips durante viagem pelo Vale do Javari, segunda maior terra indígena do Brasil, no extremo-oeste do Amazonas. (O crime havia ocorrido dois meses antes da realização da proposta e estava sendo bastante divulgado pela mídia). 2. Reportagem que trazia o aumento de incêndios em Unidades de Conservação (UC) em Goiás. 3. Reportagem que trazia o aumento do desmatamento em áreas do cerrado em Goiás, com foco em áreas de comunidades quilombolas. Após projeção das três reportagens em <i>slides</i>, foram colocadas algumas questões para discussão, tais como: Você sabe o que são Unidades de Conservação? Por que elas existem? Em Anápolis, você conhece alguma UC? Em Goiás, você conhece alguma UC? É possível em um Estado como Goiás (economicamente dependente da agroindústria) falarmos em UC? Por que as UCs podem ser importantes para os povos e comunidades tradicionais?
Sistematizar (3 aulas de 50 min)	Inicialmente, foi projetado um mapa do Brasil e, em seguida, de Goiás, destacando as principais Unidades de Conservação (UC). A discussão avançou com a identificação dessas áreas e a análise do que suas localizações representavam, como a proximidade de outros elementos, possíveis disputas e implicações geográficas. Em seguida, foram apresentadas algumas legislações que regulamentam as UCs, abordando as dificuldades e desafios para o cumprimento dessas normas. Para dar prosseguimento à discussão, as três reportagens utilizadas na aula anterior foram projetadas novamente e discutidas com base nos elementos trabalhados, focando no impacto, desafios e importância das UCs. Na terceira aula, foi apresentado o documentário <i>Chico Mendes: O Preço da Floresta</i>.
Sintetizar (Turno matutino – 5h)	Visita ao Memorial do Cerrado da PUC-Goiás: A visita seguiu um roteiro de campo preestabelecido, no qual os alunos receberam uma lista de questões a serem observadas. Os espaços visitados incluíram o Museu de História Natural, a Vila Cenográfica de Santa Luzia, uma representação de aldeia indígena e quilombo, o Espaço de Educação Ambiental e a trilha ambiental. O trabalho de campo foi acompanhado pela professora regente e pela pesquisadora, enquanto as explicações durante a visita foram feitas pelo professor responsável pelo Memorial do Cerrado. Antes da visita, os alunos

	foram informados de que precisariam entregar um diário de campo, respondendo à seguinte questão norteadora: Identificar elementos (por meio de palavras-chave, frases, textos curtos e fotografias) que se relacionam com as questões debatidas em sala de aula sobre as Unidades de Conservação.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Durante o percurso de mediação didática ao abordar a temática das Unidades de Conservação, foi evidenciada a preocupação com a avaliação da aprendizagem, foco desta tese. No entanto, conforme defendido ao longo deste trabalho, a avaliação não deve ser vista como um processo separado do ensino. O foco na avaliação é justificado pela necessidade de responder a questões relacionadas ao desafio de avaliar a aprendizagem dos alunos na perspectiva apresentada. A seguir, detalha-se o processo realizado, com ênfase na avaliação da aprendizagem e seus resultados.

Quadro 11 – Desenvolvimento do percurso didático com foco na Avaliação da aprendizagem

Etapa	Proposta de avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico
Problematizar	Avaliação: Apresentação de três reportagens e perguntas para discussão As questões apresentadas visavam resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática. Com foco em proporcionar um panorama geral dos conhecimentos cotidianos que os alunos trazem sobre o tema, a avaliação assumiu um caráter diagnóstico. Os elementos discutidos foram anotados com palavras-chave para manter um registro das percepções iniciais.
	Elementos percebidos em relação à aprendizagem: As reportagens estimularam as discussões sobre a temática, especialmente a reportagem 1, que versou sobre um assassinato ocorrido no Amazonas. A maioria dos alunos participou ativamente, expressando opiniões e comentários. Os principais elementos destacados foram: • Desconhecimento sobre o termo "Unidades de Conservação" e dificuldade em fornecer exemplos. • Muitos alunos concentraram-se na ideia de "Conservação" e explicaram a partir da necessidade de preservar o meio ambiente. • Dificuldade em entender o termo "comunidades tradicionais". Mesmo após explicação, os alunos continuaram com dificuldade em discutir a importância da preservação para essas comunidades. • Interesses econômicos nas áreas de Unidades de Conservação foram mencionados.

	○ A visão de conservação como algo intocável.
Sistematizar	Avaliação: ocorreu em três momentos • No primeiro momento, após utilizar o mapa para identificar áreas de Unidades de Conservação e discutir a definição, intensificação e os embates sobre o tema, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo recebeu informações sobre uma das Unidades de Conservação: UC Emas, UC Chapada dos Veadeiros, UC Serra de Caldas Novas, UC Pirineus e UC Araguaia. Os grupos foram orientados a realizar pesquisas para apresentar elementos como localização, tipo de economia predominante na região, presença de populações tradicionais, turismo e características das UCs. • Na segunda aula, após debater as legislações pertinentes, foram discutidas as respostas dos alunos da atividade anterior e projetada uma nuvem de palavras criada a partir dos principais elementos das reportagens da primeira aula. A partir dessa discussão, foi realizada uma nova "chuva de palavras" usando as mesmas perguntas iniciais para identificar mudanças de compreensão sobre o tema. • No terceiro momento, foi projetado um documentário sobre Chico Mendes. Em seguida, os alunos foram convidados a elaborar uma redação discutindo um trecho do documentário e a reportagem sobre Unidades de Conservação. Essa redação é parte das exigências escolares para alunos do 3º ano, como preparatório para o Enem, valendo 40 pontos em cada bimestre. Além de avaliar a aprendizagem, a escolha da redação visou aproveitar um instrumento obrigatório para evidenciar a abordagem interdisciplinar dos conteúdos de Geografia. A avaliação realizada teve um caráter processual e contínuo, ocorrendo ao longo do processo e composta por atividades e metodologias propostas. Outro aspecto importante foi o <i>feedback</i> oferecido em cada etapa. Na primeira atividade, os grupos discutiram a temática enquanto a professora mediava, levantando e comentando os pontos trazidos pelos alunos. No segundo momento, ao retomar a atividade de nuvem de palavras, novas proposições foram feitas para identificar avanços. Assim, acredita-se que os alunos tiveram a oportunidade de acompanhar seu próprio desenvolvimento. Na atividade de redação, a professora compartilhou os principais pontos abordados e outros que poderiam ter sido observados. Elementos percebidos em relação à aprendizagem: Para discutir elementos como localização, tipo de economia predominante, presença de populações tradicionais, turismo e características das Unidades de Conservação (UC), os principais pontos identificados pelos alunos foram: • A relação entre a localização das UCs e as atividades econômicas locais, como o turismo. • A constatação de tensões econômicas na região, exemplificadas pelos grandes complexos do agronegócio e as atividades turísticas. • O destaque da importância das comunidades tradicionais na manutenção das

	UCs e a necessidade de fortalecer essas comunidades culturais. • A abordagem sobre o tipo de vegetação e os aspectos hídricos dessas UCs, com alguns grupos trazendo imagens para ilustrar suas pesquisas. Na segunda atividade, observou-se um progresso significativo em relação à temática trabalhada. A primeira nuvem de palavras refletia uma visão geral com base em conhecimentos cotidianos, enquanto a segunda demonstrou um avanço para conceitos mais estruturados e científicos, como ilustrado no quadro a seguir. Nuvem de palavras 01  Nuvem de palavras 02  Na terceira atividade, ficou evidente que os alunos avançaram no entendimento da temática. Esse progresso foi percebido nas terminologias utilizadas e nas questões abordadas. Muitos alunos conseguiram relacionar o desmatamento a interesses econômicos e reconhecer a importância das leis e da sociedade na luta pela preservação. A seguir, são apresentados alguns exemplos de redações que ilustram esse progresso. Exemplo de redação 01
--	---

Com base nas aulas de Geografia referentes às Conferências Ambientais, Legislação Ambiental e Unidades de Conservação e no documentário Chico Mendes – O Preço da Floresta (2010), elabore um texto (até 20 linhas) que apresente os seguintes elementos:

- a) A importância da preservação ambiental frente ao crescimento econômico;
- b) O exemplo de Chico Mendes para a manutenção da Floresta;
- c) O que podemos fazer na busca de um crescimento econômico sustentável.

A preservação do ambiente é importante para o crescimento econômico, pois nele estão os recursos necessários para a sobrevivência, por exemplo, água e alimentos. Os principais desafios são superar as necessidades da sociedade e garantir a todos o respeito da educação ambiental.

Tomando como exemplo o ambientalista Chico Mendes, que foi uma pessoa que lutou a favor do retorno ambiental. Sendo assim, é de grande importância para a sociedade sustentável e todos devemos dar a nossa contribuição na preservação ambiental. É de muita importância a busca da sustentabilidade com o intuito de evitar mais danos ambientais com várias atividades econômicas e do turismo.

Exemplo de redação 02

Nos dias atuais existe uma crescente exploração ambiental ocasionando na destruição das florestas e reservas, prejudicando no crescimento, esse problema é justamente o que Chico Mendes lutava contra, protegendo do desemprego da população que depende dessa atividade.

O consumo de recursos naturais desenvolvido pelas indústrias e pecuárias vai mantendo rápido o que compromete todo o ambiente, pois a natureza não consegue acompanhar esse ritmo acelerado por conta da economia.

Sendo essa a preocupação era o que Chico Mendes lutava, defendendo a mesma do governo combatendo a extração de recursos degradando-a.

Atualmente, podemos ter mais cautela, consumindo tudo que é necessário, utilizando de meios mais sustentáveis e recicláveis evitando ao máximo os impactos causados no meio ambiente.

Exemplo de redação 03

É de grande importância a preservação ambiental de todo o movimento brasileiro na luta natural por uma vida melhor e um desenvolvimento da sociedade. A falta de responsabilidade com o meio ambiente, que costuma acontecer, não é importante com a preservação da floresta, com toda a mais atividade da flora brasileira.

Chico Mendes era um grande exemplo de defender o meio ambiente por fazer de tudo para a proteção da floresta. Um dos pontos difíceis por ele era a criação de um local onde era preservada a natureza, incluindo o uso de meios modernos e usando o sustento para parte da população que dependia dessa vida, inclusive Chico Mendes também dependia de um meio de subsistência.

Podemos dizer por uma educação ambiental, melhor a primeira coisa por meio de propor a com parcerias de meios institucionais, proporcionar a sensibilização na população e os seus questionamentos.

Sintetizar	<table> <tr> <td data-bbox="443 1117 914 1397"> Avaliação: Durante a visita, os alunos receberam um roteiro preestabelecido com questões para orientar a elaboração do diário de campo. As perguntas norteadoras incluíam: Quais elementos visualizados se relacionam com os debates em sala de aula? Quais regras e políticas contribuem para a preservação do Memorial do Cerrado? Qual é o objetivo da criação do Memorial do Cerrado? Quais ambientes do Memorial chamaram sua atenção e por quê? As respostas deveriam ser objetivas, utilizando palavras ou frases curtas e registros fotográficos. </td><td data-bbox="914 1117 1302 1397"> Registros fotográficos do trabalho de campo </td></tr> </table>	Avaliação: Durante a visita, os alunos receberam um roteiro preestabelecido com questões para orientar a elaboração do diário de campo. As perguntas norteadoras incluíam: Quais elementos visualizados se relacionam com os debates em sala de aula? Quais regras e políticas contribuem para a preservação do Memorial do Cerrado? Qual é o objetivo da criação do Memorial do Cerrado? Quais ambientes do Memorial chamaram sua atenção e por quê? As respostas deveriam ser objetivas, utilizando palavras ou frases curtas e registros fotográficos.	Registros fotográficos do trabalho de campo
Avaliação: Durante a visita, os alunos receberam um roteiro preestabelecido com questões para orientar a elaboração do diário de campo. As perguntas norteadoras incluíam: Quais elementos visualizados se relacionam com os debates em sala de aula? Quais regras e políticas contribuem para a preservação do Memorial do Cerrado? Qual é o objetivo da criação do Memorial do Cerrado? Quais ambientes do Memorial chamaram sua atenção e por quê? As respostas deveriam ser objetivas, utilizando palavras ou frases curtas e registros fotográficos.	Registros fotográficos do trabalho de campo		

As respostas deveriam ser objetivas, utilizando palavras ou frases curtas e registros fotográficos.

A large group of students and staff posing for a group photo in a large hall with a mural background.



	 Elementos percebidos em relação à aprendizagem: A atividade mobilizou os alunos, o que foi evidenciado por meio da observação da atenção deles ao que estava sendo explanado pelo docente da PUC Goiás, as recorrentes anotações e fotografias, bem como os comentários durante o trabalho de campo e no retorno para Anápolis. As principais palavras que apareceram nos diários de campo foram as seguintes: preservação, conservação, história, memória, sociedade, cerrado, bioma, sustentabilidade, natureza, leis, indígenas e quilombolas. Algumas frases presentes nos diários de campo também demonstraram avanços em relação à aprendizagem, tais como: <i>“Espaços destinados à manutenção da história e cultura”</i> Aluno 12 <i>“Necessidade de preservação do cerrado”</i> Aluno 04 <i>“As leis precisam ser cumpridas”</i> Aluno 21 <i>“As comunidades tradicionais são importantes na manutenção das Unidades de Conservação, da cultura e da história”</i> Aluno 12 <i>“Precisamos achar um caminho onde preservação e economia andem juntas”</i> Aluno 24
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os elementos apresentados permitem inferir que as atividades e mediações, a partir do percurso didático, impactaram de forma significativa na aprendizagem dos alunos. Ao analisar as atividades e falas dos alunos durante as aulas, percebe-se que os objetivos, habilidades e conceitos propostos inicialmente, de modo geral, foram internalizados.

A seguir, serão apresentadas as principais potencialidades e os principais desafios na realização das propostas avaliativas.

Quadro 12 – Principais potencialidades e desafios na realização das propostas avaliativas

Etapa	Potencialidades e desafios da avaliação da aprendizagem nas atividades desenvolvidas
Problematizar	Potencialidades: • Registro de noções iniciais: Permite perceber os avanços com a mediação didática. • Avaliação sem pressão: Condução de uma avaliação sem a necessidade de bonificações ou atribuição de notas. • Estímulo ao interesse: Desperta e estimula o interesse dos alunos pela temática.
	Desafios: • Registro em sala: Dificuldade em realizar registros de forma corriqueira durante as aulas. • Múltiplas participações: Desafio em registrar adequadamente quando várias participações ocorrem simultaneamente. • Registros individuais: Impossibilidade de capturar cada participação individualmente. • Inclusão de todos: Garantir a participação de todos os alunos.
Sistematizar	Potencialidades: • Discussão e troca de experiências: Atividades em grupo, quando bem conduzidas, promovem discussão e troca de aprendizados. • Estímulo à investigação: Atividades de pesquisa incentivam ações investigativas, onde as respostas não são prontamente fornecidas. • Análise de nuvens de palavras: Comparar antes e depois da mediação docente permite identificar rapidamente o progresso dos alunos na compreensão da temática. • Aproveitamento de atividades obrigatórias: Utilizar redações, já obrigatórias na escola, para integrar temas geográficos. • Compreensão por meio da escrita: Textos mais longos evidenciam a habilidade dos alunos em aplicar conceitos, raciocínios e linguagens geográficas para sustentar suas ideias. • <i>Feedback</i> qualificado: Possibilidade de oferecer <i>feedback</i> aprofundado.
	Desafios: • Tempo e foco nas atividades em grupo: Demandam mais tempo e esforço para manter o foco dos alunos. • Falta de recursos de pesquisa: Deficiência de internet de qualidade e

	materiais para pesquisa em sala de aula. - Desafios com tarefas domiciliares: Dificuldade em solicitar atividades para serem feitas em casa, pois muitos alunos trabalham no turno vespertino. - Correção de textos: Volume de trabalho e tempo adicional necessário para corrigir textos longos.
Sintetizar	Potencialidades: - Envolvimento com a temática: A proximidade dos alunos com o tema estudado permitiu que o relatório fosse baseado em percepções observadas. - Capacidade de síntese: O diário de campo, com palavras ou frases curtas, ajuda os alunos a exercitarem a síntese.
	Desafios: - Anotações pontuais: Os alunos enfrentam dificuldades em fazer anotações pontuais durante a explanação, sentindo a necessidade de registrar tudo. - Conclusões a partir da observação: Dificuldade em tirar conclusões com base na observação in loco.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Além da visão geral em relação ao desenvolvimento dos alunos, foram detectados/constatados os indícios de sua aprendizagem individual. Não há elementos que possibilitem afirmar que houve a formação de um pensamento geográfico. No entanto, há evidências de que os alunos trabalharam com princípios e operações mentais próprios da Geografia, utilizaram-se de conceitos geográficos para dar explicações e em seus discursos/textos empregaram diferentes linguagens que permitem inferir que houve avanços, e que, ao longo do tempo e das abordagens, há elementos potenciais para a constituição de uma forma de pensar geograficamente.

Para entender a aprendizagem individual dos alunos, foi elaborado um quadro para ser preenchido ao longo das aulas com registro de elementos, a fim de caracterizar indicadores do nível de desenvolvimento dos alunos.

Quadro 13 – Exemplo de indicadores do nível de desenvolvimento dos alunos

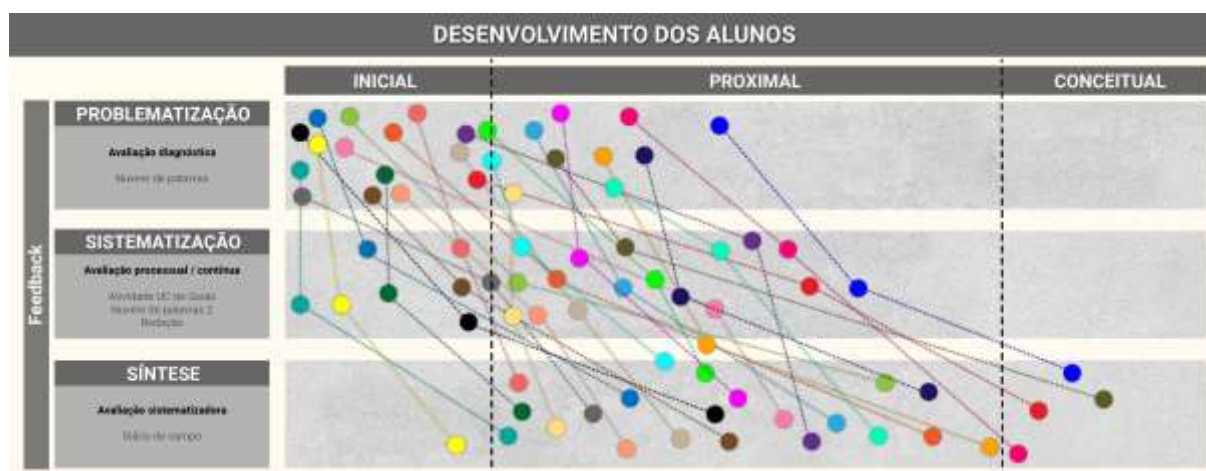
	Avaliação diagnóstica	Avaliação processual	Avaliação globalizadora
Aluno 1	Elementos apresentados:	Principais avanços:	Quais os principais avanços ao longo do processo?
	Fragilidades:	O que não conseguiu atingir:	Desafios a serem superados:

	Inicial: identifica a importância da preservação (ainda sem correlação com a temática). Proximal: consegue definir o que é UC, sem exemplificar, e defende uma economia sustentável, mas não a relaciona com as comunidades tradicionais. Conceitual: consegue definir o que é UC e dar exemplos em Goiás e Anápolis. É capaz de defender uma economia sustentável e relacionar com as comunidades tradicionais.	Inicial: identifica a localização de UC e define, de modo geral, o impacto, os desafios e a importância destas UCs. Proximal: consegue identificar as áreas de UC, mas não faz correlações com localização, o impacto, os desafios e a importância das UCs. Consegue definir o impacto, os desafios e a importância das UCs. Aborda os conceitos acerca da temática de modo superficial. Conceitual: identifica as áreas de UC e consegue levantar hipóteses a partir dessa localização. Define o nível de impacto, os desafios e a importância das UCs e aborda os principais conceitos acerca da temática.	Inicial: identifica temas gerais trabalhados sem correlacionar com os conceitos de lugar, sociedade e ambiente. Proximal: identifica elementos (por meio de palavras-chave, frases, textos curtos e fotografias) que se aproximam com os conceitos de lugar, sociedade e ambiente (e seus temas correlatos). Conceitual: identifica elementos (por meio de palavras-chave, frases, textos curtos e fotografias) que relacionam de forma direta com os conceitos de lugar, sociedade e ambiente (e seus temas correlatos).
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A partir do preenchimento do quadro, os dados foram tabulados a fim de visualizar melhor o desenvolvimento dos alunos. Os resultados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Desenvolvimento dos alunos²¹ nas atividades relacionadas a Unidades de Conservação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

De modo geral, observa-se um desenvolvimento significativo dos alunos na formação de conceitos e no uso dos princípios e operações mentais próprios da Geografia. Dos 32 alunos que participaram da pesquisa, apenas 25 completaram todas as atividades e, por isso, estão representados no gráfico. Desses, apenas um aluno permaneceu no nível inicial de aprendizagem, 20 avançaram para o nível proximal em seus diferentes estágios, e quatro alcançaram um nível conceitual de aprendizagem.

Acredita-se que o desenvolvimento do percurso didático, aliado à avaliação formativa, impactou positivamente a aprendizagem dos alunos, apresentando-se como uma proposta promissora para a implementação na escola.

3.4.2. Proposta 02: Demografia: Dinâmica Populacional

Segundo o cronograma elaborado no início do ano, o conteúdo da segunda proposta foi “Demografia: Dinâmica da População Brasileira”. Vale ressaltar que essa era a última temática abordada no ano letivo antes das férias e, conseqüentemente, o último conteúdo discutido antes da aplicação da prova do 4º bimestre, o que impactou diretamente o andamento da proposta. A abordagem foi delineada seguindo as orientações de habilidades a

²¹ Cada cor/bolinha refere-se ao desenvolvimento individual dos alunos que desenvolveram todas as atividades de acordo com o exemplo de indicadores do nível de desenvolvimento apresentado no quadro 13.

serem trabalhadas conforme a BNCC-EM (Brasil, 2018c) e a DCGO (Goiás, 2021) para o Ensino Médio, conforme descrito a seguir:

BNCC: (EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

DCGO: (GO-EMCHS201B) Identificar o conceito e o papel político do Estado Moderno avaliando os eventos de cunho político, espaciais e econômicos entre os séculos XVIII e XXI que permitem a construção histórica do Capitalismo para posicionar-se de modo crítico diante das transformações populacionais e as desigualdades resultantes desse processo.

Assim como na proposta anterior, foi utilizada a metodologia de percurso didático recomendada por Cavalcanti (2014; 2019), conforme disponibilizado na página 140, seguindo a mesma dinâmica já apresentada: busca por material acadêmico que abordasse a temática²² com posterior discussão entre a professora e a pesquisadora. Na sequência, foi construído o mapa de conteúdos, conforme apresentado a seguir.

Figura 14 – Sistema conceitual para trabalhar a temática Demografia: Dinâmica Populacional em turma de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista



Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022

22 Os textos selecionados foram: *A dinâmica demográfica de Goiás*, de autoria de Eguimar Felício Chaveiro; Manoel Calaça; e Mônica Cristina da Silva Rezende (2009); e *Fascículo Didático: Dinâmicas Populacionais: Região Metropolitana de Goiânia*, de autoria de Flávia Maria de Assis Paula; Nicali Bleyer Santos; e Vanilton Camilo de Souza (2022).

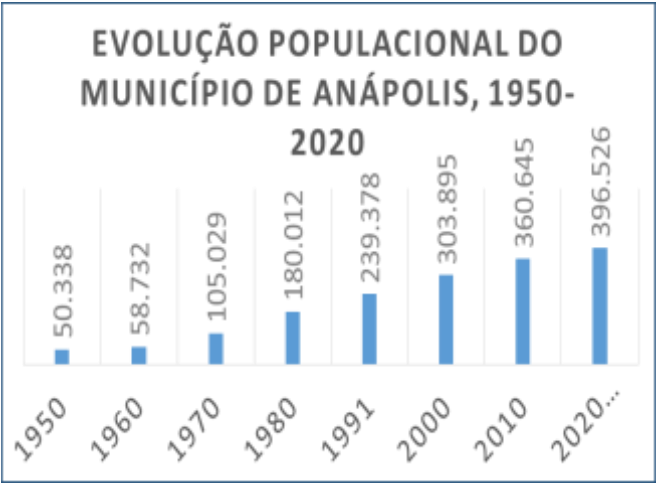
Figura 15 – Mapa de conteúdos para trabalhar a temática Demografia: Dinâmica Populacional em turma de 3º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista



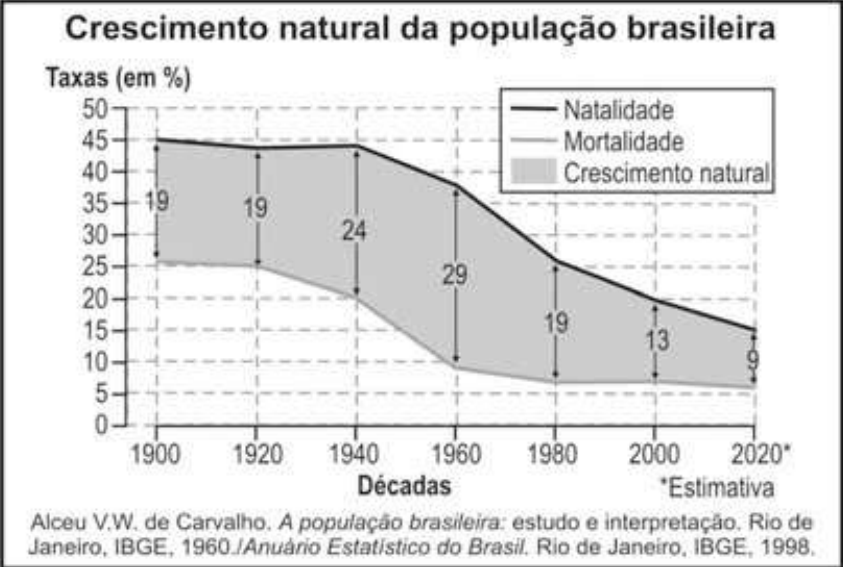
Fonte: Elaborado pela autora em conjunto com a professora do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, 2022

A partir da construção conjunta do sistema conceitual e do mapa de conteúdos, foram elaborados objetivos de aprendizagem e, na sequência, estabelecidas ações e atividades para trabalhar a temática de acordo com as etapas de problematização, sistematização e síntese, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 – Planejamento das etapas da sequência didática

Problematizar (1 aula de 50 min)	Foram apresentadas duas situações problematizadoras, seguidas de questionamentos para discussão: Situação 01  Questionamentos (Vamos pensar juntos)
--	---

	Quais fatores influenciam no crescimento populacional de uma cidade? Para você, nos próximos anos, qual é a tendência de crescimento em sua cidade e no Brasil? A evolução populacional em Anápolis significa um aumento da população no Brasil? Situação 02   Questionamentos (Vamos pensar juntos) Quais os impactos do crescimento desordenado da população? Quais os impactos da diminuição da taxa de fecundidade para um país? Qual o papel das políticas públicas diante das mudanças no âmbito populacional?
Sistematizar (1 aula de 50 min)	A aula foi iniciada retomando os elementos da aula anterior e foi abordada a correlação do crescimento populacional com problemas urbanos. Para a discussão, foram utilizados mapas, gráficos e pirâmides etárias, a exemplo dos apresentados a seguir.

	EVOLUÇÃO DA PIRÂMIDE ETÁRIA JAPONESA  Fonte: Statistical Bureau, MIT, Ministry of Health, Labour and Welfare Crescimento natural da população brasileira  Alceu V.W. de Carvalho. <i>A população brasileira: estudo e interpretação</i>. Rio de Janeiro, IBGE, 1960. <i>Anuário Estatístico do Brasil</i>. Rio de Janeiro, IBGE, 1998. A abordagem da aula foi realizada a partir da utilização de diferentes linguagens gráficas. Na sequência, foi entregue um questionário com duas questões para que os alunos respondessem nos 10 minutos finais da aula. Caso não conseguissem terminar, deveriam finalizar em casa e levar na próxima aula.
Sintetizar (1 aula de 50 min)	Na terceira aula, foi solicitado que a turma se dividisse em grupos de três alunos e elaborasse um mapa mental que abordasse a temática Dinâmica Populacional. Para realização da atividade, foi explicado o que é um mapa mental e foram projetados exemplos de mapas mentais (de outros temas). Foram dados 20 minutos para a realização da atividade e, posteriormente, foi solicitado que os alunos apresentassem o mapa mental. A partir dos mapas mentais apresentados e da atividade da aula anterior, a professora foi construindo na lousa um mapa mental síntese.

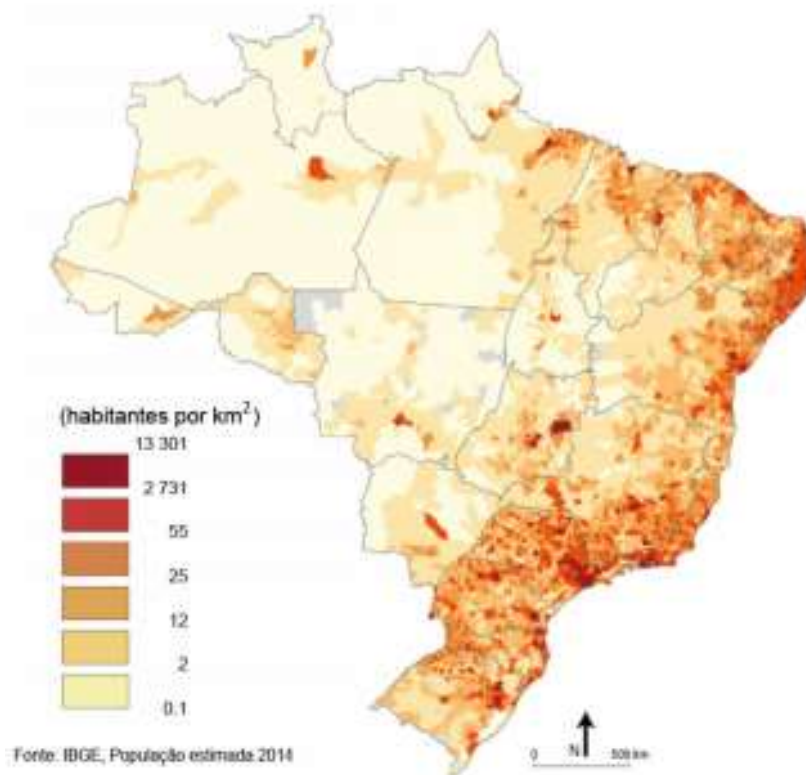
Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Conforme destacamos anteriormente, esse percurso didático foi realizado no final do semestre, mesmo entendendo que não era o momento ideal para desenvolvimento da proposta, devido à rotina da escola já estar bastante alterada, principalmente para alunos do 3º ano, em seu último ano na escola. Além do mais, os alunos já haviam realizado o Enem (cerca de 70%

da turma) e muitos já estavam aprovados e, por isso, já compareciam pouco às aulas. Mesmo com o entendimento de que não tínhamos um ambiente ideal, a proposta foi desenvolvida e os dados estão apresentados a seguir, com destaque para a avaliação da aprendizagem e seus resultados.

Quadro 15 – Desenvolvimento do percurso didático com foco na avaliação para a aprendizagem

Etapa	Potencialidades e desafios da avaliação da aprendizagem nas atividades desenvolvidas
Problematizar	Avaliação: Discussão de duas situações-problema As situações-problema foram apresentadas, seguidas de questionamentos que estimularam a discussão. O objetivo era compreender o que os alunos já sabiam sobre o tema. Nesse sentido, a avaliação assumiu um caráter diagnóstico. Enquanto os alunos expressavam suas ideias, a professora anotava palavras-chave no quadro, sistematizando o conhecimento apresentado por eles.
	Elementos percebidos em relação à aprendizagem: Os principais elementos identificados foram: • A concepção de crescimento populacional relacionada apenas ao número de nascimentos. • Dificuldade em compreender o conceito de crescimento populacional. • Muitos alunos acreditavam que a população de Anápolis continuaria a crescer, mas não conseguiam identificar os fatores que influenciam esse crescimento. • A ideia de que todas as localidades crescem na mesma proporção. • A conclusão de que o crescimento desordenado traz mais pobreza ao País. • A fertilidade foi associada à pobreza e à falta de informação, em alguns casos acompanhada por comentários preconceituosos. • Ausência de comentários sobre a importância das políticas públicas.
Sistematizar	Avaliação: duas questões para responder em sala de aula ou em casa Os alunos deveriam responder ao questionário com duas questões que abordavam as seguintes temáticas: densidade demográfica; a correlação da acelerada urbanização brasileira e os problemas urbanos. As duas questões eram discursivas e tinham um texto-base seguido de um questionamento: 1) Analise o mapa a seguir:



Aponte a região com maior e menor densidade demográfica e descreva elementos que justifiquem a densidade populacional em cada uma dessas regiões.

2) Analise a imagem a seguir



Aponte o problema retratado na imagem e correlacione-o com o crescimento desordenado nas cidades.

A avaliação realizada teve um caráter processual e contínuo, desenvolvendo-se ao longo do processo por meio de atividades e metodologias propostas.

	Outro elemento importante a destacar foi o <i>feedback</i> na aula seguinte. Após a correção da atividade, foram discutidos os elementos mais recorrentes nas respostas dos alunos. Elementos percebidos em relação à aprendizagem: Após leitura das respostas dos alunos, os principais elementos percebidos foram: • A maioria conseguiu identificar as regiões com maior e menor densidade populacional, mas muitos tiveram dificuldade em justificar suas respostas. • Muitos alunos identificaram os principais problemas urbanos relacionados à urbanização brasileira, especialmente na esfera social. • Houve correlação com questões de moradia, marginalização, favelização e falta de infraestrutura, além do aumento da violência. • Perceberam a falta de acesso a serviços básicos, especialmente em cidades com urbanização desintegrada.
Sintetizar	Avaliação: Mapa Mental Os alunos foram divididos em dez grupos, cada um com três integrantes, e foi solicitada a elaboração de um mapa mental sobre a temática "Dinâmica populacional". Inicialmente, cada grupo criou seu próprio mapa mental. Em seguida, os alunos discutiram juntos para construir um mapa mental coletivo, enquanto a professora representava as conclusões no quadro. O mapa geral incluiu os seguintes elementos:  Elementos percebidos em relação à aprendizagem: A construção inicial pelos grupos mobilizou os alunos e foram perceptíveis a discussão e o empenho na elaboração dos mapas mentais. No segundo momento, quando os alunos começaram a colaborar a partir das construções individuais, também se observou um forte envolvimento enquanto sistematizavam as ideias coletivas para o mapa mental. Os conceitos e temas apresentados alinharam-se com o esperado na construção do mapa de conteúdos, assim como com os objetivos e habilidades desejados.

Com base nos resultados apresentados pelos alunos, acredita-se que, de modo geral, as atividades e mediações realizadas por meio do percurso didático impactaram significativamente a aprendizagem. A seguir, são destacadas as principais potencialidades e desafios na implementação das propostas avaliativas.

Quadro 16 – Principais potencialidades e desafios na realização das propostas avaliativas

Etapa	Potencialidades e desafios da avaliação da aprendizagem nas atividades desenvolvidas
Problematizar	Potencialidades: • Registro de noções iniciais para acompanhar avanços com a mediação didática. • Avaliação realizada sem o peso de bonificações ou atribuição de notas. • Estímulo ao interesse dos alunos pela temática.
	Desafios: • Dificuldade em registrar várias participações simultaneamente. • Impossibilidade de anotar individualmente cada contribuição. • Desafio em identificar o que foi dito por cada aluno. • Desafio em garantir a participação de todos os alunos.
Sistematizar	Potencialidades: • Atividades individuais ajudam a entender o progresso do aluno. • Auxiliam no desenvolvimento da escrita e capacidade de argumentação. • Fácil registro do aprendizado individual.
	Desafios: • Tempo limitado para que os alunos concluam as atividades em sala. • Dificuldade dos alunos em realizar atividades em casa. • Baixa mobilização dos alunos em atividades individuais. • Risco de cópias entre colegas, reduzindo o engajamento na aprendizagem. • Volume e tempo necessários para a correção de textos longos pela professora.
Sintetizar	Potencialidades:

	• Interesse e engajamento dos grupos são evidentes. • Atividade globalizadora que permite aos alunos demonstrar a aprendizagem e o entendimento de conceitos.
	Desafios: • Dificuldade em acompanhar as contribuições individualmente. • Dificuldade de tempo para apresentação de todos os grupos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Observar e analisar o desenvolvimento geral dos alunos é importante. No entanto, ao realizar esse percurso didático, reafirmou-se o desafio de identificar indícios de aprendizagem individual. Embora não haja elementos definitivos que confirmem a formação de um pensamento geográfico, foi possível evidenciar avanços importantes no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos demonstraram operar com princípios e operações mentais da Geografia, usaram conceitos geográficos para explicações e, tanto na escrita quanto em seus discursos, utilizaram linguagens diversas que indicam progresso ao longo das aulas e abordagens. Identificaram, assim, elementos potenciais para constituir uma forma de pensar geograficamente.

Para compreender a aprendizagem individual, foi elaborado um quadro para ser preenchido ao longo das aulas, buscando elementos que explicassem o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 17 – Exemplo de indicadores do nível de desenvolvimento dos alunos

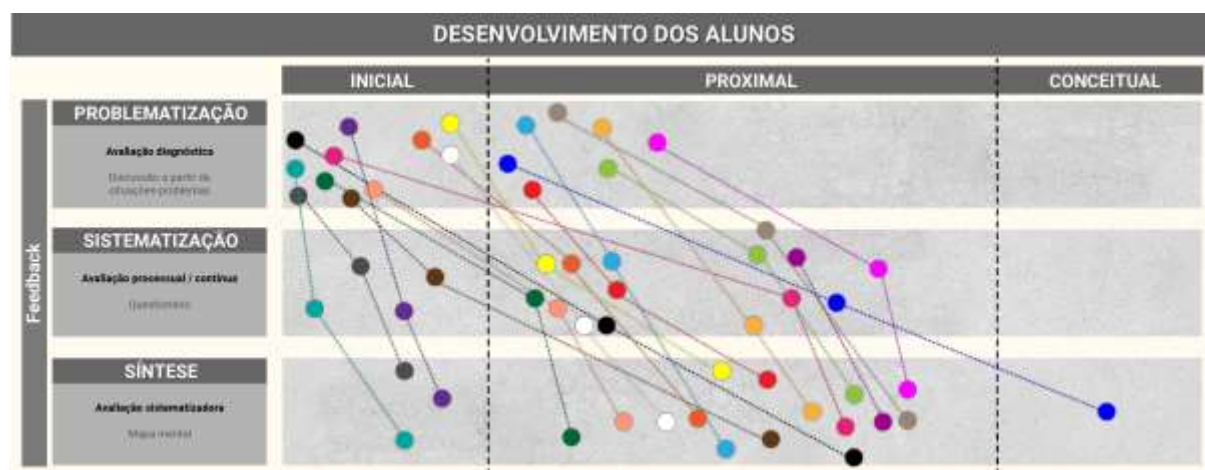
	Avaliação diagnóstica	Avaliação processual	Avaliação globalizadora
Aluno 1	Elementos apresentados:	Principais avanços:	Quais os principais avanços ao longo do processo?
	Fragilidades:	O que não conseguiu atingir:	Desafios a serem superados:
	Inicial: identifica alguns fatores que impactam no crescimento populacional. Proximal: consegue identificar fatores que impactam no crescimento populacional, percebe algumas tendências e impactos do crescimento populacional.	Inicial: consegue apontar a região com maior e menor densidade demográfica. Proximal: consegue apontar a região com maior e menor densidade demográfica e justifica a resposta, aponta problemas urbanos, mas não os correlaciona com	Inicial: consegue elaborar o mapa mental com conceitos gerais ou copiados do material utilizado durante as aulas. Proximal: elabora o mapa mental com conceitos ligados a temáticos, no entanto, não correlaciona os conceitos utilizados.

	Conceitual: consegue identificar fatores que impactam no crescimento populacional, percebe as tendências e os impactos do crescimento populacional e consegue defender a ideia com o uso de conceitos geográficos.	problemas de crescimento desordenado das cidades. Conceitual: consegue apontar a região com maior e menor densidade demográfica e justifica sua resposta, aponta problemas urbanos e os correlaciona com problemas de crescimento desordenado das cidades utilizando conceitos geográficos.	Conceitual: consegue elaborar o mapa mental com conceitos geográficos referentes à temática correlacionando/ligando os conceitos utilizados.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A partir do preenchimento do quadro, os dados foram tabulados a fim de visualizar melhor o desenvolvimento dos alunos. Os resultados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Desenvolvimento dos alunos nas atividades relacionadas Demografia: Dinâmica Populacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De modo geral, observa-se o desenvolvimento dos alunos na formação de conceitos, no uso de princípios e nas operações mentais da Geografia. Dos 32 alunos que participaram da pesquisa, apenas 17 responderam a todas as atividades e, por isso, apenas esses estão representados no gráfico. Desses, três permaneceram no nível inicial de aprendizagem, 13 avançaram para o nível proximal em diferentes estágios, e um atingiu um nível conceitual de aprendizagem.

Acredita-se que o desenvolvimento do percurso didático, aliado à avaliação formativa, impactou positivamente a aprendizagem dos alunos, apresentando-se como uma proposta inovadora para ser utilizada na escola.

CAPÍTULO 4

O desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente potencializada pela avaliação formativa

Os elementos apresentados neste capítulo pretendem constituir-se como uma proposta de avaliar para a aprendizagem baseada na perspectiva da formação do pensamento geográfico. O intuito é ir além de técnicas de como fazer; a ideia é de que seja uma proposta interpretativa da aprendizagem dos estudantes. De modo geral, objetiva-se desvendar um dos pontos nevrálgicos do processo de ensino e aprendizagem: o que se refere ao modo de como interpretar os dados do desenvolvimento dos alunos. Para isso será apresentada uma possibilidade de caminho para responder à questão central desta pesquisa: **De que maneira a avaliação formativa, como parte integrante da ação didática, pode potencializar o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos?**

É certo que nunca teremos certezas sobre o processo de aprendizagem dos alunos, mas não são elas que buscamos aqui. O intuito é que, por meio de indícios do processo de desenvolvimento de cada aluno, o professor possa auxiliá-lo na aquisição daquilo que ele ainda não conseguiu desenvolver.

No caso específico deste trabalho, auxiliar o aluno na formação de um pensamento geográfico, que nunca estará completo, mas, ao adquirir elementos (conceitos, princípios e linguagens próprios da Geografia) fundamentais para o entendimento das dinâmicas do espaço e das interações humanas, ele conseguirá mobilizar diferentes habilidades, como, por exemplo, compreender a organização do território, as divisões políticas, econômicas e culturais, e a forma como os seres humanos se relacionam com o ambiente; entender fenômenos como a migração, urbanização, mudanças climáticas, e a distribuição de recursos naturais, fornecendo uma visão integrada das relações entre sociedade e natureza; avaliar as consequências das ações humanas no ambiente, auxiliando na formulação de políticas públicas, práticas de sustentabilidade e gestão ambiental; compreender questões globais como desigualdade, globalização e interdependência entre países, promovendo uma cidadania mais crítica e informada sobre os desafios mundiais; analisar questões complexas que envolvem múltiplas dimensões, como sociais, ambientais e econômicas, além de fomentar habilidades de leitura e interpretação de mapas e dados geoespaciais.

Portanto, a aquisição dos conceitos, princípios e linguagens geográficos é essencial para entender e agir no mundo contemporâneo de forma responsável e crítica, e a avaliação formativa poderá contribuir nesse processo.

4.1. Elementos que compõem a avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico

Com base no entendimento já apresentado neste trabalho sobre a teoria histórico-cultural, é fundamental considerar que as interações sociais não são meros fatores, mas sim a própria fonte do desenvolvimento humano. Nesse contexto, torna-se evidente que a avaliação deve ir além da coleta de dados impulsionada pela aplicação de testes e atividades, comprometendo-se com uma análise integral e aprofundada das informações obtidas. Acredita-se que podemos entender os processos internos dos alunos, os processos cognitivos, por meio de sua externalização. No entanto, é crucial lembrar, conforme Vigotski, que a essência interna das coisas e sua manifestação externa nem sempre estão em perfeita consonância.

A partir desse entendimento, é necessário criar condições adequadas e um ambiente propício, bem como utilizar instrumentos condizentes para avançar na compreensão do processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual dos alunos, individual e coletivamente. Para Vigotski, o desenvolvimento é tão complexo que não pode ser determinado por um único traço (Vigotski, 1998). O autor traz o método dialético como uma abordagem essencial para compreender as interações entre o indivíduo e seu contexto social. Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como um processo dinâmico e multifacetado, no qual as relações sociais desempenham um papel crucial na formação do pensamento e do comportamento. O autor argumenta que o aprendizado ocorre em um contexto social e cultural, em que as interações com os outros e com os objetos de aprendizagem influenciam profundamente as capacidades cognitivas do indivíduo. Por meio da mediação social, os indivíduos internalizam conhecimentos, que são, em última instância, moldados pela cultura em que estão inseridos.

Além disso, o método dialético enfatiza a relação entre a teoria e a prática, sugerindo que é por meio da reflexão crítica sobre as experiências que se pode promover o verdadeiro desenvolvimento. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão do processo educativo, mas também indica que a avaliação deve considerar a complexidade das

experiências de aprendizado, levando em conta as circunstâncias sociais e culturais que impactam o indivíduo em sua trajetória de desenvolvimento. Assim, a análise dialética permite um olhar mais amplo e eficaz sobre como se dá o processo educacional.

Compreender as interações entre o indivíduo e seu contexto social no momento da avaliação da aprendizagem envolve uma abordagem multifacetada e contextualizada do processo educativo. Aqui estão algumas maneiras de considerar essas interações:

- **Contextualização do conhecimento geográfico:** No momento da avaliação deve-se levar em consideração como o conhecimento é construído dentro de contextos sociais e culturais específicos. É importante considerar as experiências prévias dos alunos e como elas influenciam sua compreensão e aprendizagem.
- **Interação social:** As interações com colegas, professores e a sociedade desempenham um papel crucial no aprendizado dos temas próprios da Geografia. Observações sobre como os alunos colaboram em atividades de grupo ou discutem com os pares podem oferecer *insights* valiosos sobre seus processos de pensamento geográfico.
- **Diversificação nas abordagens de avaliação:** Incorporar diferentes métodos de avaliação formativa, como portfólios, atividades e discussões em grupo, júri simulado e autoavaliações, pode ajudar a entender a complexidade das interações sociais. Essas abordagens permitem que os alunos demonstrem seu entendimento de maneiras que retratam o seu contexto social.
- **Compreensão das diferenças culturais:** É essencial ser sensível às diferenças culturais e às experiências de vida dos alunos. Isso envolve reconhecer como fatores como classe social, etnia e gênero influenciam no aprendizado da Geografia e na participação dos alunos no processo avaliativo.
- **Realização de *feedback* contínuo:** O *feedback* deve ser contínuo e proporcionado em um ambiente de apoio, encorajando os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e a discutirem com seus pares. Esse diálogo pode ajudar a entender melhor como eles se posicionam em relação aos conteúdos geográficos e ao contexto social.
- **Análise crítica do ambiente de aprendizagem:** Avaliar o ambiente de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos pode oferecer informações sobre como as interações sociais impactam em seu desenvolvimento. Isso inclui fatores como o ambiente físico, a dinâmica da sala de aula e a cultura escolar.

- **Promover autonomia e reflexão:** Incentivar os alunos a serem agentes ativos de seu próprio aprendizado pode ser um grande passo para entender as interações individuais e coletivas. Reflexões sobre o que aprenderam e como foi o processo de aprendizado permitem uma visão mais profunda sobre suas experiências.

Ao levar em consideração esses aspectos durante a avaliação da aprendizagem, os educadores podem obter uma compreensão mais completa das interações entre os indivíduos e seus contextos sociais, promovendo uma abordagem mais justa e eficaz para a educação. Henry Ward Beecher (conforme citado em Reid, 2016, p. 152) nos ajuda a redimensionar o verdadeiro sentido da avaliação para a aprendizagem: “Não devemos julgar as pessoas pelo seu pico de excelência, mas pela distância percorrida desde o ponto de partida.” Ao mudar esse sentido estaremos ressignificando também as nossas ações pedagógicas.

A expectativa é de que a avaliação desempenhe um papel crucial na coleta e análise de informações, servindo como evidência do que os estudantes sabem, do que são capazes de realizar e do seu nível de compreensão. A teoria histórico-cultural oferece uma estrutura valiosa para investigar o processo de desenvolvimento, destacando o ambiente como uma fonte fundamental desse processo.

É fundamental compreender que, ao avaliar a aprendizagem no contexto defendido neste trabalho, não estamos apenas verificando se os conteúdos foram aprendidos, mas, sim, como esses conteúdos e temas ensinados contribuem para que o aluno desenvolva o pensamento geográfico. Nesse sentido, é crucial entender de que maneira o aluno aplica os princípios geográficos, de modo a construir conexões significativas entre os conceitos abordados em sala de aula e a realidade que o cerca.

Ao aplicar esses princípios, o aluno deve ser capaz de identificar, analisar e interpretar fenômenos espaciais, relacionando-os com questões sociais, culturais, econômicas e ambientais. Essa capacidade de análise crítica é essencial para que ele possa discernir as dinâmicas que moldam o mundo e contribuir para o desenvolvimento de uma consciência geográfica mais ampla.

Além disso, ao avaliar a formação do pensamento geográfico do aluno, devemos observar como ele utiliza categorias geográficas – como paisagem, lugar, região e território – para compreender e explicar as transformações ocorridas no espaço. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também promove uma formação mais integrada, preparando o

estudante para lidar com os desafios contemporâneos que exigem um olhar crítico e reflexivo sobre as relações sociais e o espaço geográfico.

A análise geográfica é orientada por alguns princípios fundamentais que guiam o estudo do espaço, das relações entre os fenômenos e da interação entre os seres humanos e o ambiente, e, na concepção aqui apresentada, os princípios balizadores da análise geográfica deverão ancorar a avaliação para a formação do pensamento geográfico. A seguir estão destacados os principais princípios balizadores da análise geográfica, uma definição para esses princípios e elementos a serem observados durante a avaliação para a formação do pensamento geográfico.

Quadro 18 – A definição dos princípios balizadores da análise geográfica e os elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem

Localização	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
Localização vai além de uma simples coordenada geográfica ou ponto no espaço, envolve uma dimensão histórica, social e econômica de um lugar, que interfere nas relações e interações dentro do espaço. A localização de um lugar não é fixa ou neutra e deve ser compreendida a partir de sua relação com outros lugares, seus significados históricos e as transformações decorrentes das relações sociais.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da localização: • Influência da localização nos fenômenos/acidentes geográficos; • A forma como um lugar se insere no espaço geográfico pode mudar conforme as dinâmicas econômicas, políticas e culturais. • Análise da acessibilidade, que se refere à facilidade/ dificuldade de acesso a um determinado local. • A localização de um lugar pode determinar suas interações com outros lugares. Esses relacionamentos podem ser econômicos, sociais ou ambientais, e afetarão em como as pessoas vivem, trabalham e se deslocam. • O princípio da localização é essencial em estudos geoespaciais, nos quais se utilizam dados de localização para entender padrões e fazer variações.
Distribuição	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
A distribuição, sob a perspectiva crítica, evidencia as desigualdades presentes na sociedade, como a concentração de recursos em certas áreas e a	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da distribuição: • A organização espacial, como as entidades geográficas – populações, indústrias ou ecossistemas –, está disposta em um dado espaço, permitindo observar concentrações ou dispersões. • A distribuição é o processo pelo qual os recursos, bens e serviços

escassez em outras. A análise da distribuição geográfica, portanto, permite entender não apenas onde os elementos estão localizados, mas por que eles estão ali e como as forças sociais, políticas e econômicas moldam essa configuração.	são repartidos entre diferentes áreas e ambientes, influenciando e sendo influenciados pela organização do espaço geográfico. • Identificação de padrões diferentes, como distribuição uniforme, agrupada ou aleatória. Esses padrões ajudam a explicar as dinâmicas locais e regionais. • A distribuição é influenciada por fatores físicos (como clima, relevo e recursos naturais) e humanos (como políticas, cultura e economia). • Permite compreender como diferentes fenômenos geográficos interagem entre si, e a relação entre áreas urbanas e o abastecimento de recursos naturais. • Quais implicações os fenômenos, distribuídos da forma que estão, têm no planejamento e na gestão do território.
---	---

Extensão

Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
A extensão está relacionada à forma como os objetos e os eventos se distribuem na superfície terrestre. Não se trata apenas de uma quantidade dinâmica ou física, mas de algo mutável, resultante das relações sociais e dos processos históricos. A noção de extensão é uma forma de mediação entre a sociedade e o território, sendo um campo de luta e transformação constante, devido às diversas forças políticas, econômicas e culturais que atuam sobre ela.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da extensão: • A extensão considera a área que um fenômeno geográfico ocupa, seja ela pequena ou grande. • A extensão pode variar entre fenômenos, que podem ser restritos a pequenas áreas (como um lago ou uma floresta urbana), enquanto outros podem abranger grandes áreas (como desertos, cordilheiras ou regiões agrícolas). • O princípio da extensão também é relevante em diferentes escalas de análise – local, regional, nacional ou global. Compreender a extensão é crucial para a análise comparativa e para a identificação de padrões em diversas escalas. • A extensão está interligada com os princípios de localização e distribuição, pois, ao analisar a extensão de um fenômeno, é possível observar como ele se relaciona com outros fenômenos no espaço e como ocupa seu lugar no território. • A compreensão da extensão é fundamental para a gestão de recursos, planejamento urbano e regional, políticas ambientais e outros aspectos relacionados ao uso e à ocupação do espaço. • Ajuda a entender a dimensão e o alcance dos fenômenos no espaço geográfico, permitindo uma análise mais precisa das interações e das dinâmicas espaciais.

Conexão

Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
-----------	--

Destaca que os fenômenos geográficos não ocorrem isoladamente, mas estão interligados por uma série de relações e influências mútuas, como fluxos econômicos, migrações, trocas culturais, entre outros.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da conexão: • Os lugares não existem isoladamente; eles estão conectados a outros lugares por meio de redes que facilitam a movimentação de pessoas, bens, informações e ideias. • As conexões podem ocorrer por meio de infraestrutura como estradas, ferrovias, portos, aeroportos e redes de comunicação. • O princípio da conexão envolve o estudo dos fluxos que ocorrem entre os lugares, como migrações, comércio internacional, turismo e a circulação de novas ideias e tecnologias. • As conexões podem variar em intensidade e tipo, dependendo da localização. • O fenômeno da globalização impactou o espaço, as conexões entre lugares se ampliaram, criando redes globais que facilitam o comércio e a troca cultural, mas que também podem gerar desigualdades e desafios regionais. • As conexões ajudam a entender a dinâmica social, econômica e política de uma região, permitindo identificar padrões de integração e segregação espacial.
Diferenciação	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
Refere-se à ideia de que os fenômenos geográficos não são homogêneos, mas que existem diferenças significativas em suas características, funções e processos em diferentes lugares. Esse princípio enfatiza a diversidade e a singularidade dos ambientes e das sociedades, permitindo uma melhor compreensão das variáveis que moldam o espaço geográfico.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da diferenciação: • A diferenciação mostra que, em diferentes áreas, mesmo que geograficamente próximas, as características podem variar amplamente. Isso inclui diferenças em clima, relevo, vegetação, uso do solo, cultura e economia. • Cada lugar tem sua própria identidade, que é formada por fatores históricos, culturais, sociais e econômicos. O princípio da diferenciação destaca como a cultura, as tradições e as práticas sociais são moldadas pelo contexto geográfico específico. • A maneira como uma sociedade organiza seu território é influenciada pela diferenciação. • As características ambientais também são diferenciadas, afetando a biodiversidade, os ecossistemas e a gestão dos recursos naturais em diferentes regiões. • O princípio da diferenciação é fundamental para a análise regional, permitindo identificar e entender as particularidades de cada região em termos de desenvolvimento econômico, social e ambiental. • A diferenciação também envolve as interações entre os fenômenos que ocorrem em um espaço, como os impactos das atividades humanas sobre o meio ambiente e como essas interações variam de

	uma localidade para outra.
Distância	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
Refere-se à influência que a separação espacial entre dois ou mais lugares exerce sobre as interações que ocorrem entre eles. Este princípio é fundamental para a análise geográfica, pois ajuda a entender como a distância pode afetar processos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não deve ser entendida apenas como uma medida física entre dois pontos no espaço, mas como uma construção social, econômica e política que varia de acordo com as condições históricas e sociais.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da distância: • Além da medida absoluta (distância física), a distância relativa considera o custo ou o tempo necessário para se deslocar entre os lugares. Isso inclui variáveis como infraestrutura de transporte, condições de tráfego e barreiras naturais. • À medida que a distância entre lugares aumenta, a interação entre eles tende a diminuir, o que sugere que a interação social e econômica diminui com o aumento da distância. • A distância e a localização influenciam a distribuição de centros de serviços e a acessibilidade a eles. • O princípio da distância é relevante para a difusão de ideias, inovações e culturas, já que a proximidade espacial pode facilitar ou dificultar esses processos. • Na esfera econômica, a distância pode afetar o comércio, os padrões de localização das indústrias e a distribuição de recursos. A localização de mercados e empresas é muitas vezes dependente da proximidade com centros consumidores ou fornecedores. • O princípio da distância é importante no planejamento urbano e regional, pois orienta decisões sobre infraestrutura, transporte, serviços públicos e desenvolvimento sustentável.
Causalidade	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
Relaciona-se à investigação das causas dos fenômenos observados no espaço. O objetivo é entender o porquê das variações espaciais, buscando identificar fatores e processos responsáveis por determinados padrões. Esse princípio é fundamental para a análise geográfica, pois busca entender as relações de causa e efeito que moldam o espaço.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da causalidade: • O princípio da causalidade investiga como um fenômeno pode ser a causa de outro, assim como diferentes causas podem resultar em um fenômeno específico. • Os fatores que influenciam a causalidade podem ser de natureza natural, como clima, relevo e recursos, ou de origem humana, incluindo políticas, práticas econômicas e sociais. A análise dessas interações é fundamental para entendermos como essas diversas forças moldam o ambiente e impactam a sociedade. • A análise causal é comumente aplicada em estudos de caso para compreender problemas geográficos específicos, como migração, poluição e mudanças climáticas. Esse enfoque permite identificar causas subjacentes e explorar potenciais soluções.

geográfico e influenciam comportamentos e processos sociais, econômicos e naturais.	• Compreender as causas dos fenômenos geográficos é crucial para o desenvolvimento de políticas eficazes e de uma gestão sustentável dos recursos naturais. Assim, as decisões precisam levar em consideração não apenas os efeitos, mas também as causas que os geram. • A causalidade no espaço é mediada pelas relações de produção e pelas contradições do capitalismo, onde diferentes fatores, como a exploração econômica, as políticas territoriais e as relações de poder se entrelaçam para moldar o espaço e as sociedades.
Escala	
Definição	Elementos a serem observados durante a avaliação para a aprendizagem
A escala é uma ferramenta de análise que permite entender como os processos sociais, econômicos e políticos se manifestam e se articulam em diferentes níveis espaciais. A escala é um conceito fundamental em Geografia, pois ajuda a entender a extensão de fenômenos e as proporções que eles ocupam em diferentes níveis de análise, desde local até global.	Compreensão de aspectos relacionados ao princípio da escala: • O princípio da escala permite distinguir entre diferentes níveis de análise geográfica: • <i>Local</i>: Estudo de um município ou bairro; • <i>Regional</i>: Análise de uma região específica, como uma província ou Estado; • <i>Nacional</i>: Investigação em nível de um país; • <i>Global</i>: Abordagem de questões que afetam o mundo todo, como mudanças climáticas ou globalização. • A escala não é estática, mas dinâmica e relacional, já que as características que ocorrem em um nível (por exemplo, no local) estão intimamente conectadas com processos que ocorrem em outras escalas (regional, nacional, global). • A escala afeta a percepção de distância e acessibilidade. O que pode parecer distante em uma escala maior pode ser acessível em uma escala menor, dependendo do contexto local e das infraestruturas existentes. • O princípio da escala é vital para a compreensão e representação de fenômenos geográficos em diferentes níveis de análise, ajudando a interpretar a complexidade e a diversidade do espaço geográfico.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Moreira, Ruy (1981; 2002; 2011b), 2024

O quadro apresentado é um esforço para pensar na avaliação para a aprendizagem para além da cobrança de conteúdos e conceitos prontos; a ideia é que ele auxilie na construção de métodos e instrumentos avaliativos que corroborem com a formação do pensamento geográfico.

Essa abordagem busca promover uma avaliação que considere não apenas a memorização de informações, mas também o desenvolvimento da capacidade de análise dos

estudantes em relação aos fenômenos geográficos. Em última análise, o objetivo é que a avaliação se torne um processo formativo que contribua para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo, preparando os estudantes para serem cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. Essa mudança na abordagem da avaliação é um passo importante para uma educação geográfica mais relevante e contextualizada. Dito isso, está o desafio de como avaliar em Geografia de modo que a avaliação esteja a favor da aprendizagem e consiga de fato ser auxiliar nesse processo. De acordo com Vigotski (1998), um diagnóstico genuíno de desenvolvimento deve ser capaz de captar não apenas ciclos concluídos de desenvolvimento, não só os frutos, mas também aqueles processos que estão no período de maturação.

A avaliação formativa é um processo contínuo que busca acompanhar e fomentar a aprendizagem dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e a construção significativa do conhecimento. Essa avaliação deve ser integrada à ação didática, sendo compreendida como parte integrante do processo educativo. A seguir, estão apresentados os elementos da ação didática que devem ser considerados para promover o desenvolvimento do pensamento geográfico.

Quadro 19 – Elementos da ação didática que devem ser considerados para promover o desenvolvimento do pensamento geográfico

Etapa	Descrição
Escolha da temática e das abordagens a serem trabalhadas	É uma etapa crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois determina o foco das discussões, atividades e análises. Sabe-se que muitas vezes esses temas são determinados por agentes externos à escola, como diretrizes, bases, secretarias ou orientações prontas. No entanto, sempre que possível, a seleção da temática geográfica deve estar ancorada na sua relevância atual; o interesse dos alunos, a possibilidade de uso de diferentes ferramentas e métodos de investigação geográfica, o potencial de interdisciplinaridade, temas que conectem à realidade local dos estudantes a questões globais podem facilitar a compreensão da dinâmica geográfica. Ao considerar esses critérios, a escolha da temática geográfica e sua abordagem podem se tornar mais eficientes e impactantes, contribuindo para um aprendizado mais significativo e envolvente. Após a seleção do tema, é essencial a escolha da abordagem. Aqui optou-se pela utilização do Ipegeo com a construção do Sistema Conceitual e do Mapa de Conteúdo como elementos preliminares aos Planos de Ensino e de Aula. De acordo com Moreira (2011a), um sistema conceitual para o ensino é composto por conceitos inter-relacionados que auxiliam educadores na tarefa de transformar o conhecimento em algo compreensível e significativo para os alunos, orientando as práticas pedagógicas.

	Segundo Gómez (2007), o mapa de conteúdos permite ao professor visualizar a sequência lógica dos tópicos e a inter-relação entre os conceitos, o que contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa.
Seleção de princípios balizadores da análise geográfica	A seleção de princípios balizadores da análise geográfica é fundamental para a compreensão das dinâmicas espaciais e territoriais. Esses princípios ajudam a orientar a pesquisa, a interpretação de dados e a formulação de políticas.
Objetivos de aprendizagem claros	Definição de objetivos de aprendizagem específicos que orientem o que se espera que os alunos compreendam, analisem e apliquem em relação aos conceitos geográficos.
Diversidade de instrumentos avaliativos	• Portfólios: Coleta de trabalhos e reflexões que documentam o progresso do aluno ao longo do tempo. • Projetos interdisciplinares: Atividades que integrem Geografia com outras disciplinas, permitindo uma abordagem holística dos temas estudados. • Mapas conceituais: Ferramentas que ajudam os alunos a organizarem e a relacionarem os conceitos geográficos de forma visual. • Estudos de caso: Propostas de situações geográficas reais que os alunos devem analisar, considerar múltiplas perspectivas e propor soluções, desenvolvendo habilidades críticas e analíticas. • Debates e discussões em classe: Promoção de atividades que envolvam o debate de temas geográficos atuais ou históricos, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões fundamentadas em evidências. • Atividades práticas e de campo: Experiências de aprendizagem fora da sala de aula, como visitas a locais significativos, que proporcionem um entendimento mais concreto dos conceitos geográficos. • Utilização de geotecnologia: Integrar ferramentas digitais, como softwares de mapeamento, sistemas de informações geográficas (SIG) e plataformas de aprendizado on-line, que ajudam os alunos a explorarem aspectos geográficos de maneira interativa.
Feedback contínuo	Fornecimento de retornos regulares sobre o desempenho dos estudantes, destacando pontos fortes e áreas que precisam de melhoria. Isso é vital para que os alunos possam ajustar seu aprendizado. Um bom <i>feedback</i> auxilia o estudante a: • Compreender o que ele já sabe e o que precisa ser aprimorado; • Construir estratégias para superar dificuldades; • Desenvolva autonomia no aprendizado ao perceber onde errou e como pode melhorar.

	As aulas de 50 minutos e a necessidade de seguir um cronograma rígido são realidades frequentes na maioria das escolas. Essa restrição de tempo gera um dilema: como oferecer <i>feedback</i> de qualidade sem comprometer o cumprimento do conteúdo curricular? • Formas de oferecer <i>feedback</i> considerando a rotina intensa • <i>Feedback</i> imediato durante atividades em sala: Durante as atividades práticas, o professor pode oferecer <i>feedback</i> rápido e pontual enquanto circula pela sala, permitindo correções imediatas e esclarecimentos de dúvidas sem a necessidade de interrupção do fluxo da aula. • Uso de tecnologias: Ferramentas digitais como <i>quizzes</i> interativos e plataformas de aprendizagem podem automatizar a coleta de dados de desenvolvimento e fornecer <i>feedback</i> instantâneo aos alunos. • <i>Feedback</i> oral no final da aula: Destinar os últimos 5 minutos da aula para um <i>feedback</i> oral geral sobre o que foi trabalhado pode ser muito eficaz. Nesse momento, o professor pode destacar os pontos positivos e as áreas em que os alunos geralmente tiveram dificuldades, oferecendo sugestões rápidas para melhoria. • Comentários rápidos em tarefas escritas: Nos momentos em que o professor precisa ajustar tarefas ou exercícios, ele pode fornecer comentários rápidos e objetivos, focados em pontos principais que precisam ser trabalhados. • <i>Feedbacks</i> individuais: Cada estudante pode receber uma orientação específica, com base em suas necessidades, sobre um aspecto a melhorar. Ao longo do tempo, isso reduz a quantidade de <i>feedback</i> necessária, pois os alunos podem se concentrar em suas áreas de maior dificuldade.
Autoavaliação e avaliação entre pares	A autoavaliação e a avaliação entre pares são poderosas ferramentas de aprendizagem que ajudam os alunos a desenvolverem maior autonomia, autoconhecimento e capacidades críticas. Ao contrário de um modelo de ensino tradicional, onde o professor é o único responsável por avaliar o progresso dos alunos, essas práticas envolvem os próprios alunos no processo avaliativo, promovendo um aprendizado mais ativo e reflexivo. A seguir, algumas orientações sobre como implementar a autoavaliação e a avaliação entre pares na sala de aula. Estabeleça critérios claros de avaliação: Para que os alunos possam se autoavaliar ou avaliar seus colegas de forma justa e eficaz, é fundamental que compreendam claramente os critérios que serão usados na avaliação. Esses critérios devem ser objetivos e específicos. Promova uma cultura de <i>feedback</i> construtivo: Tanto na autoavaliação quanto na avaliação entre pares, o foco deve ser sempre no crescimento e na melhoria contínua. Para isso, é essencial criar um ambiente onde o <i>feedback</i> seja visto como uma oportunidade de aprendizado e não como

	uma crítica pessoal. Algumas dicas para promover esse tipo de ambiente incluem: Ensine os alunos a se autoavaliarem: Muitos alunos não estão acostumados a refletir sobre seu próprio trabalho de forma crítica e objetiva. Para iniciar esse processo, o professor pode: • Propor atividades simples, como pedir aos alunos que reflitam sobre seu desempenho em uma tarefa recente, identificando três pontos fortes e três pontos a melhorar. • Incentivar o uso de diários de aprendizagem, onde os alunos possam registrar seu progresso, desafios e planos de ação para melhorias. • Fazer com que os alunos se familiarizem com as rubricas e usem-nas para pontuar seu próprio trabalho, comparando suas notas com o <i>feedback</i> que recebem do professor ou dos colegas. Planeje atividades de avaliação entre pares: Para garantir que essa prática seja produtiva, o professor pode seguir os seguintes passos: • Definir pares ou pequenos grupos de trabalho para avaliação, garantindo que haja diversidade de experiências entre os avaliados. • Preparar uma ficha de avaliação que inclua critérios claros e objetivos, bem como espaço para comentários e sugestões. • Explicar a importância de ser justo e criterioso, reforçando que o objetivo da atividade é ajudar o colega a melhorar, e não apenas fornecer uma nota. Após a avaliação entre pares, os alunos podem reunir-se para discutir as devolutivas, o que cria um momento importante de troca de ideias e esclarecimento de dúvidas. Facilitar o uso de tecnologias para avaliação: As ferramentas digitais simplificam o processo de autoavaliação e avaliação entre pares, especialmente em turmas grandes. Existem várias plataformas que permitem que os alunos avaliem o trabalho uns dos outros de maneira anônima ou que facilitem a criação de rubricas e fichas de <i>feedback</i>. Algumas sugestões incluem: • <i>Google Forms</i> ou outras ferramentas de formulários para planilhas automáticas; • Aplicativos como <i>Peergrade</i> ou <i>Padlet</i>, que facilitam o <i>feedback</i> entre pares de forma colaborativa e organizada.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Os elementos apresentados se constituem em um caminho possível, mas de modo algum devem ser tomados como receita, e sim como um esforço para pensar o processo de ensino que busca realizar a avaliação em Geografia como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foram selecionados contextos e instrumentos diversos.

Esses elementos, quando integrados em um processo de avaliação formativa, não só promovem a construção do pensamento geográfico, mas também incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas que são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados. A avaliação formativa, portanto, deve ser vista como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem ativa e participativa.

4.2. Uma proposta de matriz para avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico

A proposta de matriz avaliativa aqui apresentada fundamenta-se nas contribuições de Cavalcanti (2019, 2024), que argumenta que, para avançar nas práticas educacionais com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos alunos, é fundamental a adoção de metodologias que coloquem o estudante como parte envolvida no processo. Essas metodologias permitem que os estudantes se posicionem como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse sentido, coaduna-se com Charlot (2000), que argumenta que aprender é, antes de tudo, uma atividade significativa que implica o envolvimento do sujeito. Para o autor, o saber não é algo externo que o aluno simplesmente adquire, mas é um processo em que o sujeito se constrói ao mesmo tempo em que elabora o conhecimento. Esse processo envolve uma série de mediações: culturais, históricas, sociais e subjetivas. Ou seja, os alunos se apropriam do conhecimento a partir de sua história de vida, de suas condições sociais e das expectativas que eles e o meio escolar constroem em torno do aprendizado. Nessa perspectiva, o papel do professor é central na construção de condições que permitam que o estudante desenvolva uma relação positiva e significativa com o saber. Ele não deve apenas transmitir conteúdo, mas também criar situações pedagógicas que promovam o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Entende-se que o professor deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, criando um ambiente em que a atividade escolar faça sentido para o aluno. Para isso, o professor precisa considerar tanto a relação dos alunos com o saber quanto os motivos que os levam a se engajar nas atividades escolares.

O conceito de atividade, na teoria de Leontiev (1978), ajuda a compreender o que significa para os estudantes "fazer atividade escolar". Para o autor, toda atividade humana é sempre orientada por objetivos e é mediada por ferramentas culturais e sociais. Ele diferencia as ações (aquilo que fazemos deliberadamente para atingir um objetivo) das operações (as

formas como realizamos essas ações, muitas vezes de maneira automática ou inconsciente), ambas orientadas por um motivo subjacente.

No contexto escolar, o motivo que orienta a atividade do estudante é crucial. O aluno pode realizar uma tarefa porque deseja uma boa nota (motivo externo) ou porque vê a atividade como algo que o ajuda a compreender o mundo ou a si mesmo (motivo interno). O desafio do professor, portanto, é criar situações em que o motivo do aluno esteja alinhado com os objetivos pedagógicos, ou seja, que o estudante perceba o valor intrínseco do aprendizado, e não apenas faça as atividades para conformidade formal.

Leontiev (1981) também destaca que a atividade humana se desenvolve em contextos sociais e é mediada culturalmente. Isso significa que o ambiente escolar, a interação com os colegas e o professor, assim como o uso de ferramentas culturais (como a linguagem) são elementos essenciais para que o estudante possa se apropriar do conhecimento de maneira significativa. Para que o aluno participe da atividade escolar de fato, é preciso que haja sentido naquilo que está sendo feito.

A abordagem de Charlot (2000) sobre a relação dos alunos com o saber e a teoria da atividade de Leontiev (1978; 1981) se complementam ao destacar o papel fundamental do sentido e da motivação na educação. Para que uma atividade escolar seja realmente formativa, é essencial que o professor crie condições que permitam aos alunos desenvolver uma relação significativa com o saber. Isso envolve uma mediação de contextos culturais e sociais que fazem sentido à aprendizagem, bem como o desenvolvimento de atividades que de fato envolvam os alunos. O professor, portanto, não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que ajuda os alunos a perceberem o valor do saber em suas vidas e a desenvolverem suas capacidades cognitivas e sociais.

Com base nessa perspectiva, adotou-se a ideia de percurso didático, que se caracteriza por uma abordagem que organiza o trabalho em torno de uma unidade de conteúdo, seguindo um método dialético de construção do conhecimento, conforme já explorado no início desta tese. Esse percurso se divide em três etapas principais: problematizar, sistematizar e sintetizar. Na definição da unidade temática a ser trabalhada, cabe ao professor elaborar um sistema conceitual estruturante da abordagem do conteúdo, representado por um gráfico que articula os conceitos fundamentais que orientarão a discussão, e um mapa de conteúdos correlatos, que liste e hierarquize os principais temas a serem abordados.

Após essa etapa de elaboração do sistema conceitual e do mapa de conteúdos, o professor já tem em mãos o “guia” para a elaboração de seu plano, na forma de percurso didático. O primeiro passo desse percurso é introduzir os alunos em uma situação-problema relacionada ao tema central ou solicitar que eles mesmos a elaborem. Essa abordagem visa aumentar o envolvimento efetivo dos alunos, incentivando-os a explorarem aspectos relevantes para o estudo. Após essa etapa, espera-se que os alunos se sintam mais capacitados a assumir o papel de agentes do seu próprio conhecimento. Em seguida, o professor deve apresentar alguns elementos e fatores sistematizados pela ciência que elucidam os temas em questão e seus nexos essenciais, promovendo reflexões e assegurando que os alunos internalizem essas informações. A etapa final envolve a elaboração de sínteses por parte dos alunos, o que representa a atividade principal, tal como na fase inicial. Essa ação requer um empenho mental significativo e estimula o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, resultando no aprimoramento do pensamento teórico-conceitual sobre o tema da unidade.

A proposta de mediação didática, descrita de forma sucinta, serviu como base para a elaboração de uma matriz de avaliação formativa destinada à formação do pensamento geográfico. Essa matriz é uma ferramenta útil para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em diversas dimensões do aprendizado. Ela pode ser organizada em colunas que representam critérios de avaliação e linhas que abrangem diferentes aspectos do conhecimento geográfico. A seguir, apresentamos uma sugestão de Matriz de Avaliação Formativa para o Pensamento Geográfico.

Quadro 20 – **Proposta de Matriz de Avaliação Formativa para o Pensamento Geográfico**

Nível de desenvolvimento	1º momento: avaliação diagnóstica	2º momento: avaliação processual ou contínua	3º momento: avaliação globalizadora
← Feedback →			
Inicial	✓ Dificuldade em compreender conceitos e princípios geográficos básicos. ✓ Dificuldade em identificar padrões espaciais simples. ✓ Limitação em aplicar conceitos e	✓ Dificuldade em compreender conceitos e princípios geográficos básicos. ✓ Dificuldade em identificar padrões espaciais simples. ✓ Limitação em aplicar conceitos e	✓ Dificuldade em compreender conceitos e princípios geográficos básicos. ✓ Dificuldade em identificar padrões espaciais simples. ✓ Limitação em aplicar conceitos e

	princípios em situações do cotidiano. ✓ Falta de reflexões sobre implicações geográficas. ✓ Não consegue por meio de linguagens geográficas demonstrar conhecimentos adquiridos.	princípios em situações do cotidiano. ✓ Falta de reflexões sobre implicações geográficas. ✓ Não consegue por meio de linguagens geográficas demonstrar conhecimentos adquiridos.	princípios em situações do cotidiano. ✓ Falta de reflexões sobre implicações geográficas. ✓ Não consegue por meio de linguagens geográficas demonstrar conhecimentos adquiridos.
Proximal	✓ Compreensão básica de alguns conceitos e princípios, mas com lacunas. ✓ Reconhecimento de alguns padrões, mas análise superficial. ✓ Aplicação de conceitos e princípios em casos simples com orientação. ✓ Reflexões limitadas dos fenômenos geográficos, sem aprofundamento. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas alguns conhecimentos adquiridos.	✓ Compreensão básica de alguns conceitos e princípios, mas com lacunas. ✓ Reconhecimento de alguns padrões, mas análise superficial. ✓ Aplicação de conceitos e princípios em casos simples com orientação. ✓ Reflexões limitadas dos fenômenos geográficos, sem aprofundamento. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas alguns conhecimentos adquiridos.	✓ Compreensão básica de alguns conceitos e princípios, mas com lacunas. ✓ Reconhecimento de alguns padrões, mas análise superficial. ✓ Aplicação de conceitos e princípios em casos simples com orientação. ✓ Reflexões limitadas dos fenômenos geográficos, sem aprofundamento. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas alguns conhecimentos adquiridos.
Conceitual	✓ Compreensão profunda e articulação de conceitos e princípios complexos. ✓ Análise detalhada de padrões espaciais e suas relações. ✓ Aplicação autônoma de conceitos e princípios em	✓ Compreensão profunda e articulação de conceitos e princípios complexos. ✓ Análise detalhada de padrões espaciais e suas relações. ✓ Aplicação autônoma de conceitos e princípios em	✓ Compreensão profunda e articulação de conceitos e princípios complexos. ✓ Análise detalhada de padrões espaciais e suas relações. ✓ Aplicação autônoma de conceitos e princípios em

	novos contextos. ✓ Reflexão crítica e argumentativa sobre fenômenos geográficos e suas consequências. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas a consolidação de conhecimentos adquiridos.	novos contextos. ✓ Reflexão crítica e argumentativa sobre fenômenos geográficos e suas consequências. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas a consolidação de conhecimentos adquiridos.	novos contextos. ✓ Reflexão crítica e argumentativa sobre fenômenos geográficos e suas consequências. ✓ Demonstra por meio de linguagens geográficas a consolidação de conhecimentos adquiridos.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A matriz apresentada é flexível e pode ser adaptada a diferentes níveis de ensino e enfoques temáticos dentro da disciplina de Geografia, promovendo uma aprendizagem mais reflexiva e significativa. A partir do contexto descrito, cada fase do percurso didático será explicada e exemplificada, com ênfase na avaliação formativa para a aprendizagem. É importante esclarecer que este trabalho e a proposta não têm como objetivo principal a distribuição ou atribuição de pontuações. Embora isso possa ser realizado de acordo com as normativas e perspectivas da escola, o que deve ficar claro é que o foco deve sempre estar no desenvolvimento do estudante, e não na nota.

Nesse sentido, propomos quatro momentos, sendo o momento do *feedback* realizado continuamente, para a realização da avaliação dentro da perspectiva do percurso didático.

4.2.1. Primeiro momento: Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica deve ser realizada no início de uma proposta temática e tem como objetivo revelar as concepções gerais que os estudantes já têm sobre as situações e fenômenos geográficos em questão. Essa avaliação precisa ser problematizadora, permitindo que o aluno reflita utilizando uma linguagem geográfica (verbal ou não verbal) ancorada em questões que lhe possibilitem mostrar quais conceitos – seja no âmbito cotidiano ou científico – estão internalizados, em processo de internalização ou ainda não assimilados.

Como mencionado anteriormente, a avaliação diagnóstica deve ter um caráter problematizador. A seguir, apresentamos algumas diretrizes para sua elaboração:

- Definir objetivos: Especificar os objetivos da atividade e identificar a análise geográfica dos fenômenos que serão abordados, considerando as aulas subsequentes.

- Clareza nos princípios: Ter uma compreensão clara dos princípios balizadores da análise geográfica que serão utilizados, com foco na formação do pensamento geográfico.
- Seleção de materiais: Escolher textos, imagens, filmes, documentários, charges, mapas ou outras linguagens geográficas que estejam alinhadas à temática a ser trabalhada. Esses elementos devem permitir a problematização do tema e utilizar uma linguagem acessível, adequada ao nível de ensino dos alunos.
- Elaboração de questões: Criar perguntas que direcionem a reflexão dos alunos em relação aos objetivos propostos. As questões devem ser abertas, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e vivências sobre os temas abordados, evitando respostas de certo ou errado. Esse momento é crucial para que os alunos pensem criticamente sobre a temática e compartilhem suas perspectivas pessoais.
- Sistematização das ideias: É fundamental que o professor sistematize as ideias levantadas pelos alunos, de modo a utilizar essas informações nas aulas subsequentes.

A avaliação diagnóstica é uma estratégia essencial para identificar o conhecimento prévio dos alunos e as concepções que eles têm sobre um determinado tema. Com base nas diretrizes apresentadas, os instrumentos avaliativos devem ser elaborados para atender aos objetivos característicos desse momento de avaliação. Diversos instrumentos podem ser utilizados para isso. A seguir, apresentamos exemplos de ferramentas avaliativas, suas características e métodos de avaliação que podem ser utilizados.

Quadro 21 – Exemplos de instrumentos para a avaliação diagnóstica

Ferramenta	Características	Método de avaliação
Nuvem de palavras	Pode ser utilizada a partir de perguntas de quais as palavras correspondem a determinada temática. Comumente é realizada por meio do aplicativo <i>WordClouds</i> , que permite criar nuvens de palavras a partir de texto ou de URLs de sites.	Identificação de temas: Avaliar quais palavras aparecem com mais frequência e identificar os temas ou tópicos subjacentes. Nuvens de palavras por grupo: Comparar as nuvens pode revelar diferentes perspectivas ou enfoques sobre o mesmo tema. Antes e depois: Criar nuvens de palavras antes e depois de um projeto ou discussões podem ajudar a visualizar mudanças no conhecimento ou nas opiniões dos participantes. Feedback: Após a criação da nuvem de palavras, organizar uma discussão com os participantes para falar sobre como as palavras foram

		escolhidas ou por que algumas se destacam.
Sistema conceitual	Os estudantes podem criar sistemas conceituais sobre um determinado tema geográfico. Isso ajuda a visualizar suas conexões e a organização do conhecimento.	Rubrica: Utilizar uma rubrica com critérios específicos para avaliar cada aspecto do sistema conceitual. Discussão: Organize uma apresentação em que os alunos expliquem seus gráficos de sistemas. Autoavaliação: Promova a reflexão sobre seu próprio aprendizado e desenvolvimento. Feedback qualitativo: Forneça comentários pessoais sobre o que funcionou bem no sistema e o que poderia ser melhorado.
Análises de imagens ou Mapas	Apresentar imagens, gráficos ou mapas e solicitar que os alunos façam análises ou interpretações. Essa atividade ajuda a identificar como eles percebem e interpretam a informação geográfica.	Identificação de elementos: Solicitar aos alunos que identifiquem e descrevam os principais elementos visuais da imagem ou do mapa, como símbolos, cores, escalas e legendas. Questões reflexivas: Fazer perguntas que incentivem os alunos a refletirem sobre o que a imagem ou o mapa comunica, qual é a mensagem subjacente. Análise de perspectivas: Pedir que os alunos considerem diferentes perspectivas que podem estar apresentadas pela imagem ou pelo mapa. Comparação de Imagens/Mapas: Solicitar que os alunos comparem diferentes imagens ou mapas de um mesmo fenômeno, analisando como diferentes representações podem comunicar informações variadas. Evolução temporal: Para mapas históricos ou imagens ao longo do tempo, pedir que os alunos analisem as mudanças e reflitam sobre suas causas e consequências. Análise de casos: Fornecer casos ou exemplos concretos que envolvam a análise de imagens ou mapas e pedir aos alunos para apresentarem suas conclusões e recomendações com base na análise realizada. Feedback por pares: Permitir que os alunos revisem e avaliem o trabalho dos colegas, promovendo um ambiente colaborativo e incentivando a crítica construtiva.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

4.2.2. Segundo momento: Avaliação processual ou contínua

A avaliação processual ou contínua deve ser realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se nas atividades e metodologias propostas. O objetivo é que os alunos acompanhem seu progresso e demonstrem continuamente seu aprendizado. As avaliações devem estar alinhadas aos objetivos educacionais da aula.

O foco principal é compreender o desenvolvimento do aluno ao longo das aulas. A seguir, apresentamos diretrizes para a elaboração dos instrumentos avaliativos:

- Foco na aprendizagem: As atividades não devem ser criadas apenas para atender a exigências burocráticas; elas devem estar voltadas para a promoção da aprendizagem efetiva.
- Concepção dos instrumentos: Não existe um único instrumento avaliativo que por si só cumpra sua função. Cada atividade avaliativa deve ser cuidadosamente pensada para verificar se os alunos estão se apropriando, internalizando os conteúdos e conceitos essenciais para a formação do pensamento geográfico.
- Níveis cognitivos superiores: As atividades não devem se limitar à simples verificação da leitura de um texto ou à repetição do que foi ensinado. É crucial que se busque níveis cognitivos mais elevados, que estimulem a análise, a síntese e a aplicação do conhecimento, indo além da mera memorização.
- Foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Constitui-se como uma nova ferramenta para avaliar a dinâmica interna de desenvolvimento e permite vislumbrar as potencialidades de desenvolvimento dos estudantes.

Em síntese, a avaliação processual e contínua oferece uma perspectiva abrangente sobre o aprendizado dos alunos, abarcando não apenas o conhecimento adquirido, mas também os aspectos que indicam o potencial de desenvolvimento dos estudantes. A seguir, são exemplificadas ferramentas avaliativas, suas características e métodos que podem ser utilizados na avaliação.

Quadro 22 – Exemplos de instrumentos para a avaliação processual e contínua

Ferramenta	Características	Método de avaliação
Discussões em grupo ou debates	As discussões em grupo e os debates são métodos avaliativos eficazes que promovem a interação, a avaliação crítica e o desenvolvimento de habilidades de comunicação entre os alunos. Essas atividades não apenas avaliam o conhecimento prévio dos estudantes, mas também incentivam a expressão de opiniões, permitem a articulação de ideias e ajudam a construir o pensamento crítico.	Rubricas²³: Desenvolver rubricas que detalhem cada critério e forneçam elementos ou descrição de desempenho pode ajudar a tornar a avaliação mais objetiva e transparente. Autoavaliação: Incentivar os alunos a se autoavaliarem com base nos mesmos critérios pode promover a metacognição e a responsabilidade pelo aprendizado. Avaliação por pares: Os participantes podem avaliar uns aos outros, oferecendo diferentes perspectivas e <i>feedback</i> sobre as contribuições de seus colegas. Feedback qualitativo: Fornecer <i>feedback</i> descritivo sobre os pontos fortes e áreas de melhoria pode enriquecer o processo de aprendizagem.
Apresentações orais e projetos	Os alunos apresentam seus projetos/pesquisas em grupo ou individualmente, demonstrando seu entendimento e habilidades de comunicação. Permite avaliar não apenas o conteúdo, mas também a forma como os alunos se comunicam e se expressam.	Rubricas: Desenvolver uma rubrica com critérios claros e definidos para avaliar cada aspecto da apresentação ou projeto, proporcionando uma avaliação objetiva e transparente. Avaliação por pares: Permitir que os alunos avaliem seus colegas com base em critérios específicos, promovendo uma maior responsabilidade e compreensão do que constitui uma boa apresentação. Feedback qualitativo: Oferecer <i>feedback</i> construtivo para que os alunos entendam seus pontos fortes e áreas a serem melhoradas.
Relatório (de trabalho de campo, de percepção da realidade, de	O relatório é um método avaliativo que permite aos alunos aprofundarem sua compreensão sobre um tema específico, desenvolvendo	Estrutura e conteúdo do relatório: Conteúdo e relevância: Avalia a profundidade da pesquisa, a precisão das informações e a relevância do conteúdo

²³ A rubrica não é um instrumento e sim um dispositivo de meta-avaliação (Elliot, 2011), porque ela pode ser útil a diversos instrumentos avaliativos e a muitos aspectos formativos não captados normalmente pelos instrumentos tradicionais. A rubrica é elaborada em forma de tabela/quadro com base em dimensões que visam acompanhar o desenvolvimento do estudante e são definidas para o cumprimento eficaz de uma tarefa ou de um conjunto de tarefas estipuladas.

filme e música)	habilidades de pesquisa, análise crítica e comunicação escrita. Esse formato é amplamente utilizado na disciplina de Geografia, pois oferece uma maneira estruturada de apresentar informações.	apresentado. Estrutura e organização: Verifica se o relatório segue a estrutura proposta e se as informações estão organizadas de maneira lógica. Clareza e coerência: Observa a clareza na apresentação das ideias e a coerência entre os argumentos. Rubricas: Utilizar uma rubrica detalhada que espelhe os critérios de avaliação pode proporcionar uma avaliação objetiva e transparente, além de ajudar os alunos a entenderem as expectativas. Correção por pares: Promover a revisão entre os alunos pode ser uma maneira de fomentar a aprendizagem Feedback qualitativo: Além de uma pontuação, fornecer <i>feedback</i> descritivo ajuda os alunos a identificarem pontos fortes e áreas de melhoria no relatório.
Questionários	Os questionários são um método avaliativo amplamente utilizado em ambientes educacionais para analisar o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre um determinado tema. Os questionários devem ser compostos por perguntas que levem o aluno a pensar em relação à proposição colocada.	Correção das atividades: Todas as atividades realizadas pelos alunos devem ser corrigidas individualmente de modo a serem construtivas no processo de aprendizagem. Sugere-se acrescentar observações nas respostas não consideradas integralmente erradas. Os critérios de correção devem ser elaborados e seguidos na correção. Automatização da correção: Para questionários de múltipla escolha, o uso de plataformas digitais pode permitir correção automatizada, economizando tempo e aumentando a precisão. Tais plataformas permitem a comparação de dados a fim de entender o desenvolvimento dos alunos. Feedback imediato: Em plataformas digitais, é possível fornecer <i>feedback</i> imediato aos alunos após a finalização do questionário, promovendo um aprendizado reflexivo.
Atividades com uso de geotecnologia	As atividades que utilizam geotecnologia como método avaliativo oferecem uma abordagem inovadora e prática para o ensino de Geografia. A Geotecnologia inclui	Compreensão dos conceitos geográficos Aplicação de conceitos: Avalia se o aluno demonstra um entendimento claro dos conceitos geográficos pertinentes ao tema trabalhado. Integração de conhecimentos: Observa a

	ferramentas e técnicas como Sistemas de Informação Geográfica (SIG), sensoriamento remoto, GPS (Sistema de Posicionamento Global) e mapeamento digital. Esses métodos permitem que os alunos explorem, analisem e apresentem dados espaciais de maneira dinâmica.	capacidade do aluno de integrar diferentes informações geográficas e técnicas no contexto da atividade. Interpretação dos resultados: Avalia se o aluno foi capaz de interpretar os dados coletados de maneira crítica e lógica, identificando padrões ou tendências significativas. Participação em grupo: Para atividades em equipe, avalia a contribuição de cada aluno dentro do grupo, incluindo a capacidade de trabalhar colaborativamente. Rubricas: Utilizar uma rubrica detalhada permite a avaliação objetiva, na qual a cada critério podem ser atribuídas pontuações específicas que ajudam a fornecer uma visão clara do desempenho dos estudantes. Avaliação por pares: Incorporar a avaliação por pares pode permitir que os alunos forneçam <i>feedback</i> uns aos outros, promovendo um aprendizado colaborativo e autocrítico. Feedback: Oferecer comentários qualitativos sobre cada critério, indicando não apenas o que foi realizado corretamente, mas também sugerindo áreas de melhoria.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

4.2.3. Terceiro momento: Avaliação globalizadora

A avaliação globalizadora deve ser realizada ao final de um conjunto de aulas, com o objetivo central de verificar e regular os resultados de aprendizagem desejados. Essa abordagem busca coletar, organizar e analisar informações sobre o desempenho dos alunos de maneira contínua e integrada. Mais do que simplesmente avaliar o conhecimento final, ela foca em compreender o processo de aprendizagem ao longo do tempo. A síntese é crucial para identificar tanto o desempenho quanto as lacunas no conhecimento, além de possibilitar um acompanhamento eficaz do desenvolvimento educacional.

A avaliação globalizadora é, frequentemente, a mais valorizada e utilizada em sala de aula. A seguir, apresentamos diretrizes para a elaboração dos instrumentos avaliativos:

- **Coleta variada de dados:** Utilização de diversos instrumentos e métodos, como observações, portfólios, autoavaliações, trabalhos práticos e apresentações orais, permitindo uma visão abrangente do desenvolvimento dos alunos.

- **Integração de conhecimentos:** A avaliação globalizadora promove a articulação entre diferentes áreas de conhecimento, facilitando a conexão entre teorias e práticas.
- **Foco no processo:** Valoriza mais o desenvolvimento e o aprendizado do que o produto final. Isso ajuda a identificar áreas de dificuldade e oportunidades para intervenções pedagógicas.
- **Flexibilidade:** A avaliação deve ser adaptável às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, possibilitando ajustes nas metodologias e abordagens conforme necessário.
- **Fomento à aprendizagem:** Cria um ambiente onde o erro é visto como uma oportunidade de aprendizado, não como um fracasso, estimulando a exploração e a curiosidade.

A avaliação globalizadora é uma abordagem que vai além da simples verificação de conhecimentos, focando no processo de aprendizagem dos alunos. Ao adotar essa forma de avaliação, professores podem fornecer um suporte mais eficaz ao desenvolvimento de seus alunos, promovendo um aprendizado significativo e duradouro. Essa abordagem não apenas melhora a conclusão do aprendizado, mas também prepara os alunos para se tornarem aprendizes autônomos e críticos.

Os instrumentos avaliativos devem ser elaborados de maneira que possibilitem ao aluno expressar sua percepção sobre seu desenvolvimento, considerando os princípios e operações mentais, os conceitos geográficos e utilizando diferentes linguagens geográficas.

Embora os instrumentos avaliativos sejam importantes, não são o aspecto mais crucial do processo. Eles devem servir como parâmetros para responder a perguntas fundamentais: Os objetivos foram alcançados? Houve progresso na formação do pensamento geográfico? É possível perceber alguma formulação conceitual dos alunos? Há evidências de internalização dos conteúdos trabalhados?

Para que os instrumentos nos forneçam as indicações necessárias, é essencial ter cuidado em sua elaboração. Questões que apenas reproduzem o que foi discutido em sala de aula ou que podem ser respondidas exclusivamente com memorização não fornecerão o entendimento que buscamos sobre o processo de aprendizagem. A seguir, são exemplificadas ferramentas avaliativas, suas características e métodos que podem ser utilizados na avaliação.

Quadro 23 – Exemplos de instrumentos para a avaliação globalizadora

Ferramenta	Características	Método de avaliação
Portfólio	Permite aos alunos reunirem, organizarem e refletirem sobre seu trabalho e progresso ao longo de uma unidade ou período específico. Oferece uma abordagem abrangente para avaliar o aprendizado, incorporando uma variedade de atividades e evidências do desenvolvimento do aluno.	Leitura e análise do portfólio: Conteúdo e qualidade do trabalho: Avalia se os trabalhos apresentados são relevantes, bem desenvolvidos e demonstram entendimento dos conceitos. Organização e estrutura: Analisa a clareza e a lógica da apresentação do portfólio. Reflexão e análise crítica: Considera a profundidade das reflexões apresentadas pelo aluno sobre sua aprendizagem e desenvolvimento. Diversidade dos trabalhos: Analisa a amplitude dos itens incluídos no portfólio, verificando se abrangem diferentes aspectos de aprendizado e tipos de atividades. Evidências de progresso: Avalia se o portfólio demonstra crescimento e evolução ao longo do tempo, com a inclusão de trabalhos que mostrem melhorias e novas habilidades adquiridas. Rubricas: Apresentar critérios de avaliação claramente definidos pode facilitar a avaliação objetiva do portfólio. Feedback qualitativo: Oferecer comentários específicos e construtivos pode ajudar os alunos a entenderem seu desempenho e a identificarem áreas de melhoria.
Autoavaliação	Permite aos alunos refletirem sobre seu próprio desenvolvimento. Tem como objetivo estimular a autoconfiança, a responsabilidade e a capacidade de autorreflexão dos alunos em relação ao seu aprendizado. Pode ocorrer por meio de questionários e reflexões escritas em que os alunos analisam seu próprio	Orientação e exemplos: Forneça orientações claras sobre como realizar a autoavaliação. Isso pode incluir exemplos de perguntas ou critérios que ajudem os alunos a refletirem de maneira estruturada. Instrumentos de autoavaliação: Utilização de diferentes instrumentos para facilitar a autoavaliação, como questionários, escalas de classificação, diários reflexivos ou formulários de <i>feedback</i>. Alguns exemplos incluem: Perguntas abertas: “Quais foram suas principais conquistas nesta unidade?” ou “Quais desafios você enfrentou e como os superou?”

	desempenho, identificando áreas de força e de melhoria.	Escalas de <i>Likert</i>: Permitem que os alunos classifiquem seu nível de confiança ou desenvolvimento. Discussão em grupo: Espaço para que os alunos compartilhem suas reflexões, se sentirem confortáveis. Isso pode fomentar o aprendizado colaborativo e a troca de experiências. Feedback: Incentive os alunos a refletirem de maneira crítica sobre suas respostas, considerando tanto os aspectos positivos quanto as áreas que precisam de melhorias.
Prova	É a ferramenta de avaliação mais utilizada em ambientes educacionais para verificar o conhecimento dos alunos sobre um determinado conteúdo ou conjunto de habilidades. Pode assumir várias formas, como provas escritas, orais, objetivas, dissertativas, entre outras.	Análise das respostas: Examinar as respostas das provas para identificar padrões de dificuldade e ajustar o ensino conforme necessário. Rubricas de correção: Utilizar rubricas pode ajudar a tornar a correção das provas mais objetiva e clara, facilitando a atribuição de notas. Feedback descritivo: Após a correção, fornecer um <i>feedback</i> detalhado pode ajudar os alunos a entenderem melhor seus erros e a melhorarem em avaliações futuras.
Observações diretas	Coleta de dados por meio da observação do desempenho dos alunos em atividades em sala de aula ou em projetos. É uma abordagem qualitativa que envolve o monitoramento e a análise do comportamento, desempenho e interações dos alunos em situações de aprendizagem.	Rubricas de observação: Estabelecimento de critérios claros que permitam o acompanhamento mais fidedigno. Podem proporcionar <i>insights</i> significativos sobre as habilidades dos alunos e seu progresso ao longo do tempo, criando oportunidades para intervenções e orientações pedagógicas mais eficazes. Feedback descritivo: Depois da observação, forneça <i>feedback</i> qualitativo que ajude os alunos a entenderem seus pontos fortes e áreas para desenvolvimento.
Gravação de vídeos ou podcast	Ferramenta de avaliação inovadora que permite aos alunos expressarem seus conhecimentos e habilidades de forma criativa e envolvente. Essa abordagem não apenas avalia o entendimento do conteúdo, mas também desenvolve competências em comunicação, tecnologia e apresentação.	Análise do material elaborado Conteúdo e compreensão: Avalia a precisão e a relevância das informações apresentadas, assim como a capacidade de conectar conceitos e princípios geográficos de forma coesa. Organização e clareza: Observa a estrutura lógica do material apresentado e a clareza na comunicação das

		ideias. Criatividade e originalidade: Considera a capacidade dos alunos de apresentar o conteúdo de maneira criativa e única, empregando diferentes técnicas de apresentação. Rubricas: Inclui critérios que podem oferecer uma avaliação mais objetiva e ajudar os alunos a compreenderem melhor as expectativas. Feedback descritivo: Fornecer <i>feedback</i> detalhado que destaca os pontos fortes e as áreas de melhoria pode enriquecer a experiência de aprendizado.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

4.2.4. Momento contínuo: *Feedback*

O *feedback* é uma ferramenta essencial na avaliação da aprendizagem. Ao fornecer informações construtivas e específicas, pode guiar os alunos em seu desenvolvimento, promover a reflexão sobre suas práticas e aumentar sua motivação. Um *feedback* eficaz pode impactar positivamente o processo de aprendizado, tornando-o mais significativo e pertinente para os estudantes. O conceito de *feedback* exige uma interação aberta entre o professor e o aluno, e tem como ponto fundamental o diálogo, que deve ocorrer de maneira informal, dinâmica, desprovido de preconceitos e sempre presente no processo de ensino e aprendizagem.

Após a análise dos momentos avaliativos, ao longo de todo o processo, os dados coletados devem ser utilizados para tomada de decisões (mudanças de rumo, detecção de acertos). Os dados devem ser discutidos com os alunos para que haja consciência e avanços no processo de ensino e aprendizagem. O *feedback* pode ser fornecido tanto pelo professor quanto pelos colegas e deve ser utilizado de forma construtiva, visando ao desenvolvimento dos estudantes. Para Villas Boas, “[...] o envolvimento no processo de comunicação permite que os estudantes compartilhem informações com outros acerca do seu progresso” (2011, p. 32).

Na avaliação formativa, o *feedback* é de fundamental importância, pois é o momento de sistematização, devendo ocorrer ao longo de todo processo, após a análise ou correção de todas as propostas avaliativas. É imprescindível que esse momento seja de troca e não somente de correção de erros. Os alunos devem ter ciência e serem atores do seu processo de desenvolvimento.

Se por um lado o *feedback* é essencial, ele não garante a aprendizagem sem que haja adequado estímulo aos processos cognitivos e metacognitivos do aluno, que deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Um *feedback* adequado permite:

- **Melhora do desenvolvimento:** O *feedback* adequado permite que os alunos compreendam o que estão fazendo bem e o que podem melhorar. Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* é uma das influências mais poderosas sobre a aprendizagem e é essencial para guiar os alunos em seu desenvolvimento.
- **Promoção da reflexão:** O *feedback* incentiva os alunos a refletirem sobre seu processo de aprendizagem. Sadler (1989) afirma que para que os alunos realmente aprendam com o *feedback*, eles devem ser capazes de usar essa informação para ajustar seu desempenho futuro. Isso envolve a capacidade de autoavaliação, em que os alunos aprendem a interpretar o *feedback* recebido e aplicá-lo em outros contextos de aprendizagem.
- **Motivação:** O *feedback* positivo pode ser um forte motivador. De acordo com Black e Wiliam (1998), o *feedback* deve ser visto como uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode aumentar a motivação dos alunos para se envolverem com o aprendizado.
- **Informações em tempo real:** O *feedback* oportuno permite que os alunos ajustem suas estratégias de aprendizado imediatamente. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) defendem que um *feedback* eficaz fornece a oportunidade para os alunos entenderem como está o seu desenvolvimento e quais são os próximos passos a seguir. Isso cria uma abordagem de aprendizagem contínua e adaptativa.
- **Individualização da aprendizagem:** O *feedback* pode ser adaptado para atender às necessidades individuais dos alunos. Eraut (2006) discute a importância do *feedback* contextualizado, afirmando que ele ajuda os alunos a entenderem não apenas o que estão aprendendo, mas também porque isso é relevante em suas vidas.

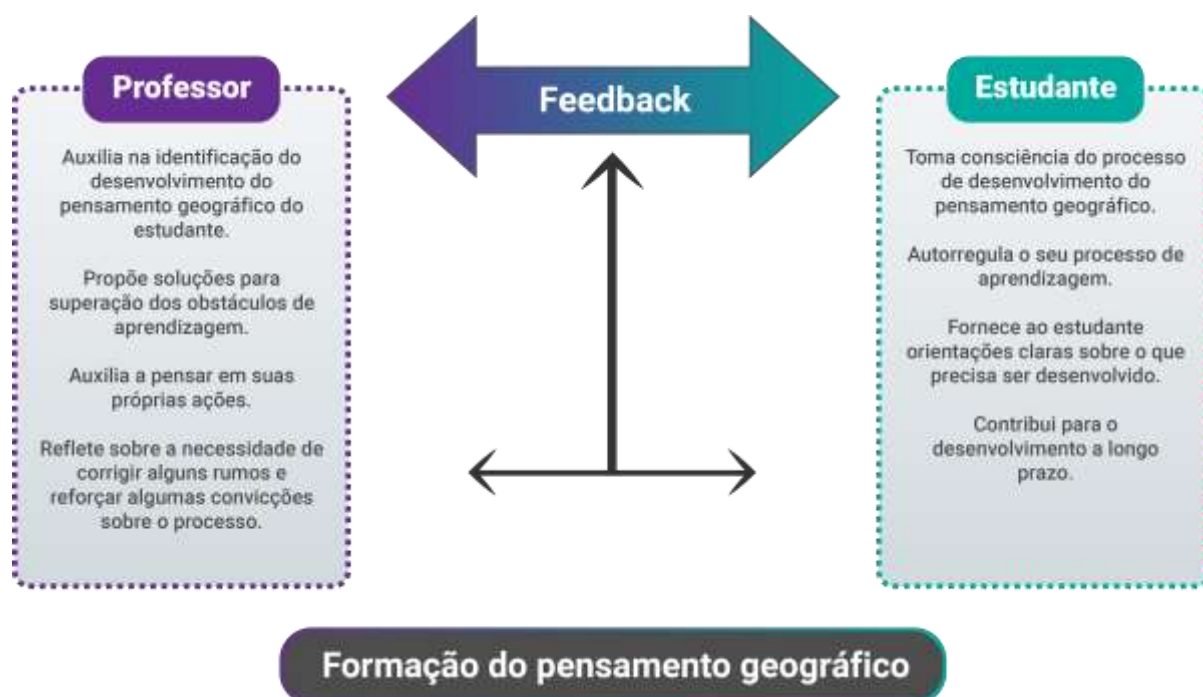
O *feedback* direcionado aos alunos pode ser definido como as ações realizadas por agentes externos com o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho desses estudantes. Segundo Villas Boas (2011, p. 27), “[...] a qualidade do *feedback* é um ponto essencial de qualquer procedimento de avaliação formativa”. Contudo, não se trata apenas de fornecer qualquer informação; se o *feedback* não permitir a superação da lacuna entre o nível

atual do aluno e o objetivo estabelecido, ele não será efetivo e não cumprirá sua função formativa.

O *feedback* deve ser um instrumento que auxilie na regulação do processo de ensino e aprendizagem, considerando que tanto professores quanto alunos podem se beneficiar das informações apresentadas. Os professores podem refletir sobre suas práticas, revisar seus planejamentos e desenvolver estratégias que favoreçam a melhoria da aprendizagem. Já os alunos, ao receberem *feedback*, podem monitorar seu desempenho, identificar suas fraquezas e potencialidades, visando o reconhecimento e o reforço dos “aspectos associados ao sucesso e à alta qualidade, assim como a modificação ou melhoria dos aspectos insatisfatórios” (Villas Boas, 2006, p. 82).

O esquema a seguir apresenta uma sugestão para o *feedback* a partir da proposta de avaliação formativa para o desenvolvimento do pensamento geográfico levando em consideração a concepção defendida.

Figura 16 – Proposta de *feedback* para a formação do pensamento geográfico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Na avaliação formativa, é preciso evitar comparações entre os alunos e focar em fornecer *feedback* sobre o desenvolvimento dos estudantes, em vez de aspectos pessoais e julgamento de valores. Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de aprimorar sua aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar seu desenvolvimento.

É importante ressaltar que as listas e sugestões apresentadas não devem ser interpretadas como um manual de boas práticas para avaliação, nem seguidas de forma isolada como um guia prescritivo, mas devem ser vistas em seu conjunto como propostas coerentes com a concepção defendida. Assim, podem servir de inspiração para uma mudança de concepção de professores que compreenderem seus fundamentos e os desdobramentos nessas sugestões e indicações, podendo aproveitá-las em parte ou na totalidade, a depender das condições concretas de sua prática.

4.3. Possibilidades e desafios na efetivação da avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico

Se a Geografia é uma disciplina escolar que deve considerar o cotidiano, as relações espaciais, as diferentes escalas e linguagens, se ela deve auxiliar o aluno na formação de categorias e conceitos, a avaliação, por conseguinte, deve ajudar nesse processo. Mas como? A avaliação deverá estar a serviço desse processo identificando e conduzindo para que os alunos sejam ouvidos e tenham a possibilidade de externar suas impressões, seu desenvolvimento. Os instrumentos avaliativos devem estar a serviço do desenvolvimento do pensamento geográfico, e deverão oportunizar que os alunos demonstrem suas operações mentais (localizar, distribuir, generalizar, analisar, interpretar, sintetizar, entre outras), e ao professor não deve interessar a estruturação completa de um conceito, pois esse nunca estará fechado ou completo.

Interessa o caminho percorrido, o entendimento de como está o desenvolvimento, pois é justamente aí que o ensino escolar se processa, na transformação de conceitos cotidianos em científicos. É importante, por meio da avaliação, entender os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre determinado assunto, e como esses conhecimentos podem se estruturar para que se transformem em ferramentas para a análise espacial. Ou seja, a avaliação tem seu papel essencial no entendimento dos processos mentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico, oportunizando aos envolvidos entenderem o processo e intervirem quando necessário e na forma mais adequada.

A avaliação formativa é uma abordagem essencial para promover a aprendizagem contínua, especialmente na formação do pensamento geográfico. Essa forma de avaliação oferece aos alunos oportunidades de reflexão e crescimento, mas também apresenta desafios que precisam ser superados.

A efetivação da avaliação formativa para a formação do pensamento geográfico enfrenta diversos desafios que podem dificultar sua implementação nas salas de aula. Um

dos principais obstáculos é a resistência à mudança por parte de educadores e instituições que estão acostumados a concepções tradicionais de avaliação. Essa resistência está frequentemente ligada à insegurança sobre a eficácia das novas abordagens, gerando hesitação em adotar práticas mais centradas no aluno.

Além disso, a falta de conhecimento e de formação específica para os professores sobre como implementar a avaliação formativa é um desafio significativo. Muitos educadores se sentem despreparados para aplicar práticas que exigem uma abordagem mais dinâmica e interativa, o que limita a eficácia da avaliação. A falta de formação e de entendimento pode resultar no uso ineficaz das ferramentas e estratégias que a avaliação formativa requer.

A variabilidade no envolvimento dos alunos também representa uma barreira. Nem todos os alunos se sentem motivados a participar ativamente dos processos avaliativos formativos, e alguns podem perceber o *feedback* como crítico, o que pode desestimular sua participação. Para que o *feedback* seja eficaz, ele deve ser considerado útil e relevante, o que nem sempre ocorre.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo e os recursos disponíveis. A avaliação formativa demanda tempo adicional para planejamento, implementação e para fornecer *feedback* significativo. Profissionais da educação frequentemente enfrentam a pressão de currículos rigorosos e a falta de recursos que permitem a utilização efetiva da avaliação formativa.

Apesar desses desafios, a avaliação formativa apresenta diversas possibilidades que podem enriquecer a formação do pensamento geográfico. Essa abordagem promove o desenvolvimento do pensamento crítico ao incentivar os alunos a analisarem e a refletirem sobre fenômenos geográficos. O *feedback* fornece informações valiosas que ajudam os alunos a compreenderem seu progresso, a identificarem áreas de dificuldade e a impulsionarem seu desenvolvimento.

Outra vantagem da avaliação formativa é a capacidade de oferecer *feedback* personalizado e quase imediato, permitindo que os alunos façam ajustes em tempo real no seu processo de aprendizagem. Essa rapidez na comunicação das expectativas ajuda a aumentar o interesse e a motivação dos alunos em relação ao aprendizado.

A avaliação formativa também permite uma integração de diferentes metodologias e formas de aprendizagem, promovendo um ambiente de aprendizado mais diversificado e

inclusivo. Ela capacita os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, desenvolvendo habilidades de autorregulação por meio da autoavaliação e da reflexão sobre suas práticas.

Além disso, a avaliação formativa permite a interconexão de conteúdos geográficos com outras disciplinas, promovendo uma abordagem multidisciplinar. Isso ajuda a contextualizar o ensino da Geografia e a mostrar suas aplicações práticas na vida real.

Diante do exposto, embora a avaliação formativa enfrente desafios significativos, suas possibilidades para promover uma educação mais significativa e eficaz na formação do pensamento geográfico são incontestáveis. Ao superar os obstáculos e adotar práticas mais inovadoras, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes em um mundo cada vez mais interconectado.

A seguir, estão apresentados os principais desafios e possibilidades relacionados à implementação da avaliação formativa em contextos geográficos.

Quadro 24 – Desafios e possibilidades na implementação da avaliação formativa em contextos geográficos

Desafios
• Tempo e carga de trabalho: A avaliação formativa exige um acompanhamento constante dos alunos, o que pode aumentar consideravelmente a carga de trabalho dos professores. Eles precisam planejar atividades avaliativas, oferecer <i>feedbacks</i> detalhados e acompanhar individualmente o progresso de cada estudante. • Formação e capacitação dos professores: Muitos docentes não receberam formação adequada para realizar a avaliação formativa de forma eficaz. Isso inclui a concepção de avaliação, a criação de instrumentos avaliativos, o fornecimento de <i>feedback</i> construtivo e o uso de dados para ajustar o ensino. • Mudança de mentalidade: A avaliação formativa exige uma mudança cultural nas escolas, que tradicionalmente priorizam provas somativas. Estudantes, pais e até mesmo professores podem resistir à mudança, uma vez que estão acostumados a ver o desempenho em termos de notas e exames. • Condições tecnológicas e materiais: A aplicação da avaliação formativa, especialmente no contexto da Geografia, pode exigir o uso de tecnologias como mapas digitais, imagens de satélite e Sistemas de Informações Geográficas (SIG). No entanto, nem todas as escolas têm acesso a esses recursos, o que pode limitar a eficácia da avaliação formativa. • Turmas grandes: Quando se trata de turmas grandes, o acompanhamento individualizado pode ser muito desafiador. O professor tem dificuldade em personalizar o <i>feedback</i> e adaptar as atividades para as necessidades de cada aluno. • Pressão por resultados nas avaliações em larga escala: Forte pressão por resultados quantitativos e padrões de desempenho. Os professores são responsabilizados pelo desempenho dos alunos nos testes. Isso dificulta a incorporação da avaliação formativa, que é mais qualitativa e processual.

- **Abordagem interdisciplinar:** A Geografia integra diversas áreas do conhecimento, o que exige do professor a criação de instrumentos de avaliação que abarquem essa complexidade. Avaliar, por exemplo, o entendimento sobre interações ambientais, questões climáticas ou socioespaciais demanda instrumentos que permitam captar a compreensão crítica do aluno.
- **Trabalhar com temas atuais:** A Geografia está intimamente ligada a questões contemporâneas, como mudanças climáticas, urbanização e globalização. Avaliar a capacidade dos alunos de fazer conexões entre esses temas e os conteúdos geográficos é desafiador, pois exige não só a compreensão teórica, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico.

Possibilidades

- **Aprendizagem ativa e contextualizada:** A avaliação formativa permite que os alunos se envolvam ativamente em seu processo de aprendizagem. Em Geografia, isso pode ser feito por meio de projetos que conectem os conteúdos com a realidade local ou global, como o estudo de problemas ambientais da comunidade, análise de mapas urbanos ou discussões sobre geopolítica.
- **Autonomia e reflexão crítica:** A avaliação formativa promove o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico nos alunos. Em Geografia, essa prática pode envolver a criação de portfólios, projetos de pesquisa ou a autoavaliação. O aluno reflete sobre seu aprendizado e progresso, identificando áreas em que precisa melhorar e propondo soluções para seus desafios.
- **Feedback constante e construtivo:** Um dos maiores benefícios da avaliação formativa é o *feedback* contínuo. Isso motiva os alunos a corrigirem suas falhas ao longo do processo, em vez de apenas no final, como ocorre na avaliação somativa.
- **Integração de tecnologias digitais:** Ferramentas digitais, como Google Earth ou softwares de Sistemas de Informação Geográfica (SIG), podem ser utilizadas para enriquecer a avaliação formativa. A análise de imagens de satélite, por exemplo, pode ser uma forma de avaliar a compreensão dos alunos sobre processos como urbanização, desmatamento ou mudanças climáticas.
- **Melhora no desempenho global dos alunos:** Ao identificar dificuldades no início do processo de aprendizagem, é possível intervir de maneira mais eficaz, prevenindo lacunas maiores no conhecimento e, assim, melhorando o desempenho geral dos alunos.
- **Fortalecimento da relação professor-aluno:** A avaliação formativa facilita uma interação mais próxima entre professores e alunos. Com *feedback* constante e conversas sobre o progresso, a relação entre ambas as partes tende a se fortalecer, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo.
- **Uso de mapas e ferramentas visuais:** A Geografia oferece uma série de ferramentas visuais que podem enriquecer a avaliação formativa. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a interpretar mapas, construir croquis ou usar plataformas digitais para estudar fenômenos geográficos, recebendo *feedback* contínuo sobre sua compreensão espacial.
- **Debates e discussões temáticas:** A Geografia está constantemente em diálogo com questões sociais e ambientais. A avaliação formativa pode incentivar debates em sala de aula sobre temas atuais, como a crise hídrica, desmatamento ou migrações. Por meio desses debates, o professor pode avaliar não apenas o conhecimento do aluno, mas também sua capacidade de

argumentação e de relacionar conceitos geográficos a problemas concretos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

Embora a implementação da avaliação formativa apresente desafios significativos, as possibilidades que ela oferece para um ensino mais inclusivo, personalizado e reflexivo fazem dela uma abordagem valiosa para a educação contemporânea.

A avaliação formativa no ensino de Geografia apresenta uma série de potencialidades que podem enriquecer tanto o aprendizado dos alunos quanto a prática pedagógica dos professores. A Geografia, por ser uma disciplina que articula conteúdos complexos e multidimensionais – como questões ambientais, sociais, políticas e espaciais –, se beneficia muito de uma abordagem contínua e processual de avaliação.

A avaliação formativa no ensino de Geografia, portanto, permite uma maior flexibilidade no processo avaliativo, centrando-se no desenvolvimento contínuo do aluno e criando oportunidades para que ele se aproprie dos conteúdos de maneira contextualizada e ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a relevância da avaliação formativa no ensino de Geografia como um instrumento de transformação capaz de promover o desenvolvimento do pensamento geográfico e a autonomia do estudante. As práticas avaliativas formativas oferecem uma oportunidade única de auxiliar na construção do conhecimento, na promoção da reflexão crítica e na identificação de lacunas, impulsionando o aprendizado de forma mais significativa.

Apesar dos desafios, como a resistência à mudança de paradigmas tradicionais de avaliação, a necessidade de capacitação docente e a escassez de recursos, os resultados potenciais com a implementação do percurso didático demonstram a importância e a potência da avaliação formativa. Reforça-se, assim, a tese de que **utilizar a avaliação formativa como parte integrante da ação didática pode potencializar o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente e de realizar a análise geográfica dos fenômenos.**

Com essa intenção de defender a avaliação formativa para o desenvolvimento do pensamento geográfico, foi feita uma experiência prática com uma professora, conforme relatado ao longo deste texto. Nessa experiência foi possível fazer uso de diferentes ferramentas e estratégias, como mapas, reportagens, debates e atividades em grupo, o que se revelou eficaz em despertar o interesse dos alunos, estimular a participação ativa e promover o desenvolvimento de habilidades importantes, como a análise crítica, a argumentação e a pesquisa.

Nas últimas décadas, um discurso comum, independentemente da ideologia dos governos, tem sido utilizado, o que articula propostas de educação ao desenvolvimento das competências, dos níveis de desempenho, do empreendedorismo, dos padrões de aprendizagem, entre outros. Esse discurso reflete um pacto não escrito sobre educação e seus objetivos, um pacto que não se limita ao Brasil, mas se estende globalmente, como observado durante o doutorado-sanduíche, ao analisar documentos, narrativas e depoimentos na Espanha e em outros países da Europa.

A questão crucial que problematiza esse discurso é: quais são as evidências empíricas de que essas propostas têm gerado melhorias na aprendizagem dos alunos? Para encaminhar respostas a essa questão, é fundamental estabelecer indicadores que possibilitem monitorar e analisar o impacto do projeto inovador na prática educacional tendo como

parâmetro a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes.

Dependendo dos objetivos de melhoria e dos métodos e instrumentos utilizados (questionários, análise das produções dos alunos, grupos focais, relatórios, etc.), os resultados podem ser quantitativos ou qualitativos. O importante não é somente identificar áreas para melhorias, mas também reconhecer o que foi alcançado. Isso significa valorizar os progressos e as conquistas realizadas ao longo do processo, destacando o que funcionou bem e os aspectos positivos que podem ser mantidos ou aperfeiçoados. Reconhecer esses avanços é fundamental para motivar tanto alunos quanto educadores, além de orientar ajustes nas práticas pedagógicas, mantendo o equilíbrio entre o que precisa ser corrigido e o que deve ser preservado como uma prática bem-sucedida.

Ao terminar a tese, e tendo em vista a necessidade do debate acadêmico e político sobre sua temática, reforço minha convicção de que a avaliação formativa, além de fortalecer o processo de aprendizagem, contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, reflexivos e engajados com a realidade, e oferece um papel fundamental na construção de um ensino de Geografia mais eficaz e transformador.

Os resultados apresentados, tanto referentes à investigação documental quanto à experiência na escola, evidenciam que a avaliação formativa, quando aplicada de forma sistemática e intencional, pode promover a construção de um aprendizado mais significativo e contribuir para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. As informações coletadas durante a pesquisa indicam que é fundamental repensar as práticas de avaliação e buscar uma abordagem que realmente promova a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos e que contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com o mundo ao seu redor.

Dito isso, voltamos a uma pergunta que é central nesta pesquisa: o que há de específico para avaliar em Geografia? Como dito ao longo do texto, a avaliação tem ocupado pouco espaço nas discussões da área da Geografia, seja em dissertações e teses, seja em artigos, seja em mesas, grupos de trabalho e apresentações de trabalhos em eventos da área.

Um primeiro olhar poderia concluir que essa temática deve ser debatida em eventos da educação, cabendo aos professores de Geografia “beber na fonte do que já está consolidado”. Acredito que o que vem sendo produzido na área da educação deve, sim, servir de subsídio para tratarmos a temática. No entanto, precisamos entender que avaliar em

Geografia é peculiar, assim como ensinar essa disciplina, e isso pressupõe métodos e conhecimentos específicos. Se partirmos do pressuposto de que a Geografia escolar deve ensinar a pensar geograficamente, e isso pressupõe um encaminhamento metodológico que se orienta pedagogicamente, mas também pelo método da análise e da produção geográfica, que envolve um modo próprio de articular categorias, linguagens, princípios, precisamos dizer que, ao avaliar em Geografia, de modo que ela esteja a serviço da aprendizagem, é necessário estar atento a essas questões.

Avaliar em Geografia exige uma compreensão profunda do papel que a avaliação desempenha no processo de ensino e aprendizagem, assim como a elaboração de instrumentos capazes de abordar as especificidades dessa disciplina. Isso significa que é necessário utilizar linguagens e abordagens que desafiem os alunos a refletirem sobre os temas estudados, de modo que os problemas propostos os incentivem a pensar utilizando raciocínios espaciais. A avaliação, nesse contexto, deve servir à formação de um pensamento geográfico, permitindo que os estudantes desenvolvam capacidades relacionadas à disciplina.

É importante, portanto, que a Geografia escolar desenvolva suas próprias teorias de aprendizagem, fundamentadas em teorias já existentes de ensino, aprendizagem e avaliação. Essas teorias devem ser consideradas como particularidades da disciplina, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologias.

Na Geografia, é comum o uso de ferramentas e metodologias específicas que refletem essa natureza particular, como trabalhos de campo, júri simulado, seminários, ensino por investigação, ensino baseado em problemas, construção de mapas, uso de geotecnologias e maquetes, entre outros. No entanto, a questão central que surge é: como avaliar se esses encaminhamentos metodológicos estão de fato impactando a aprendizagem dos alunos?

A avaliação não deve se limitar à atribuição de notas ou bonificações com base na realização dessas atividades. Embora seja frequente — como tenho percebido em cursos e palestras sobre avaliação — que os professores associem o interesse e a empolgação dos alunos na realização de atividades com o sucesso da aprendizagem, esses fatores emocionais, por si sós, nem sempre se traduzem em aprendizagens efetivas. O interesse dos alunos pode, muitas vezes, ser reflexo de uma quebra da monotonia das aulas expositivas tradicionais, onde o professor fala e o aluno escuta passivamente. Porém, é necessário um olhar mais atento para determinar se esse engajamento emocional está sendo acompanhado pelo desenvolvimento real da capacidade de pensar geograficamente.

A avaliação desses impactos requer instrumentos que vão além da observação superficial do interesse dos alunos. É preciso analisar se os estudantes estão realmente aplicando conceitos geográficos de forma crítica, desenvolvendo raciocínios espaciais, e sendo capazes de empregar esse conhecimento para contextos novos e variados. A avaliação, nesse sentido, deve ser contínua e integrada ao processo de ensino, possibilitando ajustes nas práticas pedagógicas e garantindo que as atividades metodológicas específicas da Geografia sejam inclusivas e, de fato, promovam aprendizagens significativas.

A investigação realizada incluiu algumas conclusões importantes sobre o papel da avaliação no ensino de Geografia. Em primeiro lugar, ficou claro que a utilização de instrumentos diversificados, como o trabalho de campo e o uso de geotecnologias, pode aumentar o interesse e a aprendizagem dos alunos e promover o desenvolvimento de capacidades críticas e espaciais. No entanto, constatou-se que a empolgação dos estudantes durante essas atividades não garante, por si só, uma aprendizagem eficaz dos conceitos geográficos. Assim, reforça-se a importância de um processo avaliativo que vá além da motivação dos alunos, incorporando instrumentos que possam aferir de forma mais precisa o desenvolvimento da capacidade de pensar geograficamente.

Durante a condução da investigação, uma das principais dificuldades foi a falta de material sobre a avaliação na Geografia escolar, o tempo limitado para o desenvolvimento de atividades na escola-campo, a incredibilidade em pensar em novas formas de avaliar por parte dos estudantes, a excessiva importância dada às avaliações em larga escala, entre outras. Essas dificuldades indicam a necessidade de maior esforço em estudos que investiguem formas de avaliação práticas para a disciplina de Geografia.

Apesar desses limites, o trabalho abriu caminhos promissores para investigações futuras. A escassez de pesquisas que investigam os processos avaliativos específicos para a Geografia escolar aponta para uma área fértil para novos estudos, tanto no desenvolvimento de ferramentas que atendam às particularidades da disciplina quanto na análise de sua eficácia em diferentes contextos educacionais. Para pesquisadores da área, um campo de investigação interessante seria a criação de análises que poderiam avaliar o pensamento geográfico dos alunos. Para mim, como pesquisadora, lanço este trabalho como base para aprofundar o estudo sobre a clareza entre o uso da avaliação formativa e o impacto dessas práticas na aprendizagem significativa, buscando superar as limitações encontradas e contribuir com propostas inovadoras para o ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, Rosilene; OLIVEIRA, Kenia Edjane Beserra de. O ensino-avaliação por competências: a geografia construída e disponibilizada no banco estadual de itens e questões do Ceará. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros, v. 9, n. 1, p. 28-48, 2019. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/GEOTemas/article/view/908>. Acesso em: 12 jun. 2022.

ALVES, Brunna D'Luise Turato Lotti. **Mídias, cotidiano e raciocínio geográfico: uma análise de sequências didáticas em turmas de ensino médio**. 2020. 109 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03082020-123634/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10. edição, fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARAGÃO, Wellington Alves. **A escala geográfica e o pensamento geográfico: experiências com jovens escolares do ensino médio**. 2019. 265 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/dea8cf25-eeac-4bd1-90ab-903a68d7a6e9>. Acesso em: 24 out. 2024.

ARAÚJO, Raimundo Lenildes; SILVA, Lineu Aparecido Paz (org.). **Ensino de geografia e avaliação**. Sobral: Sertão Cult, 2020.

ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação e o plano nacional de educação: concepções e práticas em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação - 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 297-248.

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. A avaliação da educação: por um sistema nacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/258>. Acesso em: 24 out. 2024.

BARBOSA, Maria do Desterro da Silva. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico na olimpíada brasileira de astronomia e astronáutica (OBA) e a visão dos estudantes da rede municipal de Teresina - PI sobre o olimpismo**. 2021. Dissertação (Mestrado em

Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

BARCI, Andressa Cabral. **Pensamento (geo)espacial**: um estudo de caso do 1º período do curso de licenciatura em geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus São Gonçalo. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BENAZZI, Adriana. **A educação geográfica e suas potencialidades no combate à intolerância religiosa**. 2021. 128 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=56305@1>. Acesso em: 24 out. 2024.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BONAMINO, Alícia. **Manual de avaliação inicial do recém-nascido normal**, 2021. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/pediatrica/cuidados-com-os-rec%C3%A9m-nascidos-e-lactentes/avalia%C3%A7%C3%A3o-e-atendimento-do-rec%C3%A9m-nascido-normal>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma nacional de implementação do novo ensino médio. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/07/PORTARIA-No-521-DE-13-DE-JULHO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2009-2021**. Brasília: Inep, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458**, de 5 maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP n. 15/2017. Brasília, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 2 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 564**, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC n. 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e dá outras providências. Brasília, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Normativa nº 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Brasília, 2012a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1303/portaria-normativa-n-21>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

Brasília, 2012c Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência do ENEM**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. Brasília, n. 55, p. 16-17, 22 mar., 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.795**, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 1994. Brasília, 1994. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary. **The power of geographical thinking**. Springer, 2017.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: geografia em debate**, João Pessoa: v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/31203>. Acesso em: 24 out. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-134.

CAMPOS, Valter Gomes. **As relações e os desdobramentos da dupla avaliação (CEE/GO e SINAES) na administração central da Universidade Estadual de Goiás**. 2019. 303 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/a98fe3ec-6a52-4077-af67-f123572cec0f>. Acesso em: 24 out. 2024.

CANDEU, Gabriela Naiara de Souza. **As potencialidades da linguagem cinematográfica no ensino de geografia: estudo em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo**. 2020. 151 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-31052021-172946/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2024.

CARVALHO, Luline Silva. **Pensamento geográfico: o desafio da formação inicial em Geografia**. 2020. 218 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1c843525-bf03-498d-aa51-b34c1ba1ae4f>. Acesso em: 24 out. 2024.

CARVALHO, Wander Guilherme Rocha. **Desenvolvendo o pensamento espacial em um mundo de mídias locativas: potencialidades da realidade aumentada móvel**. 2020. 142 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1128736>. Acesso em: 24 out. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Mudança na prática docente: a aprendizagem em espaços não-formais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson. (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011, p. 69-92.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. **Ensino de geografia**. São Paulo: Editora Thomson Learning / Pioneira, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma didática**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A relação de professores e alunos com os conhecimentos geográficos: fundamentos da teoria histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). **Geografia escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2021. p. 13-33.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse. **Boletim Goiano de Geografia** (Online), Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 1,

número especial, p. 193-203, out., 2011. Acesso em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006, p. 66-78.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CHANG, Chew-Hung; PASCUA, Liberty. Geographical thinking and its role in climate change education: the case of singapore. In: BROOKS, Clare; BUTT, Graham; FARGHER, Mary (org.) **The power of geographical thinking**. Springer, 2017, p. 91-102.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAVEIRO, Eguimar Felício; CALAÇA, Manoel; REZENDE, Mônica Cristina da Silva: **A dinâmica demográfica de Goiás**. Goiânia: Ed. Ellos, 2009.

MORAES, Ruth Longuinho de; CHAVES, Sandramara Matias. Do discurso à prática: concepção da avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia no ensino médio público do Distrito Federal. In: WELLER, Wivian; BENTO, André Lúcio (org.). **Ensino médio público no Distrito Federal**: trabalho pedagógico e aprendizagens em sala de aula. Brasília: Editora UnB, 2018. p. 133-158.

CHAVES, Sandramara Matias. Processos avaliativos no ensino superior: do oculto ao aparente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (org.). **Poiésis e práxis II**: formação, profissionalização, práticas pedagógicas. 2. ed. Goiânia: Editora América, 2014. p. 95-108.

CHAVES, Sandramara Matias. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

COPATTI, Carina. **Geografia(s), Professor(es) e a construção do Pensamento Pedagógico-Geográfico**. Curitiba: CRV, 2020.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 273 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019. Disponível em:

<https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/7caa7001-03b7-4830-82f9-227e4c5a4e4e>. Acesso em: 24 out. 2024.

COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira. **Avaliação institucional do ensino fundamental**: a participação dos estudantes. 2012. 402 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/898727>. Acesso em: 24 out. 2024.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006, p. 79-96.

CRUZ, Diego Martins da. **A linguagem coremática na educação geográfica**. 2021. 150 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36122>. Acesso em: 24 out. 2024.

DA SILVA, Denise Mota Pereira. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa**: uma análise aplicada ao ensino médio. 2014. 146 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/16789?mode=full>. Acesso em: 24 out. 2024.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAURIERS, Jan-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEVELLIS, Robert F. Classical Test Theory. **Medical care**, v. 44, n. 11, p. 50-59, 2006.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DÍAZ, Eduardo García; PORLÁN, Rafael. NAVARRO, Elisa. Los fines y los contenidos de enseñanza. In: PORLÁN, Rafael [*et. al.*] **Enseñanza universitaria**: como mejorarla. Madrid: Morata, 2017, p. 55-72.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 941-964, out./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/djGLfPzM5PkV5JkL9BdcZ5k/abstract/?lang=en>. Acesso em: 24 out. 2024.

ERAUT, Michael. **Feedback**: learning in health and social care. v. 5, n. 3, p. 111-118, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5KL8M8R7v5fgzbmnkxrhLMP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Petrópolis: DP *et al.*, 2008, p. 7-28.

FARIAS, Rossele Hackbart. **Cartografia escolar: os mapas mentais na construção do pensamento espacial com alunos do 6º ano do ensino fundamental**. 2020. 84 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8203>. Acesso em: 24 out. 2024.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez., 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2065>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006a. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5495>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas - ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006b. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FERREIRA, Fabiana Lopes. **As representações cartográficas como instrumento de coleta de dados na prática da avaliação da aprendizagem em geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/13450#preview-link0>. Acesso em: 24 out. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 mar. 2021.

FERREIRA, Vinicius Cavalcanti. **A construção do raciocínio geográfico: reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo**. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/13452>. Acesso em: 24 out. 2024.

FLORENTINO, Raiane. **Raciocínio geográfico e os níveis de complexidade em mapas temáticos**: análise da proposta curricular de geografia do estado de São Paulo. 2021. 280 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c3609e6e-b217-4c6f-a9c0-3f17c43d1957>. Acesso em: 24 out. 2024.

FOLI, Ana Cristina Araújo; FARIA, Karla Maria Silva de. Oportunidades e desafios da criação de unidades de conservação: reflexões sobre as experiências no estado de Goiás, Brasil. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 18, n. 2, p. 424-446, jul./dez., 2020. <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/3235>. Acesso em: 24 out. 2024.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charles da França. Qual o lugar da avaliação no ensino de geografia? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 279-308, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/2234>. Acesso em: 12 jun. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008, p.1-21.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. El desarrollo profesional de los profesores. In: GARCIA, Carlos Marcelo (org.). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EBU, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 47-69.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação de Goiás, Superintendência de Ensino Médio. **Orientações gerais acerca da avaliação de aprendizagem das eletivas e projeto de vida junto aos sistemas de apoio aos docentes**: sistema de apoio administrativo e pedagógico - SIAP / Sistema integrado de gestão escolar - SIGE - unidades escolares de ensino médio regular em tempo parcial e colégios militares - CEPMGs, 2022.

GOIÁS. **Resolução do Conselho Estadual de Educação** - CEE n. 23, de 2005. Estabelece critérios e parâmetros para a avaliação da aprendizagem escolar, no âmbito da educação básica do sistema educativo do estado de Goiás, e dá outras providências. Goiânia, 2005.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás** - Etapa Ensino Médio, 2021.

GOIÂNIA. **Resolução do Conselho Municipal de Educação** - CME n. 3, de 1999. Dispõe sobre a avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na educação básica e dá outras providências. Goiânia, 1999.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GÓMEZ, Adolfo León. **A prática educativa: como ensinar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
GONZÁLEZ, Rafael de Miguel. Del pensamiento espacial al conocimiento geográfico a través del aprendizaje activo con tecnologías de la información geográfica. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 7 - 13, jul. /dez., 2015. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/668>. Acesso em: 12 jun. 2021.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 126-52, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/18625>. Acesso em: 22 mar. 2022.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of *feedback*. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

JANELA, Almerindo Afonso. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. **O pensamento espacial e o raciocínio geográfico em alunos com deficiência visual**: o papel da cartografia tátil. 2021. 226 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24052022-155320/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2024.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na educação infantil**: uma relação entre geografia e cartografia. 2017. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14072017-162631/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2024.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Problemas do desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 1981.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Harvard University Press, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Claudia Ferreira. **Reflexões acerca da categoria território usado dentro da BNCC de geografia**. 2020. 94 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3556>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Pactor, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/632>. Acesso em: 24 out. 2024.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem mais uma vez. **Revista ABC Educativo**, n. 46, junho, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Rio Grande do Sul: Pátio, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática docente e avaliação.** Rio de Janeiro: ABT, 1990.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o ensino de geografia no contexto de reforma do ensino médio e implantação da BNCC? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 56, p. 370-397, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 24 out. 2024.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. **O desenvolvimento do raciocínio geográfico na aula de geografia:** desafios e possibilidades do professor. 2019. 114 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/38280>. Acesso em: 25 out. 2024.

MACEDO, Daniele Prates. **O ensino de cartografia e a formação de professores:** estratégias pós-representacionais e a construção do pensamento (geo)espacial. 2018. 96 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4784>. Acesso em: 25 out. 2024.

MANFIO, Vanessa. A avaliação escolar e o aprendizado geográfico: uma reflexão necessária. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 3, n. 1, p. 151-165, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/243681>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARTINS, Elvio Rodrigues. O pensamento geográfico é geografia em pensamento?. **GEographia**, Niterói, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MEDEIROS, Daniela Silva Mendes. **A avaliação diagnóstica da Secretaria da Educação do estado de Goiás:** das intenções às ações. 2013. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4229>. Acesso em: 18 ago. 2021.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de professores e avaliação educacional:** o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 214 p. Tese (Doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-095349/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **La evaluación a examen:** ensaios críticos. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2003.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer.** Examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi. (org.). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013. p. 137-148.

MIRANDA, Paloma Arredondo. **Modelo de progresión del aprendizaje geográfico como processo situado: aulas interculturales como caso de estudio**. 2016. 288 p. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Chile, Chile, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21511>. Acesso em: 25 out. 2024.

MIRANDA, Marielly de Sousa. **Mobilidade e acessibilidade urbanas no ensino de geografia: contribuições para a formação cidadã**. 2021. 167 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/aa40b047-6af9-4c56-ae47-d38ec370f9e1>. Acesso em: 25 out. 2024.

MINSON, Victoria Jane. **Rethinking assessments: creating a new tool using the zone of proximal development within a cultural-historical framework**. 2019. 291 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculty of Education, Monash University, 2019. Disponível em: https://bridges.monash.edu/articles/thesis/Rethinking_Assessments_Creating_a_New_Tool_Using_the_Zone_of_Proximal_Development_Within_a_Cultural-Historical_Framework/9736544. Acesso em: 25 out. 2024.

MORAES, Jerusa Vilhena. Teoria e prática da geografia escolar: a alfabetização e enculturação científica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELAR, Sonia Maria Vanzella; CALLAI, Helena Copetti (org.). **Didática da geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Ed. Xamã, 2012. p. 221-242.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teoria da aprendizagem significativa: implicações para o ensino**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011a.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento crítico na geografia: a questão da natureza e do espaço no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011b.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento filosófico e a geografia: uma análise dos fundamentos ontológicos da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. 2019. 105 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5cab567a-1a7d-49a7-a2df-000a77757ad3>. Acesso em: 25 out. 2024.

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. **Avaliação qualitativa no ensino de geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba - MG (1970/2004)**. 2005.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

Nicol, David. John e Macfarlane-Dick, Debra. **Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice**. Studies in Higher Education, 2006.

PAULA, Flávia Maria de Assis; SANTOS, Nicali Bleyer Ferreira dos; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Dinâmicas populacionais: região metropolitana de Goiânia**. 2. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

PAULA, Igor Rafael de. **Cartografia escolar e pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico no ensino médio**. 2020. 260 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03062021-120220/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

PAULA, Tiago Garrido de. **Entre a geografia que se ensina e a geografia que se aprende: a experiência de metodologias ativas aplicadas ao processo de ensino aprendizagem de geografia**. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Formação de Professores, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/13451>. Acesso em: 25 out. 2024.

PEREIRA, Elaine Cristina Medeiros; NASCIMENTO, Francisca Samara Kizia Bezerra do; FILHO, José do Carmo; SILVA, Lucas Gabriel; MINERVINO, Maria das Lágrimas Leite; GARCIA, Tânia Cristina Meira. A prova na avaliação da aprendizagem escolar: elementos caracterizadores do instrumento de verificação de aprendizagem. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Recife, v. 3, n. 1, p. 166-187, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/243878>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PESTANA, Maria Inês. Trajetória do Saeb: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago., 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3152>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n. 191, p. 65-73, jan./abr., 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1225>. Acesso em: 19 nov. 2021.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem**: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO. 2010. 150 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2010a. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4ccc107f-dcbf-41cd-9dd0-4d820a463bea>. Acesso em: 25 out. 2024.

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., 2010b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RAWLINS, Peter; LEACH, Linda. Questions in assessment for learning and teaching. In: GEORGE, Alison Margaret St.; MARROM, Seth; O'NEILL, John G. (org.). **Facing the big questions in teaching**: purpose, power and learning. 2. ed. Melbourne: Cengage Learning, 2014.

REID, Gavin. **Dyslexia**: A practitioner's handbook. John Wiley & Sons, 2016.

RIBEIRO, Emerson. Instalações geográficas - pensando a avaliação construtiva para se trabalhar a geografia na sala de aula. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 28, 65-81, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/90005>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RIBEIRO, Emerson. **Processos criativos em geografia**: metodologia e avaliação para a sala de aula em instalações geográficas. 2013. 212 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-132435/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

RIBEIRO, Emerson. Avaliação ou pescaria? - por uma distinta possibilidade da aprendizagem em geografia na construção de instalações geográficas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 91-104, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/32>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais**: a leitura espacial do cotidiano por alunos do ensino médio. 2010. 320 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/6cbb442b-3fb4-495c-84da-d92ddae91951>. Acesso em: 25 out. 2024.

RIOS, Mônica Piccione Gomes. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-7, dez./jul., 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3112>. Acesso em: 12 jun. 2021.

RISSETTE, Márcia Cristina Urze. **Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica.** 2017. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103250/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

RODRIGUES, Icaro Felipe Soares. **Atlas para ensinar e aprender geografia: o que faz deles escolares na construção do raciocínio geográfico.** 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/85152674-4b60-4743-8732-423fabf23c72>. Acesso em: 25 out. 2024.

RODRIGUES, Pamella Bianca. **Categorias do raciocínio geográfico e níveis de conhecimento: o uso de indicadores de alfabetização geográfica (IAG) no ensino médio.** 2018. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/d90b3bbd-dcbe-45ca-9162-808be40bb358>. Acesso em: 25 out. 2024.

ROSA, Luciano Martins da. **Literatura de ficção e educação geográfica: tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Érico Veríssimo.** 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4733>. Acesso em: 25 out. 2024.

SADLER, D. Royce. **Formative assessment and the design of instructional systems.** Netherlands: Instructional Science, 1989.

SANTOS, Francisco José da Silva. **Avaliação da aprendizagem de geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas.** 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Piauí, 2021.

SANTOS, Francisco José da Silva; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. Avaliação da aprendizagem de geografia em escolas de tempo integral de Campo Maior/PI: normativas, concepções e práticas. **Signos Geográficos**, Goiânia, v. 3, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/69873>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, Maria Izabel Milanês; LUZ, Maria de Nazaré Ferreira Mota; MACIEL, Silvana Araújo. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de geografia na unidade escolar Osair Valente em Canto do Buriti, Piauí. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, Florianópolis, v. 3, n. 4, maio, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66630>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Pablo Kehoma Costa. **Relações entre cartografia escolar e raciocínio geográfico**: estudo de caso em uma escola da rede estadual de São Paulo. 2020. 94 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10122020-222929/es.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS NETO, Pedro Moreira dos. **O mapa e a língua brasileira de sinais (Libras)**: possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica. 2019. 325 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/babcd065-4d42-4b4e-8bd2-87a5bac6d23b>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTOS SOBRINHO, Djanni Martinho dos. **Avaliação do desempenho em geografia no ensino médio na cidade de Caicó/RN**. 2015. 102 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8126?mode=full>. Acesso em: 25 out. 2024.

SAUL, Ana Maria de. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação**: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2019.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally & Company, 1967.

SHOKO, Kimura. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Andrea Moreira da. **Geografia no ensino médio**: práticas de avaliação em escolas estaduais de Juiz de Fora - MG. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3805>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Bruna Gabriela de Assis. **Avaliação da aprendizagem em geografia**: concepções e práticas. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/948?show=full>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Débora Marques da. **Avaliação do professor pelo aluno**: o ensino e a prática avaliativa em geografia em escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. 2015. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade

de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14794>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Denise Mota Pereira da. **Raciocínio geográfico no ensino fundamental, anos finais**: fundamentos teóricos e estratégias didáticas. 2021. 172 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/43007>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Flávia Gabriela Domingos. **O que os olhos não veem a linguagem esclarece**: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita. 2019. 335 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/27deec6-dc08-4c44-971f-67c2392a718b>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Gabriella Goulart. **Ensinar geografia com a cartografia**: a contribuição dos mapas mentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos de ensino médio. 2019. 156 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/00ad9f5b-6937-44b5-9f78-1785d8d9ce76>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Lineu Aparecido Paz. **Sistemas de avaliação de geografia no município de Alto Longá (PI)**: situações reais, (des)caminhos e possibilidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, Universidade Federal do Piauí, 2014.

SILVA, Magno Emerson Barbosa da. **Violência, espacialidade escolar e geografia**: fundamentos teóricos para a prática docente. 2021. 267 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/657aa511-484d-41c3-a89e-826ced82d46e>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Marta Evânia Miguel da. **A aprendizagem do conceito de espaço geográfico por alunos do ensino médio em Pau dos Ferros (RN)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

SILVA, Nivalda Maria Pereira da. **A "força do lugar" para o ensino-aprendizagem da geografia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19112020-160806/pt-br.php>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Patricia Assis da. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. 127 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Instituto de

Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39065>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Ralfe de Souza Medeiros da. **O jogo de xadrez como recurso metodológico na elaboração de mapas mentais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

SILVA, Armando Corrêa da. A aparência, o ser e a forma - geografia e método. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 7-25, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13372>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SOLKA, Márcia Hahn. **Alcances e limites do avaliar e aprender a avaliar** - as representações espaciais de estudantes de ensino médio em geografia. 2017. 144 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156404>. Acesso em: 25 out. 2024.

SORDI, Mara Regina Lemes de; SANTOS, Marcos Henrique Almeida dos. O lugar da avaliação das aprendizagens em uma perspectiva histórico-crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (org.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas: São Paulo: Editora Autores Associados, 2020, p. 263-294.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul., 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772009000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 jun. 2021.

SORDI, Mara Regina Lemes. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002. p. 65-112.

SOUSA, José Vieira de. Políticas de acesso à educação superior no Brasil: o Enem no centro do debate. In: BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos (org.). **Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 89-106.

SOUSA, Laryssa de Aragão. **Práticas avaliativas em geografia para o Enem: avaliar para testar ou para construção de conhecimentos?**. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

STEFENON, Daniel Luiz. **Desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: um estudo a partir do caso da recontextualização dos saberes geográficos na escola**. 2017. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-163424/pt-br.php>. Acesso em: 11 abr. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16.ed.São Paulo: Libertad, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da idade. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas** (Tomo IV). Madrid: Antonio Machado, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.) **Conversas sobre avaliação**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* **Avaliação das aprendizagens em livros: 1960 a 2020**. Curitiba: CRV, 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun., 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jun., 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312006000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2024.

ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação na disciplina de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129-149, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/78>. Acesso em: 12 jun. 2022.