



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA DA  
APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E PRINCÍPIOS NA REDE PÚBLICA DE  
GOIÂNIA-GO**

**Kamila Santos de Paula Rabelo**

**GOIÂNIA  
2010**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA DA  
APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E PRINCÍPIOS NA REDE PÚBLICA DE  
GOIÂNIA-GO**

**GOIÂNIA  
2010**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

R114e Rabelo, Kamila Santos de Paula.  
Ensino de Geografia e Avaliação Formativa da Aprendizagem  
[manuscrito]: experiências e princípios na Rede Pública de Goiânia-GO /  
Kamila Santos de Paula Rabelo. - 2010.  
149 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lana de Souza Cavalcanti.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de  
Estudos Sócio-Ambientais, 2010.  
Bibliografia.  
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.  
Apêndices.

1. Geografia – Ensino público – Goiás (Estado) 2. Geografia – Avaliação  
Formativa 4. Lugar de vivência 5. Aprendizagem I. Título.

CDU:910:37(817.3)



**KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA DA  
APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E PRINCÍPIOS NA REDE PÚBLICA DE  
GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás - UFG/Goiânia - GO, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linha de pesquisa: Espaço e Práticas Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

**GOIÂNIA**

**2010**

**KAMILA SANTOS DE PAULA RABELO**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO FORMATIVA DA  
APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS E PRINCÍPIOS NA REDE PÚBLICA DE  
GOIÂNIA-GO**

**Dissertação defendida em 17 de março de 2010, pela Banca Examinadora  
constituída pelos Professores:**

---

**Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti - UFG**  
**Presidente e Orientadora**

---

**Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira – UFG**

---

**Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves – UFG**

### ***O Sim Contra o Sim***

*Miró sentia a mão direita  
demasiado sábia  
e que de saber tanto  
já não podia inventar nada.*

*Quis então que desaprendesse  
o muito que aprendera,  
a fim de reencontrar  
a linha ainda fresca da esquerda.*

*Pois que ela não pôde, ele pôs-se  
a desenhar com esta*

*até que, se operando,  
no braço direito ele a enxerta.  
A esquerda (se não se é canhoto)  
é mão sem habilidade;  
reaprende a cada linha,  
cada instante, a recomençar-se.*

Trecho extraído do poema *O Sim Contra o Sim* de João Cabral de Melo Neto (1997)

*Dedico à minha verdadeira mestre, aquela que foi e sempre será minha inspiração de força, determinação e perseverança. Sobretudo porque sem você certamente não teria chegado até aqui. Amo-te, incondicionalmente, vó Alice.*

## AGRADECIMENTOS

Estas primeiras páginas, e últimas palavras que escrevo neste trabalho, são para agradecer a todas as pessoas que me aconselharam, motivaram, orientaram, reforçaram, cuidaram, ouviram, protegeram e colaboraram ao longo desta minha época especial de vida e de trabalho. Para além destas palavras escritas, espero encontrar melhor forma e momento para dizer a todos o quanto estou agradecida e o quanto sinto que a todos devo um pouquinho deste trabalho.

Agradeço a *Deus* por sua fidelidade.

À minha avó *Alice* que sempre confiou, acreditou e apoiou as minhas escolhas; aos meus tios *Guilherme* e *Janete* que sempre foram como pais e me ensinaram que não há conquistas sem lutas e sem perseverança; à minha irmã *Raquel* que do meu lado trilhou essa longa caminhada e que sempre será mais que especial na minha vida; aos meus primos *Priscilla*, *Philippe*, *Neemias* e *Éden* (primo anexado), que são como irmãos e que viveram comigo os momentos mais importantes e felizes da minha vida. À família que é a base de tudo na minha vida, a vocês sempre o meu amor, carinho e gratidão.

Às minhas amigas mais que especiais *Ana Carolina* e *Kênnia* que me motivaram e me fizeram acreditar que é possível e à *Viviane* que durante todo este período esteve ao meu lado me incentivando e, acima de tudo, me fazendo rir.

À minha orientadora professora *Lana Cavalcanti* que com extrema competência fez parte de toda minha vida acadêmica, confiou em meu trabalho e incentivou-me a crescer e com seu extremo carisma tornou-se uma grande amiga.

Aos amigos e colegas do LEPEG (incluindo aí REPEC, NUPEC e NEPEG), que durante os últimos anos eu aprendi a amar e respeitar e que, sem dúvidas, me fizeram crescer pessoal, intelectual e profissionalmente. Em especial às amigas *Izabella* e *Milena* que compartilharam comigo momentos únicos e aos professores *Vanilton*, *Eliana* e *Karla* que me impulsionaram a crescer e sempre confiaram no meu trabalho.

Enfim, agradeço a todos que tiveram comigo nessa jornada e que certamente estarão sempre presentes na minha vida.

## RESUMO

RABELO, K. S. de P. *Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia-GO*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, enquanto momento de construção de conhecimento, tendo como referência o lugar do aluno, por professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Goiânia – GO. A avaliação da aprendizagem é vista como parte integrante do processo de ensino, sendo assim, ela precisa ser analisada dentro de tal quadro. O ato de avaliar não deve ser encarado como um momento penoso para professores e alunos e sim como um espaço aberto para que os sujeitos do processo possam conhecer como tem ocorrido a aprendizagem e se de fato os conteúdos geográficos foram aprendidos. Os esforços devem estar voltados para que haja aprendizagem, considerando que a Geografia ministrada em sala de aula é de suma importância para a vida cotidiana dos alunos. Nesse sentido, os teóricos que estudam o ensino de Geografia vêm defendendo a idéia de que o ensino deve utilizar como referência o lugar de vivência dos alunos, tal indicação é assumida nesse trabalho e para que isso ocorra, acredita-se que a forma de avaliar mais eficiente é a avaliação formativa. Partindo desses pressupostos, utilizou-se a metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação, com alguns passos: a pesquisa bibliográfica com a finalidade de encontrar materiais bibliográficos que tratassem do tema em questão, o levantamento de dados empíricos (análise dos documentos oficiais que regem o ensino em nível fundamental da Rede Pública de Goiânia, e dos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas de Goiânia), a realização de entrevistas junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Goiânia, com o objetivo de verificar as concepções que eles têm em relação à avaliação da aprendizagem, a coleta de instrumentos avaliativos junto aos professores entrevistados, a observação de aulas junto a duas professoras da Rede Pública de ensino de Goiânia e a tentativa de se pensar, junto a essas professoras, em possibilidades de avaliar dentro de uma perspectiva formativa que tenha como referência o lugar do aluno. A experiência realizada demonstra que são muitas as barreiras encontradas para a prática da avaliação formativa. No entanto, quando os esforços são investidos de maneira consciente e propositiva e não de modo imposto, percebe-se que sua eficácia é recompensadora fazendo valer os esforços.

Palavras-chave: Geografia, Ensino, Avaliação Formativa, Lugar de vivência, Aprendizagem.

## ABSTRACT

RABELO, K. S. de P. *Geography teaching and evaluated formative of learning: experiences and principles in the public network of Goiânia-GO*. 2009. 149 f. Thesis (Mastership in Geography) – Institute of Socio-Environmental Studies, Federal University of Goiás, Goiânia, 2009.

This research has the objective to analyze the evaluate practices in the process of teaching-learning, as the moment of construction of knowledge, with reference the place of the student, by the teachers of the Municipality and State School of Goiânia - GO. The evaluated of learning is seen as an integral part of the teaching process, thus it must be examined within this framework. The act of the evaluate should not be seen as a painful moment for teachers and students, but as an open space that the subjects are the process could be knowing as has been learning and if indeed the geographical content were learned. Efforts should be focused so that there is learning, considering that the geography taught in the classroom is very important to the daily lives of students. In this sense, the theorists who study the teaching of geography have been defend the idea that education should be used as a reference the local of the experience of students, such information is assumed in this work and for this occur, it is believed that the way to evaluate more efficient is the formative evaluate. Based on these assumptions, we used a qualitative methodological action research, with some steps: a literature review in order to find bibliographic materials that treat the question, the survey of empirical data (analysis of official documents, that rule the education in the fundamental level of the public network of Goiânia, and the Political and Pedagogical projects of schools in Goiânia), and interviews with teachers of the state and municipality network of Goiânia, to check the objective that they have in relation to evaluate learning, the collection of evaluated instruments with teachers interviewed, the observation of lessons from two teachers from public schools in Goiânia and try to think along these teachers in possibility to evaluate in a formative perspective that has reference to the place of the student. The experiment realized shows that there were many barriers to the practice of formative evaluate. However, when efforts are invested in way conscious and positive and not on enforced, it is perceived that their effectiveness is compensating making value the efforts.

Key-words: Geography, Education, Formative Evaluation, Place of living, learning.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>23</b>
1.1 Apontamentos sobre a Geografia Escolar.....	24
1.2 A Avaliação da Aprendizagem e a Geografia Escolar.....	29
1.2.1 Considerações iniciais sobre a Avaliação da Aprendizagem.....	30
1.2.2 A prática avaliativa sob o olhar do Socioconstrutivismo.....	37
1.2.3 Avaliar em Geografia: uma tarefa necessária nas práticas de ensino.....	42
<b>CAPÍTULO 2: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA/GO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS....</b>	<b>49</b>
2.1 A avaliação da aprendizagem em documentos oficiais das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.....	49
2.1.1 A Avaliação da Aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de Goiás.....	50
2.1.2 A Avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Goiânia....	51
2.1.3 A Avaliação da Aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.....	52
2.2 A prática Avaliativa na perspectiva de professores da Rede Estadual e Municipal de Goiânia.....	54
2.2.1 Perfil dos professores entrevistados.....	56
2.2.2 Formação Continuada dos professores entrevistados das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.....	63
2.2.3 A Avaliação da aprendizagem realizada por professores entrevistados das redes Estadual e Municipal de Goiânia.....	66
2.3 A avaliação da aprendizagem nos modelos de instrumentos avaliativos.....	80
<b>CAPÍTULO 3: AS POSSIBILIDADES E OBSTÁCULOS NA BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA.....</b>	<b>90</b>
3.1 A avaliação da aprendizagem e as possibilidades de uma prática considerando o cotidiano e o lugar de vivência dos alunos.....	91

3.2 Os obstáculos e as possibilidades na efetivação da prática avaliativa.....	97
3.3 Da teorização à prática: a avaliação da aprendizagem possibilitando o uso do cotidiano e do lugar de vivência de alunos e professores.....	101
3.3.1 Observação através de fichas.....	102
3.3.2 Júri simulado.....	104
3.3.3 Visita a campo e relatório de campo.....	108
3.3.4 Prova.....	110
3.3.5 Atividades individuais em sala de aula.....	112
3.3.6 Atividades de grupo em sala de aula.....	114
3.3.7 Atividades e Pesquisas extraclases.....	116
3.3.8 Auto-avaliação.....	117
3.4 A concretização de uma Avaliação formativa.....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>

#### **LISTA DE QUADROS**

1 – Produção geográfica em relação ao ensino de Geografia e Avaliação da Aprendizagem em Geografia entre 2000- 2009.....	43
2 – As concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Estaduais e Municipais de Goiânia - GO.....	53
3 – Esquema da efetivação da Avaliação Formativa.....	96

#### **LISTA DE GRÁFICOS**

I – Sexo dos professores entrevistados.....	56
II – Estado civil dos professores entrevistados.....	57
III – Idade dos professores entrevistados.....	57
IV – Quantidade de turnos trabalhados pelos professores entrevistados.....	58
V – Tempo de trabalho dos professores entrevistados na Rede Estadual de Ensino	

de Goiânia-GO.....	59
VI – Tempo de trabalho dos professores entrevistados na Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO.....	59
VII – Tempo de trabalho dos professores entrevistados na Rede Municipal e Estadual de Goiânia-GO.....	60
VIII – Instituição de formação dos professores entrevistados.....	61
IX – Ano de conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia dos professores entrevistados.....	61
X – Realização de Pós-Graduação pelos professores entrevistados.....	62
XI – Instituição em que os professores entrevistados realizaram Pós-Graduação.....	62
XII – Participação em eventos nos últimos três anos pelos professores entrevistados.....	64
XIII – Participação em pesquisas pelos professores entrevistados.....	64
XIV – Produção acadêmica nos últimos cinco anos pelos professores entrevistados.....	65
XV – Aprendizagem dos alunos, segundo os professores entrevistados.....	68
XVI – Instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores entrevistados.....	69
XVII – Critérios utilizados na avaliação da aprendizagem pelos professores entrevistados.....	70
XVIII – Intenção dos professores entrevistados ao utilizar os instrumentos avaliativos.....	72
XIX – Reorientação da prática docente dos professores entrevistados.....	74
XX – A consideração do cotidiano dos alunos na avaliação da aprendizagem elaborada pelos professores entrevistados.....	75
XXI – Sistema de avaliação adotado pelas escolas, segundo os professores entrevistados.....	77
XXII – Indicações de como deve ser a avaliação da aprendizagem nos PPPs analisados.....	78
XXIII – Habilidades esperadas nas questões analisadas.....	82

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mesmo diante de debates que colocam que a Geografia escolar não deve se utilizar somente do método decorativo, que conduz o aluno a uma mera repetição e dos conteúdos distantes sem significado para os alunos, na maioria das vezes, o que vemos são denúncias de que na prática essa Geografia ainda é a mais utilizada.

Para que uma nova Geografia escolar adentre as salas de aula, faz-se necessária uma mudança no modo de conceber o seu ensino, deve haver um repensar em relação à prática docente, à postura dos alunos, aos métodos adotados, à relação professor-aluno, ao fracasso escolar etc.

Esse trabalho procura realizar uma reflexão sobre a prática avaliativa, um dos componentes do ensino, que vem sendo apontado como uma das práticas mais autoritárias e “tradicionais” que ainda habita as salas de aula.

A avaliação da aprendizagem está sendo assunto de debates, pesquisas, palestras, livros etc. Ela está presente no cotidiano e na imaginação de todos os envolvidos na prática escolar. Para alguns, ela é penosa, causa medo e aflição, para outros, ela é uma “arma” de controle da disciplina e interesse, para outros, ainda, ela é momento de verificar a aprendizagem e refletir sobre os resultados para, assim, criar situações que atendam às necessidades dos estudantes e professores.

Diante do atual quadro das diferentes concepções do ato de avaliar e ser avaliado, torna-se fundamental prosseguir com os debates e discussões sobre a prática avaliativa, pois acredita-se que a avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa e se interpreta o processo de construção do conhecimento, dando atenção aos dados relevantes, e com o objetivo de tomar decisões em busca de uma aprendizagem efetiva. Essa discussão deve acontecer também no âmbito da Geografia escolar. Assim, essa pesquisa busca analisar as práticas avaliativas na disciplina Geografia enquanto momento de construção de conhecimento, tendo como referência o lugar do aluno por professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Goiânia – GO.

A escolha do tema desta dissertação deve-se a algumas observações realizadas durante minha formação acadêmica, pois, desde o início, venho pesquisando e

aprofundando temas relacionados ao ensino de Geografia e à prática docente. Além da realização de pesquisas relacionadas à área, as leituras feitas fizeram-me tomar alguns posicionamentos, que estarão presentes no decorrer deste trabalho. A partir do que foi visto, pude perceber que pesquisas no âmbito da Geografia escolar vêm dando pouca atenção para algo que faz parte do processo de aprendizagem dos alunos: a avaliação da aprendizagem. Por esse e outros motivos, procurei entender como a prática da avaliação da aprendizagem tem se dado a partir de algo que tem sido considerado importante na área: ensinar a Geografia partindo do lugar de vivência dos alunos.

De acordo com Pontuschka (1999), as condições em que os alunos e seus familiares vivem devem servir como ponto de partida e de sustentação para que haja maior compreensão do espaço geográfico. A preocupação está em fazer relação do local com o global, como orientam os pesquisadores do ensino de Geografia, de uma forma não hierarquizada, ou seja, trabalhando com as relações da realidade local dentro de um contexto global.

Considero que o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, que ao longo da história foi concebido de diversas formas. Entretanto, será adotado aqui o conceito utilizado pelo materialismo histórico dialético, colocado por Santos (1997) como um sistema de objetos e um sistema de ações.

A Geografia é uma ciência comprometida em tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações pela sociedade. O ensino de Geografia, por conseguinte, tem o papel de levar os alunos a compreender melhor a realidade na qual estão inseridos, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e propositiva, assumindo aí o papel de cidadãos.

Assim, o ensino de Geografia e dos demais componentes curriculares devem

considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de Geografia devem ser considerados no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (CALLAI, 2001, p. 134)

Quando a Geografia, assim como as outras disciplinas, cumpre o papel de levar os alunos a uma análise crítica da realidade, estes se tornam mais participativos e conscientes de seus direitos e deveres.

De acordo com Callai (2000, p. 104), “no processo de construção de conhecimento, o aluno, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo operando com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos”. Dessa forma, o ensino de Geografia deve utilizar-se do lugar de vivência dos alunos, para construir conceitos mais elaborados em relação aos objetivos dessa disciplina. Se numa proposta crítica, progressista e socioconstrutivista de ensino se considera adequado e necessário partir do lugar do aluno, a prática da avaliação não pode ser incoerente, ou seja, não deve seguir as práticas tradicionais de, por exemplo, não levar em conta os conhecimentos efetivamente construídos por ele com formulações próprias.

É importante deixar claro que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Para Sacristán (1995), quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar estes dados considerados na avaliação dos alunos. O que se defende aqui é uma prática avaliativa como instrumento que proporcione ao aluno um conhecimento efetivo e que atenda às suas necessidades, constatando o que ele já havia aprendido para, então, ensinar-lhe os conteúdos não aprendidos. De acordo com Moretto (2001, p. 94), “a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem”, no entanto, por muitas vezes, o ato de avaliar é tido como o momento da punição para a maioria dos alunos.

Pretende-se ressaltar que a avaliação da aprendizagem não começa nem termina na sala de aula, mas é um processo pedagógico que envolve o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino. Nesse contexto, é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação do ensino em sala de aula até seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos). O direcionamento metodológico do processo/instrumento avaliativo dá-se pelos objetivos e parâmetros que se pretende atingir e pela abordagem pedagógica e avaliativa que se adota. A intenção que orienta o aluno e que o permeia é o seu norte sistematizador. Tal intenção, objetivos e parâmetros precisam estar escritos no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, para que de fato orientem a prática avaliativa.

Deve haver uma valorização da prática e dos saberes de alunos e professores, sendo que eles são agentes ativos na construção e determinação da realidade em que

estão inseridos. Dessa maneira, o planejamento, seu desenvolvimento e a avaliação devem ser pensados e repensados constantemente de modo a valorizar os saberes dos alunos.

O processo de ensino aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo, é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo. (CALLAI, 2000, p. 93)

A avaliação da aprendizagem, por muitas vezes, é tida como o simples ato de aplicar provas e testes no final de cada bimestre para, assim, poder se somar a nota obtida para cada aluno. No entanto, a avaliação pode ser realizada de várias formas e com instrumentos diversificados (investigações, observações, provas, testes, trabalhos, exercícios, relatórios de campo, júri-simulado, produção de textos etc), de acordo com as diversas concepções e posicionamentos teórico-metodológicos assumidos. Na prática realizada nas escolas, o que se percebe é que a avaliação ainda se produz nos moldes do tradicionalismo.

O atual sistema de avaliação nas nossas escolas continua fortemente centrado na autoridade do professor que incorpora o poder de emitir um juízo sobre os alunos que determinará a sua aprovação, reprovação e até mesmo evasão da escola, sem levar em consideração outros elementos do processo de ensino e do contexto social que interferem nesse veredicto. (CHAVES, 2003, p. 17)

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 docentes, entre outras. De acordo com Chaves (2003), repensar a avaliação, sua prática e suas funções pode se transformar em um caminho possível para dar um novo rumo ao processo pedagógico.

Desta forma, para se efetivar uma proposta de ensino mais aberta e crítica, é necessário transformar as práticas de avaliação, transformando-as de forma contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando a uma maior qualificação e não somente a uma quantificação da aprendizagem. Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo

paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprender, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Segundo esse direcionamento teórico, este trabalho parte de inquietações acerca de como a avaliação da aprendizagem tem sido considerada por professores de Geografia da Rede Estadual e Municipal de Goiânia-GO. Nesse sentido, surgiram algumas indagações em relação à avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino de Geografia: em que medida a prática avaliativa tem contemplado o lugar do aluno como referência dos fenômenos geográficos estudados? Como professores de Geografia vêm encarando a prática avaliativa? Como fazer da avaliação um processo/instrumento de acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre o ensino e as aprendizagens? Como avaliar, com base nas emergentes formas de ensinar em Geografia, nas quais o professor tem o papel de mediador no processo de ensino aprendizagem?

A pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar as práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem enquanto momento de construção de conhecimento, tendo como referência o lugar do aluno, por professores da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Goiânia – GO. Com base nesse objetivo geral do trabalho, foram delineados alguns objetivos específicos, quais sejam:

- Conhecer as práticas avaliativas em Geografia, segundo a bibliografia existente;
- Diagnosticar os desafios das práticas avaliativas na Rede de Ensino Público de Goiânia;
- Caracterizar instrumentos avaliativos utilizados por professores da Rede de Ensino de Goiânia-GO, conforme a orientação didático-pedagógica;
- Analisar as práticas de avaliação da aprendizagem quanto às possibilidades de tomar como referência o lugar do aluno;
- Elaborar princípios da prática avaliativa a partir de uma análise da revisão bibliográfica especializada na área;
- Experimentar instrumentos avaliativos de perspectiva formativa que tenham como referência o lugar do aluno, na Rede de Ensino de Goiânia.

Na perspectiva adotada, a metodologia utilizada foi a do tipo qualitativa, considerada como a mais adequada para o tipo de trabalho proposto. A metodologia qualitativa empregada aqui dialoga com as seguintes considerações de González Rey (1998, p. 42):

A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que há o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Nessa natureza de pesquisa, a relação entre investigador e sujeito investigado é enxergada como uma relação complexa, tendo em vista que ambos são munidos de experiências discursivas e individuais que influenciam e se imbricam no processo da pesquisa.

O “objeto” na pesquisa qualitativa é visto como interativo, e sempre adota uma posição face ao que lhe é colocado. Na pesquisa qualitativa, o investigador valoriza o processo e não somente o produto (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, 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 identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados.

Desta maneira, esta pesquisa é considerada um estudo de caso com elementos da pesquisa-ação, pois, com os rumos que a investigação foi tomando, houve a necessidade de se realizar intervenções e, deste modo, de se delinear um caminho metodológico próprio, indo além do estudo de caso.

Segundo Thiollent (2000, p.14), a pesquisa-ação 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. Com base nas evidências encontradas durante a pesquisa, buscou-se, junto a professores da rede Pública, pensar em

possibilidades da prática avaliativa formativa. Cumpriu-se, assim, um dos pressupostos da pesquisa-ação colocado por Pimenta (2005, p. 526).

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.

Para permitir a obtenção de alguns dados necessários e para se atender a metodologia supracitada, foram seguidos alguns passos de coleta de dados que permearam a pesquisa, quais sejam:

#### 1 - Pesquisa bibliográfica:

Ocorreu ao longo da pesquisa, com a finalidade de encontrar materiais bibliográficos que tratassem do tema em questão. Foi dada a ênfase na procura de materiais que abordassem as temáticas: ensino de Geografia, avaliação da aprendizagem em Geografia, avaliação formativa etc.

#### 2 - Levantamento de dados empíricos, nas seguintes etapas:

- Análise dos documentos oficiais que regem o ensino em nível fundamental da Rede Pública de Goiânia/GO e dos Projetos Políticos Pedagógicos de seis escolas desta cidade;

- Realização de entrevistas com professores da Rede 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 junto aos professores entrevistados;

- Observação de aulas junto a dois professores da Rede Pública de Ensino de Goiânia, sendo um da Rede Estadual e um da Rede Municipal, para que fossem diagnosticados desafios das práticas avaliativas junto a docentes e alunos e fossem pensadas possibilidades de instrumentos avaliativos, na perspectiva formativa, que tenham como referência o lugar do aluno.

#### 3 - Análise do material coletado

Definidos os procedimentos, partiu-se para sua efetivação nos seguintes passos:

- No que diz respeito à análise da bibliografia, houve a busca por fazer comparações entre o tema que está sendo pesquisado e os temas correlatos contidos em trabalhos de outros autores.

- Foi realizada a análise nos documentos coletados (Resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº. 023, do ano de 2005; Resolução do Conselho Municipal de Ensino – CME, nº. 003, de janeiro de 1999; e os Projetos Políticos Pedagógicos de seis escolas da Rede Pública de Goiânia) para se entender como a avaliação da aprendizagem é tratada nesses documentos;

- Após a realização de 60 entrevistas com professores da Rede Pública de Goiânia, durante os meses de novembro e dezembro de 2008 e no período de janeiro a março de 2009, estas foram tabuladas e analisadas. O número de 60 entrevistas é fruto do entendimento de que este quantitativo seria representativo da Rede Pública, e que um número maior seria dificilmente atingido, por se tratar de uma pesquisa individual e com tempo determinado. Em relação à análise das entrevistas, foi um procedimento da pesquisa que permitiu um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e teve como ponto de partida a mensagem, tentando entender como a avaliação e sua prática é realizada pelos professores.

- A análise de instrumentos avaliativos ocorreu nos meses de maio e junho de 2009, em que foram analisados 63 modelos de instrumentos avaliativos, sendo 43 provas, 14 atividades, 5 simulados e 1 roteiro de trabalho.

- As observações de aulas e propostas de instrumentos avaliativos, que enfocam o lugar de vivência e o cotidiano dos alunos e professores, ocorreram durante todo o ano letivo de 2009 em duas escolas de Goiânia (uma da Rede Estadual e uma da Rede Municipal). De acordo com o diário de observação de aulas, foi possível entender os obstáculos e desafios da prática avaliativa e, assim, poder pensar e experimentar possibilidades de uma nova prática.

O trabalho foi organizado em três capítulos representativos nesta investigação. No primeiro capítulo, há a reflexão acerca do ensino de Geografia, diante do atual quadro de mudanças que a sociedade mundial vem passando, em que estão explícitos os problemas e demandas da Geografia escolar. Em seguida, é feita uma discussão sobre o papel do ensino de Geografia e os obstáculos encontrados para que os seus objetivos sejam alcançados. A avaliação da aprendizagem é colocada como momento importante

do processo de ensino e, por isso, não deve ser desvinculada dele. O socioconstrutivismo é a teoria da aprendizagem defendida nesse estudo, sendo assim, o ato de avaliar deve estar contextualizado de acordo com ele. Nesse sentido, a avaliação formativa é um caminho eficaz, já que tem vistas a efetivar a promoção e valorização dos alunos, levando em conta suas histórias, expectativas e anseios. Pressupõe um acompanhamento das atividades realizadas pelo aluno durante sua aprendizagem, objetivando identificar possíveis dificuldades no percurso, desta forma, haverá possibilidades de remediação dos erros e dificuldades.

No segundo capítulo, houve a realização de um diagnóstico, buscando-se entender como a Avaliação da aprendizagem é concebida e realizada por professores da Rede Pública de Ensino de Goiânia. Para isso, foram analisadas as diretrizes que regem o ensino público, Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas da Rede Municipal e Estadual, entrevistas baseadas em um questionário pré-estabelecido com professores de Geografia e análise de instrumentos avaliativos fornecidos pelos professores entrevistados.

Dessa forma, foi traçado um perfil da prática avaliativa realizada na Rede Pública de Ensino de Goiânia. Com base nessa análise, percebeu-se que mesmo diante de indicações nos documentos oficiais e nos PPPs, para que a avaliação seja diagnóstica, formativa, processual, contínua etc, o que ainda se vê nas aulas de Geografia é uma prática somativa e quantitativa, em que a nota é o que interessa no final das contas. Mesmo diante de debates e indicações, ainda não há uma mudança de paradigmas, o professor ainda concebe a avaliação como um instrumento de controle. Nesse sentido, não bastam mudanças somente no campo teórico, as mudanças precisam chegar às aulas de Geografia.

As possibilidades e obstáculos para uma avaliação formativa dentro da concepção socioconstrutivista são trabalhados no capítulo terceiro. A experiência é resultado de observações e tentativas de praticar junto a duas professoras da Rede Pública de Ensino de Goiânia uma avaliação formativa em Geografia que realmente leve em consideração a vida cotidiana dos alunos e professores. Durante o ano letivo de 2009, foram realizadas reflexões e atividades, na expectativa de mudar a concepção e a prática da avaliação que era realizada nas escolas-campo. Nesse sentido, constataram-se barreiras que ainda precisam ser superadas na prática avaliativa. Entretanto, as

possibilidades vislumbradas com essa experiência sobrepõem essas dificuldades e fazem acreditar que, quando há clareza metodológica, boa vontade das partes envolvidas e ação em busca de uma avaliação mais justa e eficaz, certamente, se alcança o objetivo do ensino, que é a aprendizagem.

# **CAPÍTULO 1**

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA**

As mudanças de paradigmas na educação, em específico no ensino de Geografia vêm refletindo na necessidade de mudanças de conteúdos, metodologias, métodos etc. Ao professor e à escola vem sendo atribuída a responsabilidade de acompanhar, refletir e reorientar-se de acordo com tais transformações, pois a escola não pode ficar à mercê desse processo.

Dessa maneira, o ensino de Geografia no Brasil, assim como o de outras disciplinas, em maior ou menor grau, vêm mudando seus paradigmas e isso tem demandado novas formas de se ensinar e, conseqüentemente, de avaliar.

A disciplina escolar geografia está no jogo dialético entre a realidade da sala de aula e da escola, entre as transformações históricas da produção geográfica na academia e as várias ações governamentais representadas hoje pelos guias, propostas curriculares, parâmetros curriculares nacionais de geografia; avaliações impostas aos professores, sem mudanças radicais na estrutura da escola na organização pedagógica global e pelo embate acirrado entre escola pública e privada (PONTUSCHKA, 1999, p. 111).

As mudanças perpassam os planos oficiais nas indicações de como deve ser realizado o ensino e, dentro das perspectivas inovadoras, como deve ser a avaliação da aprendizagem. Os teóricos da área da educação defendem que a avaliação da aprendizagem não pode ser realizada de maneira desvinculada do processo de ensino, sendo assim, ela precisa acompanhar as mudanças atuais.

Nesse sentido, enquanto objetivo norteador deste capítulo, faz-se pertinente discutir qual é o verdadeiro papel da Geografia Escolar diante do atual quadro da realidade escolar e como esta disciplina vem se constituindo enquanto tal. É importante refletir sobre as possibilidades de se pensar em uma Geografia que realmente seja substancial para alunos e professores e que faça sentido de existir entre as disciplinas curriculares. Dentro desse processo de ensino, o momento da avaliação da aprendizagem é colocado como um fator indispensável de ser discutido já que faz parte de todo o processo.

El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y la apropiación del saber (MÉNDEZ, 2003, p. 131).

Diante das transformações ou tentativas de mudanças ocorridas no sistema escolar, a avaliação precisa ser entendida para além do ato de aplicar provas, exames e testes como distribuição de notas. Ela precisa se transformar em um momento integrante do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Rabelo (1998), a avaliação da aprendizagem é indispensável em toda atividade humana e, conseqüentemente, na educação; não podendo ser vista como um “ato mecânico nem mecanizante”.

O socioconstrutivismo é considerado um caminho pertinente dentro da proposta de avaliação assumida aqui, pois precisamos ver o aluno como alguém que já traz para dentro da escola conhecimentos adquiridos na vida em sociedade e é a partir desse conhecimento que o professor deve iniciar suas atividades. Numa prática em que só se transmitem/trabalham conteúdos insignificantes para o aluno, sem se respeitar as suas experiências, a aprendizagem tornar-se-á um processo mecânico que remete à aprendizagem repetitiva e à memorização de conceitos. O momento da avaliação precisa estar coerente com esta concepção de aprendizagem, privilegiando os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula.

Em todo esse processo, o ensino de Geografia e a prática avaliativa dessa disciplina precisam ser repensados e reformulados para além dos planos oficiais. É preciso que haja uma verdadeira reflexão por parte de professores em relação a sua prática em sala de aula. A expectativa é a de contribuir para o debate em relação à temática exposta.

### **1.1 Apontamentos sobre a Geografia Escolar**

A sociedade muda em um ritmo cada vez mais acelerado em seus vários aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos etc. Ao se analisar o percurso da Geografia escolar no Brasil, percebe-se que ele é atingido por essas transformações, pois, em sua trajetória, esta disciplina procura atender às necessidades das mais variadas camadas da sociedade, refletindo-as, desta forma, nos conteúdos e métodos de seu ensino. Segundo Cavalcanti (2002, p. 11) “particularmente, a Geografia escolar tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conteúdos,

reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos”.

A Geografia escolar é anterior à chamada Geografia acadêmica ou científica, de acordo com Vesentini (2004, p. 224), “antes mesmo de a Geografia ser considerada uma ‘ciência’ ou uma disciplina universitária, muito antes de ela ter sido institucionalizada em meados do século XIX (com Humboldt e Ritter) já existiam aulas de geografia”. Assim, a Geografia Escolar teve um grande percurso e hoje se sabe que a chamada Geografia escolar não deve ser vista como descritiva e estática, mas como uma ciência dinâmica, que oferece ao indivíduo a possibilidade de inovar a cada dia o seu conhecimento. Compreende-se que memorizar conteúdos para reproduzi-los fielmente logo em seguida, no momento da avaliação da aprendizagem, é uma atitude insuficiente para se ampliar o conhecimento geográfico.

O ensino de Geografia tem um papel importante na construção de saberes que oportunizam o aluno a ter um olhar crítico e consciente em relação à situação vivenciada, seja ela local ou global.

A Geografia pode ser um instrumento valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número limite quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano (KAERCHER, 1997, p. 61).

Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que professores, alunos, gestão escolar, enfim, toda a comunidade escolar compreenda que os saberes geográficos não são impostos e que não há uma receita pronta de como deve ser o ensino de Geografia nas escolas. Há uma grande diversidade de sujeitos e de situações na escola, assim, a Geografia e seu ensino são construídos diariamente e esse é um exercício conjunto entre os diversos sujeitos desse processo.

A geografia crítica escolar, portanto – em sua pluralidade –, concebida nesses termos, deve ser ao mesmo tempo uma forma concreta de prática educativa e um vir-a-ser, isto é, estará sempre “em construção”, mesmo sendo implementada. Isto quer dizer que o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, apesar de os dogmáticos pensarem o contrário, nem nunca haverá, pois a sua substância mesma é a inovação, a criatividade, a atualização constante, o diálogo professor/aluno/pensamento/real (VESENTINI, 1992, p. 56).

Muito se tem falado sobre a Geografia crítica escolar, mas o que ainda se vê hoje em salas de aula é uma prática tradicional, em que a memorização dos conteúdos prevalece. Por um lado, esta prática se caracteriza pela utilização excessiva do livro didático, pela aplicação dos conteúdos extremamente teóricos, pela utilização descontextualizada e estereotipada das cartas geográficas e, no final de tudo, uma avaliação para verificar se os alunos realmente aprenderam e são capazes de reproduzir o que foi dado em sala de aula. Por outro lado, ela implica em consequências desastrosas para os alunos, porque esses não conseguem compreender de maneira autônoma e criativa as bases da ciência geográfica que poderiam lhes permitir pensar e agir numa prática sócio-espacial, ou seja, refletir, pensar, experimentar e agir como ator sócio-geográfico.

Os alunos não compreendem a importância dos conteúdos geográficos para suas vidas e têm em sala de aula uma atitude meramente formal. Assim, na medida do possível, respondem às exigências dos professores sem se interessar pelos conteúdos geográficos em estudo, tendo um só objetivo: o de conseguir passar nos exames finais. Desta forma, os alunos dão continuidade aos estudos em outra série ou ano, quando a Geografia continuará sendo mais uma disciplina do componente curricular que não tem significado relevante para suas vidas.

Para alterar esse quadro e para que a Geografia seja eficaz quanto aos seus objetivos que, segundo Castrogiovanni (2000), é o de levar o aluno a compreender o espaço geográfico, entendido como produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constróem. É preciso que se repensem as práticas tradicionais que ainda tomam conta das aulas dessa disciplina. Mas isso não depende exclusivamente da boa vontade dos professores, é necessário que eles tenham clareza teórico-metodológica da disciplina que ministram e do processo de ensino-aprendizagem a ser realizado, pois somente assim conseguirão contextualizar seus saberes com os de seus alunos.

De acordo com Cavalcanti (2002), os conteúdos são instrumentos simbólicos para pensar o mundo e a escolha deles varia de acordo com sua utilidade 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 não devem ser colocados de cima para baixo de maneira homogeneizada pelos planos oficiais. Eles devem 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 pouco significado educativo, não têm efeitos positivos para a vida e 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 transposição total desses conteúdos, deixando de lado a realidade dos alunos e 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).

O que se quer enfatizar é que os conteúdos ensinados devem estar inseridos num quadro de referências e explicações que tenham significados para os alunos. A importância desses conteúdos deve estar clara para os envolvidos no processo, além disso, as explicações postas não devem ser aceitas por uma forma única de interpretação, por uma única fonte. Segundo Callai (*Ibidem*), o conteúdo de Geografia é essencialmente social e está ligado às questões concretas da vida, às situações que estão acontecendo e têm a sua efetivação num espaço concreto aparente e visível. Isso possibilita e encaminha o aluno a uma aprendizagem que faz parte da própria vida e, dessa forma, pode ser considerada em seu significado restrito e extrapolada para a condição social da humanidade.

A prática da Geografia como componente curricular está muito ligada às posturas pedagógicas, mas não se restringe a elas. A discussão sobre a Geografia escolar teve grandes avanços nos últimos anos, no entanto ainda há muito para se avançar. É essa busca do avanço e da mudança que nos permite pensar em alternativas para uma Geografia e um ensino mais consequente e libertador, que cumpra bem o seu papel: o de formar cidadãos aptos a lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária. Para que isso seja possível, é imprescindível que essa disciplina, na sua perspectiva metodológica, assuma uma postura de mudança, repensando as formas de ver o mundo.

A tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir, reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos, portanto, contribuir para que as pessoas possam atuar criativamente no contexto social de que fazem parte, exercer seus direitos e, nessa medida, ser, de verdade, pessoas felizes (RIOS, 2003, p. 26).

Os direitos só serão efetivamente exercidos quando os cidadãos tomarem consciência deles. Assim, a escola tem papel fundamental nesse processo e as aulas de Geografia propiciam esse momento. No entanto, para que isso ocorra, não se deve mais ficar preso somente às aulas expositivas e à memorização de conceitos. Para alguns autores, como Cavalcanti (1998, 2002, 2009), Callai (2000, 2001, 2003), Straforini (2004, 2005), entre outros, o ensino de Geografia deve partir da valorização dos espaços de vivência, das condições de existência de professores, de alunos e seus familiares e das relações cotidianas, de modo que o aluno, gradativamente, estabeleça relações cada vez mais elaboradas entre esse cotidiano e a realidade mais ampla. Nas considerações de Santos (1997, p. 338-339), entende-se que

é o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. Nesse sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma. Cada lugar é ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.

O lugar de vivência, da experiência diária, deve servir como ponto de referência para que o professor de Geografia encaminhe suas aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos. De acordo com Carlos (2007), o lugar permite pensar a articulação do local com o espaço urbano que se manifesta como horizonte. É a partir daí que se descerra a perspectiva da análise do lugar, na medida em que o processo de

produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana. O lugar permitiria entender a produção do espaço atual, uma vez que aponta a perspectiva de se pensar seu processo de mundialização. Ao mesmo tempo em que o lugar se coloca enquanto parcela do espaço e construção social, ele abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo e os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis.

O lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo, o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (CARLOS, 2007, p. 14).

O que se defende aqui é um ensino que faça relação entre o local e o global, sem que haja uma relação hierárquica. Sobre esse assunto, Callai (2003, p. 59) coloca a necessidade de se investigar outros níveis de análises além do local, para não correr o risco de explicações simplistas, que não abarcam toda a análise necessária para o entendimento daquele assunto, visto que os fenômenos acontecem no mundo, mas são localizados temporal e territorialmente.

A Geografia deve ter como referência o local de vivência dos alunos e ir tecendo relações e interligações nos vários níveis de análise (local, regional e global). O aluno deve ter a possibilidade de perceber que as coisas não se restringem aos próprios limites e que não acontecem por acaso, as ações estão interligadas e são indissociáveis. Há que se considerar a experiência e problemas concretos para se chegar a coisas mais elaboradas. A Geografia se faz na prática, não serve para aprender coisas que “devem ser aprendidas”.

## **1.2 A Avaliação da Aprendizagem e a Geografia Escolar**

Mesmo que o ato de avaliar e de ser avaliado faça parte de vários momentos de nossas vidas, na escola essa tem sido uma tarefa árdua para alunos e professores, durante toda a história da educação.

A avaliação da aprendizagem tem sido encarada como o momento de punição para aqueles que não aprenderam o conteúdo ministrado em sala de aula. Entretanto, a

avaliação deve ser entendida como um momento de reflexão para toda a comunidade escolar, ela precisa ocorrer durante todo o processo de ensino, por ser parte constitutiva dele.

O objetivo da avaliação deve ser o de subsidiar o fazer pedagógico. Para que isso ocorra, ela deve ser contínua, formativa, participativa, diagnóstica e investigativa. As informações obtidas durante a avaliação do processo de ensino, com a utilização de instrumentos avaliativos definidos antecipadamente, devem proporcionar o redimensionamento da prática pedagógica e educativa, reorganizando as práticas de todos os envolvidos nessa atividade, no sentido de avançar no entendimento do processo de ensino-aprendizagem. Baseando-se nessa concepção de prática avaliativa, a seguir a avaliação é tratada, de uma maneira geral, com base no socioconstrutivismo e na Geografia escolar.

### **1.2.1 Considerações iniciais sobre a Avaliação da Aprendizagem**

O termo avaliação da aprendizagem recebe diversos conceitos e interpretações. Essa variação se deve ao posicionamento teórico-filosófico dos vários autores que discutem o tema. Segundo Libâneo (2004, p. 196), podemos entender o conceito de avaliação da aprendizagem como sendo

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

Com base nesta concepção, a tentativa dessa pesquisa foi entender a maneira como a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é feita e como determina e espelha a concepção educacional da prática docente. Compreende-se, com isso, que as práticas avaliativas revelam o referencial teórico e/ou concepções de educação, de aprendizagem, de ensino e da própria avaliação. Além disso, ela é o fator determinante do processo de aprendizagem e sempre foi utilizada pela escola como uma forma de constatar a aprendizagem dos alunos. Todavia, ao longo do tempo, a avaliação foi concebida e praticada de diversas formas.

De acordo com Luckesi (2006), a *pedagogia jesuítica* (século XVI) definia com rigor os procedimentos considerados importantes a serem levados em conta em um ensino eficiente. Buscando sustentação de uma hegemonia católica, privilegiava o ritual

das provas e exames, caracterizados por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados. A *pedagogia comeniana* (século XVII) privilegiava a ação do professor como centro de interesse da educação, no entanto também priorizava os exames, para estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Com a *sociedade burguesa*, emergiu a chamada pedagogia tradicional, aperfeiçoando ainda mais o medo e o fetiche como mecanismos necessários para uma educação reguladora. Essa pedagogia caracterizou-se pela exclusão e marginalização dos indivíduos que compõem grande parcela da humanidade.

O que se percebe é que, desde o início da história da educação, a avaliação da aprendizagem vem funcionando como instrumento de controle, que tem por objetivo castigar os ditos “maus alunos” e premiar os “bons alunos”. Nas figuras 01 e 02, essas situações, mesmo que de forma lúdica, são representadas.

Figura 01: Castigo para “maus alunos”<sup>1</sup>



Figura 02: Premiação para “bons alunos”<sup>2</sup>



Baseado na concepção dos “bons” e “maus” alunos, o professor acaba por assumir uma postura de discriminação em relação à nota obtida no final de cada bimestre. Ele passa a considerar que as dificuldades, a falta de interesse, a falta de atenção daqueles que tiram notas ruins, devem se traduzir em castigo para que não mais se cometam esses erros. Recorrentemente, os que passam por essa situação são ridicularizados em sala de aula, porém poucas vezes há uma reflexão com a finalidade

<sup>1</sup> Disponível em: <[www.juventude.sp.gov.br](http://www.juventude.sp.gov.br)>. Acesso em: 30 nov. 2009.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://placard.weblog.com.pt/arquivo>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

de detectar o cerne dessas dificuldades ou atitudes. Para os chamados bons alunos, ou seja, os que tiram notas boas e têm um bom comportamento em sala de aula, esses são premiados, elogiados e colocados como modelo a se seguir, desprezando a heterogeneidade e particularidade de cada um.

Ainda hoje, o que vemos imperando nas escolas é a avaliação enquanto medida, classificação, comparação, hierarquização, homogeneização, juízo de valores etc.

A avaliação, muitas vezes é usada como “arma” contra o aluno. Quando isso acontece, o aluno passa a ter medo da avaliação, medo de fazer perguntas e de mostrar que não sabe. [...] A distância entre professor e aluno vai ficando cada vez maior. O aluno vai se “encolhendo” porque não consegue acompanhar e o professor, percebendo-o como “sem condições”, também, em geral, vai deixando-o de lado (MELCHIOR, 2004, p. 30).

As notas, os conceitos, o julgamento, tudo isso traz, para os envolvidos no processo, um peso muito grande, pois estes se sentem acuados, envergonhados, pressionados diante de professores, pais, colegas etc. Ao serem informados de uma prova, trabalho, atividade ou qualquer outro tipo de instrumento avaliativo, os alunos se preocupam não com o aprender ou o adquirir conhecimento, e sim com a obtenção de notas que, conseqüentemente, se traduzem em prêmios, sejam eles simbólicos ou materiais. De acordo com Hoffmann (1990, p. 111), “crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e os centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua auto-estima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis”. Professores e alunos ainda dão atenção demasiada para as provas, notas, conceitos, deixando de lado o que deveria ser o grande objetivo da avaliação: o momento para (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi (2006, p. 25), a pedagogia do exame baseada no medo e no castigo pode levar a conseqüências em vários âmbitos, a exemplo do pedagógico (não auxilia na aprendizagem, pois não cumpre o seu papel de subsidiar em favor de sua melhoria), do psicológico (desenvolve personalidades submissas através do controle) e do social (seletividade social, pois está muito articulada com a reprovação).

A atenção na hora da avaliação ainda está voltada para o erro, para o fracasso. O castigo ainda é utilizado por professores para manter o controle sobre os alunos. Luckesi (*Ibidem*, p. 24) diz que “o castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado”. Hoje, o castigo utilizado por professores não é mais o físico, como o

representado na figura 01, e sim o psicológico, que é realizado através de ameaças do tipo: “Vocês vão ver na hora da prova”, “Depois vocês tiram notas ruins e não sabem por que”, “Hoje vocês estão rindo, mas no final do ano vão chorar”, frases estas tão conhecidas no âmbito escolar.

Dessa maneira, percebe-se que ainda há um grande descompasso entre os novos métodos de ensino e a prática avaliativa. O momento da avaliação ainda é utilizado por alguns professores para tirar de si a responsabilidade pelo fracasso do aluno. O professor dá a matéria e ponto final. Nesse sentido, percebe-se a distância na relação professor-aluno, baseada nos moldes do ensino tradicionalista, em que a avaliação é tida como o simples ato de aplicar provas e testes no final de cada bimestre para, assim, poder somar a nota obtida para cada aluno.

Contudo, para vários autores, como Hoffman (1990, 1998, 2000), Chaves (2003), Luckesi (2006), Anastasiou (2006), Hadji (2001), Méndez (2002, 2003), entre outros, a avaliação da aprendizagem pode acontecer de uma outra forma, vinculada ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p. 81).

A avaliação é um momento de análise e acompanhamento da produção/construção do conhecimento, envolvendo professores e alunos. Quando ela se transforma em um instrumento auxiliar do ensino, passa a exercer sua verdadeira função, que é a de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, ou seja, aquilo que o aluno aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo. Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação da aprendizagem serve como base para a tomada de decisões e posições que produzem efeitos na vida das pessoas. Suas diferentes concepções refletem fundamentos racionais e um corpo de princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos próprios, com feições características próprias, que produzem efeitos distintos e beneficiam diferentes agentes e destinatários.

Quando a prática avaliativa está comprometida com a aprendizagem, ela não representa mais um sacrifício para professores e alunos, pois os agentes do processo pensam e participam dela de maneira direta e efetiva. Assim, estamos construindo um ensino mais concreto e democrático. De acordo com Rabelo (1998, p. 11), “avaliar é

indispensável em toda a atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação”.

O momento da avaliação da aprendizagem deve ser repensado e encarado de maneira indissociável do processo de se repensar a educação. Essa reflexão nos leva a uma questão fundamental do processo avaliativo: repensar os padrões educacionais que ainda carregam um modelo de educação que visa à classificação dos alunos e os transformam em notas.

Repensar a avaliação é criar a possibilidade de serem questionadas práticas autoritárias no interior da escola e um conjunto de valores que sutilmente aparecem camuflados debaixo de um discurso ideológico dominante, que somente serve para reforçar e garantir uma avaliação a serviço da “hierarquia de excelência”, que seleciona e acolhe os “melhores alunos” e exclui aqueles que erram e fogem do padrão aceito e imposto na e pela sociedade (TEIXEIRA e NUNES, 2008, p. 20).

Repensar a avaliação é similar a repensar o ensino, o que por sua vez reflete em voltar e redesenhar o currículo e a gestão da escola, a relação entre professor e aluno, os tipos de atividades pedagógicas e a própria ação avaliativa. Ao repensarmos a avaliação, estaremos, conseqüentemente, repensando o ensino e, assim, formaremos cidadãos mais críticos e autônomos, alunos questionadores, não somente no âmbito escolar, mas também para além dele.

São os questionamentos que nos levam a duvidar de verdades construídas que nos aparecem como únicas e nos fazem construir e reconstruir saberes. Neste sentido, devemos romper com a crença de que o erro é inadmissível e que somente os acertos levam a um crescimento intelectual efetivo. Para Luckesi (2006), o erro deve ser utilizado como fonte de virtude, sendo que o professor deve estar “aberto” para observá-lo como acontecimento e não como erro definitivo. O insucesso deve servir de trampolim para o sucesso, nesse contexto, não significa erro. A compreensão do erro é o passo fundamental para a sua superação, servindo para reorientar seu entendimento e sua prática. O erro não deve ser fonte de castigo, mas um suporte para a compreensão de conceitos mais elaborados, assim, passa-se a retirar dele os mais significativos benefícios. O objetivo não é colocar o erro como um alvo a ser atingido, mas que o mesmo sirva de ponto de reflexão para que se passe a aprender e a evoluir com ele.

O erro deve ser encarado como “momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc” (LUCKESI, *ibidem*, p. 35).

Buscando superar as práticas avaliativas mais convencionais, várias são as concepções de avaliação discutidas no meio acadêmico e difundidas em sala de aula, como, por exemplo: a avaliação democrática, emancipatória, dialógica, diagnóstica, formativa, qualitativa, quantitativa, somativa, mediadora, formativa etc. Todavia, não é objetivo desse trabalho detalhar cada uma delas, pois se acredita que avaliação é uma construção histórica que se justifica e se fundamenta nos diferentes momentos da sociedade.

Ao assumir uma concepção não necessariamente se negam as outras, até porque há uma aproximação entre a maioria delas, em maior ou menor grau, tendo cada uma o seu lugar ao longo da história. A concepção assumida aqui e considerada a mais adequada para se ensinar Geografia, partindo do lugar de vivência dos alunos, a base deste trabalho, é a avaliação formativa. Como dito anteriormente, ao assumir a avaliação formativa, não se pretende negar as outras concepções, até mesmo porque, para se chegar a um conhecimento formativo, a avaliação precisa buscar a consciência crítica, dialógica, construtiva e competente, além disso, deve funcionar como um instrumento de emancipação do sujeito.

A avaliação formativa pode constituir-se em uma ferramenta pedagógica para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem para além da prática classificatória e seletiva, tendo em vista transformá-la. 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, a prática avaliativa é tida como um instrumento que proporciona ao aluno um conhecimento melhor e que atende às suas necessidades de aprendiz, constatando o que ele já havia aprendido para, então, ensinar-lhe os conteúdos não aprendidos. A avaliação, nesse contexto, deve ocorrer ao longo do processo, estando sempre a serviço da aprendizagem.

A avaliação formativa não é término, mas o início para mudar o espaço pedagógico e fazer com que conteúdos importantes sejam cada vez mais bem compreendidos pela maioria dos alunos. Quando isso de fato acontece, ela assume sua verdadeira função de subsidiar a aprendizagem, deixando de ser utilizada apenas como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assumindo seu verdadeiro papel de auxiliar a aprendizagem (BITTENCOURT, 2001, p. 65).

Nenhuma avaliação é formativa ou não em si mesmo; segundo Hadji (2001), a intenção dominante do avaliador é que a define como tal. Para esse autor, a avaliação formativa será sempre uma utopia promissora, pois sua existência concreta jamais será assegurada, uma vez que são muitos os obstáculos para sua efetivação, como a existência de representações inibidoras (mentalidades condicionadas por fatores de ordem ideológica e social), necessidade de superação da atual pobreza dos saberes necessários (pois a avaliação formativa requer a interpretação das informações coletadas em seus múltiplos aspectos – cognitivo, efetivo, social – da aprendizagem) e a preguiça e o medo dos professores que não ousam imaginar remediações. Mesmo diante de obstáculos, dificuldades e descrenças, Hadji (2001, p. 25) salienta que

a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço da aprendizagem. [...] Ela sempre será parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário.

Entretanto, Teixeira e Nunes (2008, p. 126) discordam da avaliação enquanto utopia. Eles entendem que

não devemos pensar a prática da avaliação formativa como uma utopia, ela deve ser uma ação concreta, facilmente de ser exercida quando se realiza uma avaliação contínua e se assume uma postura crítica e dialógica na relação com o sujeito aprendiz. Quando o educador assume uma atitude dialógica e problematizadora, democratizando as idéias e criando no coletivo, assume como instrumento de avaliação uma prática formadora, voltada para tomadas de decisões.

Acredita-se que o atual modelo de avaliação praticado ainda hoje, na maioria das escolas, não pode ser colocado como um ato fácil de ser mudado ou alterado. Pois, como já foi dito anteriormente, repensar a avaliação significa repensar todo o processo

de ensino. No entanto, defende-se aqui que a avaliação precisa ser mudada e mesmo que isso não seja uma tarefa desenvolvida com facilidade, é necessária e possível.

As mudanças não devem ocorrer de maneira forçada, por uma imposição da gestão da escola, ou do currículo ou de qualquer outra forma superior, pois, desse modo, estaria havendo uma mudança somente na nomenclatura, e o que se necessita são mudanças paradigmáticas, no campo das idéias e do pensar sobre o assunto. A avaliação da aprendizagem fornece ao professor dados importantes sobre o processo de aprendizagem dos educandos. Como e para quê o professor utilizará os resultados da avaliação são questões que precisam estar claras e explícitas para todos os envolvidos neste processo. É nessa hora que a avaliação vai tomando rumos diferentes entre os educadores. Cada um a utilizará conforme achar mais válido. Ou ela servirá como apoio, ou como punição.

### **1.2.2 A prática avaliativa sob o olhar do Socioconstrutivismo**

Toda prática de ensino é orientada por concepções e posicionamentos teórico-filosóficos, seja de maneira consciente ou não. Por isso, toda prática avaliativa também é assim orientada. Segundo Chaves (2003, p. 19), as práticas avaliativas correspondem a

aspectos pedagógicos, técnicos e éticos de procedimentos avaliativos, tais como: definição de critérios de avaliação, discussão dos objetivos, diagnóstico de dificuldades, utilização de instrumentos (provas, testes, trabalhos individuais e em grupo) para verificar aspectos cognitivos procedimentais, observação e acompanhamento dos alunos ao longo das aulas, comunicação e análise dos resultados parciais com os alunos, avaliação do trabalho do professor (conteúdos, metodologias, procedimentos didáticos, formas de avaliação); auto-avaliação e metaavaliação.

Com base na visão tradicional, Chaves (*Ibidem*) atesta que a avaliação assume um caráter regulador, formalista, disciplinador, autoritário e desvinculado do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de fora para dentro. Desse modo, o aluno deve devolver ao professor exatamente o que ele recebeu durante as aulas, não cabendo a ele a criatividade, nem a interpretação, não lhe é dada a chance de participar ativamente do seu processo de aprendizagem.

Diferentemente, a perspectiva socioconstrutivista de ensino propõe uma nova relação entre os atores do processo de ensino. De acordo com esta perspectiva, o estudante deixa de ser um simples acumulador de informações, o chamado aluno

“receptáculo”, e passa a ser parte integrante do seu processo de ensino-aprendizagem, posicionando-se como construtor do próprio conhecimento. Nessa concepção, o aluno estabelece relações com os conhecimentos prévios que adquire dentro e fora da escola na sua vida cotidiana.

Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre as suas concepções prévias e o objeto de conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção de conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor (MORETTO, 2001, p. 95).

O Socioconstrutivismo é uma teoria baseada nos trabalhos de Vygotsky e seus seguidores, que defendem a idéia de que o aluno deve participar ativamente do seu processo de construção de conhecimento e que este é produzido a partir da cultura e contexto em que o aluno se encontra. Nesse sentido, o professor tem o importante papel de mediação. O contexto social e o conhecimento historicamente construído ocupam lugar de destaque nesse processo.

Destaca-se nas postulações de Vygotsky a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola (OLIVEIRA, 1993, p. 105).

Percebe-se aí a importância dada por Vygotsky à mediação pedagógica, segundo a qual, o professor deve atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A escola e os professores precisam, dessa forma, estar atentos para a aprendizagem de novos conhecimentos. De acordo com Moretto (2001, p. 85), o papel do professor nesse processo é o de catalisar, mediar e facilitar o processo de interação do aluno. Para este autor, o objetivo do professor é ensinar para que o aluno aprenda e, nesse caso, “a avaliação nada mais é do que um momento especial desse processo de aprendizagem”.

Deve haver um esforço conjunto entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Saviani (2000), um dos caminhos do conhecimento é o de perguntar, dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura, porque mais que ensinar e aprender um conhecimento é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando,

respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

Quando entendemos que a cotidianidade de alunos e professores deve ser considerada durante o processo de ensino-aprendizagem, incluímos aí o momento da avaliação, entendida como parte desse processo. Pois, com base na teoria socioconstrutivista, a aquisição de conceitos não se dá pela memorização destes ou pela acumulação quantitativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma pronta e acabada.

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo (VYGOTSKY, 2004, p. 72).

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 docentes, entre outras.

Uma efetiva mudança na prática avaliativa deve ser realizada através de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando a uma maior qualificação e não somente a uma quantificação da aprendizagem. Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprender, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Para que haja aprendizagens significativas, é necessário que haja a apreensão de conceitos. De acordo com Vygotsky (2000), é pelo uso dos conceitos do dia a dia que as crianças atribuem sentidos às definições e explicações dos conceitos científicos. Nesse sentido, muitos conceitos fundamentais para a assimilação de informações mais complexas são possibilitados pelas informações que os alunos trazem de sua vida cotidiana.

É preciso estar atento para o fato de que os conhecimentos científicos não são adquiridos imediatamente, após a discussão e explicação sobre determinado conceito em sala de aula. Deve-se considerar que esse é apenas o início do processo de apropriação do conhecimento pelos alunos. Destaca-se a necessidade da mediação feita pelo professor nesse processo, pois ele norteia as discussões e as complementa com informações que faltam aos alunos.

Outra questão primordial, colocada pela teoria socioconstrutivista, é que o homem é sujeito ativo do seu processo de conhecimento e, dessa maneira, estabelece interações com seus pares e com o meio, realizando suas funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária, imaginação, planejamento, abstração etc). Logo, o desenvolvimento depende da interação da criança com o mundo exterior. Sobre essa Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Imediato, Vygotsky afirma que

a zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível do seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas mais inteligentes (VYGOTSKY, 2004, p. 502).

Para Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem estão inter-relacionados. Nessa perspectiva, é importante que se tenha conhecimento sobre a ZDP de modo a auxiliar na compreensão dos processos de desenvolvimento, permitindo parâmetros para a definição e possibilidades de atuação pedagógica. O erro, nesse sentido, tem um papel importante, pois ajuda a (re)pensar as dificuldades do aprendiz.

Quando o professor parte do erro para punir, deixa de levar em consideração um conceito de aprendizagem importantíssimo à zona de desenvolvimento proximal, que é um valioso meio de considerar o processo de aprendizado de forma significativa a ser construído na interação com o outro, consigo mesmo e com o meio, pela tentativa de erros e acertos. Cabe ao professor mediar favoravelmente este processo, considerando o modo de pensar do aluno, que caminho e se o que está faltando neste caminho está sendo trabalhado por ele para conduzi-lo à construção do conhecimento. Tal mediação necessita do diálogo e exige constante aprimoramento, preparo e pesquisa por parte do professor (TEIXEIRA e NUNES, 2008, p. 76).

Quando se vivencia uma ação e a partilha com colegas, com o professor e com o objeto de conhecimento, o aluno tem a oportunidade de construir o seu conhecimento.

Afinal, é através da interação com seus pares, com o professor, com o objeto de conhecimento, enfim, com as relações sociais em geral, que o indivíduo constrói e reconstrói conhecimentos. Seria essa a função primordial da escola, a de ensinar ao aluno a pensar a sua realidade, ensinar ao aluno como se apropriar do conhecimento elaborado historicamente. Nesse sentido, ensinar Geografia tendo como referência a vivência/experiência do aluno e de seus colegas faz todo sentido.

Nessa vertente, a avaliação é proposta de modo articulado através da auto-avaliação ou avaliação mútua e contínua da prática educativa por todos os envolvidos no processo, ou seja, o professor e os alunos. Os exames formais não têm sentido neste enfoque. Aqui, tanto o docente quanto o discente, por meio desta abordagem de avaliação, saberão quais as suas dificuldades e avanços.

O erro nessa perspectiva é compreendido como sinalizador da aprendizagem e do movimento vivenciado pelos alunos durante esse processo, podendo, daí, iniciar as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como *locus* privilegiado para intervenções pedagógicas. É por meio do erro que podemos eliminar a falsa impressão de homogeneidade e da igualdade de respostas certas (TEIXEIRA e NUNES, *ibidem*, p. 78).

É o desenvolvimento que levará o aluno a formar conceitos considerados tão importantes na formação geográfica. De acordo com Cavalcanti (2009), “para que o aluno aprenda geografia não apenas para assimilar e compreender as informações geográficas disponíveis (que são importantes em si mesmas), mas para formar um desenvolvimento espacial, é necessário que forme conceitos abrangentes”. Para que isso ocorra, é preciso que se considerem os conceitos cotidianos. É justamente por esses motivos que os conceitos não podem ser dados de maneira separada. Sobre esse assunto, Romanowski & Wachowicz (2006, p. 127) acrescentam que

a aprendizagem depende da relação estabelecida entre o problema a ser resolvido e as possíveis respostas em que a cognição, a afetividade, as experiências e a cultura são colocadas em ação pelos alunos. Planificar, agir, avaliar, realizar os ajustes para obter o resultado desejado e encontrar estratégias que possibilitem aprender são ações que consistem num desafio e num compromisso do professor e dos alunos.

A Geografia Escolar precisa de uma vez por todas fazer sentido para os alunos, mas isso não será possível se o seu objetivo final for a soma de médias que decidirá se o

aluno irá ou não para a série posterior. Deve haver um esforço, no sentido de que a Geografia cumpra o seu papel de formar cidadãos aptos a agir e a pensar sobre problemas e situações cotidianas. Uma avaliação bem realizada, em que professores e alunos caminham juntos, tem grandes possibilidades de auxiliar no processo de aprendizagem dos conceitos geográficos e não na sua memorização que, posteriormente ao momento da avaliação, serão esquecidos e não terão efeito algum sobre a vida e a aprendizagem dos alunos.

### **1.2.3 Avaliar em Geografia: uma tarefa necessária nas práticas de ensino**

O ensino de Geografia é de suma importância para oportunizar ao aluno o acompanhamento e a compreensão das transformações do mundo. Para que isso seja possível, não se pode mais negar a realidade em que o aluno está inserido. A construção de conceitos deve se realizar a partir da inter-relação de conhecimentos cotidianos e científicos. A teoria socioconstrutivista se apresenta como um caminho para que o ensino de Geografia cumpra bem o seu papel. Conforme Cavalcanti (2005, p. 197) observa,

as formulações de Vygotsky sobre esse complexo processo de formação de conceitos ajudam os professores a encontrarem caminhos no ensino para cumprir objetivos de desenvolvimento intelectual dos alunos, com a contribuição específica das matérias básicas do currículo escolar, como é o caso da geografia. Com efeito, os conteúdos dessa disciplina têm como um dos eixos de estruturação os desdobramentos de conceitos amplos da ciência a que correspondem, e são encarados como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos.

A apreensão de conceitos é de suma importância para se compreender o pensamento geográfico. Acredita-se que a avaliação da aprendizagem em Geografia deve ser um recurso pedagógico que auxilie o aluno na construção e reconstrução desses conceitos. De acordo com Straforini (2005), a Geografia deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro através do inconformismo com o presente. Entendendo que o presente não deve ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Nessa direção, o aluno deverá estar constantemente realizando atividades e exercícios (teóricos e práticos) significativos do ponto de vista da cognição. O professor de Geografia deverá 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 deve estar atento, ainda, à adequação do conhecimento com suas práticas e experiências cotidianas.

A seleção dos conteúdos, a metodologia, didática e as formas de avaliar e classificar têm uma grande importância na concepção que os alunos possuem do saber geográfico, da sua utilidade nas decisões sociais e implicações na atitude e motivação do aluno em relação ao saber escolar (SOUTO GONZÁLEZ, 2000, p. 26).

Com base em tudo que foi dito, é de fundamental importância salientar que, para se ensinar Geografia diante do atual quadro de mudanças, é preciso debater como a avaliação vem sendo encarada no ensino dessa disciplina. São várias as pesquisas realizadas no âmbito da avaliação da aprendizagem por teóricos da educação, no entanto, na área de Geografia essa produção é bastante escassa. O quadro I, a seguir, mostra a produção geográfica recente em relação ao ensino de Geografia e, especificamente, em relação à avaliação da aprendizagem em Geografia.

**Quadro 1:** Produção geográfica em relação ao ensino de Geografia e Avaliação da Aprendizagem em Geografia entre 2000- 2009\*.

Fonte Pesquisada	Quantidade de artigos	
	Ensino de Geografia	Avaliação da Aprendizagem em Geografia
Boletim Goiano de Geografia	08	00
Revista Terra Livre	21	00
Dissertações defendidas no IESA	15	00
Dissertações defendidas na UFU	13	01
Livros diversos publicados sobre o Ensino de Geografia	20 <sup>3</sup>	02 <sup>4</sup>

\*Pesquisa bibliográfica realizada com a colaboração de pesquisadores do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação (LEPEG).

<sup>3</sup> Foram consultados os livros considerados aqui como primordiais para se pensar o ensino de Geografia no Brasil, nos dias atuais, a exemplo de Callai (2000, 2001 e 2003), Carlos (1999, 2007), Castrogiovani (1998, 2000), Cavalcanti (1998, 2002, 2009), Kaercher (1997), Vesentini (1989, 1992, 2004), Vlach (1990, 1991), Schaffer (1998, 2003), Straforini (2004, 2005)

<sup>4</sup> Foram pesquisados nos principais livros relacionados ao ensino de Geografia, no entanto somente em dois foi referenciada a Avaliação da Aprendizagem em Geografia, Shoko (2008) e Castelar & Vilhena (2009).

Pelos dados coletados, o que se percebe é que várias pesquisas sobre o ensino vêm sendo realizadas, no entanto ainda há uma lacuna referente à temática prática avaliativa, que raramente é considerada ou explicitada em trabalhos sobre o ensino de Geografia. Mesmo este fazendo parte do processo, na maioria das vezes ele é esquecido ou omitido.

A pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - uma das raras vezes em que a avaliação é abordada em estudos referentes ao ensino de Geografia - trabalha a avaliação qualitativa no ensino de Geografia nas séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental de Uberaba-MG, entre 1970 e 2004. Nascimento (2005, p. 71), nessa pesquisa, enfatiza que

a dinamicidade teórico-metodológica da prática educativa do ensino de Geografia tem que ser levada em consideração para que haja sucesso no processo avaliativo. Não há como avaliar por avaliar, sem objetivos precisos sobre o processo de construção de aprendizagens significativas. Se a nossa preocupação é formar o cidadão, há que se oportunizar condições e instrumentos para que os alunos consigam compreender a realidade em que vivem, isto é, aprendam a conhecer o espaço geográfico.

Sobre os resultados da pesquisa, a autora se disse decepcionada, pois esperava um maior número de metodologias utilizadas pelos professores pesquisados para avaliar seus alunos. Para Nascimento (*Ibidem*), o ensino de Geografia continua sendo transmitido sem muita criatividade, por parte dos professores. As provas continuam visando o quantitativo e pouco se tem trabalhado o qualitativo. Para a autora, a superação de tais atitudes estaria atrelada a mudanças no processo, de maneira que professores e alunos, juntos, eliminem a dicotomia entre o pensar e o fazer na arte de aprender e ensinar Geografia na sala de aula.

Há certo consenso nas pesquisas que afirmam que a avaliação não deve ser realizada ao acaso, ela precisa ser pensada e discutida previamente, e ter objetivos bem delineados. Quando falamos em avaliar dentro de uma proposta socioconstrutivista, é preciso que sejamos coerentes com essa proposta de ensino.

La evaluación debe ser creativa, imaginativa, debe ser instrumento educativo en sí misma y debe ser también vía de emancipación y investigación, y en nada (o menos) reproductora o repetidora de la información ya contada en clase. Quiere decir que es necesario dejar las puertas muy abiertas como para que todas las experiencias de aprendizaje puedan tener lugar (MÉNDEZ, 2003, p. 155).

Uma boa maneira de realizar uma avaliação que seja compatível com a perspectiva socioconstrutivista de ensino é a avaliação formativa, em que o professor deverá fazer diagnósticos contínuos, permitindo a si mesmo analisar e entender o processo e não somente o produto. O ideal é que o professor utilize o máximo de possibilidades na hora da avaliação, como, por exemplo: a construção de mapas, relatos de experiências, seminários, maquetes, relatórios de trabalhos de campo, provas, atividades em classe e extraclasse etc. Além disso, as avaliações devem ser planejadas, pois, de acordo com Méndez (2002, p. 16), “avaliar é um exercício transparente que requer parâmetros, objetivos e equidade”.

Deve-se oportunizar aos alunos dialogar com suas representações e, a partir daí, construir suas aprendizagens de acordo com suas experiências, pois a avaliação deve ser um instrumento de aprendizagem. O lugar de vivência dos alunos deve ser levado em consideração tanto na elaboração, quanto na “correção” das diversas formas de avaliar.

O processo de ensino-aprendizagem supõe um determinado conteúdo e certos métodos. Porém, acima de tudo é fundamental que se considere que aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo (CALLAI, 2000, p. 91).

Enfim, a avaliação da aprendizagem em Geografia não pode ficar presa à verbalização dos conceitos, sem que estes estejam relacionados com outros, pois a aprendizagem efetiva só se torna possível a partir da compreensão dos fenômenos que fazem parte da realidade objetiva. Dessa forma, o aluno estará apto a resolver problemas não somente no âmbito escolar, mas também fora dele.

A avaliação da aprendizagem, com vistas ao socioconstrutivismo, é colocada aqui como um dos caminhos para um ensino-aprendizagem que realmente seja eficaz. Como foi dito, a avaliação é parte integrante do processo de ensino, e não basta somente dizer que é e/ou se considerar adepto de uma prática inovadora, é preciso demonstrar isso durante o planejamento, as aulas e no momento da avaliação, ou seja, durante todo o processo.

Ao analisarmos pesquisas sobre o ensino de Geografia, percebemos que, na maioria das vezes, o desafio de integração entre teoria/prática, a utilização do cotidiano etc, ainda estão longe de ser uma realidade em nossas escolas e sabemos que os motivos são variados. O que vemos imperar no geral, ainda hoje, é uma prática que já ocorria

desde as décadas de 1980 e 1990, ou seja, a Geografia continua sendo uma disciplina de memorização e que faz pouca relação com a vida dos alunos.

Se a Geografia continua estagnada em uma prática tradicional, dificilmente chegaremos a uma avaliação diferente disso. Como relata Perrenoud (1993), mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação leva a alterar práticas habituais, de toda a comunidade escolar, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado.

Estamos diante de uma infinidade de obstáculos para uma prática avaliativa que seja condizente com os novos métodos de ensinar. Não cabe mais utilizar práticas tradicionais e autoritárias, pois este modo de avaliar não se mostra eficaz nos dias atuais. Entretanto, acredita-se que a avaliação é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem e de maneira alguma deve ser colocada de lado.

No seu sentido de constante inquietação, de dúvida. Um professor que não problematiza as situações do cotidiano, que não reflete passo a passo sobre suas ações e as manifestações dos alunos, instala sua docência em verdades prontas, adquiridas, pré-frabricadas (HOFFMANN, 1998, p. 111).

As transformações ocorridas no ensino de Geografia, no professor e nas metodologias de ensino levam a refletir sobre o momento da avaliação como um todo. Nesse caso, a avaliação passa a assumir uma nova função, a de investigação diagnóstica, contínua, cumulativa, sistemática e compartilhada, que se destina a proporcionar o avanço do aluno na construção do seu conhecimento. O aluno passa a ser considerado sujeito portador de sua subjetividade, e o professor tem o papel de compreender as diversidades, individualidades e saberes que o aluno traz em sua bagagem, compreendendo-o como sujeito envolvido com a aprendizagem, para, assim, ser capaz de mediar de forma eficaz o processo.

A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar o educando na busca e na construção do seu conhecimento. É relevante que o educador reconheça, ainda, que a avaliação não deve marcar o final de um período letivo, mas, sim, estar presente durante todo o processo, sendo aí um instrumento auxiliar. Dessa forma, o professor poderá identificar as dificuldades do educando e saná-las ou amenizá-las da melhor maneira possível.

Falar de avaliação comprometida com a aprendizagem nos remete a pensar sobre a eficácia do processo de ensino. Nesse sentido, é preciso estar atento para que os conceitos colocados para os alunos não sejam meras definições ou descrições de fatos. É necessário que os conceitos ensinados estejam relacionados com o mundo objetivo, com o cotidiano desses alunos.

De acordo com Cavalcanti, o ensino de Geografia deve se pautar na formação de conceitos considerados importantes para a formação geográfica.

Esses conceitos - lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território - são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo de Geografia, pelo seu caráter de generalidade (CAVALCANTI, 1998, p. 26).

Nesse sentido, as atividades avaliativas do processo de ensino em Geografia devem estar voltadas também para a formação dos conceitos geográficos. O professor deve ter claros seus objetivos ao ensinar os conteúdos e, conseqüentemente, os conceitos que pretende que o aluno tenha apreendido. É necessário observar quais as operações mentais ele espera que o aluno tenha realizado, para, a partir daí, realizar uma prática avaliativa condizente com os métodos de ensino. No entanto, é preciso estar atento para o que Cavalcanti (1998) alerta, de que a memorização e a associação por si só não levam à formação de conceitos.

Acredita-se que, em Geografia, a avaliação da aprendizagem deve ser pautada na formação dos conceitos geográficos considerados como essenciais (sociedade, natureza, território, região, paisagem, lugar) e no entendimento das relações socioespaciais. Ao professor, cabe realizar avaliações que tenham por objetivo observar se os alunos formaram os conceitos geográficos e se assimilaram as relações que se dão no espaço, para, então, poder orientar e reorientar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Essa linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico (CAVALCANTI, *ibidem*, p. 88).

Assim, o professor deve utilizar-se da reflexão como embasamento para sua ação pedagógica, refletindo sobre sua prática. Para isso, deve estar atento para que,

durante o percurso do processo, ele consiga avaliar melhor a realidade em que vive, com a perspectiva de transformá-la, cumprindo, desta forma, o principal objetivo da Geografia Escolar. De acordo com Katuta (2004), o objetivo pedagógico do ensino de Geografia é o entendimento dos arranjos espaciais por meio da dialética entre os conhecimentos geográficos não formais e os científicos.

Devem ser consideradas a memorização, a elaboração e a construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações, sendo que uma não pode se dar em detrimento da outra. Para Vygotsky (2000, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Pode parecer redundante, mas o importante no processo de ensino é que os alunos aprendam, pois, se não há aprendizado, não há o que ser avaliado.

## **CAPÍTULO 2**

### **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA/GO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS**

De acordo com as reflexões realizadas e concepções assumidas sobre a avaliação da aprendizagem, esta pesquisa buscou indicações dessa prática nas Redes Estadual e Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, realizou-se uma análise de documentos oficiais que regem o ensino em nível fundamental e dos Projetos Políticos Pedagógicos de seis escolas de Goiânia (sendo 3 Estaduais e 3 Municipais).

Outra fonte de dados utilizada foram as entrevistas realizadas com os professores de Geografia, com o intuito de verificar as concepções que eles tinham em relação à avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, como se dava a prática desses docentes. No momento da entrevista, foi pedido que esses professores fornecessem modelos de avaliações que haviam utilizado com seus alunos. Com base na análise desses dados, foi possível entender de uma maneira geral como a prática avaliativa é realizada por esses professores, o que será exposto a seguir:

#### **2.1 A avaliação da aprendizagem em documentos oficiais das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia**

As normas da educação básica do Estado de Goiás e do Município de Goiânia são estabelecidas a partir das diretrizes que regem o ensino nessas instâncias. Em relação à avaliação da aprendizagem na Rede Estadual, as normas e indicações estão na resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE, nº. 023, de 2005); quanto à Rede Municipal, as normas são regidas pela resolução do Conselho Municipal de Educação (CME, nº. 003, de 1999). Esses documentos foram analisados na expectativa de entender como a avaliação da aprendizagem é entendida e indicada pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Para entender como a avaliação é colocada nos PPPs das escolas de Goiânia, foram analisados seis documentos, sendo três da Rede Municipal e três da Rede Estadual de Ensino em escolas desse município.

### **2.1.1 A Avaliação da Aprendizagem na Rede Estadual de Ensino de Goiás**

Os parâmetros sobre como deve ser a avaliação da aprendizagem no âmbito da Educação Básica do Sistema Educativo do Estado de Goiás estão expressas na resolução do Conselho Estadual de Educação – CEE, nº. 023 do ano de 2005. De acordo com os artigos 3º e 4º dessa constituição, entende-se que:

Art. 3º A avaliação da aprendizagem escolar, nos termos desta Resolução, orienta-se por processo diagnosticador, formador e emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente, e com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos.

Art. 4º O processo de avaliação da aprendizagem escolar deve considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do aluno nas atividades escolares, sua comunicação com os colegas, com os professores e com os agentes educativos, sua sociabilidade, sua capacidade de criar, apropriar-se dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, de tomar iniciativa e seu desenvolvimento ao ler, escrever e interpretar, visando à sua aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao pleno exercício da cidadania.

Este documento coloca ainda que o processo de avaliação das escolas estaduais de Goiás deve respeitar as concepções colocadas no documento do CEE, nº. 023. No entanto, os parâmetros de cada unidade escolar serão definidos e expressos em seu Projeto Político Pedagógico e em seu Regimento.

O documento ressalta também que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser objeto de rigorosa verificação e análise, pelo Conselho de Classe, sendo este soberano em suas decisões e obrigatório a cada bimestre letivo, sendo composto por professores, coordenação pedagógica, representante dos alunos, dos pais ou responsáveis e dos demais agentes educativos envolvidos no processo. No momento do conselho de Classe, deve-se avaliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos de cada turma, separada e individualmente, tomando as medidas que se fizerem necessárias para o seu aprimoramento e para a recuperação imediata daqueles que apresentarem dificuldades. Esse documento expressa o compromisso que os pais ou responsáveis devem ter em relação ao processo de ensino do aluno. Após o conselho de classe, os pais devem ser convocados a comparecer na escola para acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos.

Nesse sentido, há uma preocupação para que o momento da avaliação se constitua em uma prática que visa diagnosticar as dificuldades dos alunos e, dessa

maneira, poder saná-las ou amenizá-las. Para isso, as indicações são de que ela seja contínua e cumulativa e de que os dados qualitativos devam se sobrepôr aos quantitativos. Percebe-se aí um empenho para que os dados obtidos na avaliação sejam utilizados com o objetivo de que haja reflexão de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, cumpre-se o que entendo como o verdadeiro objetivo de se avaliar para a aprendizagem.

### **2.1.2 A Avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Goiânia**

A concepção de avaliação da aprendizagem na Rede Municipal de Ensino, norteadora das práticas escolares, é colocada na resolução do Conselho Municipal de Ensino – CME, nº. 003, de janeiro de 1999. Segundo esse documento, em seu artigo 3º, durante a verificação do rendimento escolar nas Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino, devem ser observadas:

- I - Avaliação contínua, processual e progressiva do desempenho do aluno, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período letivo, sobre os eventuais exames finais.
- II - Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar.

Desta forma, as indicações apontam para uma avaliação da aprendizagem que deve ocorrer ao longo do processo, de forma contínua, e os dados qualitativos devem ser prioritários. De acordo com o documento de reorientação curricular do 6º ao 9º ano da Rede Municipal, é de fundamental importância que o professor considere os conhecimentos que os alunos já possuem, sendo que isso deve ocorrer também no momento da avaliação. O processo de ensino não deve ser dissociado do de aprendizagem, que ocorre em uma relação viva e dinâmica, dando significados a quem aprende e ao conteúdo a ser aprendido.

Percebemos aí que há uma preocupação em relação ao que vem sendo discutido por teóricos e profissionais da área, em que a avaliação não deve ser estática e que esta deve ser usada por professores e alunos, com o objetivo de levá-los a repensar o processo de ensino-aprendizagem.

### **2.1.3 A Avaliação da Aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/94), todas as escolas devem elaborar e executar sua proposta pedagógica, deixando explícita a idéia de que a escola não pode se ausentar da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Assim, o projeto pedagógico passou a ser obrigatório para todas as escolas em seus vários âmbitos. Segundo Libâneo (2001, p. 125), o Projeto Político Pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola".

Nesse sentido, para verificar de que forma a avaliação da aprendizagem é concebida nas escolas, analisaram-se seis Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Além disso, observou-se também se essas escolas estavam dentro das diretrizes colocadas pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, respectivamente, e se consideravam as discussões realizadas por pesquisadores e profissionais da educação.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados, percebeu-se a preocupação com as normas indicadas pelas diretrizes da educação. Além disso, notou-se também que há uma unanimidade em relação à importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem.

**PPP-1:** *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.*

**PPP-3:** *Tem o objetivo de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre o que, quando e como fazer para superar obstáculos.*

No quadro II, observa-se uma síntese das orientações sobre a avaliação expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos analisados. Os dados revelam que as escolas têm (ao menos na teoria) se conscientizado da importância de uma avaliação contínua, que ocorra ao longo de todo processo e que privilegie os dados qualitativos. Além disso, as concepções de aprendizagem estão de acordo com as de avaliação, expressas nesses documentos, que também estão ligadas a concepções colocadas nos documentos das Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

**Quadro 2:** As concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Estaduais e Municipais de Goiânia - GO.

<b>Projeto Político Pedagógico</b>	<b>Concepção de aprendizagem</b>	<b>Concepção de Avaliação da Aprendizagem</b>
PPP-01	Perspectiva construtivista. Relação entre sujeito e objeto.	Avaliação contínua, qualitativa e processual. Com recuperação contínua (a fim de superar dificuldades detectadas no processo de aprendizagem).
PPP-02	Coloca a aprendizagem humana como social e cultural. Teoria histórico-cultural das teorias de Vygotsky, Leontiev, Wallon, Luria e outros.	Contínua, observando a participação individual e coletiva dos alunos, através de atividades orais e escritas em diferentes momentos.
PPP-03	A aprendizagem é um processo que é construído na relação do sujeito com o meio. Baseada na teoria socioconstrutivista de Vygotsky.	Diagnóstica, investigativa, processual, dinâmica, qualitativa, contínua, descritiva e quantitativa. Há uma ficha descritiva e qualitativa e um documento de registro quantitativo para os alunos.
PPP-04	A prática pedagógica deve levar em conta a realidade educacional em suas dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas dos sujeitos do processo educativo. Baseada na teoria de Vygotsky.	A avaliação deverá ser contínua e processual. Os instrumentos mais utilizados são: provas, relatórios, entrevistas, portfólios, cadernos de campo, conselho de ciclo e outros.
PPP-05	Baseado em Vygotsky e Kohl, considera o aluno como um ser crítico-pensante, criador e transformador da realidade.	Contínua, processual e contextualizada, investigativa, diagnóstica e formativa.
PPP-06	A construção de conhecimentos se dá a partir da interação com outros. O educando deve atingir a condição de sujeito ativo e reflexivo diante de sua realidade. Baseia-se nas idéias de Vygotsky.	Deverá ocorrer ao longo do processo, levando em consideração os seguintes aspectos: desempenho, participação, interesse, frequência, testes orais e escritos, criatividade, iniciativa, disciplina, aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psico-motor, capacidade de elaboração, desenvolvimento e produção do conhecimento.

Fonte: Tabela elaborada, com base nos dados de PPP, por Kamila Santos de P. Rabelo (2009).

De acordo com os documentos analisados, cinco revelam uma concepção de aprendizagem baseada no Socioconstrutivismo e um considera o Construtivismo como o método de ensino a ser seguido. Em relação à avaliação da aprendizagem, há indicações que demonstram que a forma de pensar a avaliação da aprendizagem é

condizente com o que é colocado atualmente por teóricos da área da educação e por esta pesquisa.

Observou-se que nos PPPs as indicações de como deve ser a avaliação da aprendizagem condizem com os atuais debates de pesquisadores da educação. Os documentos têm a preocupação em colocar que a prática avaliativa não deve ser utilizada como punição ou arma de controle, mas como um instrumento auxiliar do professor e do aluno, capaz de detectar os problemas e dificuldades da aprendizagem para, a partir daí, agir sobre eles.

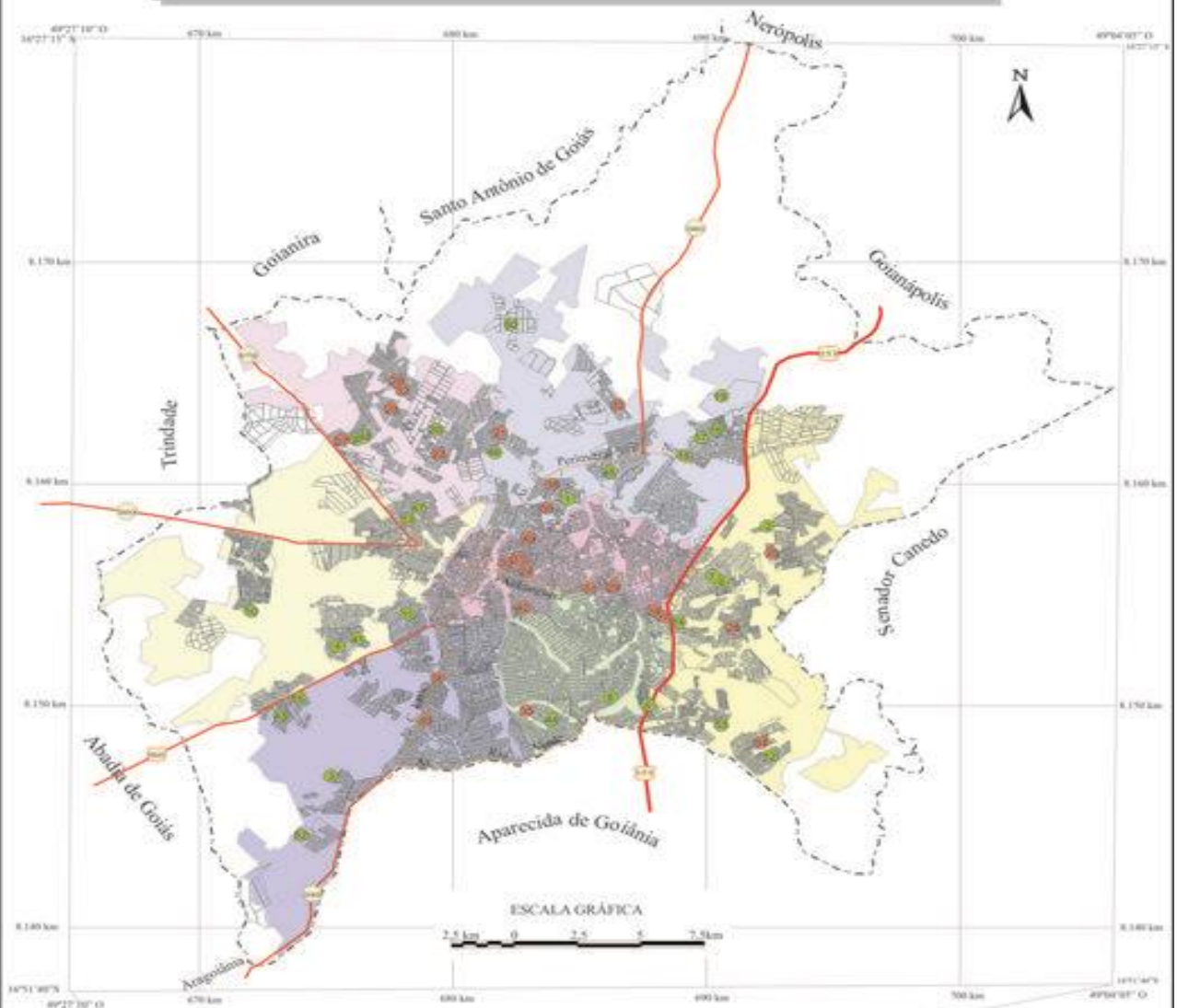
As indicações alertam ainda para a importância do uso de diferentes instrumentos avaliativos durante o processo. Dessa forma, os dados obtidos durante o processo avaliativo demonstrariam melhor a realidade em que o aluno se encontra em relação à sua aprendizagem. Outro fator evidenciado é que diversos aspectos devem ser considerados no ato de avaliar, a exemplo do desempenho, participação, interesse, frequência, oralidade, criatividade, iniciativa, disciplina, aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psico-motor, socialização, capacidade de elaboração, desenvolvimento e produção do conhecimento.

Numa avaliação contínua e formativa, em que vários aspectos são considerados e a obtenção destes ocorre com o uso de diversos instrumentos, são maiores as chances de dar certo. Para saber se essas indicações têm adentrado nas salas de aula, é que se procurou saber junto aos professores quais as suas concepções de avaliação e se na prática ela é realizada.

## **2.2 A prática Avaliativa na perspectiva de professores das Redes Estadual e Municipal de Goiânia**

Tendo por objetivo entender como professores das Redes Estadual e Municipal de Goiânia concebem e praticam a avaliação da aprendizagem com seus alunos, foram entrevistados 60 professores de Geografia que atuam na rede pública de Goiânia. Para a seleção desses professores, procurou-se a especialização destes em todo o município de Goiânia, de acordo com suas regiões, como pode ser visto no Mapa I. Além disso, esses professores deveriam ser licenciados em Geografia e concursados na Rede em questão.

## MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: ESCOLAS ONDE LECIONAM OS SUJEITOS DA PESQUISA (2009)



**FONTE:**  
MORAES, L. B. Goiânia em mapas: a cidade e sua representação no ensino de Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia), IESAU/FG, p. 66, 2001.  
SEPLAM-COMDATA. Mapa Urbano Básico Digital de Goiânia. Goiânia: Regiões Administrativas, 2009. Levantamento de campo, 2009.

**ORGANIZAÇÃO:**  
Elisara Maria Barbosa de Moraes  
Karla S. de Paula Rabele  
Cartografia digital:  
Lopandra Borges de Moraes

LEGENDA		
<span style="color: green;">●</span>	Escolas Municipais	1- E. M. Maria Helena Batista Bretas
<span style="color: red;">●</span>	Escolas Estaduais	2- E. M. Virginia Gomes Pereira
	Rodovia Federal	3- E. M. Monteiro Lobato
	Rodovia Estadual	4- E. M. César da Cunha Bastos
	Ruas e Avenidas	5- E. M. Marechal Ribas Júnior
	Limites Municipais	6- E. M. Bom Jesus
	Quadras	7- E. M. Mônica de Castro Carneiro
<b>Regiões de Goiânia</b>		
	Sul	8- E. M. Frei Demétrio Zangqueta
	Norte	9- E. M. Professor Natal Sílveo
	Oeste	10- E. M. Laurindo Sobrinho do Amaral
	Leste	11- E. M. Lions Clube Bandeirantes
	Noroeste	12- E. M. Maria Araújo de Freitas
	Sudoeste	13- E. M. Coronel José Viana Alves s
	Campinas/Centro	14- E. M. Bárbara de Souza Moraes
		15- E. M. Ver. Carlos Eurico C. Alves
		16- E. M. Presidente Vargas
		17- E. M. Profa. Marília Carneiro A. Dias
		18- E. M. Marechal Castelo Branco
		19- E. M. Vale dos Sonhos
		20- E. M. Professora Leonísia Navais
		21- C. E. Jardim Botânico Maia Ponte
		22- C. E. Sebastião Alves de Souza
		23- Colégio Militar Airton Sena
		24- E. E. Nharinha do Couto
		25- E. E. Jardim das Aroeiras
		26- C. E. João Bénio
		27- E. E. Edmundo Rocha
		28- C. E. Irmã Gabriela
		29- C. E. Lyceu de Goiânia
		30- C. E. Assis Chateaubriand
		31- C. E. Prof. Pedro Gomes
		32- E. E. Prof. Vitor José de Araújo
		33- E. E. Waldemar Mundim
		34- C. E. Presidente Kennedy
		35- C. E. Antônio Oliveira da Silva
		36- C. E. Novo Horizonte
		37- C. E. São Cristóvão
		38- C. E. Alcjo Oliveira de Andrade
		39- E. E. Eunice Weaver
		40- C. E. Vila Boa
		41- E. M. Dom Fernando G. dos Santos
		42- C. E. Bandeirantes
		43- E. M. Dr. Nicanor de Assis Albernaz
		44- E. M. Antônio Fideles
		45- E. M. Profa. Dalissa Elizabeth M. Dolles
		46- E. M. Amâncio Seixo de Brito
		47- E. M. Jardim Nova Esperança
		48- E. M. Stephania Alves Bispo
		49- E. E. Castro Alves
		50- E. M. Profa. Cláudia Monteiro Wolney
		51- C. E. Prof. José Carlos de Almeida
		52- E. M. Residencial Itaipu
		53- E. M. Zeyera Andrae Vecci
		54- C. E. Senador Onofre Quinan

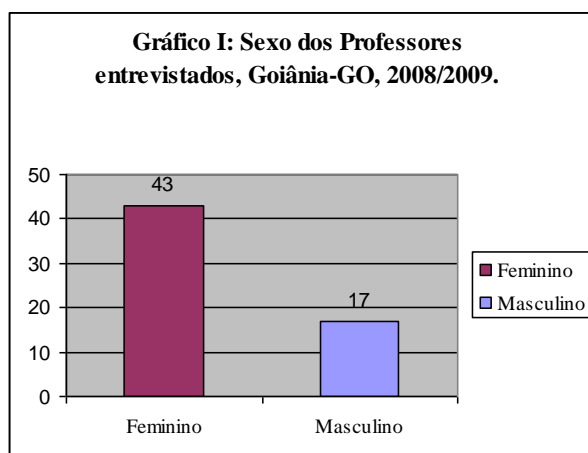
Realizada a seleção dos professores e de acordo com a disponibilidade que eles apresentaram em um primeiro contato, houve uma entrevista semi-estruturada (Anexo I), em que eles eram interrogados em relação à sua prática avaliativa, a suas concepções de avaliação, entre outras questões.

A entrevista é constituída de três momentos, sendo que o primeiro tinha o objetivo de traçar um perfil dos professores, sujeitos da pesquisa, trazendo informações pessoais, dados profissionais e da formação acadêmica. No segundo momento, investigou-se a formação continuada desses professores. As questões seguintes estavam relacionadas à concepção de avaliação e à prática avaliativa que esses professores realizavam com seus alunos.

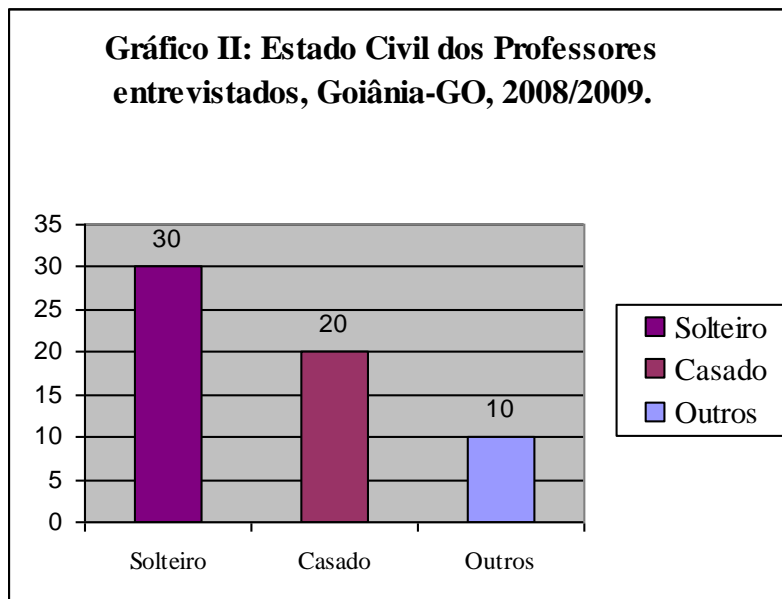
### 2.2.1 Perfil dos professores entrevistados

Os sessenta professores que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa estão atualmente em sala de aula ministrando aulas de Geografia para Ciclo II, alunos de 9 a 11/12 anos, e Ciclo III, alunos de 12 a 14/15, e E.A.J.A. da Rede Municipal e do 6º ao 9º ano, Ensino Médio e E.A.J.A. da Rede Estadual. Dos professores entrevistados, 22 atuam somente na Rede Estadual, 21 apenas na Rede Municipal, 14 trabalham tanto na Rede Estadual quanto na Rede Municipal e outros 03 professores trabalham na Rede Estadual, Municipal e Particular. Destes últimos, um atua nas Redes Estadual e Particular, um outro trabalha na Rede Municipal e Particular, e outro é professor na Rede Municipal e no ensino superior da Rede Estadual.

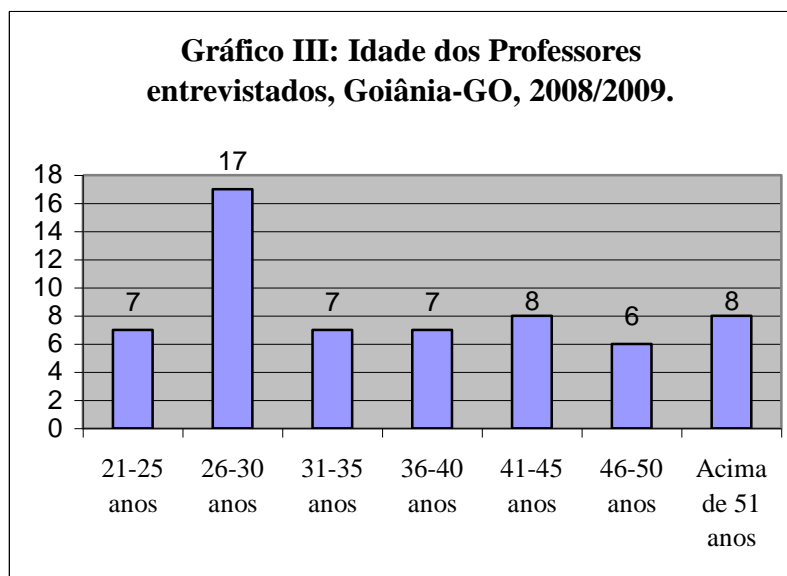
Os gráficos I, II e III, apresentam a classificação dos professores entrevistados de acordo com o sexo, estado civil e idade.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.



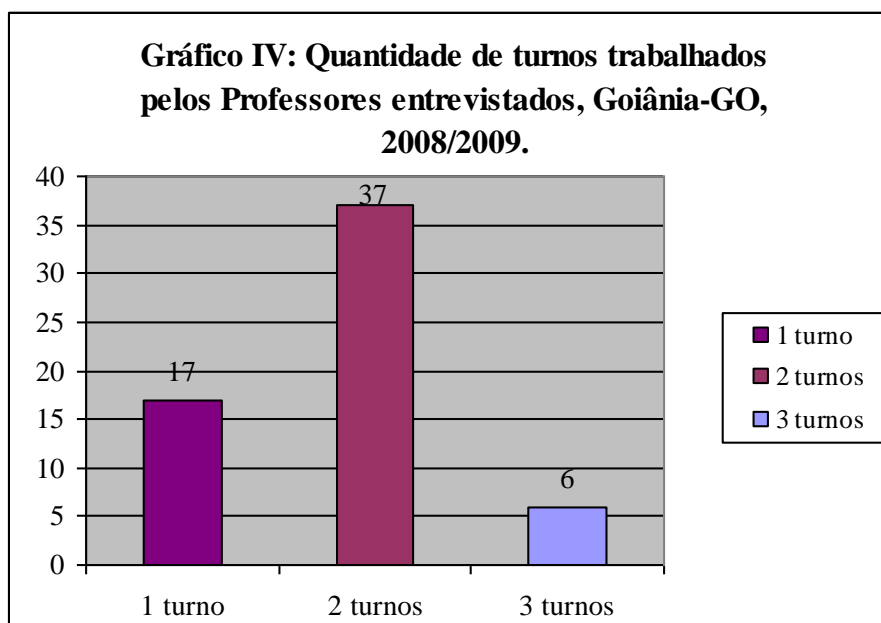
Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Percebe-se que a maioria dos professores entrevistados é do sexo feminino (72%), sendo somente 28% do sexo masculino. Outro fator analisado foi o estado civil dos professores, em que 30 se declararam solteiros (50%) e 20 casados (32%), os outros 10 se classificaram em outra situação (8%). Quanto à idade, variou de 21 a 60 anos, havendo uma distribuição regular nesse aspecto, sendo que somente a idade de 26 a 30 anos teve uma maior recorrência.

Em relação à atuação profissional, foram investigados a carga horária (em quantidade de turnos trabalhados) e o tempo de trabalho desses professores, levando-se em consideração a docência na Rede Estadual e Municipal de Goiânia e na disciplina Geografia.

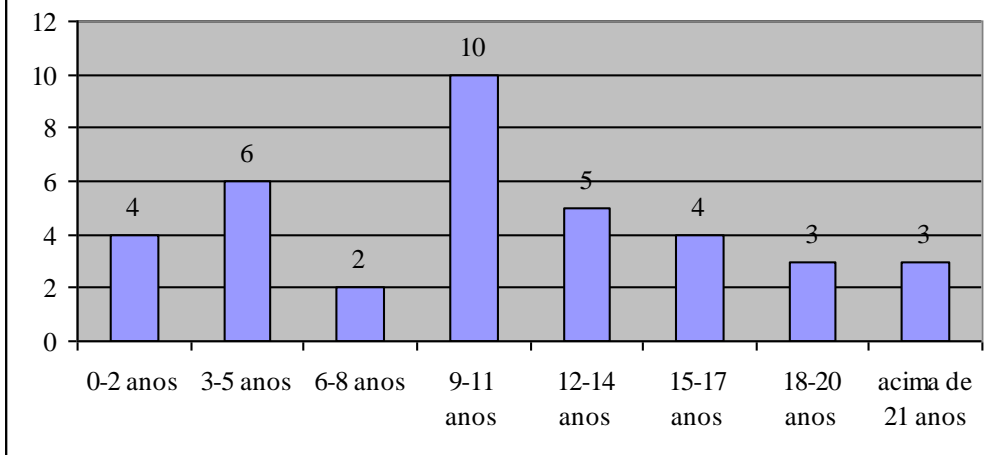


Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Nesse caso, percebeu-se que, na maioria das vezes (62%), os professores trabalham em dois turnos, alguns ministram aulas de Geografia em um período e no outro exercem outras atividades como coordenação, bibliotecário(a) ou dão aulas de outras disciplinas na mesma ou em outra escola. No entanto, a maioria trabalha com a disciplina de Geografia nos dois ou três turnos e em escolas diferentes. Os professores que trabalham em dois ou três turnos se justificaram dizendo que essa não é uma escolha e sim uma necessidade na complementação da renda familiar.

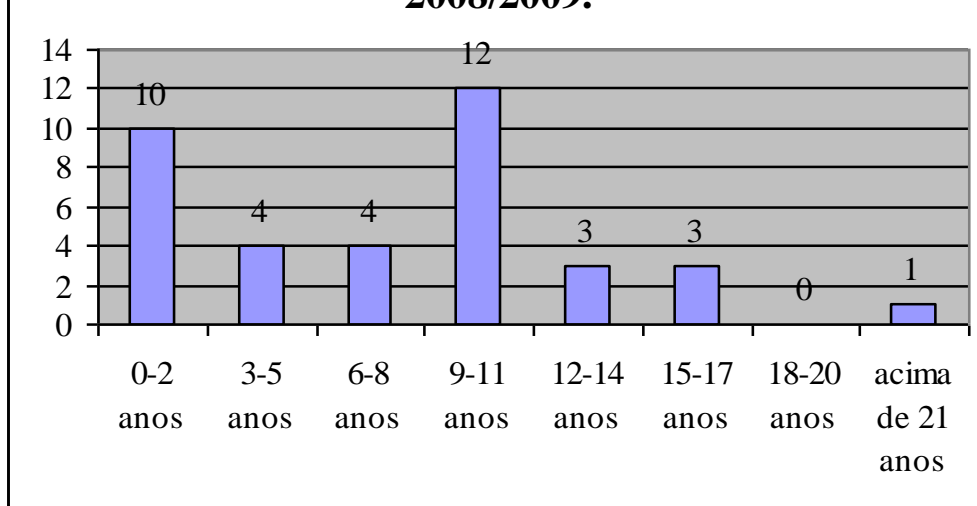
Outro indicativo que foi percebido é que a maioria dos professores que trabalham somente em um turno concluiu a graduação em Geografia há pouco tempo e, conseqüentemente, eles estão exercendo a profissão recentemente. Sobre o tempo de trabalho dos professores, a representação se dá nos gráficos V (Rede Estadual), gráfico VI (Rede Municipal) e gráfico VII (tempo que ministra aulas de Geografia).

**Gráfico V: Tempo de Trabalho dos Professores entrevistados da Rede Estadual de Ensino de Goiânia-GO, 2008/2009.**



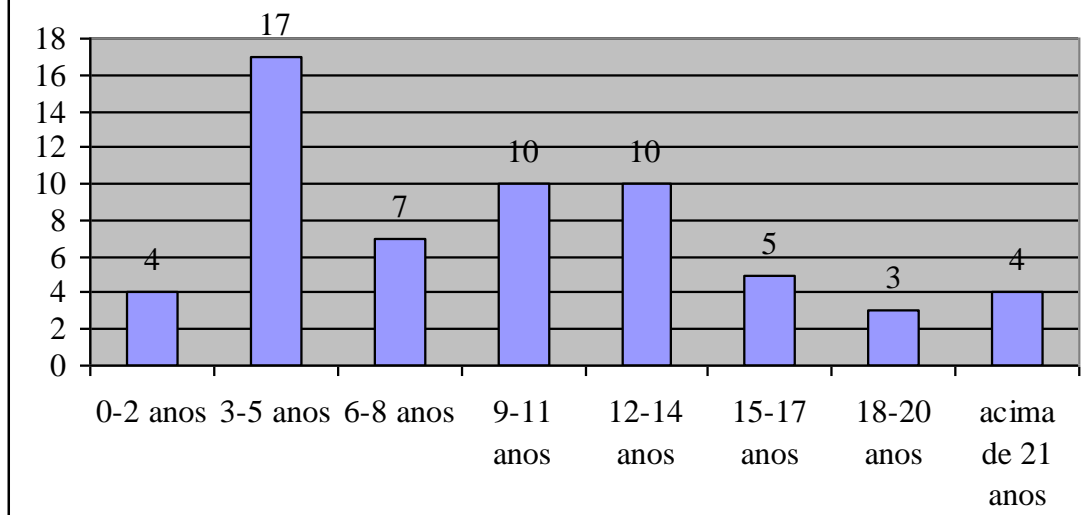
Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

**Gráfico VI: Tempo de Trabalho dos Professores entrevistados da Rede Municipal de Ensino de Goiânia-GO, 2008/2009.**



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

**Gráfico VII: Tempo de Trabalho dos Professores entrevistados da Rede Municipal e Estadual de Goiânia na disciplina de Geografia, Goiânia-GO, 2008/2009.**



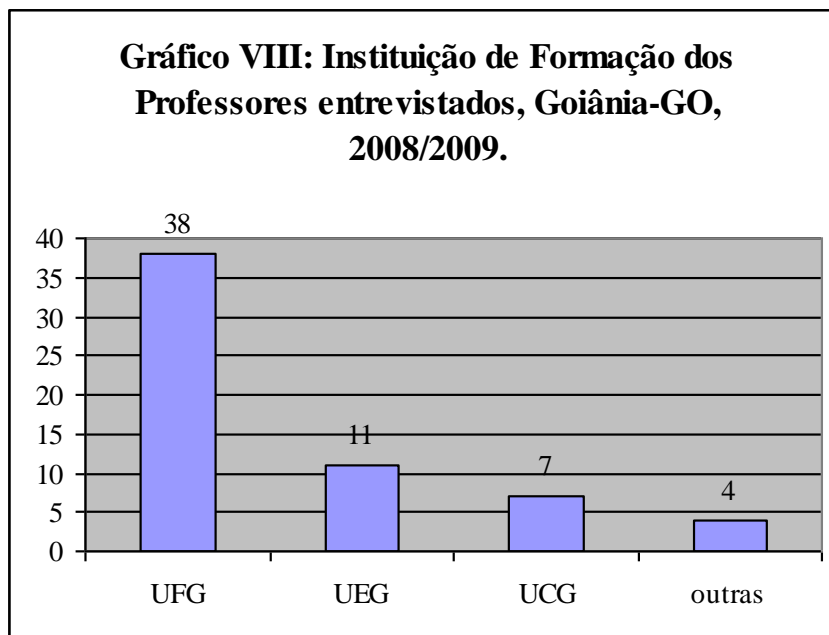
Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Na Rede Estadual de Ensino, há certo equilíbrio em relação ao tempo de trabalho dos professores, no entanto é perceptível que a maioria deles está há mais de nove anos exercendo a docência em Geografia, embora grande parte desses professores seja formada há pouco tempo nessa disciplina<sup>5</sup>. Os professores da Rede Municipal de Ensino, em sua maioria, estão atuando há relativamente pouco tempo, entre 8 meses e 11 anos. Diferentemente dos professores da Rede Estadual que têm mais tempo de atuação na docência.

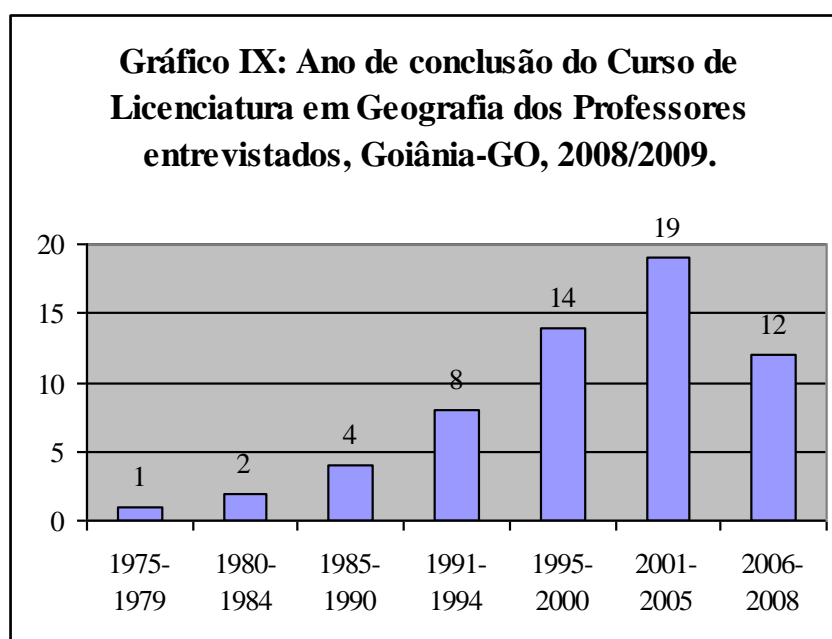
Quanto ao atuar como professor de Geografia, são poucos os que têm mais de 15 anos de atuação nessa disciplina, pois grande parte dos professores começou a atuar nos últimos 3 à 8 anos.

Outro ponto analisado foi a Instituição de Ensino Superior formadora dos profissionais entrevistados (Gráfico VIII) e o ano em que esses professores concluíram a licenciatura em Geografia.

<sup>5</sup> Alguns têm a formação nas chamadas “parceladas” que foram criadas como determinação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em que se determina a obrigatoriedade do curso de Graduação para o exercício da docência na Rede Pública Municipal e Estadual de Ensino e na Rede Particular de Ensino. Com o objetivo de proporcionar melhores condições para o exercício profissional no campo da docência e da gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento educacional na região e a formação continuada dos profissionais.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.



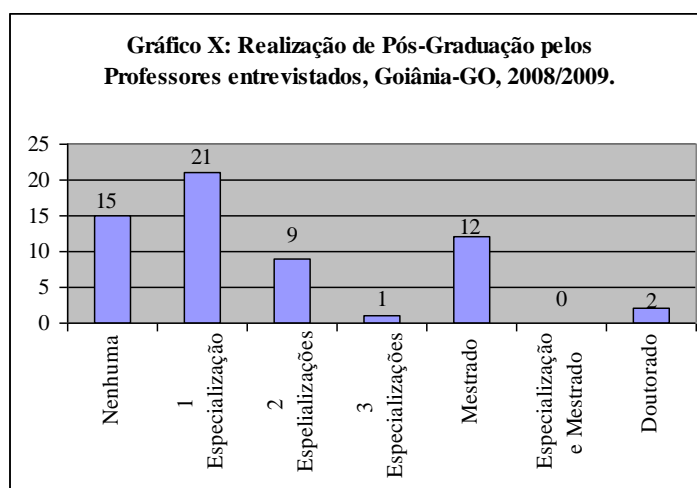
Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

A Universidade Federal de Goiás é a instituição formadora da maioria dos professores (38 dos 60 professores entrevistados o que representa 64% do total), que atuam tanto na Rede Municipal quanto na Rede Estadual de ensino de Goiânia, seguida pela Universidade Estadual de Goiás (formadora de 11 professores, 18%) e pela

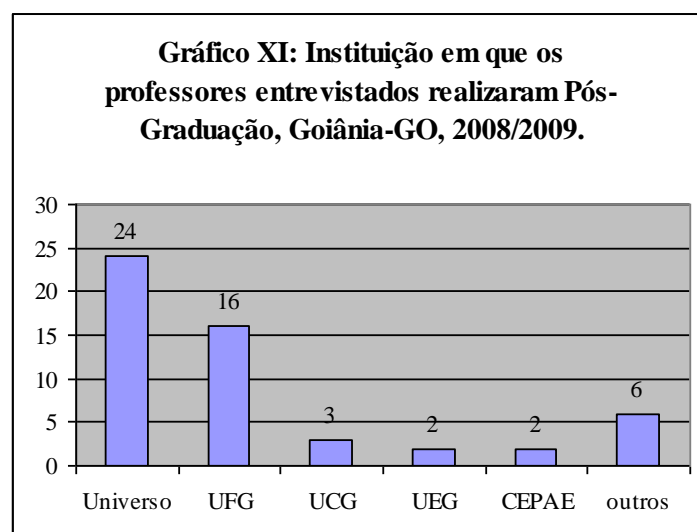
Universidade Católica de Goiás (07 professores, 12%). Apenas um professor é formado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Goiás, e os demais professores foram formados em outros estados (Minas Gerais, Distrito Federal e Rio Grande do Sul).

O tempo de formação desses profissionais é relativamente recente, concentrando-se nos últimos 12 anos. Todos os professores entrevistados são licenciados em Geografia e 14 desses professores têm bacharelado como formação, além da licenciatura. Outros seis professores possuem outra graduação (dois em Teologia, um em Ciências Sociais, um em Pedagogia, outro em Estudos Sociais e um está cursando Direito).

A realização de Pós-Graduação e a instituição em que ela foi cursada constituem outros fatores analisados.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

A maioria das Pós-Graduações realizadas refere-se a cursos de especialização, sendo que 21 professores já fizeram pelo menos uma especialização e nove cursaram duas, doze professores cursaram ou estão cursando Mestrado. Dos professores que fizeram ou fazem Mestrado, dois têm a Geografia Escolar como temática da dissertação, oito trabalharam ou trabalham com temas relacionados à Geografia e dois tiveram como temática a Educação em Geral. Das Especializações realizadas, a maioria foi na área do Ensino (os temas mais recorrentes foram currículo escolar, gestão escolar e questões ambientais), porém poucas relacionadas ao Ensino de Geografia.

Sobre a instituição em que os professores realizaram a Pós-Graduação, percebe-se a concentração em duas instituições. Segundo os dados, 24 professores cursaram na Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO e 16 na Universidade Federal de Goiás. A primeira instituição foi responsável pela maioria das especializações realizadas, enquanto a segunda tem a responsabilidade pela maioria das Pós-Graduações em nível de Mestrado.

### **2.2.2 Formação Continuada dos professores entrevistados da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia**

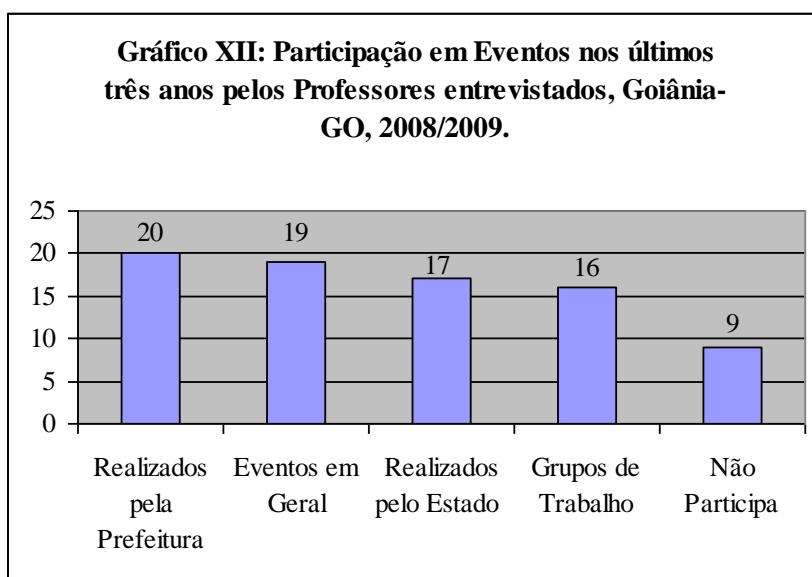
Há certo consenso por parte dos pesquisadores da Educação e do Ensino de Geografia em relação à importância da formação continuada dos professores. A formação continuada pode acontecer de diversas formas, ao longo da prática cotidiana, de forma a viabilizar o aprendizado para o exercício profissional.

Para que a formação continuada seja realmente realizada de modo eficaz, é necessário que a mesma ocorra de forma organizada. A formação continuada pode se realizar mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas a partir da necessidade de conhecimento de cada professor.

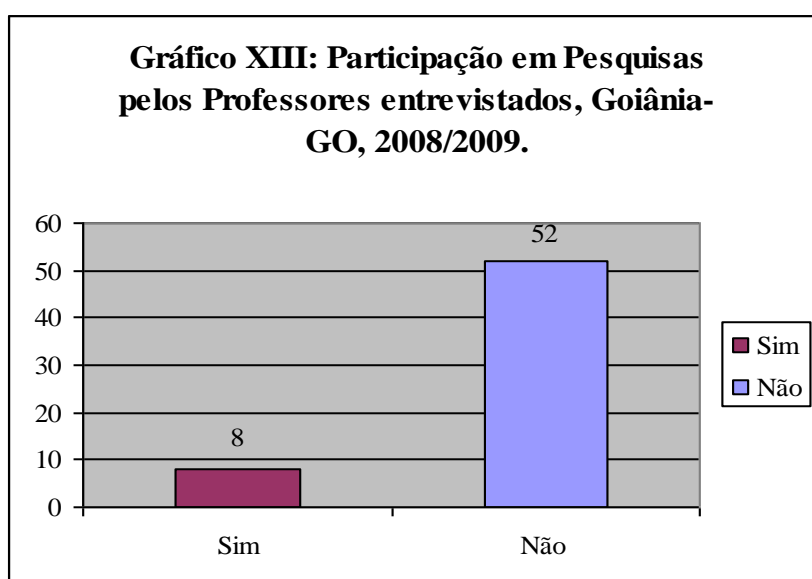
A formação básica do professor, mesmo que tenha sido bem alicerçada, possivelmente não dará mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício profissional, pois a formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial, mas sim, impõe-se como condição indispensável para a formação continuada (PERRENOUD, 1993, p. 25).

A partir do entendimento da importância da formação continuada dos professores para sua prática docente e, nesse caso, especificamente, para a prática

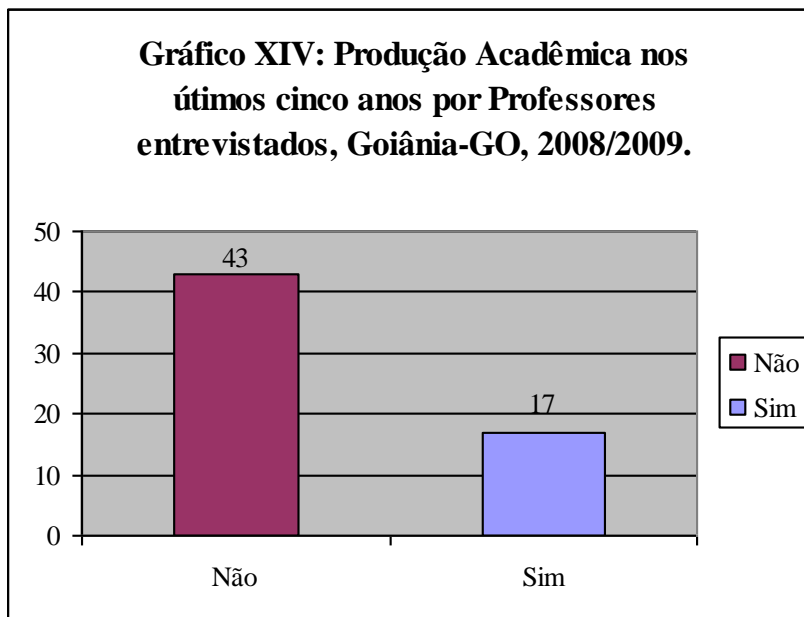
avaliativa em Geografia, houve a preocupação em entender de que maneira o professor da Rede Pública de Ensino de Goiânia vem enfrentando a sua formação contínua. Para isso, os professores foram interrogados sobre a formação contínua em três aspectos, sendo eles: a participação em atividades relacionadas à Geografia, ao ensino de Geografia e à Educação nos últimos três anos, a participação atual em alguma atividade de pesquisa e a produção acadêmica (artigo, resenha, monografia de pós-graduação) nos últimos cinco anos.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Quando interrogados sobre a participação em atividades relacionadas à Geografia, ao Ensino de Geografia e ao Ensino em geral, a maioria (53 professores) disse participar de eventos e reuniões realizados pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de Goiânia e de Grupos de Trabalho (GT's) realizados pela Rede Municipal; e 19 disseram participar de eventos em geral (na maioria das vezes realizados nas Universidades). Os entrevistados que se incluíram neste grupo são, principalmente, professores que saíram há pouco tempo da graduação ou que realizaram ou realizam pós-graduação recentemente, ou seja, que até pouco tempo tinham ou ainda têm vínculo direto com uma Universidade.

Em relação à participação em grupos de pesquisa, 52 professores disseram não participar de nenhum grupo e 8 professores disseram participar. Destes, seis declaram fazer parte de pesquisas da Universidade Federal de Goiás e dois da extensão da Universidade Estadual de Goiás.

Sobre a publicação acadêmica, 43 professores afirmaram não ter nenhum trabalho realizado. Dos 17 professores que disseram ter realizado publicação acadêmica, 14 referiram-se a artigos publicados em revistas, jornais e eventos (alguns relativos à monografia de final de curso e dissertação), duas resenhas e um texto para ministrar mini-curso.

No geral, grande parte da participação em eventos, grupos de pesquisas e publicação de trabalhos acadêmicos constitui-se de recém formados e que cursaram ou estão cursando pós-graduação recentemente, ou ainda que têm o objetivo de realizar mestrado nos próximos anos. Nesse sentido, resguardo-me a cautela de dizer que tais participações podem não estar ligadas à formação continuada e que se constituem em atividades que estão sendo realizadas em sequência ou mesmo como complemento ao momento de formação (que pode não ser a continuada, e sim a inicial) de tais professores. Essa afirmativa ganha força, ao se verificar que a maioria dos professores com mais de 10 anos de prática docente não vêm realizando nenhuma atividade de formação continuada.

### **2.2.3 A Avaliação da aprendizagem realizada por professores entrevistados das redes Estadual e Municipal de Goiânia**

A partir do quadro geral apresentado sobre os professores entrevistados, em relação ao seu perfil, formação inicial e continuada, a proposta que segue é a de apresentar as práticas e concepções que eles têm em relação à avaliação da aprendizagem. Para resguardar a identidade dos professores, sujeitos dessa pesquisa, eles serão numerados de 1 a 60 e as letras E, M e EM serão utilizadas nessa sequência para reportar aos professores das Redes Estadual, Municipal e Estadual-Municipal (para professores que atuam nas duas redes de ensino).

Para traçar um panorama geral das concepções assumidas por esses professores em relação à temática estabelecida nessa pesquisa, que é a de se ensinar Geografia, partindo da vivência e cotidiano de alunos e professores, procurou-se saber se, ao ensinar Geografia para os alunos, os professores consideravam esses aspectos. Grande parte dos professores entrevistados declarou que se utiliza do cotidiano dos alunos (96% dos entrevistados).

Na maioria das vezes, os professores colocaram que deixam que os alunos falem como é a realidade deles, o que viram nos noticiários, novelas, pedem que eles realizem mapas mentais, trabalhos de campo próximos à escola. Contudo, no geral essa prática é realizada através da observação dos fatos que ocorrem ao seu redor. Reforçaram ainda que na Rede Municipal de ensino isso seja uma exigência, justamente por isso procuram sempre trazer a realidade à tona durante as aulas de Geografia. Esses aspectos podem ser percebidos nos depoimentos seguintes.

**Professor 1M:**

*Eu sempre utilizo o cotidiano. Eu sempre procuro trazer um texto que vai fazer o aluno refletir sobre a realidade deles e dos outros, uso documentários, noticiários da TV, novelas e etc.*

**Professor 56EM:**

*Sempre. Estou sempre dando oportunidade para que eles falem. Os exemplos são os da vida deles. Estou sempre falando do córrego e marginal Botafogo, a marginal leste-oeste.*

**Professor 4M:**

*Sempre. Isso é bem trabalhado na prefeitura. A gente sempre tenta colocar o trabalho do bairro, da escola. Não somente eu, mas todos os professores e a questão da interdisciplinaridade. A valorização das coisas que o aluno tem, da vida, isso eu acho legal no município.*

Houve um grupo que disse que se utiliza do cotidiano dos alunos, mas não soube dizer como faz isso em sala de aula, demonstrando insegurança em relação a essa prática. Outro grupo disse que se utiliza, somente algumas vezes, do cotidiano, pois alguns conteúdos e/ou turmas tornam essa prática impossível.

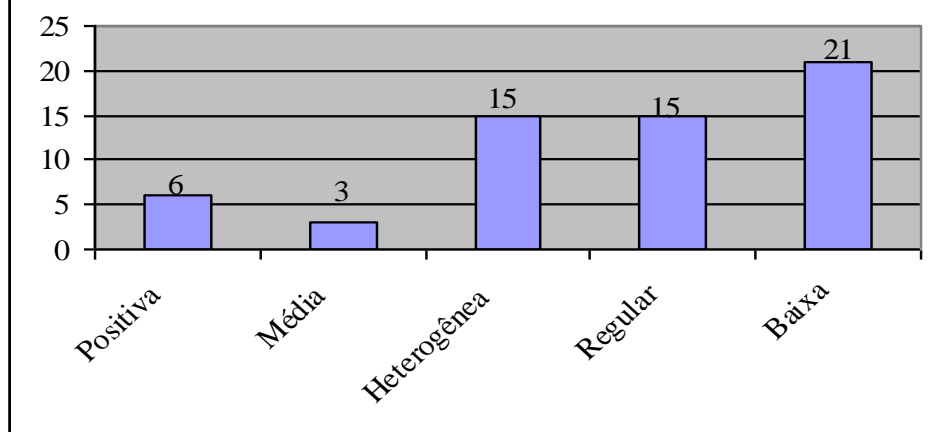
**Professor 50 EM:**

*Depende do conteúdo. No 7º ano, por exemplo, é bem mais simples pois trabalha Brasil então fica mais fácil eles perceberem isso (clima, vegetação) Eles se interessam mais porque está mais direcionado para o que eles estão vendo todos os dias.*

O que percebemos é que, em seus discursos, os professores demonstraram, na sua maioria, que o ensino de Geografia, partido do cotidiano e do lugar de vivência dos alunos e dos professores, é uma prática que guarda em si grandes possibilidades de ser eficaz. Nas falas, é notável a importância que atribuem a isso. No entanto, esses professores, mesmo os que disseram sempre se utilizar do cotidiano e da vivência dos alunos, demonstraram fragilidade ao assumir tal concepção. Ainda há um longo caminho a ser trilhado nesse sentido, mas os primeiros passos estão sendo dados. A valorização dessa prática, mesmo que vista sob o ponto de vista do discurso, é um avanço em relação a sua efetivação.

Com o objetivo de dar continuidade à proposta de identificar as concepções e práticas do professor de Geografia em relação à avaliação da aprendizagem, houve a indagação em relação a como os professores avaliavam a aprendizagem de seus alunos.

**Gráfico XV: Aprendizagem dos alunos segundo os professores entrevistados, Goiânia-GO, 2008/2009.**



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Para a maioria dos professores, a aprendizagem de seus alunos está entre regular e baixa. Para eles, os fatores que determinam a falta de aprendizagem são vários, entre eles, houve maior recorrências das justificativas em relação à falta de interesse do aluno, precariedade da escola, estrutura curricular e fatores externos à sala de aula e à escola.

**Professor 5M:**

*De forma regular, um pouco frustrante, visto que o sistema de ciclos permite que os alunos passem sem ter aprendido.*

**Professor 20M:**

*A aprendizagem da maioria é baixa. Acredito que devido à precariedade da escola e em virtude de fatores externos.*

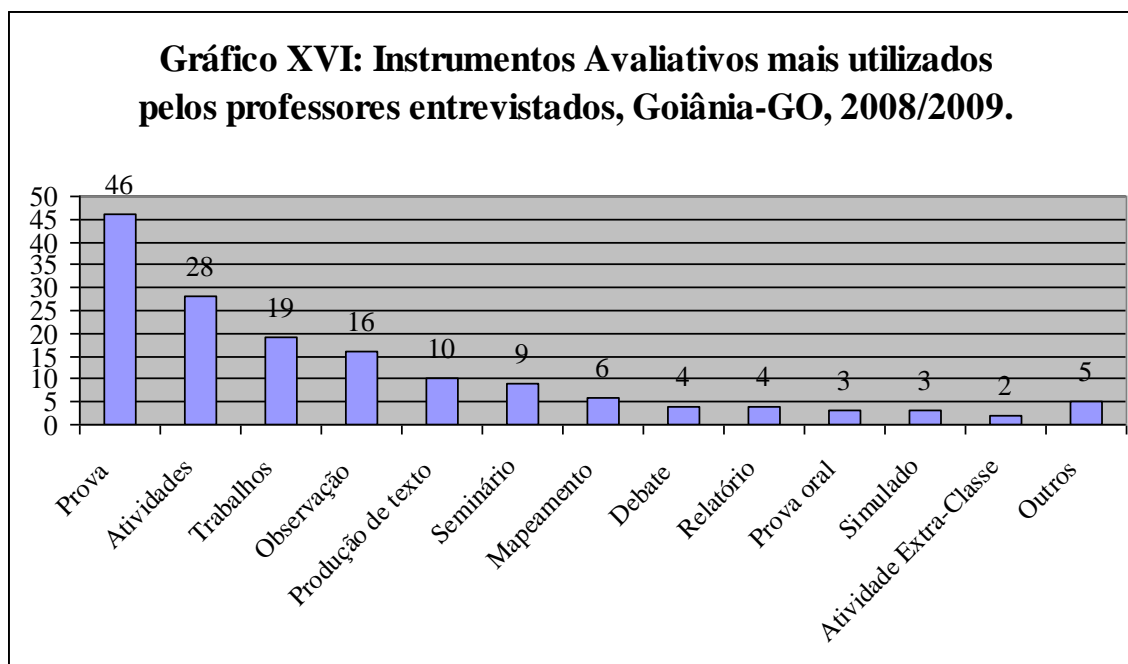
**Professor 49EM:**

*Tenho percebido que a aprendizagem está péssima. O aluno não se interessa em aprender. A escola é um lugar de socialização. Mas a culpa muitas vezes é nossa. Nós muitas vezes não fazemos dar importância à atividade que estamos propondo. Eu já estou formada. Ele está em formação. A estrutura do estado e do município leva ao desinteresse do aluno e nosso.*

Para os outros professores, a aprendizagem de seus alunos tem acontecido de forma positiva, média e heterogênea (alguns aprendem e outros não). Para esses

professores, o processo de aprendizagem depende do interesse de cada aluno, por isso alguns aprendem, outros têm uma aprendizagem mediana e outros ainda não aprendem.

Outro aspecto analisado refere-se aos instrumentos avaliativos mais utilizados por esses professores, para avaliar seus alunos (Gráfico XVI), entendendo por instrumentos as formas e metodologias que o professor estabelece previamente para captar a aprendizagem de seus alunos.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

De acordo com Depresbiteris (2007), os instrumentos podem, caso sejam bem elaborados, fornecer aos professores informações valiosas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é essencial diversificar os instrumentos, pois, isso permite ao professor um número maior e mais variado de informações e possibilita ao aluno diferentes formas de expressão.

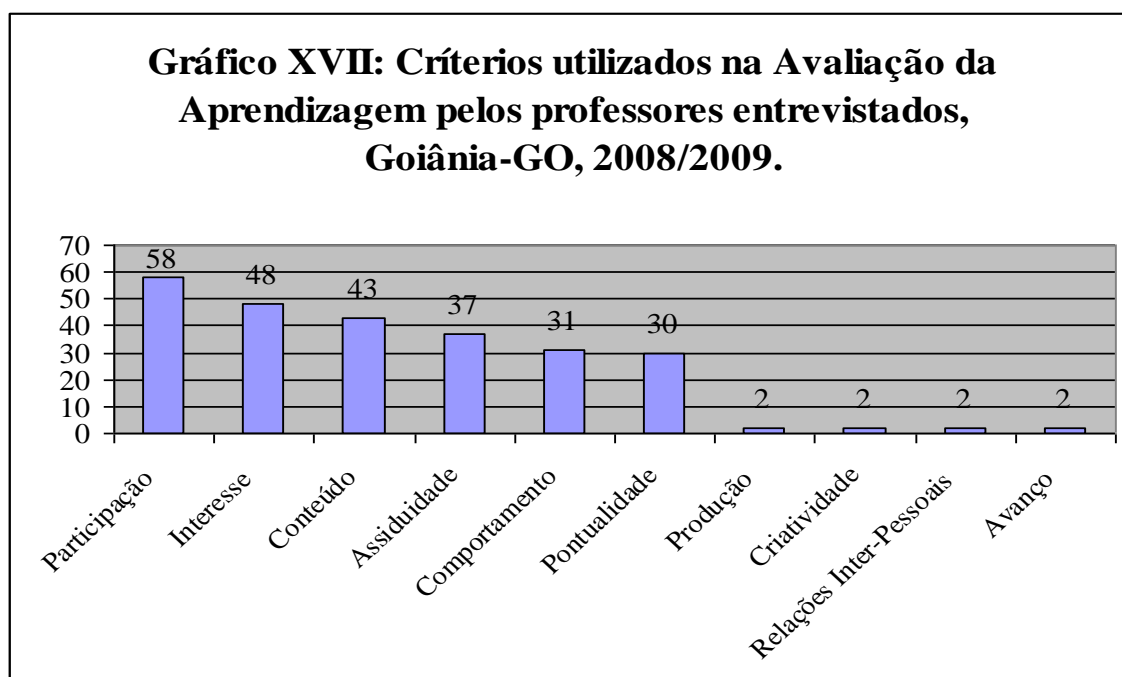
Ao se analisar o gráfico XVI, percebe-se que o instrumento mais utilizado é a prova individual e sem consulta. Nas falas dos professores, notou-se que ainda há uma supervalorização da prova, enquanto instrumento principal de verificação de aprendizagem. No entanto, a maioria colocou que não gosta de utilizar provas e que entende que a mesma não reflete totalmente a realidade, mesmo assim, essa é uma exigência da escola, e por isso ela tem que ser realizada e deve ainda ter o maior peso da

nota geral do aluno, pois essa seria uma maneira de controlá-los. Essa situação foi descrita anteriormente por Perrenoud (1999, p. 10), nas seguintes considerações:

Desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno do que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, a cada geração crês que “nada mais será como antes”. O que não impede a seguinte de seguir o mesmo caminho e de sofrer as mesmas desilusões.

Nas entrevistas realizadas, podemos perceber essas desilusões que Perrenoud nos descreve, professores extremamente desanimados que colocam que a maioria dos alunos não aprende os conteúdos e os conceitos geográficos. Todavia, a prática desses docentes continua sendo a chamada pedagogia tradicional, que atribui valor excessivo para as provas. Cabe a reflexão: se não houve mudança na prática avaliativa e nas metodologias de ensino, dificilmente se conseguirá a aprendizagem pretendida.

Para aprofundar essa questão e entender melhor os objetivos da avaliação, os professores, sujeitos da pesquisa, foram interrogados em relação aos parâmetros que eles costumavam utilizar para realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos, durante o processo de ensino aprendizagem. Acredita-se aqui que os parâmetros devem refletir uma expectativa, um padrão de desempenho estabelecido, segundo os objetivos e conteúdos propostos.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Mesmo que com peso diferenciado, no momento de atribuir as notas, os professores disseram se utilizar de diversos parâmetros para avaliar seus alunos. Acredita-se que os parâmetros de avaliação devem estar fundamentados nos objetivos específicos que se pretendem, com cada conteúdo dado em sala de aula, e não de forma descontextualizada, com o objetivo único de punir ou manter a ordem em sala de aula. Assim, eles podem se constituir em uma importante e eficaz forma de avaliar os alunos individualmente.

No entanto, para que isso efetivamente ocorra, é preciso tomar alguns cuidados para não incorrer em erros e injustiças na hora de avaliar os alunos com a utilização de parâmetros. É necessário que estes estejam definidos e claros previamente para alunos e professores, para isso, tudo deve ser planejado e explicitado anteriormente. Uma boa maneira de acompanhar o processo de ensino pode ser a utilização de fichas que vão registrando o empenho de cada aluno a cada aula. Dessa forma, a observação não depende de nossa memória, que poderá deixar o professor na mão e causar julgamentos errôneos e precipitados.

Mesmo com medidas e cuidados prévios, avaliar baseando-se em parâmetros pode se constituir em uma prática arriscada, pois a avaliação se torna ainda mais discursiva, pois captar a essência e o comportamento de cada aluno requer maiores cuidados. Não se pode cair no erro de avaliar os alunos com base na empatia ou na antipatia que porventura se possa ter por eles. Sabe-se que o professor e os alunos não são sujeitos neutros no processo, dessa forma, podem ter mais afetividade em relação a alguns alunos/professores. Porém, isso não deve interferir no momento da avaliação, pois o que deve ser avaliado é a aprendizagem e não o carisma dos alunos/professores.

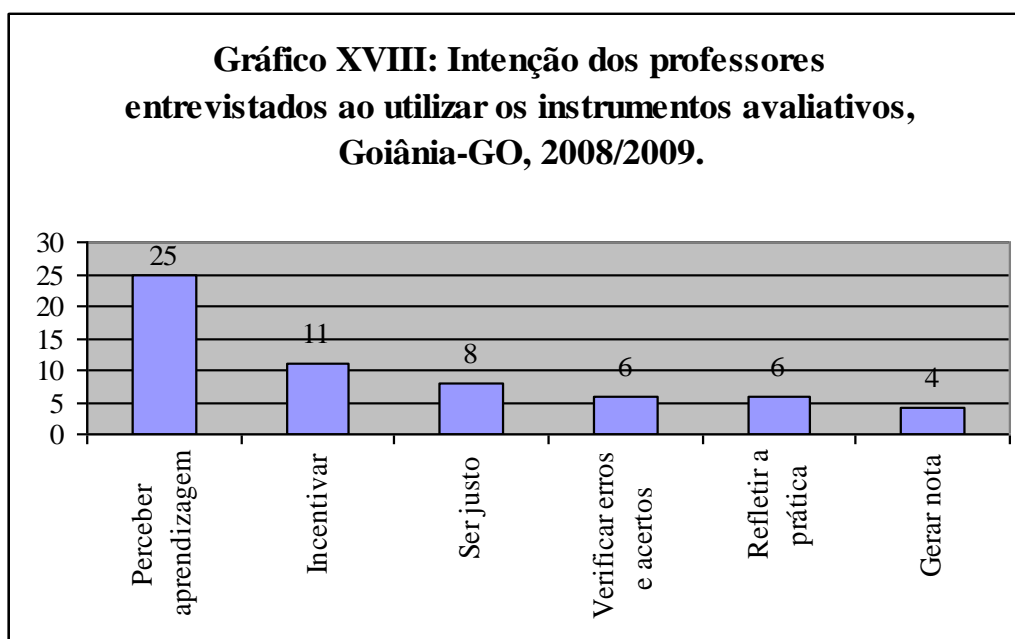
Nas entrevistas, os professores colocaram que a participação em sala de aula e o interesse demonstrado pelos alunos eram os parâmetros mais considerados por eles no momento da avaliação. O conteúdo, a assiduidade e a pontualidade também foram bastante citados. Nesse caso, alguns professores ressaltaram a dificuldade em realizar uma avaliação que abrangesse tais parâmetros.

**Professor 36E:**

*Prova é obrigatório. Participação, comportamento e interesse são mais relativos, tem que ter muita sensibilidade, pois é um reflexo do que os alunos vivenciam. Eu não consigo avaliar pontualidade e assiduidade, pois temos alunos que não vão e muitas vezes não produzem também, pois vários fatores podem interferir.*

Muitos professores se queixaram do número excessivo de alunos por turmas e da carga horária (como visto anteriormente, a maioria trabalha em mais de um turno e mais de uma escola). Segundo eles, uma avaliação que abrangesse mais parâmetros iria requerer um tempo de que eles não dispõem. Percebe-se que ainda há muito o que ser mudado para se chegar a uma avaliação que utilize os parâmetros de maneira válida e eficiente, no entanto esse não é um caminho impossível.

Sobre a intenção na utilização da avaliação da aprendizagem, muitos colocaram que ao avaliar os alunos, eles, os professores, querem perceber se está havendo aprendizagem ou não do conteúdo ministrado em sala de aula. Outros colocaram que o objetivo principal adivinha do fato de que, ao atribuir notas, eles estavam incentivando os alunos a quererem aprender e melhorar o rendimento, outros ainda disseram que queriam ser justos, por isso utilizavam diferentes instrumentos avaliativos. Alguns argumentaram que, ao avaliar, o objetivo era verificar os erros e os acertos. Seis professores citaram a avaliação como momento de reflexão em relação à sua prática. A maioria dos professores defende as notas e as provas acreditando que esse pode não ser o melhor caminho, mas é o mais viável na atual situação do sistema educacional brasileiro. Para esses professores, as alternativas para se fugir desse “ciclo vicioso” estão bem longe da realidade.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

Nos depoimentos dos professores sobre a intenção, ao escolherem os instrumentos avaliativos, percebe-se a preocupação em relação à aprendizagem dos alunos.

**Professor 17M:**

*De ver se realmente houve a compreensão. Não é no sentido de ferrar, tirar nota baixa. É uma forma de perceber onde estão as dificuldades. A gente tem que agir em cima das dificuldades.*

**Professor 36E:**

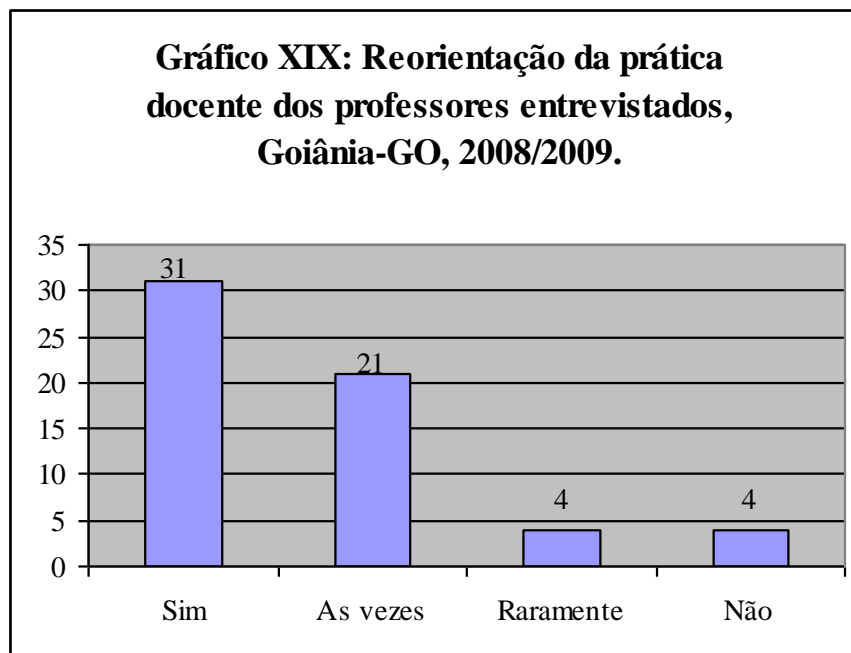
*Eu quero me auto-avaliar. Saber como eu estou desenvolvendo com eles. O que eles estão aproveitando e se eu estou conseguindo. É claro que eu levo em consideração os elementos externos (claro que eu não vou levar a culpa por algo que acontece com ele, lá na casa dele).*

Os objetivos e a intenção que se pretendem com este ou aquele instrumento avaliativo devem estar claros para os sujeitos do processo e em consonância com o que se busca avaliar em cada conteúdo geográfico em específico. Não há como dizer que se pretende captar o entendimento e aplicação de algum conteúdo, e cobrar somente a memorização no momento da avaliação. Se o que importa é a aprendizagem dos conteúdos geográficos, é preciso que isso seja avaliado.

Outro ponto considerado importante no ato de avaliar é que a avaliação consiste em um produto de reflexão para professores e alunos, de modo que seus resultados devem ser utilizados para que o professor reorienta sua prática pedagógica em sala de aula.

E do que se necessita em avaliação é justamente a construção de um olhar reflexivo, consciente e sensível de educador, que como tal, só pode ser curioso e indagativo. Dizemos que a avaliação perderá o significado de controle a partir de um caráter reflexivo e humanizador é, sim, utopia. Entretanto, enquanto controle, poderá transforma-se em benefício do educando e não em seu prejuízo como acontece hoje. (HOFFMANN, 1998, p. 32)

Nesse sentido, outro aspecto levantado nessa pesquisa é se o professor, com base nos resultados da avaliação, costuma reorientar e repensar a sua prática pedagógica, ou seja, se os dados obtidos na prática avaliativa são utilizados posteriormente.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

A maioria dos professores entrevistados considera que realiza reflexão e reorienta sua prática a partir dos resultados obtidos no processo avaliativo. Quatro disseram não realizar essa prática, destes quatro, dois argumentaram achar importante que ela seja feita, mas que na rotina do dia-a-dia acaba não fazendo. Os que afirmam realizar a reflexão da prática pedagógica a partir do processo avaliativo o fazem por diversos motivos, mas principalmente para observar se suas metodologias estão dando certo, ou seja, se estão gerando aprendizagens.

**Professor 60EM:**

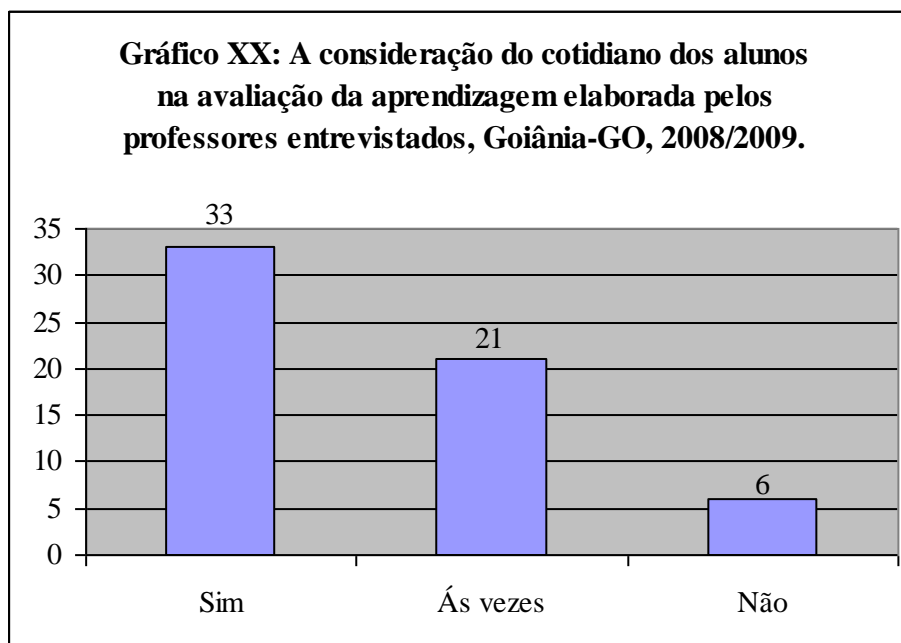
*Sim. Procuo fazer isso constantemente. Eu percebi esse ano que em decorrência talvez da minha linguagem (muito técnica) não tenho alcançado meus objetivos. Eu tive que procurar a coordenação para propor a elaboração de um projeto para tentar alcançar meus objetivos.*

**Professor 28E:**

*Costumo. A vida é uma escola, você vai aprendendo que não são os mesmos métodos que auxiliam os alunos a alcançarem os conteúdos. Mesmo em turmas iguais (séries) os métodos nem sempre são os mesmos.*

A avaliação da aprendizagem com base no lugar de vivência de alunos e professores foi outra temática abordada junto aos professores. A esse respeito, os docentes foram indagados se no momento de avaliar eles consideravam o cotidiano e o

lugar de vivência dos alunos. Quanto a isso, a maioria (55% dos entrevistados) disse que utiliza o cotidiano na hora de avaliar. Outros (35%) disseram que, às vezes, se utilizam dessa prática, e os outros (10%) afirmaram não utilizar a vivência no momento da avaliação.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

Para os professores que tiveram a resposta afirmativa, utilizar o cotidiano do aluno no momento da avaliação é de suma importância. No entanto, quando interrogados de que forma fazem isso, a maioria demonstrou não ter segurança ou clareza nesse aspecto.

**Professor 42E:**

*Sempre utilizo. Eu sempre coloco uma questão bônus com temas do cotidiano. Ou então uma pergunta muito boba da vivência deles. A questão bônus é uma nota além do valor da prova.*

**Professor 51EM:**

*Sim. Na prova eu sempre coloco uma questãozinha relacionada ao bairro ou à cidade de Goiânia.*

**Professor 55EM:**

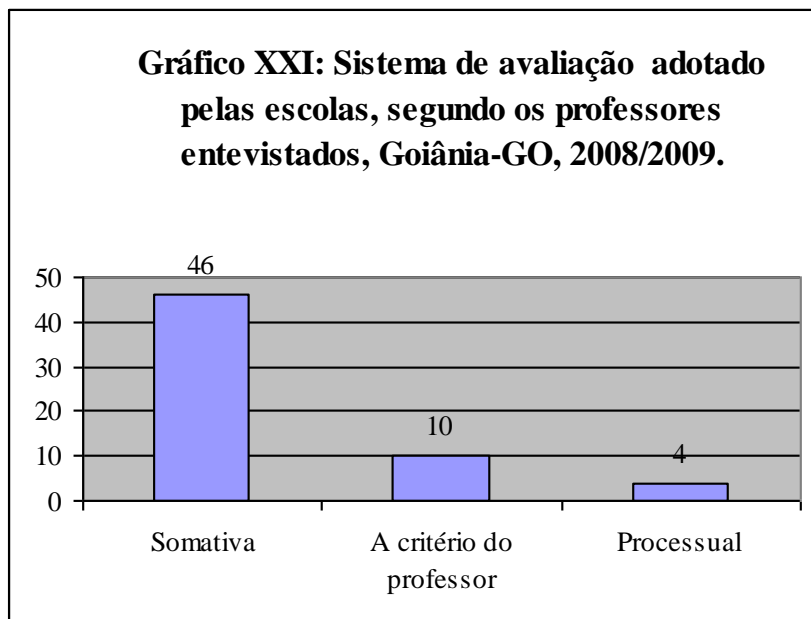
*Sim. Mais como a prova não é para mim e sim para a instituição, ela é mais conceitual. Principalmente no tal de o que você acha, o aluno tem muita dificuldade de dar exemplos pontuais e de correlações. Ele entende quando eu faço a ponte.*

De acordo com os dados coletados nessa pesquisa, a maioria dos professores disse utilizar-se da vivência e do cotidiano dos alunos para ministrar suas aulas de Geografia. Outros disseram se utilizar também no momento da avaliação. Contudo, poucos demonstraram ter clareza dessa prática, constatação essa que encaminha a reflexão do que seria ensinar e avaliar, tendo como referência o cotidiano dos alunos e professores. No capítulo um, foi explicitado que ensinar Geografia tendo como referência a vivência é uma prática defendida por diversos autores que trabalham a temática ensino de Geografia e que, nos últimos anos, vem ganhando força no âmbito escolar. Para Callai (2003, p. 62),

reconhecer e estudar o lugar que nos dá a identidade nos permite reconhecer o nosso pertencimento para se reconhecer como cidadão de um determinado lugar e que faz parte de um mundo maior. Também oportuniza aprender a fazer a leitura e a análise do espaço construindo para si uma metodologia capaz de estudar espaços mais amplos, mais distantes fisicamente.

A utilização do cotidiano e vivência dos alunos na avaliação da aprendizagem não deve ser considerada um ato de dar uma “questãozinha”, ou questão bônus ou ainda “pergunta boba”. Não deve ser um ato burocrático e sim um fator importante para o processo de aprendizagem, pois se acredita que não estamos formando “robôs” que devem repetir o que está no livro didático, num processo em que o professor fala e os alunos concordam e repetem o que foi dito. Afinal, os alunos são seres sociais dotados de subjetividade e experiências, que podem e devem ser excitados a pensar, a refletir, a formar opinião.

Muitos professores colocaram que a escola é um dos entraves para que a avaliação seja mais eficiente e represente melhor a realidade da aprendizagem dos alunos. A esse respeito, os professores foram interrogados sobre como são os indicativos para que a prática avaliativa seja realizada nas escolas em que trabalham.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia.  
Elaboração da autora, 2008/2009.

Segundo a maioria dos professores, a avaliação realizada com maior frequência ainda é a somativa, no entanto, grande parte dos entrevistados disse que esse tipo de avaliação é contínua, processual e qualitativa. Nas narrativas, a maioria defendeu a prática somativa, dizendo que outros tipos de avaliação são muito soltas e dessa forma os alunos não sabem em que aspectos estão sendo avaliados.

**Professor 31E:**

*Somativa (progressão), a avaliação é contínua e processual. Concordo mais ou menos. Na minha época cobrava mais, hoje é muito frouxo. Eu estudava muito, hoje nem é preciso.*

**Professor 55EM:**

*Somatório (simulado, provas e trabalhos). Ela acaba sendo classificatória e excludente. Ela em parte desconsidera questões pessoais de aprendizagem. Acha legal ser somatória, porque vai juntando partes para formar o todo.*

**Professor 59EM:**

*No município soma-se a nota da prova com os exercícios e coloca na ficha de avaliação em porcentagem. No estado é a soma das notas. Todas as duas funcionam em certas partes. Acho que são adequados ao que se propõem. Eu só entro no jogo e faço o que eles determinam.*

Os professores que disseram que a escolha de como fazer a avaliação fica a cargo deles ficaram divididos em relação à concordância ou não dessa prática. O grupo

que concorda disse que isso dá autonomia para que o professor encaminhe a sua prática de acordo com as necessidades de cada aluno e turma. Os que disseram não ser favoráveis afirmaram que essa metodologia é muito solta e que causa desorganização entre os professores e alunos, pois cada um estaria avaliando de uma maneira.

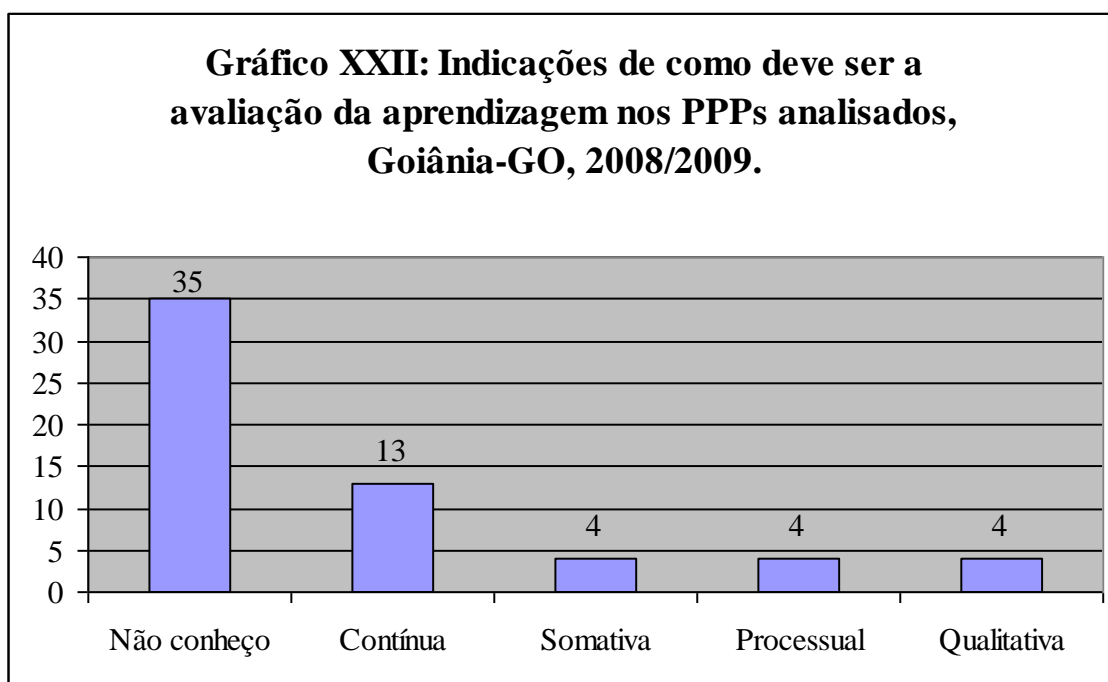
**Professor 5M:**

*A atribuição é livre. Eu concordo. Cada disciplina, cada turma tem uma realidade diferente.*

**Professor 14M:**

*Não há indicações. A avaliação não é dada por nota. O aluno deve ser reconhecido pelo que sabe. O professor é que escolhe como vai fazer, cada um faz do seu jeito. Acho ruim, pois não há um padrão, o aluno se confunde.*

Ainda tendo por objetivo entender como são as indicações da escola sobre como deve ser a avaliação da aprendizagem, os professores foram indagados em relação ao que o Projeto Político Pedagógico das escolas em que trabalham coloca em relação à prática avaliativa a ser desenvolvida pelo corpo docente da escola.



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009

De acordo com os dados do gráfico XXII, percebe-se que a maioria dos professores desconhecem ou não lembram como o PPP da escola faz indicações para a

prática avaliativa. Nesse caso, há uma notável incoerência, pois o PPP de cada escola deve ser construído em conjunto entre os professores das diversas disciplinas, coordenação e os outros sujeitos da escola.

**Professor 51M:**

*Para falar a verdade para você, eu não conheço o PPP da escola.*

**Professor 25E:**

*Sinceramente não sei. Ele não fica na mesa dos professores, às vezes que olhei foi para ver outras coisas nele.*

Os professores que conhecem o PPP disseram que há indicações para a avaliação ser contínua, somativa, processual ou qualitativa. Na maioria das vezes, as indicações são para uma avaliação que use mais de um instrumento, que não seja pontual e que leve em consideração o cotidiano dos alunos e o seu desenvolvimento socioafetivo.

**Professor 1M:**

*Há. No Projeto Político Pedagógico tem. Contínua que leva em consideração o cotidiano do aluno. Com a forma que ela é expressa sim. No fundo, ela não é praticada. O professor anda com discurso muito tradicional.*

**Professor 6M:**

*Fala. Que é continuada, respeitando a criatividade do aluno, utilizando os mais variados critérios, produção cultural. No escrito eu concordo. Na prática não ocorre de verdade, é o que eu percebo. A maior parte dos professores trabalham com prova. Não sento com os meus colegas para planejar. Faço com base em conversas informais.*

**Professor 42M:**

*Sim. Há sim. Tem que ser contínua e diária. A gente tenta levar bastante em consideração a prova escrita. Se o resultado não é satisfatório nós inserimos várias atividades.*

Assim como foi visto na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, a avaliação deve ser um momento de reflexão para professores e alunos, ela deve refletir a realidade, o desenvolvimento dos alunos e o desempenho dos professores enquanto mediadores desse processo. Mas, para que isso ocorra, não bastam mudanças somente no PPP. Considerando-se, inclusive, que ele nem sempre chega às salas de aula, as indicações por si só não fazem efeitos, mas elas precisam ser efetivadas na prática de cada professor. Caso isso não ocorra, é em vão todo o esforço em sistematizar essa proposta avaliativa em um documento que poucas vezes é lido. Na verdade, ele deveria

ter sido elaborado em conjunto com esses professores, mas alguns relataram que nem se quer o conhecem.

A prática avaliativa formativa, processual, diagnóstica, qualitativa etc., precisa ser experimentada pelos professores e alunos de forma efetiva. Assim, haverá encaminhamento para uma avaliação e uma aprendizagem que faça sentido para todos.

A educação e a avaliação cidadãs devem levar em conta dois lados: não há mudança sem a consciência de permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas – a reflexão exige fixidades históricas para se desenvolver; não há percepção da dinâmica sem a consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo. (ROMÃO, 2005, p. 89).

As mudanças devem ocorrer no campo das idéias, os professores precisam se conscientizar da importância de uma avaliação que seja realmente eficaz para o processo de aprendizagem. Para isso, eles precisam ter domínio teórico das concepções de prática avaliativa para, assim, poderem fazer suas escolhas.

### **2.3 A avaliação da aprendizagem nos modelos de instrumentos avaliativos**

Além da entrevista, houve a tentativa em captar as concepções e práticas dos professores entrevistados para além do discurso. Desse modo, no momento da entrevista, era solicitado que eles fornecessem alguns modelos de instrumentos avaliativos que utilizavam com seus alunos. Os instrumentos são as formas as quais o professor estabelece previamente para avaliar um determinado conteúdo. Dos 60 professores, somente 22 se dispuseram a entregar os modelos, os que não entregaram disseram que não tinham ou que entregariam depois, o que não ocorreu.

No total, foram analisados 63 modelos de instrumentos avaliativos, sendo 43 provas, 14 atividades, 05 simulados e 01 roteiro de trabalho. Em relação às provas, 40 deveriam ser realizadas individualmente e sem consulta, 02 deviam ser realizadas em dupla e sem consulta e 01 individualmente e com consulta ao material que dispunha (livro e caderno). Ainda sobre as provas, a maioria delas (aproximadamente 60%) era constituída por questões discursivas e objetivas, outros 25% eram provas somente com questões discursivas e outros 15%, somente com questões objetivas, somadas aos 05

simulados que também são de caráter objetivo. As atividades entregues eram constituídas por atividades extraclases (09 atividades) e para serem realizadas em sala de aula (06 atividades). Nesses 63 modelos, havia 278 questões que foram analisadas individualmente de acordo com o seguinte roteiro:

- Conteúdo da questão;
- Habilidades requeridas:
  - Memorização      - Síntese              - Associação
  - Conhecimento    - Comparação       - Reelaboração
  - Compreensão     - Identificação     - Reorganização
  - Aplicação        - Interpretação    - Argumentação
  - Análise           - Categorização
- Grau de complexidade da questão;
- Clareza;
- Conceitos Geográficos;
- Uso do cotidiano e/ou lugar de vivência.

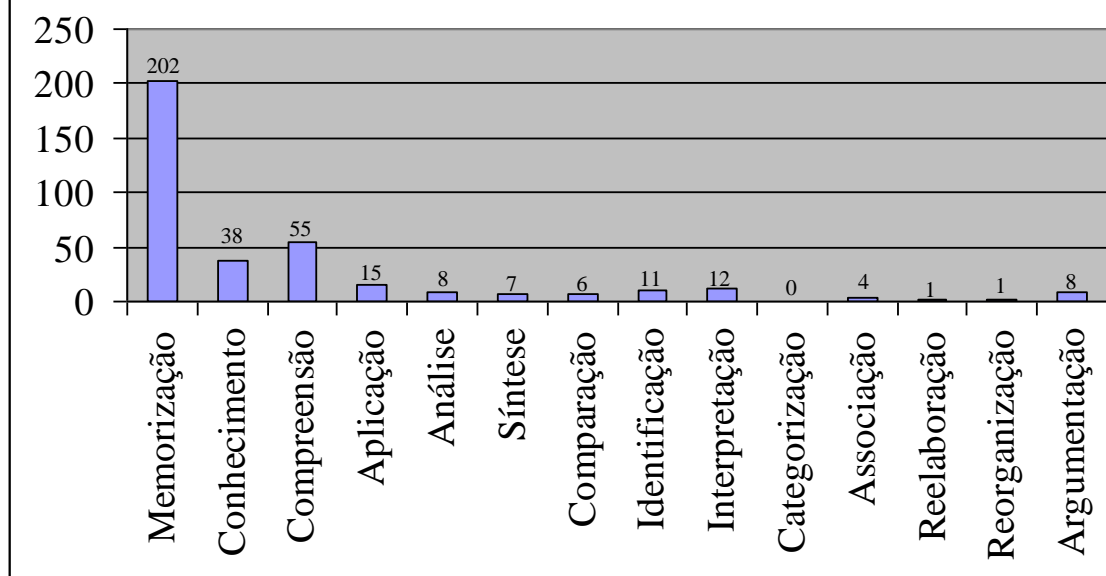
Os parâmetros considerados foram adaptados<sup>6</sup> ao que considero importante avaliar no ensino de Geografia. O primeiro fator percebido na análise é que o principal modelo de avaliação pensado e utilizado pelo professor é a prova. Isso se justifica ao se averiguar que 68% dos professores entregaram a prova como modelo, sendo que, destes, 90% entregaram somente a prova. Outro fator que evidencia essa afirmação é que, durante as entrevistas realizadas, os professores, na sua maioria, disseram que a prova é o instrumento mais utilizado, e é considerado por eles o meio mais eficaz para avaliar a aprendizagem dos alunos. As questões mais encontradas foram as discursivas, 73% do total.

Em relação às habilidades esperadas, a grande maioria dos modelos avaliativos requer a memorização como principal ou única habilidade esperada, como pode ser visto no gráfico XXIII:

---

<sup>6</sup> Adaptados de anotações de aulas da disciplina *A Avaliação da Aprendizagem em Ciências e Matemática*, ministrada pelos professores Sandramara Matias Chaves e Professor Wagner Wilson Furtado, durante o segundo semestre de 2008, no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.

**Gráfico XXIII: Habilidades esperadas nas questões analisadas, Goiânia-GO, 2008/2009.**



Fonte: Dados coletados junto a professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Goiânia. Elaboração da autora, 2008/2009.

As questões analisadas confirmaram o que vem sendo denunciado por alunos, professores e pesquisadores da área: que a Geografia continua sendo uma disciplina que requer dos alunos a memorização exaustiva dos conteúdos. As avaliações ainda estão impregnadas de perguntas que demonstram isso, a exemplo de: O que é natureza? Qual a importância dos movimentos sociais para as conquistas dos trabalhadores brasileiros? Qual a diferença entre os seres humanos nômades e os seres sedentários? Diga que características as metrópoles apresentam. O que são recursos naturais?<sup>7</sup>

O conhecimento e a compreensão também são duas habilidades esperadas. Das 278 questões avaliadas, 206 requeriam somente uma habilidade para que fosse respondida, 57 precisavam de duas habilidades e 14 demandavam três ou mais. Nesse sentido, a hipótese de que a avaliação da aprendizagem em Geografia continua sendo basicamente de memorização vai sendo confirmada. A postura nesse trabalho não é a de defender que a memorização deva ser banida, pois ela tem sua importância, mas o que

<sup>7</sup> Questões retiradas das avaliações entregues pelos professores entrevistados.

seria mais adequado é que ela não se sobrepusesse ao entendimento dos conceitos, das categorias e dos conteúdos geográficos.

Na maioria das questões, percebeu-se a demasiada necessidade de se ter decorado aquilo que havia sido “ensinado” em sala de aula. Nessas questões, não havia a necessidade de se pensar muito, bastava ter decorado o que estava no livro didático ou no caderno. “O educador que, ensinando Geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.” (FREIRE, 2004, p. 56-57). Dessa forma, percebemos que, quando abrimos mão de avaliar o entendimento, a compreensão, a aplicação de certos conteúdos geográficos, para avaliar somente a memorização, estamos, conseqüentemente, renunciando aos objetivos de se ensinar Geografia com o compromisso de formar cidadãos conscientes.

Em relação ao grau de complexidade e clareza das questões, para que a análise fosse aprofundada, teria que se observar como haviam sido ministrados os conteúdos em sala de aula e as atividades realizadas anteriormente. Como isso não foi possível, a verificação se deu somente em relação à forma como a questão havia sido organizada. Nesse sentido, a maioria das questões foram consideradas entre fáceis e médias (82%), pois requeriam somente uma habilidade dos alunos. Além disso, relacionavam-se a conteúdos que os professores declararam nas entrevistas ser de fácil compreensão dos alunos.

Sobre a clareza das questões, muitas apresentaram problemas (87%), como erros ortográficos e de digitação, que comprometiam o entendimento da questão, além de perguntas confusas que dificultavam o entendimento. Outro problema encontrado foi a falta de suportes que podem ser entendidos como: a escrita, a oralidade, o desenho, a expressão corporal que antecede a questão, com objetivo de auxiliar a compreensão e o raciocínio do aluno. Às vezes, mesmo com a presença do suporte, a questão não era clara em razão de fatores como: descontextualização da questão, falta de clareza em relação ao que o professor estava pedindo, provas e questões muito extensas (provas com até 20 questões discursivas), que requeriam demasiada memorização, e pareciam fazer sentido somente se o aluno tivesse decorado conforme o livro didático etc.

Para exemplificar essas constatações, foram selecionadas questões de estilos e construções diferentes: questões objetivas, questões discursivas e um trabalho extraclasse.

Nas atividades avaliativas analisadas, foram encontradas 76 questões objetivas (27% do total). Entende-se por questão objetiva perguntas com respostas delimitadas, não permitindo, dessa maneira, as livres interpretações discursivas. Podem ser apresentadas de diversas formas: associação, lacunas, verdadeiro ou falso, certo ou errado, ordenação, múltipla escolha, complementação simples, respostas simples etc. Para exemplificar questões objetivas, foram selecionadas duas questões, sendo uma de uma prova que continha somente questões objetivas e a outra de uma prova com questões discursivas e objetivas.

Exemplo 01: Questão objetiva (9º ano, prova realizada individualmente e sem consulta)

5- O QUE MUDOU COM O MERCADO COMUM EUROPEU, NA EUROPA:  
A – O ENORME ÊXITO DO MCE MUITO CONTRIBUIU PARA AMPLIAR A IMPORTÂNCIA ECONÔMICA DA EUROPA OCIDENTAL.  
B – REDUZIU A INTERFERÊNCIA NORTE-AMERICANA NESTA REGIÃO.  
C – A EUROPA OCIDENTAL VOLTOU A OCUPAR A TRADICIONAL POSIÇÃO DE CENTRO MUNDIAL DE PODER.  
D – ( ) AMPLIOU AS NEGOCIAÇÕES ENTRE OS ESTADOS UNIDOS E UNIÃO EUROPEIA.

Exemplo 02: Questão objetiva (Turma G, prova realizada individualmente e sem consulta)

2. Assinale a alternativa correta :

( ) A água é importante pois representa algo entre 50% e até 90% da composição de qualquer ser vivo;  
( ) Além de importante na distribuição da vida do planeta, a água é um poderoso modelador da paisagem terrestre;  
( ) A quantidade total de água no mundo é enorme. Apesar dessa abundância, a maior parte da água existente na terra não pode ser utilizada para o consumo humano;  
( ) A escassez de água deixou de ser um problema sério em muitas regiões do nosso planeta, uma vez que as pessoas deixaram de desperdiçar e passaram a tratar os esgotos das cidades;  
( ) A Bacia Amazônica é a maior do mundo, em volume d'água e em números de rios;

Nas questões exemplificadas, foram encontrados problemas na construção, como:

- Em relação ao exemplo 01, falta indicações do que deve ser feito: marcar a correta, a incorreta, colocar verdadeiro ou falso?;
- Há problemas ortográficos que comprometem a compreensão do aluno;
- Presença de sigla que não é comumente utilizada, que provavelmente deve ter sido falada em sala de aula, no entanto isso não dispensa o uso do que ela significa, pois não havia sido usada anteriormente na prova;
- No exemplo 02, pede-se que seja marcada a questão correta, no entanto há a presença de quatro alternativas corretas, sendo somente uma falsa;

Todos esses problemas podem vir a influenciar na resposta do aluno, pois na maioria das vezes o momento da prova tradicional é tenso, e os alunos sempre ficam desconfiados, com medo de possíveis “pegas”, que são colocados propositadamente para tentar induzir os alunos ao erro.

Em relação às questões discursivas/descritivas, estas constituíram a maioria das questões presentes nas avaliações (202 questões discursivas – 73% do total). Elas podem ser de grande potencial, quando elaboradas a fim de permitir a reflexão do aluno, bem como a organização de informações, opiniões, pontos de vista, conceitos e conhecimentos. Se a intenção é de recuperar o valor formativo das avaliações, de acordo com Méndez (2002, p. 117), “é necessário fazer perguntas inteligentes como condição de qualidade nas exigências de aprendizagem”. Foram selecionadas três questões discursivas que não podem ser tomadas como exemplo, caso a proposta seja realizar uma avaliação formativa, pois na sua organização existem problemas que comprometem o que deveria ser seu objetivo: levar o aluno a refletir. Nos exemplos, utilizam-se os termos questão aberta, para as que sugerem respostas mais livres desde que contemplem a questão, e questão fechada, para aquelas que permitem somente uma resposta.

Exemplo 03: Questão discursiva e fechada (Turma H, realizada individualmente e sem consulta)

*1-O que são os países do norte e do sul?*

---

---

---

Exemplo 04: Questão discursiva e fechada (9º ano, prova realizada individualmente e sem consulta)

3-Quais são os pais conhecidos como sociedade de consumo?


---

---

---

Exemplo 05: Questão discursiva e aberta (8º ano, prova realizada individualmente e sem consulta)

5. Leia o texto a seguir:



Os centros comerciais em geral estimulam o consumo por meio de propagandas e facilidades de crédito. Como você percebe isso no lugar onde vive?

“Com a necessidade que temos de substituir cada vez mais rapidamente as coisas que nos cercam neste mundo, não podemos permitir-nos utilizá-las, respeitar a sua inerente durabilidade; precisamos de consumir, de devorar por assim dizer, as nossas casas, os nossos móveis, os nossos carros, como se tratasse de “coisas boas” da natureza que se deterioram, inevitavelmente, a menos que entrem sem demora no ciclo incessante do metabolismo humano”.

HANNAH, Arendt et al, 1999.

a) De acordo com seu ponto de vista, qual é a idéia da autora a respeito do estímulo ao consumo dado pela indústria, pelo comércio e pelos serviços? Explique.

---

---

---

Nas questões discursivas citadas, existem alguns problemas que comprometem a eficácia da questão:

- Somente com a memorização do conteúdo é possível responder as questões (03 e 04);
- Falta de suporte com informações que auxiliem na resolução da questão (03 e 04);
- Instrumentos avaliativos que pedem ao aluno que simplesmente reescreva o que ele apenas memorizou em tantas aulas e leituras;
- Erros ortográficos que permitem ao aluno ter uma interpretação errada;
- A questão 05 deixa o aluno livre para que, caso não entenda ou não saiba uma resposta que contemple a pergunta, desvie do assunto, liberdade dada pelo uso da expressão “De acordo com seu ponto de vista”.

Como dito anteriormente, as questões discursivas assim como as objetivas podem sim se constituir em um instrumento auxiliar da aprendizagem, mas, para que

isso seja possível, é preciso estar atento à sua construção, pois um instrumento bem elaborado é um dos passos para se chegar efetivamente a uma avaliação formativa.

Nas questões, observa-se que há uma forma própria de cada professor fazer suas perguntas. Isso pode ser confirmado ao se analisar as provas de cada professor individualmente. Outro aspecto observado é que a maneira como o professor realiza suas perguntas nos dá pistas de algumas coisas, a exemplo da resposta que ele espera de seu aluno. Os alunos, sabendo disso, aprendem a responder da maneira que vai agradar ao professor e, assim, render-lhe boas notas. Prova disso foram algumas frases observadas ao longo das observações: “Mas a professora queria que respondesse isso...”, “Eu sei que ela vai perguntar isso na prova”, “Se isso cair na prova, ela quer que a gente responda...”. Alunos e professores vão se adequando e aprendendo a fazer perguntas e respostas esperadas, não há muitas mudanças, tudo é bem previsível e esperado.

Outra modalidade de avaliação entregue e analisada foi o modelo de trabalho extraclasse. Que se caracteriza por uma atividade entregue em sala de aula para ser resolvida fora do momento de aula. No caso da atividade exemplificada, devia ser resolvida individualmente; no entanto, em outros casos ela pode ser realizada também em grupo.

Exemplo 06: Trabalho extraclasse (devia ser entregue e/ou apresentado em sala de aula, nele, não há dicas de como seria encaminhado após a sua resolução)

QUADRO RESUMO					
CARACTERÍSTICA DAS REGIÕES BRASILEIRAS					
CARACTERÍSTICAS QUANTO:	NORTE	NORDESTE	SUDESTE	CENTRO OESTE	SUL
CLIMA					
ESTRUTURA GEOLÓGICA					
HIPSOMETRIA					
RELEVO					
EROSÃO					
VEGETAÇÃO					
HIDROGRAFIA					

Mesmo sendo uma atividade fora da sala de aula e que permitiria o uso de outros materiais, há indicativos que demonstram que simplesmente, ao olhar no livro didático utilizado pelo professor, o aluno conseguiria responder. Além disso, a atividade requer somente a descrição sem maiores reflexões e inter-relações.

Na escolha dos instrumentos avaliativos, é preciso ter clara a adequação em relação à coerência, linguagem, clareza e precisão ao que se pretende, quanto aos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem. As questões colocadas são exemplos de como a forma de perguntar determinados temas pode interferir no entendimento e resposta dos alunos. Os instrumentos avaliativos devem ser sempre preparados com antecedência, sem improvisos e com questões muito bem formuladas e claras, sinalizando-se inclusive o valor atribuído para cada uma das questões, de modo que o avaliado perceba como o seu aprendizado está sendo analisado.

Na elaboração das questões, devem ser observadas algumas orientações, como, por exemplo: não deve haver ambiguidade nos enunciados e alternativas; o conteúdo avaliado deve ser relevante e essencial, não privilegiando somente a memorização; a redação deve estar adequada para o nível em que ela será aplicada e de fácil compreensão. Se o que está sendo avaliado é o conhecimento trabalhado, outro bom indicativo é que a avaliação, enquanto teste ou prova, utilize questões objetivas e discursivas no mesmo instrumento, entre outras indicações que podem melhorar o entendimento e potencialidade dos instrumentos utilizados. Devemos, sobretudo, ter em mente que cada um de nós tem um ritmo próprio de aprendizagem e, portanto, nem sempre os resultados esperados serão igualmente alcançados por todos.

Outro fator a ser levado em consideração é que o processo avaliativo seja coerente com o que e o como se trabalhou em sala de aula. Deve estar adequado para coletar os dados necessários, que dêem ao professor indicações do estado de aprendizagem do aluno. É preciso adequar a linguagem, com clareza e precisão, ao que se pretende alcançar, quanto ao entendimento dos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem. Eles devem significar um aprofundamento das aprendizagens do aluno, e não um meio de dificultar sua compreensão a respeito de um conteúdo.

Sobre os conceitos geográficos e o uso do lugar e cotidiano do aluno, foi detectado o intuito em avaliar o entendimento de categorias geográficas em 41 questões das 278 avaliadas. Sendo 16 do conceito de Lugar, 10 de Região, 7 de Natureza, 5 de Paisagem, 2 de Espaço Geográfico e 1 de Território. Em relação ao cotidiano e lugar de vivência dos alunos, foram encontradas 13 questões (4,7% do total) que faziam essa relação. Para julgar a eficiência dessas questões, seria necessário que se tomasse conhecimento do entendimento e do aproveitamento dos alunos em relação a tais questões, o que não foi possível. Na maioria das vezes, as questões relacionadas ao lugar de vivências dos alunos eram perguntas sobre a cidade de Goiânia, a exemplo de: “Quais cidades fazem parte da região metropolitana de Goiânia?” “Pinte no mapa a cidade em que você mora”. “Faça um pequeno texto falando da sua cidade, entre outras questões”.

De modo geral, as avaliações analisadas despertaram atenção pelo grande número de questões que requeriam somente memorização para serem respondidas. Com base nas entrevistas e apreciação das avaliações, foi possível perceber que ainda há um longo caminho a ser percorrido, para alcançar uma avaliação que realmente tenha sentido para as atuais necessidades de alunos e professores, diante das mudanças decorrentes das transformações vividas pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. O caminho é longo e cheio de obstáculos, mas isso não pode significar o fim, devemos continuar caminhando em busca de uma escola, de aprendizagens e de uma prática avaliativa que faça razão de existir.

Nesse sentido, o capítulo seguinte refere-se a experiências realizadas em escolas da Rede Pública de Goiânia, para tornar possível a efetivação da avaliação indicada por autores, nas diretrizes e PPP das escolas.

### **CAPÍTULO 3**

## **AS POSSIBILIDADES E OBSTÁCULOS NA BUSCA DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA**

Nos capítulos anteriores, a tentativa foi a de realizar um levantamento e diagnóstico do que tem sido produzido no campo da avaliação formativa e como a avaliação é entendida e praticada nas salas de aula de escolas públicas de Goiânia.

É possível fazer algumas afirmações. A avaliação formativa tem sido debatida e pensada por autores do campo da educação e isto tem se tornado uma forte e eficaz maneira de pensar a avaliação da aprendizagem. A expectativa apresentada é que a avaliação formativa pode se constituir em um bom caminho para se pensar em uma avaliação que realmente cumpra o seu papel.

Sabe-se que a viabilidade de implementação de uma avaliação formativa está vinculada a outras mudanças. Quanto a isso, é preciso ficar claro que alterações na avaliação significam, necessariamente, modificações no Projeto Político Pedagógico das escolas, e nas condições de trabalho do professor. No entanto, essas mudanças não podem se restringir a esse projeto. Enfim, tentou-se discutir e defender que é possível pensar numa outra avaliação; para tanto, é preciso haver disposição dos professores, alunos e gestão da escola, pois a prática avaliativa deve ser uma construção conjunta que envolverá diversos aspectos.

Em seguida, o foco de análise foi a escola pública de Goiânia, observando-se como a avaliação está sendo praticada na disciplina de Geografia. Percebeu-se aí que ainda há uma grande distância entre a teoria e a prática, pois no campo do que deve ser feito – leis, PPP, artigos, livros – a indicação é para que a avaliação seja formativa, diagnóstica, processual etc. Todavia, grande parte dos professores declarou/expressou que ainda se utiliza a avaliação como um instrumento de controle, que a prova ainda é o principal e/ou único instrumento de avaliação que realmente seja válido. Mesmo quando outros instrumentos são utilizados além das provas, eles são tratados como uma “ajudinha” para que os alunos não sejam reprovados.

Não raramente, a avaliação da escola está desconectada do que os teóricos pensam como sendo a função da avaliação formativa, que supõe um agir do professor

em relação ao desenvolvimento e crescimento do avaliado, valorizando o processo e não apenas o produto. Somente quando isso for considerado, é que será possível pensar em uma avaliação formativa da aprendizagem em que o cotidiano e a vivência do aluno sejam levados em consideração.

Neste capítulo, serão enfocados os obstáculos e as possibilidades encontradas para a efetivação de uma prática avaliativa formativa. A análise será realizada com base em observação de aulas de duas professoras da Rede Pública de Ensino de Goiânia e na tentativa de se utilizar a prática formativa, através de atividades avaliativas elaboradas conjuntamente com as professoras, que levam em consideração o cotidiano e o lugar de vivência dos alunos e professores. A expectativa é de possibilitar o uso de uma avaliação da aprendizagem comprometida com a forma socioconstrutivista de ensino, dentro da proposta de ensino colocada pelas escolas pesquisadas.

O acompanhamento das escolas/professoras aconteceu a partir de uma seleção entre os professores entrevistados na etapa anterior. Os parâmetros estabelecidos para a escolha dos professores se deram em função da abertura demonstrada para a realização de uma outra prática avaliativa e do entendimento que eles tinham de que o ensino de Geografia deve ter como referência o cotidiano e o lugar de vivência dos alunos. Um outro ponto considerado relevante nesse processo foi o Projeto Político Pedagógico das escolas analisadas, nos quais constavam indicações para uma avaliação formativa. Estas escolas facilitaram meu acesso, por entenderem que a pesquisa a ser realizada poderia contribuir com o desenvolvimento das aulas analisadas e da atuação das duas professoras e de suas respectivas turmas. Acrescente-se que foram observadas duas turmas de cada professora. Nesse sentido, foram escolhidas duas professoras: uma da Rede Municipal (professora A) e uma da Rede Estadual (professora B). A série escolhida foi o 7º ano (referente à turma G da Rede Municipal). Etapa da pesquisa que será relatada a seguir.

### **3.1 A avaliação da aprendizagem e as possibilidades de uma prática considerando o cotidiano e lugar de vivência dos alunos**

Antes de pensar em qual instrumento utilizar, como e por que utilizá-lo, é preciso sistematizar a concepção de avaliação que orienta essa proposta. Nesse caso, a concepção adotada foi a da avaliação formativa.

A avaliação formativa não é uma idéia nova. 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 esta 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 Hadji (1994, 2001), Méndez (2002, 2003), Perrenoud (1993, 1999), Rosales (1984) 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, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa.

Dessa maneira, teoricamente, isso não deveria ser novo para professores da rede básica do ensino, pois geralmente essa é a avaliação assumida nos PPPs das escolas em que trabalham, como foi detectado anteriormente na análise realizada neste trabalho. No entanto, sabe-se que isso não é uma realidade. Discutir a avaliação da aprendizagem envolve muito mais do que discutir formas, conceitos e metodologias, é preciso ter clareza do processo de ensino como um todo, e a avaliação faz parte desse processo.

A avaliação formativa tem como pressuposto uma concepção de ensino que acredita que a efetivação da aprendizagem é um processo longo e nem sempre fácil, pelo qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir da atividade que realiza. Quando ele não aprende, não é apenas porque não estuda ou não desenvolveu as capacidades mínimas necessárias; as razões podem estar nas atividades que lhe são propostas (RIBAS, 2007, p. 151-152).

É essencial ter clareza do porquê quanto à escolha da avaliação formativa, ao invés da opção pela avaliação somativa. A escolha deve ser feita com base na convicção de que essa ou aquela é a melhor opção para o que se pretende. A mudança deve partir do avaliador, e não pode ser forçada ou colocada de cima para baixo, sem que haja uma reflexão daquele que estará dentro da sala de aula. Um dos primeiros passos para a mudança é o professor refletir sobre a sua prática e identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que a fundamenta.

No entanto, sozinho, o professor não consegue mudar a prática avaliativa arraigada nas escolas, é preciso que todos estejam juntos nesse projeto, coordenação e direção da escola, professores, alunos e pais.

É inútil insistir na avaliação formativa onde não existe nenhum *espaço* de manobra para os professores, onde a diferenciação não passa de um sonho nunca realizado, porque as condições de trabalho, o número de alunos nas turmas, a sobrecarga dos programas, a rigidez dos horários ou qualquer outra imposição fazem do ensino expositivo uma fatalidade ou quase (PERRENOUD, 1993, p. 91).

Quando os sujeitos se dispõem a juntos construir outra prática, é mais possível e real se pensar em uma avaliação formativa. Pois, para ser formativa, ela precisa ocorrer no processo, havendo maior interação entre professores, alunos, gestão escolar e pais, construindo conscientemente uma nova forma de ensinar e avaliar.

Como foi dito nos capítulos anteriores, o objetivo de se ensinar Geografia é o de levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para que isso seja possível, é preciso que os alunos adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais a Geografia constitui suas teorias e explicações.

O ensino deve estar a serviço da formação de cidadãos que vivem e participam da vida urbana. Para que isso efetivamente ocorra, é preciso caminhar nessa direção. Por tudo que foi dito até aqui, é pertinente enfatizar que a avaliação também deve estar voltada à formação do aluno. Os estudiosos da avaliação formativa compartilham da idéia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais.

O processo deve ser levado em consideração e o que importa é a aprendizagem do aluno, para que ele consiga participar/interferir na realidade de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, de seu país. Se durante o processo de aprendizagem/avaliação for constatado que o aluno não aprendeu conteúdos que o professor julga ser importante para os objetivos propostos, é preciso haver uma interferência para privilegiar a aprendizagem. Afinal, é no mínimo incoerente ensinar conteúdos que não sejam importantes para o objetivo que se pretende alcançar.

Faz todo sentido dizer que quando o aluno entende a importância dos conteúdos ensinados ele tem maior facilidade de aprendê-los. Dessa forma, a avaliação servirá como reflexão para professores e alunos, pois ajudará a entender os avanços e os pontos

de dificuldades, as barreiras e deficiências que ainda existem na construção dos conceitos necessários para que a Geografia Escolar faça sentido de existir. E na avaliação formativa o processo deve caminhar com os progressos e dificuldades, somente dessa forma a aprendizagem será significativa.

Para que haja uma aprendizagem efetiva, deve haver, também, compreensão de significados pelo aluno, este deve relacioná-los às suas experiências e vivências, permitindo a formulação de problemas que o incentivem a aprender mais. O estabelecimento de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, devem desencadear mudanças e contribuem para a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Nesse sentido, o professor tem um importante papel:

Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación em clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, otorgando significado personal desde la información que se le brinda y desde el conocimiento que posee (MÉNDEZ, 2003, p. 105).

A avaliação formativa se dá diariamente, no decorrer do processo, e se faz necessário o uso de diversos instrumentos para realizá-la. Mas, isso não significa banir a “prova” como instrumento avaliativo, pois quando ela é bem elaborada, tendo clareza dos objetivos que se tem e cuidados em sua construção, ela pode se constituir em uma excelente fonte de informações.

A idéia da prova como um malefício, que traz medo e terror aos alunos, só será desconstruída a partir do momento em que professores e alunos entenderem que esse é um entre os vários instrumentos de coleta de informações. Para o encaminhamento do processo de ensino, ele não é único nem o final.

Na avaliação formativa, deve-se considerar também que o processo é dinâmico e, dessa forma, deve haver um *feedback* entre os envolvidos. Avaliar de maneira formativa significa abrir espaço para questionar, investigar, ler as hipóteses, refletir na e sobre a ação pedagógica, para se replanejá-la.

Diante de tudo que foi dito, é pertinente ressaltar que o instrumento avaliativo escolhido, em si, não pode ser classificado como formativo ou não. Quanto a essa questão, Méndez (2002, p. 84-98) reitera que

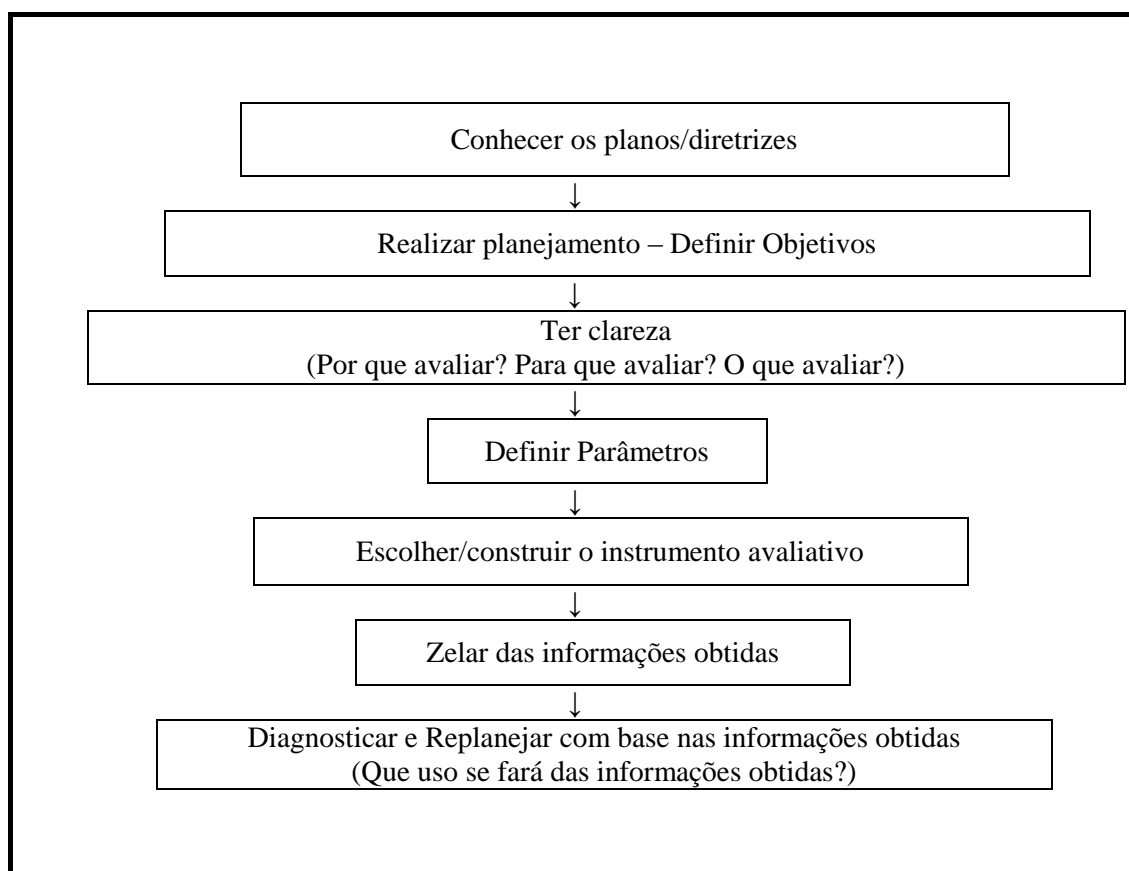
o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele [...] mais que o instrumento, importa o tipo de conhecimento que põe à prova, o tipo de perguntas que se formula, o tipo de qualidade (mental ou prática) que se exige e as respostas que se espera obter conforme o conteúdo das perguntas ou problemas que são formulados.

Não é demais dizer que o que será avaliado é simplesmente o que foi ensinado aos alunos, e que a avaliação se dá concomitantemente com o processo de ensino, ou seja, não há um momento específico para avaliar. Quando o professor está atento a essas coisas, tem chances maiores de verdadeiramente realizar a avaliação formativa. Além disso, ele deve entender que o processo se realiza no dia a dia da sala de aula e que, desde o planejamento até a efetivação do ensino, deve ser constantemente pensado e repensado.

O professor que conhece e participa da construção ou constrói os projetos/planos e diretrizes (PPP, planejamento da disciplina e de aula etc), que sabe o que vai trabalhar com seus alunos (seleção de conteúdos), que tem segurança de onde quer chegar (definição de objetivos), que sabe como chegar (metodologia), que tem certeza do que precisa avaliar (parâmetros) e de que forma vai avaliar (instrumentos) e que analisa os dados obtidos para reorientar e redefinir sua ação educativa, certamente está no caminho para a construção de uma escola que oportuniza a real aprendizagem aos alunos.

No quadro III, está esquematizada uma idéia geral dos passos que podem ser seguidos para se chegar a uma avaliação formativa da aprendizagem.

### Quadro 3: Esquema da efetivação da Avaliação Formativa



Fonte: Elaborado por Kamila Santos de Paula Rabelo, 2010.

Diante desse quadro, emerge uma pergunta inevitável: e quando a nota é exigida, como avaliar de maneira formativa, se no final de cada bimestre é preciso uma nota ou um conceito para definir se o aluno será ou não aprovado? É preciso entender que a existência desses símbolos não é uma barreira ou um problema para se chegar ao objetivo, quando eles não se constituem em uma média dos erros e acertos. Na avaliação formativa, as notas e conceitos têm que cumprir o papel de

simbolizar o aproveitamento que o aluno teve em todo o seu processo de aprendizagem. Em realidade, significa valorizar todas as atividades realizadas durante o processo, de tal forma que a prova mensal ou bimestral não seja a única ou a mais importante para definir a nota, pois no momento em que isso ocorrer, automaticamente se desvalorizarão as demais atividades que são fundamentais para a aprendizagem (MASETO, 2003, p. 158).

Quando a aprendizagem, e não a nota, passa a ser a protagonista do ensino, fica-se mais próximo de uma avaliação formativa. O processo deve ser valorizado, cada

atividade em sala de aula ou extraclasse, prova, relatório, júri-simulado, enfim, tudo o que for realizado pelo aluno deve ter um peso singular na hora de avaliar.

Para se chegar a uma avaliação formativa, é preciso mudar a relação entre professor-aluno, não cabe mais a idéia 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 e importante.

Difícilmente podemos conceber a avaliação como formativa se não nos desfizer de algumas maneiras de fazer que impedem mudar as relações entre alunos e professor. Conseguir um clima de respeito mútuo, de colaboração, de compromisso com um objetivo comum é condição indispensável para que a atuação docente possa se adequar às necessidades de uma formação que leve em conta as possibilidades reais de cada aluno e o desenvolvimento de todas as capacidades. [...] um clima de cooperação e cumplicidade, é a melhor maneira de que dispomos para realizar uma avaliação que pretende ser formativa (ZABALA, 1998, p. 210).

Para que realmente haja mudanças, é preciso que se repensem os modos de avaliar. Entretanto, o professor deverá 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 do projeto pedagógico; ela 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.

Dessa maneira, a avaliação deve ser vista como 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.

### **3.2 Os obstáculos e as possibilidades na efetivação da prática avaliativa**

Durante as entrevistas, as conversas informais e as observações em duas escolas da Rede Pública de Goiânia, percebi que havia uma descrença em relação à avaliação da aprendizagem. Para os professores, a prática realizada não podia ser muito diferente do

que era, pois já havia uma significação do avaliar, um ritual que dificilmente poderia ser mexido.

De modo geral, havia resistências em aceitar que a avaliação podia ser melhorada, os motivos encontrados foram variados, quais sejam: o medo do novo, o receio da aceitação ou não dos alunos, da gestão da escola e dos pais, da resistência em relação ao “trabalho” extra que isso poderia significar etc.

Estava diante do primeiro obstáculo: o de enfrentar a descrença em relação à avaliação formativa. Mesmo as professoras que tinham as aulas observadas, que haviam sido escolhidos, dentre outros motivos, por demonstrar abertura para uma nova forma de avaliar, no momento em que isso efetivamente foi proposto, demonstraram receio e insegurança em mudar a avaliação. Percebi aí que o caminho para a prática de uma avaliação formativa não seria simples, pois não podia simplesmente testar alguns instrumentos. Dessa forma, estaria reproduzindo uma lógica que já estava presente na sala de aula, em que o professor obedece as normas, mas não reflete e se convence do porquê, algo que viria de fora para dentro, sem nenhum efeito na concepção das professoras.

O primeiro desafio era tentar demonstrar para as professoras o porquê de se tentar mudar a avaliação. Para isso, utilizei-me de dois textos retirados dos livros *Avaliação da aprendizagem escolar*, de Cipiano Luckesi (2006), especificamente o capítulo VIII, sobre o planejamento, execução e avaliação no ensino, e *Avaliação Escolar: da teoria à prática*, de Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008), o capítulo V, intitulado “Da teoria à prática: aspectos essenciais de uma avaliação formativa”. A escolha desses textos se deve ao fato de que eles foram considerados de fácil entendimento e por trazerem um panorama geral da avaliação da aprendizagem, além de estarem mais próximos da realidade da sala de aula.

Após um tempo para leitura dos textos, discutimos, em um dia de planejamento durante o mês de maio, sobre a avaliação da aprendizagem defendida pelos autores, como realizá-la, quais as suas especificidades, quais os limites e as possibilidades dessa concepção, entre outras questões. Houve também a leitura e discussão do PPP das escolas e das diretrizes que orientam a Rede de Ensino Municipal e Estadual respectivamente. A tentativa foi de demonstrar que é possível mudar a forma de avaliar e que isso, há algum tempo, é colocado por quem estabelece as diretrizes da educação e

pelos PPPs das escolas. A partir das leituras e dos momentos de debate, as professoras foram se tornando mais receptivas às possibilidades de se tentar uma mudança na prática avaliativa.

Um dos receios mais colocados pelas professoras é de como os alunos receberiam as mudanças e de como reagiriam a estas. Assim, fomos chegando a um consenso de que a mudança se daria aos poucos, respeitando o ritmo das aulas que já eram dadas, visto que cada professora tem seu estilo e que ele não poderia ser mudado de forma abrupta. A avaliação deveria se adequar na maioria das vezes à maneira como o professor encaminhava a aula.

Outro problema enfrentado nas salas de aula observadas foi a falta de apoio da gestão escolar (coordenação e direção), que não demonstrou muito interesse em participar desse processo de mudança. Os responsáveis por gerir a escola disseram que dariam apoio, mas que não poderiam ajudar muito, pois já tinham muitas atividades, não podendo se envolver em outras.

Mesmo diante das dificuldades iniciais, o projeto de tentar realizar uma avaliação formativa com alunos seguia em frente. Após a observação e os momentos de planejamento, alguns instrumentos avaliativos foram sendo utilizados com os alunos. Foi também implementada a ficha avaliativa, elaborada em conjunto com as professoras. De acordo com as fichas avaliativas, pôde-se analisar o crescimento e a dificuldade de cada aluno, o que possibilitou um replanejamento do que seria realizado, com o objetivo de avançar em relação aos resultados obtidos.

Durante todo o processo, foram vários os problemas encontrados, alguns insolúveis, mas que não deviam se transformar em empecilhos, como: o grande número de alunos por sala (aproximadamente 30, na escola municipal e 40, na escola estadual); o desinteresse de alguns alunos em relação às atividades, mesmo diante de novas formas de avaliar; a cultura do “quanto vale”, “vai valer nota” presente na sala de aula e no imaginário dos alunos; a falta de recursos financeiros para se pensar em atividades e novas formas de avaliar.

Em relação às professoras, elas eram bastante diferentes entre si, sendo que a professora A (escola municipal), desde o início demonstrou entusiasmo com a docência, clareza teórico-metodológico da disciplina ministrada, gosto por inovar em suas aulas, abertura para as discussões e sugestões. A professora B (escola estadual), no entanto,

mostrava-se mais desanimada, com pouca clareza de sua disciplina, mesmo sendo formada em Geografia. Dizia ser aberta a realizar mudanças, mas era mais receosa e tinha dificuldades em aceitar algumas atividades, justificando-se ao dizer que dariam muito trabalho e que não dispunha de tempo. Mesmo com diferentes graus de dificuldade, as duas professoras realizaram as atividades. A professora A conseguiu atingir melhor os objetivos propostos. Acredito que a professora B também avançou bastante, mas para isso teve mais problemas e dificuldades.

Para se chegar efetivamente a uma avaliação formativa, é preciso estar atento a algumas atitudes, como: compreender os processos de desenvolvimento do currículo escolar e a sua relação com os processos de avaliação; compreender os papéis de alunos e professores nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação; compreender os contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula. É essencial a preocupação em se obter um perfil, o mais coerente possível, da real aprendizagem dos alunos, das reais dificuldades, pois, a partir daí, se orientará/reorientará o processo de ensino aprendizagem.

Os obstáculos e empecilhos foram surgindo no cotidiano da sala de aula e, para saná-los e/ou amenizá-los, foi preciso um esforço conjunto entre professora, alunos, gestão escolar e pesquisadora. Aos poucos, essas dificuldades iam se transformando em aprendizagem de como o processo deveria ser encaminhado. Isso só se fazia possível porque as professoras estavam convencidas de que mudar a forma de avaliar podia se transformar em uma importante ferramenta para melhorar a aprendizagem de seus alunos.

No geral, acredito que os avanços se sobrepujaram às dificuldades, pois, a cada dia, eu percebia que avaliar de maneira formativa ia se tornando corriqueiro para alunos e professores, e a aprendizagem ganhava importância e significado. Os esforços realizados foram trazendo avanços que eram perceptíveis para todos os envolvidos no processo. A seguir, há o relato de algumas experiências realizadas com os alunos e que foram consideradas produtivas e eficazes.

### **3.3 Da teorização à prática: a avaliação da aprendizagem possibilitando o uso do cotidiano e do lugar de vivência de alunos e professores**

Para conseguir realizar essa proposta investigativa, após quatro meses de observação e contato com as professoras em momentos de planejamento, houve a tentativa de planejar, em conjunto com elas, instrumentos avaliativos que viessem ao encontro daquilo que havia sido discutido e entendido, como um caminho para se chegar a uma avaliação formativa que levasse em consideração o cotidiano dos alunos.

De acordo com o conteúdo planejado para o semestre, eram pensadas atividades avaliativas que contemplassem as necessidades dos alunos e professores. No total, foram realizadas 36 atividades avaliativas, entre os meses de maio e dezembro do ano de 2009, incluindo atividades em sala de aula e extraclasse, júri-simulado, trabalho de campo e relatório de campo, provas, pesquisas etc.

Nas turmas observadas, a avaliação do 2º, 3º e 4º bimestres se deu de maneira processual, entendendo que não há instrumento de avaliação que apresente uma imagem completa, nítida e definitiva da realidade. Foram utilizadas diversas atividades avaliativas, para se poder captar o processo de aprendizagem de cada aluno, quais conteúdos geográficos ele havia aprendido e em quais ele ainda precisava avançar.

O objetivo era o de fornecer pistas metodológicas que viabilizassem a aplicação eficiente de um instrumento de avaliação formativa, que proporcionasse o verdadeiro acompanhamento da aprendizagem. No entanto, esses instrumentos deviam estar de acordo com a maneira segundo a qual a professora dava suas aulas e as possibilidades existentes na escola.

Es importante igualmente centrarnos en técnicas de evaluación que puedan aplicarse en las condiciones ‘normales’ en las que profesor y alumno trabajan habitualmente. Por ello es imprescindible que hablemos de instrumentos y técnicas disponibles sencillos, que no supongan una carga o un esfuerzo añadido para el profesor y/o para el alumno (MÉNDEZ, 2002, p. 90).

Como dito anteriormente, após leituras e análises dos PPPs das escolas e das leis e diretrizes que regem o ensino em nível estadual e municipal, chegou-se a um consenso de que seria interessante e possível pensar em uma nova forma de avaliar. Para isso, algumas atitudes foram tomadas, como a elaboração de uma ficha para a observação do desempenho de cada aluno e a elaboração de instrumentos avaliativos que viessem ao

encontro da proposta assumida. Todavia, a principal alteração esteve baseada nos objetivos que a avaliação teria a partir de então: ela serviria de apoio ao professor, fazendo parte de todo o processo de ensino, e os resultados serviriam para pensar e agir sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, encaminhou-se todo o processo, desde a elaboração das fichas, até as estratégias criadas para auxiliar as dificuldades e crescimentos dos alunos. Essa experiência será relatada a seguir:

### **3.3.1 Observação através de fichas**

Tendo como objetivo diagnosticar e registrar os progressos dos alunos e suas dificuldades, a elaboração das fichas foi o primeiro passo seguido, após o entendimento de que a avaliação formativa seria um caminho para se pensar em uma forma de avaliar que levasse em conta a vida cotidiana e o lugar de vivência dos alunos.

Na avaliação formativa, assim como no ensino de Geografia, sustentado na vida cotidiana dos alunos, é preciso conhecer melhor o aluno, suas competências, seu “estilo” de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. O professor deve ir recolhendo informações, de forma contínua e com diversos instrumentos, para, então, realizar o julgamento do grau de aprendizagem, no todo e individualmente, e conseqüentemente adequá-lo ao processo de ensino em relação aos que apresentem dificuldades. Estes são orientados tendo em vista os objetivos propostos e, ao término de uma determinada unidade/conteúdo, é realizada uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos para, então, revê-los de acordo com os resultados apresentados.

A sistematização de registro das atividades realizadas pelos alunos deve ser feita partindo do plano de ensino ou dos conteúdos ensinados, com o objetivo de acompanhar o crescimento, identificar dificuldades e planejar e replanejar o ensino.

No processo avaliativo formativo, desde o início da aprendizagem o professor observará e registrará suas impressões, orientando e indicando ajustes e possibilidades de melhoria do trabalho que os alunos desenvolvem, mas não realiza um registro de notas. É difícil estabelecer uma média de aprendizagem e verificar com certeza que habilidades e domínios de aprendizagem foram empregados pelos alunos. A avaliação, nesse caso, é determinada pelo conjunto do trabalho e não pela soma das partes (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2006, p. 127).

Desta maneira, em conjunto com as professoras, foram elaboradas fichas de acompanhamento de cada bimestre, tendo como base os conceitos geográficos, o desempenho, a participação, os avanços, entre outros aspectos. Os parâmetros eram estabelecidos de acordo com o que cada professora entendia como essencial, com o objetivo que o aluno apresentasse em sala de aula, para que, com isso, se conseguisse efetivamente alcançar a aprendizagem do conteúdo proposto para o bimestre. As fichas (no Anexo II há um exemplo de uma ficha utilizada) foram utilizadas no 2º, 3º e 4º bimestres, nas duas escolas. Devido ao grande número de alunos, as fichas eram preenchidas durante as aulas e os aspectos, não passíveis de serem analisados em sala, eram preenchidos posteriormente a cada semana pela professora.

Na Rede Municipal (professora A), o acompanhamento da ficha era realizado com maior facilidade, pois a forma de avaliar não é feita por notas e sim por aproveitamento. Nesse sentido, as fichas ajudavam a acompanhar o processo e auxiliava a fazer um panorama geral, para ser entregue à coordenação em forma de texto que devia conter o aproveitamento em forma de porcentagem. A professora A relatou que:

**Professora A:**

*Antes eu fazia as notas normalmente e somava no final do semestre, se o aluno tirava 8,0, eu correspondia a 80% de aproveitamento, se tirava 5,0, tinha 50% e assim por diante, mas eu sempre tive dúvida de como fazer e fui perguntar à secretária e ela me disse pra não me preocupar que todo mundo fazia daquele jeito mesmo. Agora eu me sinto mais tranquila, pois sei que o que estou colocando nas fichas e depois na avaliação do bimestre exigida pela secretária está mais próximo do real.*

Em relação à escola da Rede Estadual (professora B), o aproveitamento das fichas foi menos produtivo, pois a cultura do “quanto vale” ainda estava bastante arraigada entre os alunos. Dessa forma, o esforço teve de ser maior, pois, ao mesmo tempo em que as fichas eram preenchidas, as notas tinham que ser atribuídas por exigência dos alunos e da coordenação da escola, que sempre pediam as notas. A professora definiu que a ficha comporia parte da nota que seria somada às atividades avaliativas realizadas durante todo o bimestre. Assim, ela conseguiria avaliar de forma mais justa. Durante uma aula observada, ela explicou para os alunos como seria a avaliação nos próximos bimestres:

**Professora B:**

*As notas agora serão feitas de maneira um pouco diferente, porque eu incluí uma ficha que vou anotar tudo que vocês forem fazendo nas aulas e o que vocês estão aprendendo e, no final, eu vou somar ela com as atividades e isso será a nota final. Agora é importante ficar atento às aulas porque toda aula eu vou avaliar, com atividade ou sem atividade.*

De maneira geral, creio que foram muitos os avanços nas duas escolas, mesmo que de maneira diferente. Acredito que as fichas auxiliaram na busca por uma avaliação formativa. Pude perceber um maior envolvimento entre professor-aluno e aluno-aluno, menor pressão em relação à nota, um melhor acompanhamento do processo, enfim, uma avaliação com objetivos pré-definidos. Em relação à importância dessas fichas para avaliar em Geografia, acredito que, com o acompanhamento do processo, as professoras conseguiam visualizar o crescimento em relação à formação e construção dos conceitos e temas geográficos, que no plano de aula já eram entendidos como importantes para serem aprendidos naquele ano/ciclo de ensino.

**3.3.2 Júri simulado**

O júri simulado foi uma das metodologias utilizadas para atrair a atenção e interesse dos alunos, bem como para avaliar a capacidade de argumentação destes, ao justificarem suas idéias e a capacidade oral na apresentação dos argumentos. É um jogo operatório que se contrapõe à figura do professor, como detentor de todo o saber e conhecimento, transformando-o em um mediador de debates e em um solucionador de problemas.

Essa dinâmica teve por objetivo estudar e debater o tema “Indústria”. Com vistas a estudar os impactos ambientais por ela produzidos. O debate se estendia aos questionamentos sobre o que as indústrias poderiam fazer para diminuir esses impactos, discutindo as vantagens e desvantagens de uma empresa fictícia, que deveria hipoteticamente ser construída em Goiânia. Assim, todos os participantes do grupo poderiam se envolver e tomar uma posição sobre o assunto.

Para a realização dessa atividade, foram entregues dois textos a cada turma (duas turmas de uma mesma escola) que falavam dos benefícios e malefícios de uma empresa

e de um roteiro que deveria ser seguido para se encaminhar a discussão no dia do debate (Anexo III). Cada turma foi dividida em dois grupos, um que iria defender a instalação da empresa (denominado de empresários), e o outro que iria defender a não instalação da empresa por motivos ambientais (chamado de ambientalistas). Os integrantes de cada grupo deviam ler os textos e acrescentar leituras, sendo orientados quanto à necessidade de se ter clareza sobre o que estavam defendendo, para dispor de mais argumentos e, assim, defender e problematizar o outro grupo.

Os alunos tiveram uma semana para se preparar para o debate e, no dia marcado, eles se dividiram (Figuras 03 e 04) em dois grupos, conforme sorteio realizado anteriormente. Os alunos estavam bastante entusiasmados, inclusive alguns integrantes foram vestidos a caráter – como empresários e ambientalistas –, demonstrando que entenderam e incorporaram o objetivo do debate. Durante a atividade, houve a participação da maioria dos alunos, com argumentos fundamentados, para se defender e comprovar o que estavam dizendo.



Figura 03: Alunos participando do júri simulado.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).



Figura 04: Alunos participando do júri simulado.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).

Para o momento do debate, um grupo levou uma maquete (Figura 05), para demonstrar como a instalação da indústria poderia trazer prejuízos ao ambiente, se não fossem tomados alguns cuidados. O outro grupo levou o desenho (Figura 06) de um suposto projeto que demonstrava como eles fariam a construção e instalação da fábrica tendo cuidados para diminuir a poluição ambiental.



Figura 05: Maquete que demonstra os prejuízos que podem ocorrer se a fábrica for construída sem cuidados com o ambiente. Fonte: Arquivos da autora (2009)



Figura 06: Desenho de um suposto projeto para construção da fábrica com diminuição da poluição. Fonte: Arquivos da autora (2009).

O que pôde ser percebido é que os alunos se prepararam através de leituras e, com isso, conseguiram defender a sua posição frente ao debate. Acredita-se que, assim, houve aprendizagem, uma vez que eles estudaram, sistematizaram e formaram opinião acerca do tema. A professora fez a intermediação do debate, fazendo perguntas aos dois grupos e refletindo sobre o que estava sendo dito. Os resultados do debate foram considerados pela professora e pelos alunos como proveitosos, pois a professora utilizou essa metodologia nas outras turmas em que ministrava aulas, seja com a mesma temática ou ainda com outros temas.

As leituras e as discussões foram avaliadas com base na participação, no interesse e nos argumentos colocados pelos alunos durante o debate. Dessa maneira, avaliou-se a oralidade, a capacidade de argumentar sobre o assunto. No entanto, levou-se em consideração a dificuldade que alguns alunos tinham de se expressar através da fala. Dessa maneira, o que foi avaliado não foi a capacidade de se falar em público e sim a compreensão do conteúdo. No ensino de Geografia é importante que o aluno (cidadão) se coloque como parte do que está sendo discutido. A partir dos conceitos e temas geográficos, o aluno tem a oportunidade de compreender melhor o mundo em que vive e, dessa maneira, o ensino e a avaliação estão cooperando para a aprendizagem e a vida cotidiana.

### 3.3.3 Visita a campo e relatório de campo

Em decorrência do júri simulado, os alunos demonstraram bastante interesse em saber como funciona uma indústria. O interesse se deu também porque próximo à escola havia uma indústria multinacional e grande parte dos alunos tinha alguém da família ou conhecido que trabalhava nessa fábrica.

Dessa maneira, houve o agendamento junto à indústria para uma visita de campo. Como eram muitos alunos das duas turmas, foi preciso realizar a visita com dois grupos distintos. A empresa contava com uma equipe que recepcionou os alunos e apresentou a estrutura da indústria e o que era produzido na sede de Goiânia. Em seguida, abriu-se um espaço para as perguntas dos alunos, que, em consequência das leituras realizadas anteriormente para o debate, fizeram vários questionamentos, com temas relacionados a benefícios e condições de trabalho dos funcionários da fábrica, responsabilidade ambiental e social entre outros. As imagens a seguir (Figuras 07, 08 e 09) ilustram a visita dos alunos e o entusiasmo deles em realizar atividades extraclases.



Figura 07: Alunos em fila para entrada na indústria.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).



Figura 08: Alunos vestidos conforme as normas da empresa para visitar a fábrica.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).



Figura 09: Alunos após a visita à fábrica.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).

A realização de trabalhos de campo é bastante importante no ensino de Geografia, especificamente no estudo do local, e não somente no ensino de Geografia Física. Os alunos têm em campo a oportunidade de associar os conceitos teóricos aos práticos, sendo o trabalho de campo um dos principais meios pelo qual se aprende a

observar, a analisar e a refletir sobre o infindável movimento de transformação do homem em sua dimensão espacial.

O trabalho de campo se constituiu em um facilitador de aprendizagem. Os alunos se sentiram bastante motivados com essa visita, pois puderam comprovar algumas discussões realizadas em sala de aula e ampliaram seus conhecimentos. Nas aulas que se seguiram, os alunos sempre se reportavam ao que tinham observado em campo, demonstrando a correlação do que viam na prática com a teoria.

No relatório de campo, os alunos expressaram opiniões sobre o que viram e o que acharam do que tinha sido discutido, antes do trabalho de campo, e o que observaram na indústria. A professora demonstrou satisfação com os relatórios, pois grande parte demonstrava uma posição crítica e consciente do assunto. Após a leitura, a professora levantou alguns pontos sobre os quais ainda faltava clareza para os alunos e levou-os para a sala de aula a fim de esclarecê-los.

A contribuição para o ensino de Geografia aconteceu principalmente porque, através da observação, os alunos compreenderam melhor a dinâmica de uma indústria e passaram a ter mais claro como ocorria, de fato, aquilo que havia sido discutido em sala de aula. Através dos relatórios, os alunos conseguiam relacionar os conteúdos ministrados em sala de aula com aquilo que tinham percebido da visita a campo.

### **3.3.4 Prova**

Ao longo de toda a história da educação, a prova foi utilizada para medir a aprendizagem dos alunos. Ela constituiu-se em um dos principais instrumentos de controle e exclusão. Dessa maneira, é preciso refletir sobre o porquê de se utilizar a prova, quais os seus benefícios e se ela pode estar a serviço da aprendizagem. Acredito que as provas podem ser um instrumento eficaz de avaliação, mas para isso é preciso pensar em maneiras mais adequadas para elaborá-las e utilizá-las. A prova deve ser vista como um complemento à avaliação da aprendizagem, para além da exposição do que foi aprendido em sala de aula. Aquilo que for considerado erro pelo professor deve tomar uma dimensão pedagógica, pois deve ser encarado como uma possibilidade de mudança, tanto no ensino como no processo de aprendizagem. Dessa maneira, as notas e os conceitos serão apenas uma formalização do ensino.

A prova é um entre os vários instrumentos avaliativos que foram utilizados com os alunos, para desmistificar a idéia de que, quando falamos em avaliação formativa,

não é possível utilizar provas. Quanto a isso, pode-se acrescentar que o objetivo principal foi entender o processo de cada aluno focando em seus progressos e suas dificuldades. Para tanto, foram realizadas 4 provas com os alunos (sendo duas na escola A e duas na escola B).

Na construção das provas, alguns fatores foram levados em consideração, para se chegar a uma prova dentro da proposta formativa, como: o conteúdo geográfico exigido para responder a prova devia ser considerado significativo e relevante; as questões deviam se relacionar a concepções prévias do aluno ligadas ao conteúdo explorado; a prova devia estar voltada para a construção do conhecimento, com clareza e precisão, linguagem acessível aos alunos e presença de suportes que contextualizassem os alunos; as questões deviam levar o aluno a refletir e não a transcrever, e os objetivos e parâmetros deviam estar claros para ambas as partes.

As provas foram elaboradas pelas professoras de acordo com os objetivos pretendidos e, posteriormente, discutidas em momento de planejamento. Foram feitas algumas alterações a fim de adequá-las melhor ao que estava sendo proposto. Após a elaboração e revisão das provas, elas foram aplicadas aos alunos. Em um primeiro momento, os alunos estavam assustados e temerosos para mais um dia de prova. A professora tentou acalmá-los dizendo que aquela era mais uma atividade avaliativa entre tantas outras que haviam sido trabalhadas e outras que ainda seriam dadas. A proposta colocada pelas professoras é de que as provas fossem realizadas individualmente e sem consulta ao material.

Os objetivos e parâmetros mais explicitados pelas professoras, com a utilização das provas, foi o de perceber a capacidade de apreensão das noções e conceitos trabalhados e a competência para relacionar os conhecimentos teóricos com situações práticas. Com isso, os alunos seriam observados em sua capacidade de resolver situações-problema, generalizando os conhecimentos aprendidos.

Para atingir os objetivos propostos pelas professoras, as provas tiveram uma estrutura parecida, com aproximadamente 5 questões, divididas entre objetivas (múltipla escolha, verdadeiro ou falso e preenchimento de lacunas) e discursivas, de acordo com o objetivo de cada uma. Em anexo (Anexo V e VI) estão duas das provas elaboradas e utilizadas pelas professoras junto aos alunos. Nas provas, a tentativa era de levar o aluno a evidenciar e discutir os temas geográficos trabalhados em sala de aula ou fora dela,

como no caso do trabalho de campo. Nas provas, a avaliação dos conteúdos se dava de acordo com as habilidades que as professoras julgavam ser importantes, para que o aluno demonstrasse ou não a aprendizagem dos conteúdos geográficos, como: memorização, comparação, reelaboração, conhecimento, identificação, reorganização, compreensão, interpretação, argumentação, aplicação, categorização, análise e/ou associação. Acredita-se que, ao ensinar os diversos conteúdos da Geografia, o professor tem (ou deveria ter) seus objetivos claros e, assim, ao avaliar, ele também tem facilidade de saber o que, como e por que avaliar de tal maneira.

Observando as provas e conversas da professora com os alunos, realizadas com a finalidade de ouvir se estes haviam sentido diferença em relação às provas anteriores, se sentiram mais seguros e se gostaram da metodologia, pôde-se perceber que, como era uma metodologia nova, os alunos se sentiram inseguros em responder às questões, visto que estavam acostumados a transcrever conforme estava nos cadernos e livros. Agora, eles tinham que realizar outras atividades mentais para responder às questões. Outro fator observado e colocado por diversos autores que discutem a avaliação é o de que a subjetividade das respostas e da forma como o professor entende essa resposta dificulta a avaliação do professor, além de perder um pouco do *feedback* entre alunos e professores, porque os alunos, ao receberem as provas, não se interessam muito em corrigir e aprender com os erros, isso porque se acostumaram a ver somente a nota e não as dificuldades que ainda existem.

Foram percebidas algumas vantagens e possibilidades em realizar provas em que os alunos precisam refletir, para que, segundo essas provas, lhes seja permitida a possibilidade de relacionar o conhecimento com a sua vida cotidiana e o seu lugar de vivência, o que se estende a uma melhor exploração do conteúdo geográfico ensinado. Dessa forma, é perceptível que quando uma prova é, desde a sua elaboração, pensada, servindo de apoio para se encaminhar o ensino, ela pode se transformar em um excelente instrumento avaliativo.

### **3.3.5 Atividades individuais em sala de aula**

As atividades rotineiras em sala de aula foram o instrumento avaliativo mais utilizado. Elas ocorriam constantemente no decorrer das aulas, algumas deviam ser entregues ao professor e outras deviam ficar no caderno dos alunos. Todas as atividades

tinham o objetivo de serem facilitadoras no processo, uma vez que ocorriam ao longo dos conteúdos estudados. As atividades propostas buscavam levar o aluno a pensar sobre a importância dos temas geográficos e se constituíam em momentos de reflexão para alunos e professores sobre como estava a aprendizagem de cada aluno individualmente.

A prática das atividades em sala de aula já era bastante recorrente, com a diferença de que agora todas estas atividades passaram a ser levadas em consideração e tomaram uma importância maior no processo, além de serem pensadas com maior cuidado para ir além do ritual, do “responda conforme o livro didático”. Tanto durante as atividades como nas aulas, era exigido que os alunos pensassem e fizessem relação com a realidade local, regional e global.

A elaboração das atividades era realizada em parceria com as professoras em momentos de planejamento e fora deles. Havia atividades que eram problematizadoras do tema e outras que tinham o objetivo de analisar como o aluno havia entendido os conteúdos ensinados. No total, foram realizadas aproximadamente 12 atividades diferentes, somando as duas escolas, duas dessas atividades encontram-se anexadas (Anexo VI e VII).

Os principais problemas encontrados para realizar a proposta foram a dificuldade em ler e analisar as atividades, já que o número de alunos por sala é grande e, somando-se a todas as turmas, isso se tornava bastante difícil. O outro fator foi o número de faltas de alguns alunos, que dificultava o encaminhamento da proposta, além do desinteresse por parte de alguns deles em realizar as atividades.

Em contrapartida, os fatores positivos foram maiores que os negativos, uma vez que houve o aproveitamento das atividades. Isso ajudou que o ensino e a avaliação fossem processuais, as atividades caminhavam em conjunto com o ensino-aprendizagem tanto nas dificuldades quanto nos avanços. Com as atividades realizadas, as professoras conseguiam perceber, ao longo do processo, onde os alunos não haviam aprendido e quais eram os avanços conquistados. Os alunos se sentiam mais seguros, pois viam suas dificuldades serem sanadas e não punidas. Dessa forma, os conteúdos geográficos eram ensinados e concomitantemente avaliados, havendo o cuidado para que estes fossem compreendidos de acordo com os objetivos propostos.

### 3.3.6 Atividades de grupo em sala de aula

Baseando-se na idéia de que os alunos aprendem também com seus colegas e que o outro é importante no processo de ensino, foram realizadas algumas atividades em grupo. No entanto, considerou-se que fazer um trabalho em grupo não é simplesmente fazê-lo agrupado, mas cooperativamente, entendendo que o trabalho de cada um é necessário para o resultado do trabalho da equipe.

A valorização do trabalho em grupo como estratégia importante para o aprendizado não é uma idéia recente. Já no início do século XX, Vygotsky atribuía um papel importante às relações interpessoais no processo de aquisição do conhecimento. De acordo com Vygotsky (1987, p. 18), "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual".

O trabalho em grupo é uma oportunidade de construção conjunta de conhecimento, em que os membros devem trabalhar coletivamente, um auxiliando o outro a fim de se chegar ao objetivo da aprendizagem. Para isso, é preciso mudar a concepção de que trabalhar em grupo é uma divisão de partes para a visão de construção coletiva.

Para que haja aprendizagens significativas, ou seja, que façam real sentido ao aluno, as metodologias de ensino-aprendizagem devem auxiliar tais construções. Nesse sentido, o trabalho em grupo pode se constituir em um dos meios utilizados para se chegar a uma aprendizagem real. A troca de conhecimentos entre os alunos, quando oportunizadas por meio de atividades em grupo, passa a ser de fundamental importância não somente para o aprofundamento dos conceitos e bases teóricas do conhecimento abordado nos conteúdos geográficos, como também para o confronto entre a teoria e a prática, muitas vezes ausentes.

As atividades propostas tinham por objetivo trazer questões que suscitassem conversas e debates entre os alunos, além da troca entre os grupos, de modo a levar os alunos a pensarem em posições diferentes e iguais às suas. Os temas geográficos possibilitam que os alunos pensem e construam conceitos. Quando trabalham em grupo, há a oportunidade de expressar seu entendimento sobre determinado assunto e, conseqüentemente, repensar, com base no entendimento de seus colegas e, assim, realizar reconstruções com reflexão.

Partindo desse pressuposto, as atividades em grupo foram realizadas para permitir a percepção da aprendizagem desenvolvida pelos seus membros e a capacidade de desenvolvimento de um trabalho colaborativo, sendo realizadas 5 atividades em grupo nas duas escolas, duas dessas atividades estão em anexo (Anexos VIII e IX).

No encaminhamento dessa proposta, algumas barreiras foram encontradas, como exemplos: a resistência inicial das professoras, que se justificavam dizendo que, quando os alunos se juntavam em grupos, não havia como manter a ordem em sala de aula, dificultando o encaminhamento da atividade devido à desordem que a mudança de cadeiras causava e à perda de tempo para que os alunos efetivamente realizassem a atividade proposta. Outro problema encontrado foi a visão que os alunos tinham do trabalho em grupo, como dito anteriormente, de que cada aluno devia fazer uma parte e juntar o todo no final.

Na prática, esses problemas realmente ocorrem, no entanto, isso pôde ser contornado em conversas com esses alunos, explicando a eles a verdadeira lógica do trabalho em grupo, auxiliando-os na tentativa de um trabalho colaborativo e com atividades mais interessantes, que suscitem o debate e a construção coletiva, respeitando as diversas opiniões e experiências. As figuras 10 e 11 ilustram um dos trabalhos em grupo desenvolvido em uma das escolas campo.



Figura 10: Alunos realizando atividade em grupo.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).



Figura 11: Alunos realizando atividade em grupo.  
Fonte: Arquivos da autora (2009).

A partir dos elementos destacados até aqui, é possível dizer que priorizar o trabalho em grupo significa também acompanhar o processo de construção daquilo que julgamos ser importante. Com base nessa construção, torna-se possível obtermos fundamentos relevantes para fazer, ao final do processo, uma avaliação mais justa.

### **3.3.7 Atividades e Pesquisas extraclases**

Nessa metodologia, as atividades e pesquisas são realizadas fora da sala de aula e seus resultados são apresentados e/ou entregues em momentos de aula. O principal objetivo dessa modalidade é o de estimular o desenvolvimento de um pensamento mais criativo, a capacidade de usar um raciocínio científico, através do reforço ou ampliação dos conteúdos abordados em classe e o desenvolvimento prático do que fora aprendido em sala de aula.

Pressupondo-se que para se ter uma postura crítica é necessária a reflexão, pode-se afirmar que, na formação do aluno, as atividades extraclases podem permitir ao aluno refletir sobre a realidade em que está inserido e sobre suas ações, de modo a fazê-lo buscar problematizar o seu cotidiano com questionamentos, na perspectiva de um aprendizado crítico e reflexivo.

Nesse sentido, foram realizadas atividades e pesquisas que exigiam informações que dificilmente seriam encontradas com o material disponível na sala de aula. A maioria dessas atividades exigia que o aluno se aprofundasse em temas e/ou tentasse elaborar hipóteses em momentos de aula.

No total, foram realizadas 6 atividades extraclases, sendo a maioria atividades de pesquisa (entrevistas e pesquisas em jornais e revistas), objetivando trazer para a sala de aula experiências e acontecimentos reais ocorridos com os pais, amigos e vizinhos ou acontecimentos veiculados em jornais e revistas que ocorreram em sua cidade, seu estado, seu país ou, ainda, em outros países. Em anexo, estão duas dessas atividades (Anexo X e XI). As atividades ocorriam fora da sala de aula, mas sempre se voltavam para a apresentação e/ou debate dos temas geográficos, a tentativa era de trocar experiências e avançar na construção do conhecimento.

Na realização dessa metodologia, ocorriam alguns problemas, como a falta de interesse de alguns alunos que não realizavam as atividades e a falta de apoio dos pais e/ou responsáveis na realização da atividade proposta. Mesmo assim, os resultados obtidos foram considerados como satisfatórios, pois, ao serem realizadas, essas atividades contribuíam com a aprendizagem dos alunos, que se sentiam motivados a participarem dos debates em sala de aula e, na maioria das vezes, relacionavam os dados coletados por eles com os dos demais colegas, de maneira crítica e consciente.

### **3.3.8 Auto-avaliação**

Outra metodologia bastante utilizada na avaliação formativa é a auto-avaliação, que ocorreu apenas uma vez e em uma escola, pois na escola B a professora não achou pertinente a sua realização. O objetivo era o de oportunizar aos alunos a realização da sua própria avaliação, sobre como havia sido a sua aprendizagem. Sobre a auto-regulação (auto-avaliação), Perrenoud (1999, p. 38) afirma que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem”.

A auto-avaliação oportuniza ao aluno conhecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento, proporcionando uma reflexão e intervenção sobre o seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, o aluno não aprende a se auto-avaliar sozinho, ele precisa entender o mecanismo de auto-avaliação. Para que isso seja possível, o aluno

precisa trabalhar com a sua metacognição, que é entendida aqui como o conhecimento sobre o conhecimento (tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa) e controle ou autorregulação (capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário).

A proposta da auto-avaliação vai ao encontro do entendimento de que o ensino deve ser autônomo e consciente. A partir do momento em que os alunos aprendem a aprender, eles necessariamente devem ter uma boa capacidade de se auto-avaliar. O aluno deve aprender a utilizar suas opiniões sobre os seus processos mentais.

Na tentativa de realizar a auto-avaliação, foi elaborado um roteiro com base em debates realizados com os alunos, na tentativa de se perceber os aspectos que deviam ser avaliados, segundo eles próprios, e a partir da percepção da professora (Anexo XII). Após a elaboração do roteiro, foi explicado aos alunos que o debate seria mais uma atividade avaliativa que comporia a avaliação. Assim, eles deveriam participar com consciência, uma vez que seria a partir do debate que a professora continuaria o processo de ensino. Desse modo, eles deveriam se expressar de maneira verdadeira e consciente. O debate ocorreu após a entrega e o preenchimento do roteiro que deveria ser feito individualmente.

Os problemas encontrados para a efetivação dessa prática foram, principalmente, a desconfiança em relação à capacidade dos alunos de avaliarem de maneira válida o seu nível de conhecimento, e o medo e as resistências que os alunos tinham em se avaliar. No entanto, não era esperado que esta atividade fosse realizada com facilidade, pois sabe-se que as condições para que realmente ocorra a auto-avaliação não são dadas *a priori*, mas são construídas em um processo conflituoso de negociação. Acredito que o caminho mais longo que há para ser traçado é o da auto-avaliação, pois, para isso, é preciso que seja construído um ambiente de confiança em que alunos e professores realmente estejam interessados em entender como se dá a aprendizagem dos alunos individualmente, e isso não será alcançado somente com a boa vontade dos professores e alunos.

### **3.4 A concretização de uma Avaliação formativa**

Todos os instrumentos avaliativos utilizados tinham o objetivo de encaminhar o processo para a efetivação de uma prática avaliativa formativa. No entanto, como dito

anteriormente, não basta mudar somente os instrumentos, é preciso mudar a concepção de avaliação, é necessário estar convencido de que a avaliação formativa verdadeiramente encaminha o ensino para a aprendizagem.

Durante essa experiência, tentou-se dar autonomia a essas professoras, sendo que nenhuma das atividades propostas foi imposta, e sim pensada e elaborada em conjunto com elas.

Não basta ser adepto da idéia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, interpretação e intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas (PERRENOUD, 1999, p. 122).

Dessa maneira, percebi, ao final da experiência de um ano letivo, que as professoras haviam efetivamente mudado ao menos alguma coisa na sua forma de ensinar/avaliar. Elas se sentiam mais seguras e menos temerosas com a nova prática de avaliar, e isso parecia ser algo que realmente passou a fazer sentido para elas. Em conversa com as duas professoras, no fechamento do ano letivo e, conseqüentemente, da experiência, ambas as professoras disseram estar satisfeitas com a prática realizada.

**Professora A:**

*Acho que essa experiência foi muito boa pra mim e pra meus alunos, eu passei a ver a avaliação de uma outra forma, porque eu participava das reuniões que falavam dessa avaliação formativa, contínua e processual e achava que era só “balela” da Secretaria da Educação. Mas agora vejo como é importante fazer uma avaliação visando a aprendizagem, os alunos se sentem mais motivados e felizes.*

**Professora B:**

*Agora eu não consigo pensar em fazer a avaliação como eu fazia antes, acho que esse jeito de avaliar é bem melhor. Eu consigo ver onde o aluno tá aprendendo e onde ele ainda tá com dificuldade, assim posso tentar trabalhar a partir das dificuldades deles. E eles também acham essa forma melhor, percebi que mesmo em dia de provas eles ficam mais tranquilos, eles gostam de realizar as atividades que dou pra eles, acho que essa experiência foi muito boa.*

Com base nas falas das professoras, arrisco-me a afirmar que houve realmente alterações na prática avaliativa de ambas, mesmo que de maneira diferente. Acredito que a prática realizada por elas durante o ano de 2009 trouxe mudanças na forma como

compreendiam a avaliação. A expectativa é que essa nova forma de avaliar continue presente nas aulas dessas professoras.

Quanto à eficácia da avaliação formativa, é pertinente dizer que quando temos professores conscientes e comprometidos com uma aprendizagem significativa, conseqüentemente, eles sentem essa necessidade de avaliar *para* a aprendizagem e não avaliar somente *a* aprendizagem.

É importante salientar aqui que este trabalho não teve o objetivo de traçar modelos de como deve ser o ensino e a avaliação, pois sabemos que, para se chegar a uma Geografia crítica, não podemos nos sustentar em modelos, pois a Geografia surge a cada dia com base na criatividade e inovação. Nesse contexto, a relação professor-aluno e aluno-aluno deve ser diariamente levada em consideração. Cada escola é única, assim como as turmas, os alunos individualmente e os professores.

Durante toda a experiência realizada nas duas escolas, o objetivo principal era o de conscientizar professores e alunos de que a aprendizagem dos conteúdos geográficos era de suma importância para a vida em sociedade. Dessa forma, não cabia tratar essa disciplina e sua avaliação como uma mera formalidade, em que os conteúdos eram passados e avaliados sem muita reflexão. Afinal,

não é a quantidade de matéria que vai caracterizar um bom professor, mas sim se ele opera na lógica de ajudar o aluno a compreender o que se está trabalhando. Hoje, muitas vezes o que vale é vencer o conteúdo e, não raro, acabamos dando aula para nós mesmos (KAERCHER, 1998, p. 13)

Ao avaliar a aprendizagem, sempre era dada a devida atenção à aplicabilidade, reflexão e capacidade crítica em relação aos conteúdos geográficos, pois, dessa maneira, era dada importância a cada conteúdo que havia sido ensinado em sala de aula e no que ele se relacionava com a vida cotidiana dos alunos e professores.

Outro aspecto considerado foi a capacidade e a eficácia de se trabalhar em grupo e, dessa forma, agir sobre o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que o indivíduo aprende também com os outros colegas. As trocas entre os colegas podem auxiliar na construção e reconstrução de conhecimentos, pois, estando em grupo, o aluno tem a oportunidade de se deparar com opiniões e posições diferentes da sua.

Durante toda a pesquisa, havia a preocupação de que a avaliação da aprendizagem estivesse de acordo com os objetivos propostos para o ensino de Geografia. Os instrumentos avaliativos deviam servir de apoio para que a aprendizagem de fato se efetivasse. Nesse sentido, houve a utilização de algumas metodologias, como: o trabalho de campo, o júri simulado, atividades que levavam o aluno a refletir sobre os temas abordados, com a utilização de mapas, de pesquisa, de entrevistas etc. Todos os instrumentos utilizados foram considerados importantes para que o aluno conseguisse assimilar os conteúdos dados, cada um com um objetivo específico dependendo da habilidade que se esperava.

Ao se avaliar em Geografia, é necessário ter clareza quanto ao que se pretende com o ensino desta disciplina. Se o objetivo for somente a memorização, não é preciso de muitos esforços, basta pedir que os alunos leiam e estudem o que está nos livros didáticos e cadernos e transcrevam na prova. No entanto, se se busca formar cidadãos conscientes, que conhecem o espaço geográfico e o lugar em que vivem, deve-se utilizar o momento da avaliação como auxiliar nesse processo de conhecimento. Para isso, há diferentes possibilidades, como: a utilização de atividades com mapas, relatórios de estudo do meio, atividades de pesquisa, de entrevista, entre tantas outras. O que vai ser definidor na escolha de um instrumento avaliativo é o objetivo que se pretende.

A experiência com a avaliação formativa oportunizou a reflexão de que há um caminho conflituoso quando se quer mudar práticas consolidadas. No entanto, quando se tem convicção de onde se quer chegar no processo de ensino aprendizagem, traçar um caminho para isso se torna mais fácil e compensador. Dessa maneira, a avaliação formativa pode ser um instrumento auxiliar quando se quer ensinar uma Geografia para ser utilizada no dia a dia da vida dos alunos e não uma Geografia para ser memorizada e esquecida posteriormente, sem nenhum efeito fora das quatro paredes da sala de aula. Antes de optar pela forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, é preciso se ter claro qual Geografia se pretende ensinar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é mais um indicador da emergência em mudar a forma de se ensinar e conseqüentemente avaliar em Geografia. Sabemos que essa angústia não está presente somente nesta 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.

Em vários momentos dessa pesquisa, tentou-se aclarar que, mesmo com avanços no campo teórico, ainda há um longo caminho na efetivação daquilo que vem sendo pensado e pesquisado. Para que as mudanças realmente ocorram, é necessário que essa teoria caminhe com a prática. Caso isso não ocorra, continuaremos produzindo livros, artigos e pesquisas sem nenhum efeito dentro das salas de aula. 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, vêm-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.

Mesmo com tantas barreiras e empecilhos, continuo acreditando 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 idéia de que avaliação e aprendizagem devem caminhar concomitantemente e uma deve sempre estar a serviço da outra.

Contudo, para que realmente a prática da avaliação da aprendizagem traga resultados positivos, é preciso que as mudanças ocorram primeiramente na concepção

dos professores, não sendo suficiente que seja colocada nas diretrizes da educação, nos Projetos Políticos Pedagógicos e exigidas pela Secretaria da Educação. Isso já vem sendo feito e, como observado nessa pesquisa, traz poucos efeitos na prática dos professores em sala de aula.

Avaliar exige posicionamento político para além de um aparato técnico e metodológico. A avaliação deve se atrelar às concepções pedagógicas que se relacionam às mais distintas vertentes ideológicas, implicando em princípios e valores já existentes. A avaliação representará sempre a ótica ou olhar de quem avalia, pois não existe avaliação neutra, o que irá refletir na forma de avaliar e no parâmetro definido que pode não ser o mais ético e o mais atento em promover as potencialidades de cada pessoa do aluno enquanto cidadão.

Durante todo o trabalho, a tentativa foi de uma avaliação formativa que seja auxiliar à aprendizagem. Após a constatação de que a avaliação da aprendizagem não tem contemplado o lugar do aluno como referência dos fenômenos geográficos estudados, tentou-se, concomitantemente, com base em observações e experimentos, tanto no campo teórico como no prático, entender como fazer da avaliação um processo/instrumento de acompanhamento, mediação, diálogo e intervenção mútua entre o ensino e as aprendizagens. Procurou-se, também, entender como avaliar a partir das emergentes formas de ensinar em Geografia, nas quais o professor tem o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram escolhidas duas professoras de escolas da rede pública de Goiânia (do 7º ano ou turma G) e houve a tentativa de se aplicar uma avaliação formativa nessas turmas. Todo esse processo foi pensado junto às professoras das turmas, pois se entende que algo que fosse levado pronto teria pouco efeito no dia a dia das aulas.

Os resultados de tal experiência são considerados satisfatórios, uma vez que mudanças foram percebidas, tanto nos alunos quanto nos professores. Os alunos passaram a se sentir menos pressionados em relação à necessidade de conseguir notas, a participar mais durante as aulas, mostraram-se mais motivados, realizando as atividades em sala de aula e extraclases, começaram a se interessar mais pela aprendizagem, demonstraram mais autonomia e capacidade de trabalhar em grupo e o aproveitamento da disciplina passou a ser mais visível. Esses resultados podem ser facilmente notados nas duas escolas, pelas falas dos alunos em sala de aula e pelas fichas que eram

preenchidas e demonstravam que a maioria dos alunos estava realizando de maneira satisfatória as atividades propostas. Tudo isso não é uma utopia, foram conclusões das professoras e dos próprios alunos de uma prática que tem grandes possibilidades de ser eficaz, quando realizada com o esforço e o empenho dos envolvidos.

Quanto às professoras, elas passaram a valorizar o esforço, a participação e as habilidades de cada aluno, elas se sentiam mais seguras em avaliar de forma processual, pois estavam convencidas de que a experiência podia dar certo. Como prova disso, elas começaram a dar depoimentos de que passaram a utilizar a prática da avaliação formativa nas outras turmas em que ministravam aulas. Em alguns momentos, adaptavam as atividades propostas às turmas em que a pesquisa era realizada, em outros momentos, pediam sugestões e opiniões em atividades a serem realizadas. Dessa maneira, pode-se observar que efetivamente houve a tomada de consciência e essas professoras realmente mudaram a sua forma de avaliar, o que trouxe mudanças também para a sua forma de ensinar, já que o processo é único e seria impossível avaliar de maneira formativa e ensinar de modo extremamente tradicional.

De maneira geral, não foram só as professoras e os alunos que mudaram, a Geografia ensinada, também, passou a ser outra. Os conteúdos eram dados de acordo com os objetivos propostos; dessa maneira, estava clara a importância de cada tema ministrado e avaliado. A Geografia escolar se transformou em uma disciplina mais interessante, pois se relacionava com a vida cotidiana dos alunos.

As aulas caminhavam mais leves, a Geografia ensinada em sala de aula provocava mais o interesse dos alunos e as professoras se sentiam mais motivadas a preparar suas aulas e suas atividades avaliativas. Para que essa postura se torne efetiva, a clareza sobre o processo é imprescindível. No entanto, isso não quer dizer que o professor deve ser um técnico em medidas educacionais. Ele precisa ser competente na construção de instrumentos que dêem confiança e validade, todos os objetivos que visa a alcançar. Somente assim, poderemos obter os dados relevantes que, após um julgamento de valor, levem a uma tomada de decisões adequada.

Por tudo que foi dito e analisado nessa pesquisa, acredito que uma avaliação formativa é sim possível de ser realizada nas escolas e tem sua eficácia garantida, quando realizada de maneira correta. Nesse sentido, não se trata simplesmente da acumulação de pontos ou de facilitar o processo para que os alunos conquistem

melhores notas. O que deve ser considerado e avaliado é a aprendizagem dos conteúdos geográficos e, quando os conteúdos não forem aprendidos, é preciso que se estabeleçam novas formas de tentativas para que esse objetivo seja alcançado.

Durante o processo ensino-aprendizagem, na interação entre professor-aluno e aluno-aluno, chegamos à conclusão de que juntos acertamos, assumimos riscos, alcançamos objetivos e conquistamos a aprendizagem. Assim, a avaliação não pode servir para selecionar e excluir o aluno desse processo, pois tal prática é uma violência ao direito à educação. A avaliação deve sempre estar a serviço do redimensionamento do planejamento do professor, subsidiando o fazer pedagógico. Por conseguinte, voltada para a transformação, a avaliação é muito mais do que a expressão de determinar conceitos para os alunos, ela expressa a postura do professor responsável, ético-político, competente e comprometido com a construção do conhecimento e do desenvolvimento de capacidades, habilidades, competências e atitudes numa escola democrática e cidadã e, conseqüentemente, numa Geografia comprometida com o seu papel.

Como dito anteriormente, foram encontrados alguns obstáculos na efetivação da prática da avaliação formativa. Dessa maneira, houve a impossibilidade ou a dificuldade de alcançar alguns dos objetivos propostos, pois algumas atividades realizadas não conseguiram grande êxito. O principal motivo observado foi a dificuldade de alunos e professores para pensar a avaliação de outra forma, principalmente dos alunos. Eles tinham muita dificuldade em entender que a nota não era o mais importante e sim a aprendizagem.

Além desses obstáculos, houve algumas limitações que não puderam ser superadas, como o grande número de alunos por sala de aula, a excessiva carga horária das professoras, a falta de tempo para planejar as aulas, a falta de conhecimento sobre os temas geográficos, entre tantos outros. Esses problemas afetaram de maneira direta na eficácia da prática avaliativa, acredito que houve avanços nas escolas-campo, no entanto eles poderiam ter sido maiores, caso esses obstáculos não estivessem presentes. Contudo, é preciso prosseguir e não usar as dificuldades como desculpas para não mudar a prática realizada em sala de aula, limitando-se a convicções de como deve ser realizado o ensino e a avaliação.

Ainda há um longo caminho, com indagações feitas e que ainda não foram respondidas ou que surgiram no decorrer desse trabalho. Considero que entender como

se dá a aprendizagem dos alunos, como trabalhar individualmente quando há grande número de alunos em sala de aula, como envolver a gestão escolar em busca de uma avaliação formativa, como conscientizar alunos e professores da importância de se valorizar a aprendizagem, entre outras perguntas, continua sendo um desafio para pesquisadores da Geografia.

Entre os estudiosos dessa área, há certo consenso de que a avaliação deve ocorrer ao longo do processo e não pode ficar presa somente a notas, entre tantas outras defesas realizadas ao longo desse trabalho. No entanto, as discussões de como realizar a avaliação, que cumpra esse papel de ser auxiliar ao ensino, ainda é um desafio para todos. No caso da Geografia escolar, é preciso se aprofundar e avançar nessas discussões. Este trabalho teve, portanto, a pretensão de trazer uma discussão inicial sobre o tema, mas é preciso estudar e debater a avaliação da aprendizagem em Geografia, que tem suas especificidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: MONTEIRO, A. *et al.* (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.

BITTENCOURT, N. A. *Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. 2001. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2009.

CALLAI, H. C. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Revista Terra Livre*. São Paulo, n. 16, 1º sem. 2001.

\_\_\_\_\_. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N.; AIGNER, C.; PIRES, C.; LINDAU, H. (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CARLOS, A. F. A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de geografia*. São Paulo: Editora Thomson Learning / Pioneira, 2009.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). *Geografia em sala de aula*. Porto Alegre: AGB, 1998.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 6. Campinas: CEDES, mai./ago. 2005.

- \_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2009.
- CHAVES, S. M. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. *Revista Aprendizagem*, Pinhais: Editora Melo, ano 1, n. 1., jul/ago, 2007.
- DIAS SOBRINHO, J. *Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Psicología & Sociedade*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: mito ou desafio*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KAERCHER, N. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHAFFER, N. O. et al. *Ensinar e aprender geografia*. Porto Alegre: AGB, 1998.
- KATUTA, Â. M. *O Estrangeiro no mundo da geografia*. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. São Paulo: EPU, 1986.
- MASETO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004.
- MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- \_\_\_\_\_. *La evaluación a examen: ensaios críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2003.
- MORAES, L. B. *Goiânia em mapas: a cidade e sua representação no ensino de geografia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia), Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.
- MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.
- NASCIMENTO, P. V. B. do. *Avaliação qualitativa no ensino de Geografia nas 4<sup>as</sup> séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba – MG (1970/2004)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério).
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – CEE Nº. 023, 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, GO. Disponível em: <<http://www.sgc.goias.gov.br/upload/links/arq>>. Acesso em: 14 de maio de 2009.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME N. 003, de 1999. Dispõe sobre a avaliação da aprendizagem, duração do ano letivo na Educação Básica e dá outras providências. Goiânia, GO. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/html/cme/legislacao>>. Acesso em: 14 de maio de 2009.

RIBAS, M. H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In: NADAL, B. G.; SALLES, G. D. *et al.* (Orgs.). *Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

RIOS, M. P. G. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSALES, C. *Criterios para una evaluación formativa*. 2. ed. Madrid: Narcea, 1984.

SACRISTÀN, J. G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 5. ed. Madrid: Morata, 1995.

SANTOS, M. *A Natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, D. *Saber escolar, currículo e didática*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHAFFER, N. (Org.). *Geografia: ensinar e aprender*. Porto Alegre: AGB, 1998.

SCHAFFER, N.; KAERCHER, N.; GOULART, L.; CASTROGIOVANNI, A. *Um globo em suas mãos, prática para sala de aula*. Porto Alegre: EDUEFGS, 2003.

SHOKO, K. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. A didática da Geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. *Inforgeo*, 15, Lisboa: Edições Colibri, 2000, p. 21-42. Disponível em: <http://www.apgeo.pt/files/section44/1227\_Inforgeo\_15\_p021a04>. Acesso em: 19 abr. 2009.

STRAFORINI, R. Crise na Geografia escolar? In: CASTELLAR, S. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. São Paulo: Editora Wak, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VESENTINI, J. W. (org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VLACH, V. R. F. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Lê, 1991.

\_\_\_\_\_. *Geografia em debate*. Belo Horizonte: Lê, 1990.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZABALA, A. A avaliação. In: \_\_\_\_\_. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXOS

**ANEXO I: Questionário**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS  
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
Pesquisa: Ensino de Geografia e Avaliação da Aprendizagem

Pesquisadora: Kamila Santos de Paula Rabelo

Questionário nº \_\_\_\_\_

**1. Dados Pessoais**

**1.1** Nome completo: \_\_\_\_\_

**1.2** Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

**1.3** Estado civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Viúvo ( ) outros: \_\_\_\_\_

**1.4** Idade: \_\_\_\_\_

**1.5** Endereço: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

**1.6** Telefones:

Locais	Número	Horário para entrar em contato
Residência		
Celular		

**1.7** email: \_\_\_\_\_

**2. Dados Profissionais**

**2.1 Local de trabalho (1):** \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ Ano/ ciclo: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho:

( ) concursado

( ) contratado

( ) substituto

**2.2 Local de trabalho (2):** \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Fone: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ Ano/ ciclo: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho:

( ) concursado

( ) contratado

( ) substituto

**2.3** Desempenha outra atividade, na escola ou fora, além da docência? ( ) Sim

( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

2.4 Trabalha em outros locais, além da escola: ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

2.5 Há quantos anos trabalha na rede pública de ensino (Estadual ou Municipal)? \_\_\_\_\_

2.6 Há quanto tempo ministra aulas de Geografia? \_\_\_\_\_

### 3. Formação Acadêmica

#### 3.1 Graduação em Geografia

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Modalidade: ( ) bacharelado ( ) licenciatura

3.2 Possui outra graduação? ( ) sim ( ) não. Qual? \_\_\_\_\_

3.3 Por que cursou licenciatura em Geografia? \_\_\_\_\_

3.4 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5 Pós-graduação: ( ) sim ( ) não.

#### Especialização (1):

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tema da monografia: \_\_\_\_\_

#### Especialização (2):

Instituição \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tema da monografia: \_\_\_\_\_

#### Mestrado:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tema da monografia: \_\_\_\_\_

#### Doutorado:

Instituição: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Tema da monografia: \_\_\_\_\_

3.6 Tem participado nos últimos três anos de atividades ligadas à Geografia, ao ensino de Geografia e à educação? Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.7 Participa, atualmente, de alguma atividade de pesquisa? Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.8 Realizou nos últimos 5 anos alguma produção acadêmica (artigo, resenha, monografia de pós-graduação)? Especifique: \_\_\_\_\_



---

---

**4.8** Qual o sistema de avaliação da aprendizagem a escola adota? Você concorda com ele? Quais suas vantagens/desvantagens? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

**4.9** No Projeto Político Pedagógico da sua escola, há indicações de como devem ser feitas as avaliações do processo de ensino-aprendizagem? Como são? Você concorda com as mesmas? \_\_\_\_\_

**ANEXO II:** Ficha avaliativa

**Ficha Avaliativa**

Disciplina: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Aluno (a): \_\_\_\_\_

<b>Aspecto Observado</b>	<b>Realização</b>					
Sistematização do conceito de Região						
Identificar no mapa as regiões brasileiras						
Conhecer as características da região Centro-Oeste						
Conhecer as características da região Norte						
Conhecer as características da região Nordeste						
Realizar leituras extraclasse						
Realização das atividades com mapas						
Interesse em relação aos conteúdos geográficos						
Participação durante as aulas						
Comportamento em sala de aula						
Frequência nas aulas						
Realização de atividades extraclasse						
Realização de atividades em sala de aula						
Pontualidade na entrega dos trabalhos						
Trabalhar em grupo						

### ANEXO III: Roteiro Júri Simulado

Escola Municipal

Professora:           Disciplina: Geografia

#### JURI SIMULADO: CRESCIMENTO ECONÔMICO x IMPACTOS AMBIENTAIS NO RIO MEIO PONTE, GOIÂNIA, GO.

##### **Dividir a turma em dois grupos:**

- Grupo 1: Pontos Positivos (à favor da instalação da empresa)
- Grupo 2: Pontos Negativos (contra a instalação da empresa)

**Problemática:** A Empresa Lactius (uma das maiores indústrias de produção de *laticínios* do país, que produz leite em pó, creme de leite, achocolatados, doces e cereais matinais) tem uma proposta de instalar-se no perímetro urbano do município de Goiânia, para isso comprou uma área próximo às margens do Rio Meia Ponte onde deve instalar a empresa.

**Discussão:** Levante os pontos positivos (grupo 1) e os negativos (grupo 2) de tal instalação, lembre-se que você está em um julgamento e deve defender de todas as maneiras possíveis a sua causa, qual seja ela. Para isso, é muito importante levantar vários pontos que comprovem ser viável ou não tal instalação.

##### **Dicas:**

- Estude seu tema;
- Levante questões a serem feitas para o outro grupo;
- Prepare-se para responder aos questionamentos que serão realizados pelo outro grupo;
- Pesquise em seu livro- páginas (20 a 40 e 58 a 72), na internet e outras fontes;
- Converse com seu grupo;

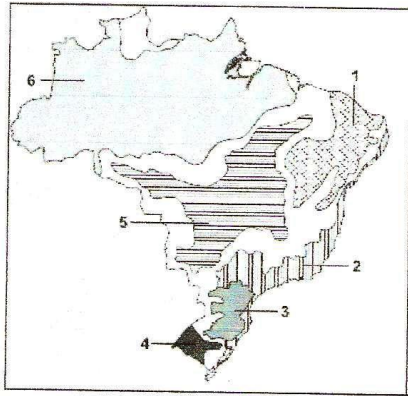
**ANEXO IV: Prova I**

Escola Municipal

Aluno (a): \_\_\_\_\_  
Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA**

01) Os domínios morfoclimáticos brasileiros são definidos a partir das características climáticas, botânicas, pedológicas, hidrológicas e fitogeográficas. Considerando o mapa abaixo, referente aos Domínios Morfoclimáticos do Brasil, segundo a classificação do geógrafo Aziz Ab'Sáber. Coloque o nome do respectivo domínio segundo a enumeração do mapa.



- 1: \_\_\_\_\_
- 2: \_\_\_\_\_
- 3: \_\_\_\_\_
- 4: \_\_\_\_\_
- 5: \_\_\_\_\_
- 6: \_\_\_\_\_

02) Ainda com base nos domínios morfoclimáticos do Brasil, responda as questões abaixo:

a) Em qual (is) domínio (s) morfoclimático o estado de Goiás se encontra?

\_\_\_\_\_

b) Quais são suas principais características? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Discorra sobre a interferência do tipo de clima goiano para a economia desse estado: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

03) Com base em suas observações e nos conteúdos ensinados em sala de aula, identifique e caracterize como é o clima, a vegetação e o relevo da cidade de Goiânia. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO V: Prova II**

COLÉGIO

ALUNO (A): .....

DISCIPLINA: GEOGRAFIA TURMA:..... DATA:.....

PROFESSORA:.....

**VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM (4º BIMESTRE)**

Leia atentamente as questões, pense, reflita e responda:

01) A distribuição da população brasileira pelo território mostra claramente a importância da herança colonial, ou seja, de o Brasil ter sido durante três séculos colônia de Portugal. As maiores densidades demográficas situam-se próximo do litoral. No interior, especialmente na Amazônia, prevalecem os vazios demográficos, com raras exceções. Com base nessa afirmação e nos conhecimentos que você tem sobre o assunto, disserte sobre o processo de ocupação do território brasileiro, com destaque para como se dá nos dias atuais a ocupação desse território.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

02) O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1970, dividiu o território brasileiro em regiões: Região Sul, Sudeste, Centro Oeste, Nordeste e Norte. Em 1988, com a divisão do Estado de Goiás, a demarcação territorial sofreu uma modificação, o novo estado do Tocantins foi incorporado à região Norte. De acordo com essa divisão, relacione as colunas das regiões e suas respectivas características:

- (NE) Nordeste
- (N) Norte
- (CO) Centro-Oeste
- (SE) Sudeste
- (S) Sul

- ( ) É a de maior população no país, somando 72.412.411 habitantes, o que corresponde a 42,63% do total.
- ( ) Sua economia baseou-se inicialmente na exploração de garimpos de ouro e diamantes e foi, gradativamente, sendo substituída pela pecuária.
- ( ) Em função das diferentes características físicas que apresenta, encontra-se dividida em quatro sub-regiões: Zona da Mata, Agreste, Sertão e o Polígono das Secas.
- ( ) Caracteriza-se pela diversidade de temperaturas nas diferentes áreas que a compõem. As regiões de planaltos mais elevados apresentam temperaturas baixas, com nevascas ocasionais, e na região da planície dos pampas, mais ao sul, as temperaturas são elevadas.
- ( ) Tem a densidade demográfica mais baixa entre todas as regiões geográficas, com 2,91 habitantes por km<sup>2</sup>.

03) Com base na divisão regional do Brasil realizada pelo IBGE, responda as seguintes questões: Em qual região o estado de Goiás se localiza? Quais são os outros estados que fazem parte dessa região? Quais são as principais características dessa região?

.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....

4) O Plano Diretor é uma lei municipal que estabelece diretrizes para a ocupação da cidade. Em Goiânia o Plano diretor foi oficializado pela Lei Complementar nº 171 de 29 de maio de 2007. Com base no que foi discutido em sala de aula e em seus conhecimentos sobre o assunto disserte sobre as principais características e mudanças trazidas para a ocupação do território goianiense.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ANEXO VI: Atividade 1

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Antes de começar esta atividade cole-a em seu caderno, após terminar o que se pede nos mapas cole-os também:

01) Com o objetivo de se reconhecer no espaço geográfico, observe e analise os mapas que você recebeu (mapa político do Brasil e de Goiás), e faça o que é pedido em cada questão abaixo:

A) No mapa político do estado de Goiás:

- Identifique e pinte de vermelho o município em que você mora;
- Identifique e pinte de amarelo os municípios que são vizinhos (aproximadamente 4) ao que você mora e identifique o nome de cada um deles, utilizando o mapa de Goiás entregue anteriormente e colado em seu caderno;

B) No mapa político do Brasil:

- Identifique e pinte de vermelho o estado que pertence seu município;
- Você conhece pessoas que vieram de outros estados? Caso sua resposta seja afirmativa, assinale no mapa com a cor azul e escreva o nome dos estados.
- Há pessoas que você conhece que precisam ir a outros municípios para algum tipo de necessidade como trabalho, visitar parentes, exames médicos, estudo ou compras? Como eles vão até lá? Quais são estes municípios? Identifique esses lugares no mapa de Goiás (caso sejam em Goiás) e no Mapa do Brasil (caso seja fora de Goiás) com um X .

C) Para próxima aula:

- Traga embalagens de mercadorias que foram produzidas em outros estados ou municípios. Faça um levantamento junto com o professor e observe nos mapas onde cada uma foi fabricada.



**ANEXO VIII: Atividade em grupo 1**

Integrantes:.....  
.....  
.....  
.....  
.....

***Em grupo é bem melhor...***

Resolva a seguinte atividade em grupo de 5 pessoas.

01) Cada integrante do grupo ficará com uma região brasileira (Nordeste, Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e fará um desenho que retrate a respectiva região de acordo com suas características físicas, econômicas e/ou culturais.

## ANEXO IX: Atividade em grupo 2

Alunos (as): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### ATIVIDADE AVALIATIVA 7º ANO

Forme grupo de 4 alunos e resolva as seguintes questões abaixo:

01) Observe o mapa da Região Metropolitana de Goiânia e faça o que se pede:

- A) Seleccionem 5 lugares de Goiânia (praças, escola, terminais de ônibus, estádios, shoppings, etc) localize-os, marque-os no mapa e faça uma legenda identificando os locais escolhidos;
- B) Pinte de amarelo o bairro em que a sua escola está localizada;
- C) Escolha e escreva um título para o mapa;
- D) Pinte de cinza e escreva o nome das cidades da região metropolitana de Goiânia que pelo menos um integrante do grupo conhece (já visitou).

ANEXO X: Atividades e Pesquisas extraclases 1

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Formação do território Goiano

Entreviste 5 pessoas (vizinhos, parentes ou conhecidos) e preencha o quadro abaixo. Após o preenchimento do quadro faça um texto resumo colocando as principais impressões e possíveis conclusões que você pode ter através dos dados obtidos. Os dados serão apresentados em sala de aula.

Entrevistado	Cidade em que nasceu?	Se for de outro estado veio para Goiânia?	Por que veio para Goiânia?	Gosta de Goiânia?	Pontos Positivos de morar em Goiânia	Pontos Negativos de morar em Goiânia	É possível resolver os pontos negativos? Como?
1-							
2-							
3-							
4-							
5-							

**ANEXO XI: Atividades e Pesquisas extraclases 2**

***Roteiro de atividade em grupo***  
***Conhecendo o processo de Urbanização de Goiânia***

Observação: Grupo de no máximo 4 pessoas

Integrantes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

A partir do conteúdo ministrado em sala de aula e das atividades realizadas anteriormente sobre o processo de urbanização em Goiânia. É a sua vez de contar essa história e mostrar como Goiânia está hoje.

O seu grupo deverá realizar um jornalzinho comemorativo do aniversário de Goiânia (com fotos, histórias e fatos ocorridos na capital). Para isso consulte o material que você já possui, entregue em sala de aula e procure outros materiais como jornais, revistas, folders informativos e/ou comemorativos.

Utilize sua criatividade, lembre-se que o seu jornalzinho deve trazer temas interessantes e de curiosidades, para estimular o leitor.

**ANEXO XII: Roteiro de Auto Avaliação**

**ROTEIRO DE AUTO AVALIAÇÃO**

1) Considero que o meu processo de aprendizagem durante esse bimestre foi:  
( ) positivo ( ) regular ( ) negativo

Por que

---

---

---

2) Conteúdos que tive mais facilidade:

---

---

---

3) Conteúdos que tive mais dificuldade:

---

---

---

4) Conceitos e conteúdos que aprendi que têm significado na minha vida cotidiana:

---

---

---

5) Quais os conceitos e conteúdos que após terem sido ensinados em sala de aula te ajudaram ou o fizeram pensar sobre o seu cotidiano:

---

---

---

6) O que precisa ser melhorado/ mudado no encaminhamento do processo de ensino para que você consiga avançar em relação ao que já aprendeu e aos conteúdos que ainda falta entendimento?

---

---

---

7) Outras observações sobre a sua aprendizagem:

---

---

---

---

---

---

---

---