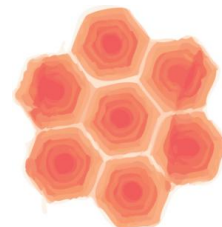




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PREPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA



Bruna Gabriela De Assis Silva

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: concepções e práticas

Teresina-PI
Agosto-2015

Bruna Gabriela De Assis Silva

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: concepções e práticas.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo.

Teresina-PI

Agosto-2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processamento Técnico

S586a Silva, Bruna Gabriela de Assis.
Avaliação da aprendizagem em Geografia: concepções
e práticas / Bruna Gabriela de Assis Silva. – 2015.
124 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade
Federal do Piauí, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo.

1. Geografia - Ensino. 2. Concepção de Avaliação. 3.
Prática Docente. 4. Processo Avaliativo. I. Título.

CDD 910.7

Bruna Gabriela de Assis Silva

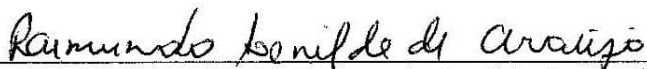
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA: concepções e práticas.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

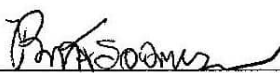
Área de Concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica.

Aprovada em 30 / 08 / 2015.

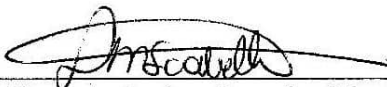
BANCA EXAMINADORA



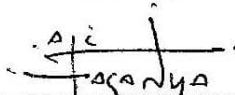
Professor Doutor Raimundo Lenilde de Araújo
Presidente



Professora Doutora Reijane Maria de Freitas Soares
Examinador (a) Externo(a)



Professora Doutora Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Examinador (a) Interno (a)



Professor Doutor Antônio Cardoso Façanha
Examinador (a) Interno (a)

AGRADECIMENTOS

Encerra-se aqui mais uma etapa da minha vida acadêmica. Não posso me esquecer de agradecer a todos que se fizeram presentes neste momento. Por isso, agradeço pela motivação, pelo conhecimento adquirido, pelas críticas e sugestões, enfim, por terem me permitido a conclusão desta obra, bem como o meu crescimento profissional.

Primeiramente, agradeço a Deus, por sempre estar presente ao meu lado nesta difícil caminhada.

À minha filha Isabelle Luana, que me trouxe o verdadeiro amor e que, mesmo em meu ventre, deu-me a força necessária para superar todos os obstáculos que enfrentei para chegar à conclusão deste trabalho.

Aos meus, pais Jurandyr e Lourdes, pelo carinho e atenção, e por me ajudarem, em todos os sentidos, a chegar à reta final.

À minha irmã, Michelly Luana, que sempre está presente em minha vida.

À minha sobrinha, Lunna Gabriela, pelos momentos de alegria que me proporciona.

Ao meu cunhado, que considero um irmão, e ajudou-me nos momentos em que precisei.

Aos meus amigos de turma, principalmente ao Igor, Lidi, Paty, que caminharam junto comigo na vida acadêmica e pessoal, além de meu amigo Chico, que ganhei nesta trajetória e me serviu como referencial de superação para as dificuldades enfrentadas na vida.

Ao meu orientador, Professor Dr. Raimundo Lenilde, pela disponibilidade e pelo apoio para a conclusão deste trabalho.

À Professora Dra. Rejane Maria de Freitas Soares, do Centro de Ciências da Educação – UFPI, que me orientou no TCC do curso de pedagogia da UFPI, abrindo meus olhos para a esta temática, a qual pretendo continuar estudando.

Agradeço imensamente aos mestres que tive e que, de forma significativa, contribuíram para a minha contínua formação como professora de geografia, em especial, Carlos Sait Pereira de Andrade, Armstrong Miranda Evangelista, Antônio Cardoso Façanha, Josélia Saraiva Silva e Andréia Lourdes Monteiro Scabello. Muito obrigada, meus mestres!

A todos, o meu sincero *muito obrigada!*

A avaliação é, reconhecidamente, um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe, necessariamente, questionar todos os problemas fundamentais da Pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico da ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras.

Sacristán (1998, p. 295)

RESUMO

A análise sobre o sistema de avaliação, com o objetivo de compreender as práticas avaliativas a partir da concepção de educação, de escola, de diretrizes, de políticas públicas, leva-nos à discussão e à reflexão que apontam para as possibilidades de um olhar crítico em relação às práticas que vêm sendo desenvolvidas, como meio de fortalecer as que são significativas ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa buscou analisar as concepções de avaliação construídas pelos professores de geografia, da educação básica, da rede municipal de ensino de Teresina, ressaltando as relações entre concepções e práticas avaliativas nas dimensões didático-pedagógicas e normativas. Partindo deste pressuposto, utilizou-se a pesquisa exploratório-descritiva na abordagem qualitativa. No processo de coleta de dados, optou-se por questionário, entrevista, observação, análise de documentos oficiais e de conteúdo, sob a perspectiva de Bardin (1977). A pesquisa desenvolve-se tendo como sujeitos quatro professores de geografia que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos que nortearam este estudo se fundamentaram em autores que discutem sobre a concepção de avaliação da aprendizagem no ensino de geografia. Tomou-se como referência para a abordagem de concepção de avaliação as obras de Haidt (1994), Hoffman (2007), Libâneo (1994), Luckesi (2001), Vasconcellos (1995), Zabala (2010), entre outros. Para a discussão sobre o ensino de geografia, foram utilizadas as obras de Antunes (2003), Callai (2011), Cavalcanti (2002) e Castrogiovanni (2003). Constatou-se a coexistência de concepções de avaliação voltadas às tendências educacionais inovadoras que têm como sustentação teórica os princípios do construtivismo. Observou-se que houve uma mudança no desenvolvimento do processo avaliativo das escolas, pois as raízes tradicionais que prevaleciam nas instituições de ensino estão sendo substituídas por metodologias progressistas que visam à formação crítica e reflexiva do aluno. Assim, os docentes pesquisados, em sua maioria, apresentaram uma consciência a respeito da importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem em geografia. Os dados encontrados tornam-se fundamentais e relevantes à comunidade escolar, por promoverem reflexões acerca da função que a avaliação vem desempenhando dentro do contexto educacional brasileiro, tendo em vista que toda prática educativa reflete, implícita ou explicitamente, a concepção sobre o tipo de sujeito que a escola deseja formar. Conclui-se, a partir dos resultados desta investigação, que três dos quatro professores analisados apresentam concepções de avaliação que os permitem desenvolver um processo avaliativo significativo ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. A possível contribuição com este trabalho está em possibilitar um repensar sobre a importância da avaliação e suas implicações, positivas e negativas, no contexto escolar.

Palavras-chave: Concepção de avaliação. Ensino de geografia. Prática docente. Processo avaliativo.

ABSTRACT

The analysis of the evaluation system in order to understand the assessment practices from the design of education, school, guidelines, policy leads to discussion and reflection that points the chances of a critical eye regarding practices that have been developed as a means of strengthening those that are significant to the process of teaching and learning. In this sense, the research sought to examine the evaluation of concepts built by geography teachers of basic education of Teresina teaching municipal network, highlighting the relationship between conceptions and assessment practices in didactic and pedagogical and normative dimensions. Based on this assumption, we used the exploratory and descriptive research in a qualitative approach. In the data collection process, it was decided by questionnaire, interview, observation, analysis of official documents and content analysis in perspective Bardin (1977). The research is developed having as subjects four geography teachers who work in the 6th year of elementary school. The theoretical assumptions that guided this research were based on authors who discuss learning evaluation design in teaching geography. We take as a reference for the evaluation design approach works of Haidt (1994), Hoffman (2007), Libâneo (1994), Luckesi (2001), Vasconcellos (1995), Zabala (2010), among others. For Geography teaching discussion are used the works of Antunes (2003), Callai (2011), Cavalcanti (2002) and Castrogiovanni (2003). It was found to coexist assessment concepts geared to innovative educational trends whose theoretical support the principles of constructivism. It was observed that there was a significant change in the development of the evaluation process of the schools because the traditional roots prevailing in educational institutions were replaced by progressive methodologies aimed at critical and reflexive formation of the student. Thus, it was noticed that the teachers surveyed, the majority showed an awareness of the importance of evaluation in the teaching-learning process in geography. The findings become crucial and relevant to the school community to promote reflections on the role that evaluation is playing in the Brazilian educational context, given that all educational practice reflects, implicitly or explicitly, the conception of the kind of guy to which the school wishes to form. In conclusion, from the results of this investigation, three of the four teachers have analyzed evaluation concepts that allow them to develop a meaningful evaluation process to the development of student learning. The possible contribution of this work is to enable a rethinking of the importance of evaluation and its implications, both positive and negative, in the school context.

Keywords: Evaluation design. Geography teaching. Educational practice. Evaluative process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Etapas da pesquisa	20
Figura 2	Perspectiva teórica	23
Figura 3	Etapas da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977)	34
Figura 4	Pilares do processo avaliativo	44
Figura 5	Condições necessárias para a aprendizagem significativa	66
Figura 6	Categorização da pesquisa	89
Figura 7	Aplicação de prova	103
Figura 8	Conteúdo ministrado pelo professor de geografia	104
Figura 9	Conteúdo da aula, escrito por uma aluna	104
Figura 10	Mapa conceitual construído pelo aluno	105
Figura 11	Mapa conceitual do professor	106
Figura 12	Trabalho de geografia dos alunos	107
Figura 13	Maquetes construídas pelos alunos	108
Quadro 1	Quadro 1 – Escolas do município de Teresina / nota do IDEB 2011...	27
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos	28
Quadro 3	Resultados por escola do Prova Brasil de 2013	38
Quadro 4	Eixos e conteúdos de geografia no PCN	47
Quadro 5	CrITÉrios de avaliação para a disciplina de Geografia.....	52
Quadro 6	As concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais. de Teresina-PI	56
Quadro 7	Tendências educacionais	62
Quadro 8	Princípios do processo avaliativo	80
Quadro 9	Tipos de avaliação	84
Quadro10	Perfil do pesquisado quanto à formação e a experiência docente	96
Gráfico 1	Tempo de docência	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tipos de formas avaliativas utilizadas pelos pesquisados	98
Tabela 2	Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APE	Apoio Pedagógico Educacional
AEE	Atendimento de Educação Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
P. D. D. E	Programa de Dinheiro Direto na Escola
F. R. M	Fundo Rotativo Municipal
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEP	National Assessment of Educational Progress Americano
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO DA PESQUISA	19
1.1 Natureza e tipo da pesquisa	21
1.2 Instrumentos de coleta de dados	23
1.3 Escolha dos sujeitos	26
1.4 Caracterização dos sujeitos pesquisados	28
1.5 Campo da pesquisa	29
1.6 Organização dos dados	33
2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO: LEGISLAÇÕES, DIRETRIZES E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	35
2.1 Avaliações institucionais: reflexões para o contexto escolar	35
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental	43
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia.....	45
2.4 Diretrizes curriculares do município de Teresina.....	49
2.5 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.....	53
3 ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ABORDAGENS TEÓRICAS	58
3.1 A educação na perspectiva da escola	59
3.2 A prática docente na construção do ensino de geografia	63
3.3 Concepções e práticas avaliativas	67
3.3.1 Avaliação da aprendizagem nas concepções pedagógicas	68
3.3.2 Concepções educacionais	72
3.3.3 Concepção de avaliação da aprendizagem	75
3.3.4 Processo avaliativo e os elementos norteadores para uma prática educativa eficaz	80
4 PROCESSO AVALIATIVO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE TERESINA	88
4.1 Eixo 1 – Construção da concepção de avaliação dos professores de geografia.	89
4.1.1 Concepção de avaliação a partir da concepção de educação	89
4.1.2 Categoria 2 – Concepção de avaliação da aprendizagem na interface da formação e experiência docentes	93

4.2 Eixo 2 : Caracterização do processo avaliativo do professores de geografia	97
4.2.1 Categoria 1 – Formas avaliativas utilizadas para avaliar	97
4.2.2 Categoria 2 – Instrumentos avaliativos utilizados no processo avaliativo	100
4.2.3 Categoria 3 – A contribuição da avaliação no processo de ensino- aprendizagem	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	120

INTRODUÇÃO

O mundo, neste contexto histórico atual, caracteriza-se por constantes e profundas mudanças e transformações que passam a integrar e marcar a vida cotidiana, exigindo das pessoas consciência ampla e bem definida sobre os acontecimentos vivenciados. Por isso, necessita-se de sujeitos que adotem posturas e se manifestem perante as transformações surgidas. Dessa maneira, a escola, com o seu papel de ensinar, é elemento importante para o entendimento de fatos ocorridos na sociedade. Entretanto, esses ensinamentos se fazem presente através das disciplinas que tem a função de aprimorar os conhecimentos específicos, mas também tem o papel de contribuir para a formação do cidadão.

Assim, a geografia, como disciplina do currículo das escolas brasileiras, exerce extrema importância para a formação dos sujeitos que vivem esta realidade atual. Neste contexto, o ensino geográfico deve proporcionar ao aluno novas visões a respeito dos elementos que formam e modificam o contexto espacial, rompendo com concepções tradicionais que ainda se fazem presentes no sistema de ensino.

Portanto, a geografia como ciência curricular deve

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, grifo da autora).

O ensino de geografia tem o papel de proporcionar aos alunos conhecimentos que os levem a compreender a realidade na qual estão inseridos, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e crítica, assumindo o verdadeiro papel de um cidadão ativo e crítico. Assim, os alunos através da mediação do professor transformam o saber oriundo do senso comum em saber científico.

Nesta perspectiva, as práticas exercidas pelo professor de geografia devem ser baseadas em concepções inovadoras, pois os caminhos a serem percorridos nesse processo de ensino e aprendizagem devem ser pautados na autonomia e na criticidade como meio de romper com a composição curricular tradicional que tem uma visão multidisciplinar e pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação do saber.

Avaliação é um dos elementos presentes no ato educacional, mas que, em muitos casos, encontra-se isolada do processo de ensino e aprendizagem, ficando ao final de cada unidade estudada, portanto, enraizada em uma concepção onde a avaliação é parte final do processo e não ato constante e contínuo. Por isso, inúmeros estudiosos buscam, em seus trabalhos, desmistificar o papel dado à avaliação.

A avaliação, no contexto da escola, tem sido alvo de grandes e constantes modificações, por ser tema complexo, ligado a aspectos sociais, políticos, éticos e psicológicos. E por tratar-se de uma atividade inerente ao processo educativo, professores e alunos estão sempre avaliando e sendo avaliados e, assim, vivenciam diversos tipos de práticas avaliativas que podem tanto servir para estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto para desestimular, frustrar e impedir o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, promovendo a sua exclusão do processo educativo.

Por ser uma prática que tanto pode excluir como incluir, no processo educativo formal, principalmente os alunos provenientes de classes menos favorecidas, socialmente atendidas pela educação pública, faz-se imprescindível entender que concepções de avaliação permeiam o cotidiano escolar e refletem na prática avaliativa presente nas escolas.

Entende-se que coexistem várias concepções de avaliação e ainda são perpetuados os velhos modelos tradicionais de ensino e, por sua vez, de avaliação. Para promover uma avaliação com ênfase no aspecto qualitativo é fundamental que o professor saiba selecionar os instrumentos utilizados, bem como fazer uso adequado dos resultados obtidos, conforme a determinação da nova LDB 9394/96 no que se refere ao uso e o papel da avaliação no contexto escolar.

Avaliar o aluno qualitativamente implica observá-lo continuamente, compreender como ele chega a determinadas respostas, descrevendo, assim, o seu nível de compreensão em relação ao conhecimento, mas entendendo que esta descrição não poderá ser expressa apenas por notas ou conceitos. Este tipo de avaliação visa à melhoria da qualidade da educação, uma vez que sua ênfase é no processo.

A avaliação no processo ensino-aprendizagem de geografia é de fundamental importância no contexto escolar, pois dá informação e orientação sobre o processo ensino. Além de fornecer informações ao aluno sobre suas limitações e sobre seu aprendizado, proporciona ao professor a análise de sua prática pedagógica através de uma constante reflexão crítica.

Para Libâneo (1994, p.195), avaliação da aprendizagem é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar.

Entretanto, no processo educativo de algumas escolas brasileiras, a avaliação não possui esta função, ficando apenas com a tarefa primordial, que é a de verificação da aprendizagem. Desta forma, o sistema educativo, mesmo com o surgimento de novas concepções de ensino, ainda possui características enraizadas do processo tradicional. Esta discussão e transformação devem ocorrer também na disciplina de geografia.

Assim, esta pesquisa analisa as concepções de avaliação construídas pelos professores de geografia do Ensino Fundamental II de escolas públicas situadas na cidade de Teresina, e como estas concepções sustentam o processo avaliativo utilizado nas escolas. Acredita-se que essas ideias são construídas em um processo que percorre as experiências vivenciadas, a formação acadêmica e as interações ocorridas no ambiente de trabalho.

A escolha do tema desta pesquisa deve-se, primeiramente, às disciplinas de avaliação da aprendizagem assistidas na universidade, primeiramente no curso de geografia, e depois, no curso de pedagogia, que fizeram surgir à compreensão sobre a importância da temática para as discussões do processo educativo.

Assim, o primeiro passo no aprofundamento desta temática foi o trabalho de conclusão do curso (TCC) de Pedagogia, onde foi abordado apenas o processo avaliativo com enfoque no professor (polivalente) e no aluno. A partir da realização deste trabalho e com observações realizadas no universo da pesquisa, algumas inquietações foram surgindo, as quais buscou-se a trabalhar nesta pesquisa.

Desta forma, estas inquietações surgidas na graduação foram tendo continuidade a partir do momento em que começou a vivenciar a prática docente, pois percebe-se que a avaliação da aprendizagem não tem a sua real importância para com o processo educativo, ficando apenas como um meio de averiguar o conteúdo ministrado em sala de aula.

Entretanto, esta visão de avaliação está enraizada em uma concepção de educação que ainda permeia os sistemas de ensino, onde se observa que as avaliações se tornaram elemento de promoção das Secretarias de Educação, da escola e até mesmo do professor, que se deixam a levarem por este sistema avaliativo, devido à necessidade de ser recompensado financeiramente. Porém, esses programas de valorização utilizados pelos sistemas de ensino visam apenas aumentar a nota das escolas a nível do IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) na busca de mais recursos financeiros vindos do Ministério da Educação.

Assim, a partir do que foi visto e estudado na graduação, pode-se perceber que as pesquisas, no âmbito da Geografia escolar, vêm dando pouca atenção ao tema em estudo, o que foi ficando mais claro a partir das referências trabalhadas, que são oriundas da Pedagogia, onde se percebem grande quantidade de trabalhos nesta linha de estudo. Por este e outros motivos, a necessidade de entender que concepções de avaliação se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem de geografia e de que modo estas podem interferir no processo avaliativo.

Nosso aporte teórico tem por base autores que discutem avaliação da aprendizagem no ensino de geografia. Tomamos como referência para a discussão de avaliação as obras de Haidt (1994), Hoffman (2007), Libâneo (1994), Luckesi (2001), Vasconcellos (1995), Zabala (2010), entre outros. Para a discussão do ensino de geografia utilizamos as obras de Antunes (2003), Callai (2011), Cavalcanti (2002) e Castrogiovanni (2003). Ainda como base referencial, utilizamos as legislações pertinentes, quais sejam: as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (SEMEC, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Lei de Valorização ao Mérito (TERESINA, 2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia (BRASIL, 1998), o Projeto Político-Pedagógico das escolas, dentre outros.

O trabalho diante das indagações que surgiram no decorrer da formação (acadêmica e docente) e das leituras feitas sobre avaliação, fez perceber a necessidade de um olhar cuidadoso para avaliação no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental II. E em razão dos questionamentos que se fazem sobre a verdadeira função da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem em geografia e as concepções que os professores construíram e que as colocam em prática no sistema de ensino de Teresina, deliberou-se por aprofundar esta temática.

Desta maneira, a importância de se fazer um estudo sobre o processo avaliativo em Geografia neste nível de ensino, delimitando o problema de pesquisa da seguinte forma: quais as concepções de avaliação que permeiam as práticas avaliativas dos professores de geografia,

da educação básica, da cidade de Teresina? Nas escolas da referida pesquisa, da educação básica, da cidade de Teresina, os professores de geografia utilizam-se de concepções e práticas contidas no processo avaliativo que auxiliam ou atrapalham o processo de ensino e aprendizagem de qualidade?

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral analisar as concepções de avaliação construídas pelos professores de geografia, da educação básica, da rede municipal de ensino de Teresina, ressaltando as relações entre concepções e práticas avaliativas nas dimensões didático-pedagógicas e normativas. De forma específica, busca-se: conhecer as concepções de educação que fundamentam a prática avaliativa utilizada por estes professores no processo de ensino e aprendizagem; discutir a avaliação da aprendizagem, segundo as diretrizes e legislações oficiais que norteiam o contexto educacional brasileiro, bem como o ensino de geografia proposto pelas mesmas; e analisar o processo avaliativo dos professores de geografia, sustentado na realidade empírica da avaliação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o método que utilizou-se é de natureza qualitativa, de forma exploratório-descritiva, por considerar a mais adequada para o estudo proposto. Os sujeitos investigados foram quatro professores de geografia que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Teresina – PI, nas seguintes escolas: Escola Municipal Professora Delmira Coelho Machado, Escola Municipal Santa Teresa, Escola Municipal Parque Itararé e Escola Municipal Simões Filho.

Quanto à produção de dados, os instrumentos utilizados consistiram em pesquisa bibliográfica, análise documental, questionário, entrevista semiestruturada, observação não participante. Para analisar os dados e interpretá-los, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que classifica os elementos em uma relação de reciprocidade e/ou aproximação entre si. Estruturamos o trabalho conforme segue:

A introdução traz a apresentação do trabalho, justifica a importância do tema e apresentam os objetivos, método do estudo, síntese da conclusão e a contribuição da pesquisa para sociedade.

No primeiro capítulo, é descrito o percurso e a natureza da pesquisa, e por a forma de obtenção das informações referentes aos fenômenos analisados, detalhando e caracterizando os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e a organização destes.

No segundo capítulo, abordou-se a avaliação da aprendizagem contida nos documentos oficiais, bem como seus elementos norteadores. Assim, analisando as diretrizes, leis e parâmetros como meio de entender a visão dos mesmos sobre a temática em estudo.

No terceiro capítulo, realiza-se uma abordagem teórica sobre o tema pesquisado, o qual está subdividido em três tópicos e algumas seções, a fim de trabalhar o ensino de geografia, a prática docente, as concepções de educação e avaliação, e o processo avaliativo.

O quarto capítulo descreve e analisa os dados coletados através de categorias que foram apresentadas como subsídios a fim de responder aos objetivos propostos pela pesquisa.

Nas considerações finais, aprofundou-se o olhar para a temática em estudo, refletindo sobre a relevância da avaliação como instrumento de melhoria de práticas de ensino na educação fundamental e, conseqüentemente, do desenvolvimento da aprendizagem geográfica do aluno, segundo o objeto estudado.

Neste estudo, os resultados encontrados tornam-se fundamentais e relevantes à comunidade escolar, por promoverem reflexões acerca da função que a avaliação vem desempenhando no contexto educacional brasileiro, tendo em vista que toda prática educativa reflete a concepção sobre o tipo de sujeito que a escola deseja construir.

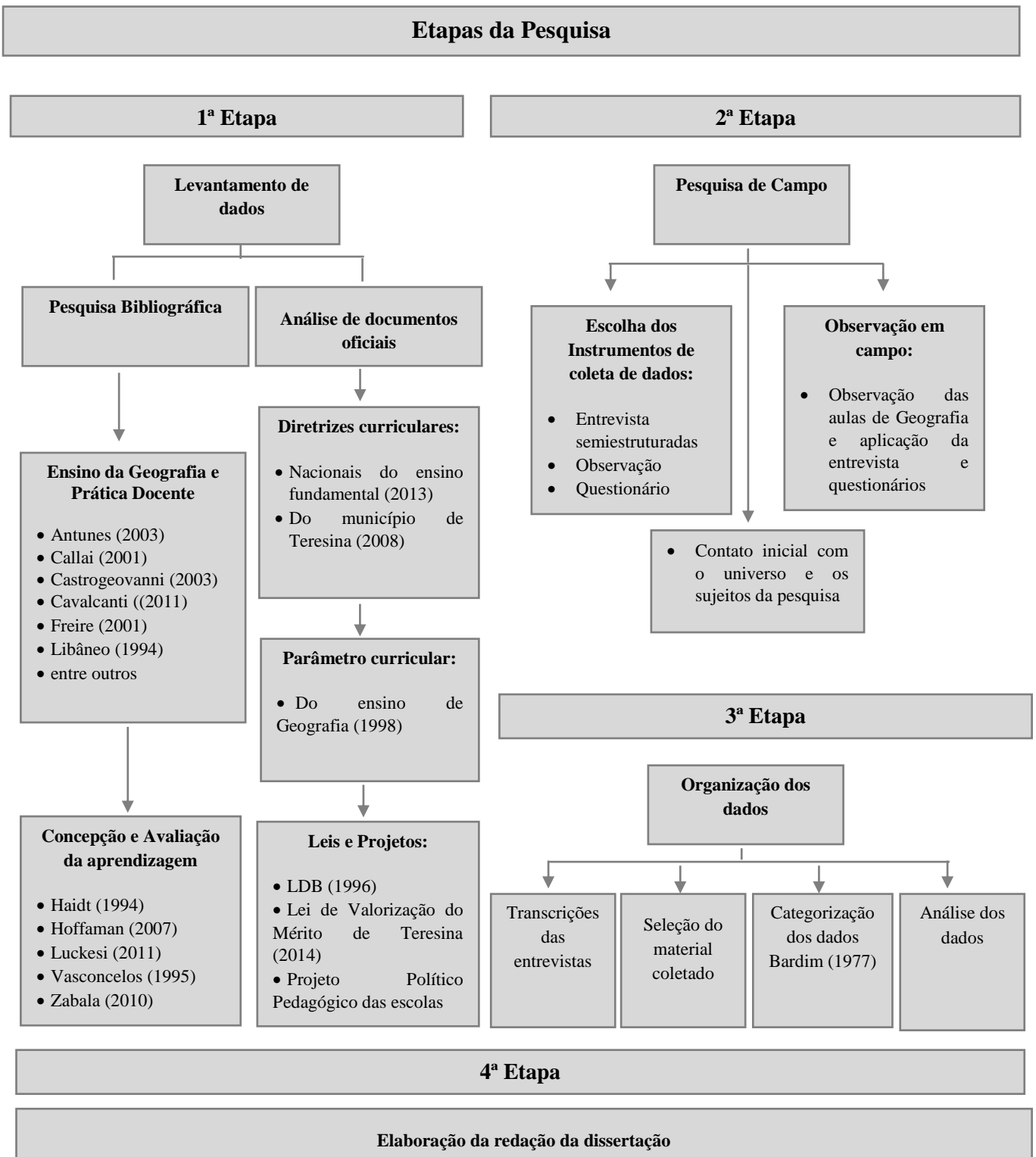
A contribuição com este trabalho está em possibilitar uma reflexão sobre a importância da avaliação e suas implicações, positivas e negativas, no contexto escolar. Este tema é de fundamental importância para as discussões da sociedade e deve ser observado e analisado de forma consistente, com o intuito de esclarecer e melhorar a forma de promover a educação, partindo do princípio de que é através da avaliação que o professor toma conhecimento do que o aluno efetivamente assimilou e compreendeu.

1 PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se os procedimentos metodológicos que norteiam a pesquisa e a análise dos dados coletados com os participantes da investigação, desenvolvendo articulação com os referenciais teóricos adotados que dão suporte às abordagens realizadas durante a construção desta pesquisa. Para tanto, descreve-se: a natureza da pesquisa, a escolha do universo da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, a caracterização das escolas, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e a organização e categorização dos dados.

A Figura 1 demonstra as etapas da pesquisa que embasam a construção dos capítulos e os elementos teórico-metodológicos utilizados com a finalidade de responder aos questionamentos que se perpetuam no trabalho.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

1.1 Natureza e tipo de pesquisa

Este estudo constitui-se de uma pesquisa de natureza exploratório-descritiva (MINAYO, 1994), cuja principal característica é a compreensão detalhada do ambiente natural em que estão inseridos os sujeitos, considerada como fonte direta de obtenção de informações.

A pesquisa exploratória caracteriza-se pela busca de aproximação com o tema foco de estudo para criar no pesquisador o sentimento de familiaridade em relação aos fatos e fenômenos a serem estudados, informando o verdadeiro valor do problema. Assim, novas fontes surgem, com a intenção de sustentação da compreensão dos elementos estudados. “Por isso, a pesquisa exploratória é quase sempre feita como levantamento bibliográfico, entrevista com profissionais que estudam/atuam na área, visitas a web sites etc.” (SANTOS, 1996, p. 27).

Desta forma, após a concretização dos objetivos desta pesquisa, realizaram-se alguns levantamentos em torno do objeto de estudo visando ao melhor entendimento do tema proposto. As buscas foram realizadas em sites e grupos de pesquisa que trabalham com a avaliação da aprendizagem. Verificou que esta linha de estudo ainda se encontra escassa nas discussões da geografia escolar, daí porque as referências utilizadas, em sua maioria, encontram-se sob a perspectiva da pedagogia.

Assim, pode-se encontrar, através da exploração dos materiais, apenas dois livros de geografia¹ que fazem menção à avaliação, ainda de maneira superficial, além das dissertações² pesquisadas, nas quais se observou que apenas quatro no campo da geografia trabalham a perspectiva da avaliação da aprendizagem, sendo este dado pesquisado até dezembro de 2014.

¹ A pesquisa foi feita 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).

² RABELO, K. S. P. Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia - 2010. Dissertação (Mestrado em geografia) - Universidade Federal de Goiás, 2010. NASCIMENTO, P. V. B. do. Avaliação qualitativa no ensino de Geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba – MG (1970/2004). 2005. Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. SILVA, D. M. P. Raciocínio geográfico e avaliação formativa: uma análise aplicada ao ensino médio. Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. APARECIDO, L. P. S. Sistema de avaliação de geografia no município de Alto Longá (PI): situações reais, (des) caminhos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

Neste contexto, após o levantamento dos dados necessários para a compreensão do objeto, procedeu-se a descrição dos fatos e fenômenos que revelaram novas informações importantes ao pesquisador. Para Santos (1996) este tipo de pesquisa tem como finalidade a realização de um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo, através de observações sistemáticas dos elementos escolhidos.

Assim, optou-se pela abordagem qualitativa, a qual permite aos pesquisadores uma compreensão ampla e aprofundada do contexto pesquisado, a partir da coleta sistematizada de dados, pois participam e compreendem os fenômenos por meio dos dados coletados, interpretando-os. Ela possibilita ao relator sair do estado de passividade e transitar nos espaços e no tempo, vivenciando novas experiências.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa proporciona o contato direto do pesquisador com o objeto a ser investigado, tendo em vista que este é significativamente influenciado pelo seu contexto.

Esta metodologia permite descrever a complexidade de determinados fatos e problemas, permitindo, dentre outros aspectos, compreender processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais, além de favorecer o entendimento das peculiaridades do comportamento dos indivíduos. Desta maneira, propicia o estudo do significado da avaliação na perspectiva dos próprios professores, analisando as suas concepções e compreendendo a sua vivência na prática de ensinar e de avaliar.

Assim, esta perspectiva converge com o pensamento de Deslandes (1994, p. 24) sobre a pesquisa qualitativa, ao afirmar que

os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

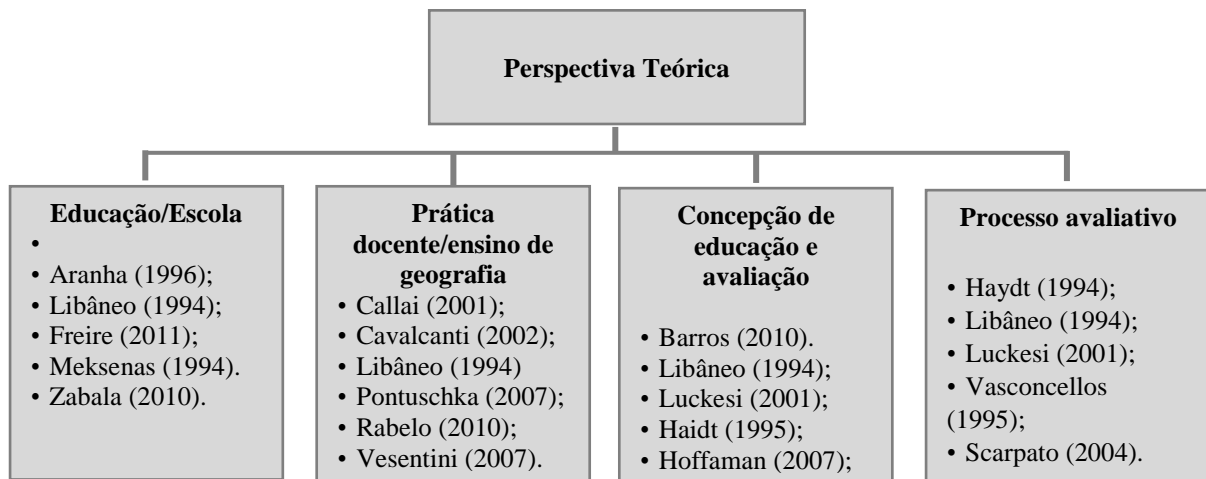
Nesta abordagem, os fatos são revelados a partir da inserção do pesquisador no cotidiano do investigado, e é isto que torna o pesquisador parte fundamental da pesquisa. Por isso que no campo educacional este tipo de pesquisa prevalece, pois estuda os fenômenos de forma aprofundada, coletando informações, opiniões e comportamentos dos sujeitos acerca do objeto estudado.

1.2 Instrumentos de coleta de dados

Com base no objetivo da pesquisa, que é analisar as concepções de avaliação construídas pelos professores de geografia, da educação básica, da rede municipal de ensino de Teresina, enfatizando as relações entre concepções e práticas avaliativas nas dimensões didático-pedagógicas e normativas, realizaram-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise de documentos, questionários, entrevista semiestruturada e observação. Através deles, obteve-se o maior número de informações pertinentes e importantes para o entendimento das experiências dos sujeitos, tornando a pesquisa mais completa.

A pesquisa bibliográfica ocorreu ao longo da investigação, com a finalidade de encontrar materiais que tratassem do assunto em tela, dando ênfase aos que abordassem as temáticas: ensino de geografia, concepções educacionais e processo avaliativo etc. Assim, temos como referências os livros, artigos, trabalhos (dissertação e tese), entre outros que fundamentam as bases teórico-metodológicas do estudo em questão. Assim, a figura 2 ressalta os aportes teóricos que embasaram a pesquisa.

Figura 2 - Perspectiva teórica



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

Para Gil (2008), este tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de livros, artigos que tem por finalidade colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema pesquisado.

A análise documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos propostos (GONSALVES, 2001).

Analisaram-se os documentos oficiais (diretrizes, leis e parâmetros) nacionais e municipais que sustentam o ensino de geografia e as concepções de avaliação para verificar as normatizações das formas de aplicabilidade. Assim, a pesquisa utilizou-se dos seguintes registros como base para a discussão sobre as normatizações no contexto educacional brasileiro:

- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - DCNs;
- Diretrizes Curriculares do Município de Teresina;
- Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia - PCNs;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB;
- Lei de Valorização ao Mérito de Teresina;
- Projeto Político Pedagógico das Escolas - PPP.

Após toda a busca por referenciais teóricos e leis que sustentam a pesquisa foi feita a elaboração e construção do questionário (Apêndice B) que consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. Sua composição é variada, podendo ser constituído de questões de resposta aberta, fechada ou mista.

Nesta pesquisa, o questionário serviu como meio de aquisição de conhecimento relativo ao profissional de geografia. Contudo, as perguntas foram relacionadas à formação deste sujeito. Assim, as respostas serviram para a discussão e compreensão sobre a formação das concepções avaliativas exercidas em sala de aula, pois a prática docente, muitas das vezes, é reflexo da formação do professor.

As perguntas abordadas seguem os seguintes critérios:

- formação acadêmica;
- formação continuada;
- tempo de docência;
- locais de trabalho (público e privados).

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foram realizadas individualmente com os professores de geografia, os quais expressaram, em suas falas, a concepção de avaliação e o processo avaliativo utilizado, descrevendo o seu modo de pensar, de acordo com as indagações propostas.

Para Marconi e Lakatos (2010), a entrevista não estruturada permite ao entrevistador uma liberdade para desenvolver uma situação em qualquer direção que considere adequada, sendo que estas podem ser desenvolvidas a partir de uma conversa informal.

Neste aspecto, a entrevista semiestruturada implica na coleta de dados que pressupõe levantar perguntas relevantes sobre determinado problema, a partir de um roteiro flexível, que não apresenta a rigidez de formulação da entrevista estruturada. O roteiro deve versar sobre as concepções que sustentam o processo avaliativo e o processo de aprendizagem em geografia em suas práticas de sala de aula, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Desta forma, foi elaborado um roteiro de entrevista com perguntas abertas, as quais foram aplicadas aos sujeitos como forma de obtenção das informações e dos dados necessários para compreender o fenômeno social em questão. O roteiro da entrevista semiestruturada pondera sobre como o professor articula as atividades de aprendizagem em suas práticas de sala de aula, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do processo avaliativo dos alunos.

O trabalho de campo aconteceu no período de setembro a dezembro do ano de 2014. Em um primeiro momento, realizou-se contato inicial para manter um diálogo com as diretoras das escolas. Em seguida, estas apresentaram o pesquisador aos sujeitos pesquisados, com quem se obteve uma conversa informal. Posteriormente, retornamos às escolas para explicar o objeto de estudo da pesquisa, e também apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos professores, a fim de que autorizassem a sua participação na pesquisa.

Na execução da entrevista semiestruturada com os professores pesquisados, foram agendados locais, horários e datas para a sua realização, momento em que utilizamos um aparelho de gravação (celular) para coletar as falas dos entrevistados. O material recolhido foi transcrito e procedemos à análise dos dados da pesquisa.

A observação permite perceber as aspirações, os interesses ou rotinas de trabalho do grupo. Somado a isto, o pesquisador deve inserir-se neste grupo como se fosse um deles.

Segundo Richardson (2010, p. 261):

o observador não é apenas um espectador do fato estudado, ele se coloca na posição e no nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado. Isso é uma vantagem da observação participante em que o pesquisador está empenhado em estudar as aspirações, interesses ou rotina de trabalho do grupo observado.

Para Marconi e Lakatos (2010), a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar os fatos que se deseja estudar, permitindo ao pesquisador o contato com o real. Desta forma, fica possível entender os obstáculos e desafios da prática avaliativa, podendo pensar e experimentar possibilidades de uma nova prática. Entretanto, para ter seu caráter de cientificidade qualificado, necessita respeitar o seguinte critério: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado.

Neste contexto, a escolha por este procedimento justifica-se pela maior possibilidade de contato com o grupo a ser observado, objetivando coletar mais informações nas práticas de sala de aula dos professores de geografia. Para tal, foi necessária a elaboração de um roteiro de observação (Apêndice C) sistematizado sobre alguns aspectos, como: conteúdo, metodologia e instrumentos avaliativos utilizados para acompanhar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, a compreensão do objeto de estudo foi facilitada, de modo a melhorar o entendimento do processo avaliativo.

Foram registradas as observações dos professores com datas e horários marcados, cujo início se deu em setembro, estendendo-se até dezembro de 2014, quando foram realizadas observações com cada professor, tendo em vista a possibilidade de aquisição de informações que pudessem enriquecer os dados da pesquisa.

1.3 Escolha dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Teresina localizadas tanto na zona urbana como rural que ofertam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A partir deste contexto, foi feita a escolha das escolas pesquisadas. Todavia, nos dados coletados por meio de entrevista com a Gerente de Educação da SEMEC, contabilizou-se um total de 60 escolas, sendo 52 na zona urbana e oito na zona rural.

Entretanto, utilizou-se como critério de escolha o resultado do penúltimo IDEB/2011, que avalia as escolas através de uma escala de notas baseada em metas projetadas pelo MEC.

Assim, a meta estimulada para as escolas municipais de Teresina, para o ano de 2011, foi a média 5 (cinco).

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas que alcançaram a meta projetada em 2011, e duas que ficaram com a nota abaixo da meta, a fim de fazer uma análise em relação à avaliação e ao ensino de geografia, mesmo que esta não esteja no contexto das disciplinas avaliadas pelo IDEB. Outrossim, a escolha foi feita de forma zonal (uma escola por zona – norte, sudeste, sul e rural).

Destarte, a escolha pelo IDEB/2011 foi devida à pesquisa ter tido andamento antes da divulgação do IDEB/2013, pois a qualificação do presente trabalho ocorreu em maio de 2014, onde o critério de escolha já havia sido definido. Além disso, a pesquisa de campo teve início em meados de setembro de 2014, e o resultado do IDEB/2013 foi divulgado apenas no mês de outubro do mesmo ano, o que impossibilitou a realização deste trabalho utilizando resultados mais recentes.

O objetivo foi verificar se o crescimento ou não das notas diante da avaliação institucional por estas escolas implica na construção e aquisição de conhecimentos geográficos. O Quadro 1 traz as escolas municipais que participaram da pesquisa, frisando a sua localidade e a nota do IDEB.

Quadro 1 - Escolas do município de Teresina / nota do IDEB 2011

Escolas	Bairro/Zona	Nota do IDEB
Escola Municipal Professora Delmira Coelho Machado	Mocambinho (zona norte)	4,1
Escola Municipal Parque Itararé	Parque Itararé (zona sudeste)	5,0
Escola Municipal Santa Teresa	Povoado Santa Teresa (zona rural)	4,3
Escola Municipal Simões Filho	Cristo Rei (zona sul)	5,5

Fonte: Dados obtidos em instrumental de pesquisa (2014).

Nesta perspectiva, o estudo foi realizado no 6º ano, por acreditar que a avaliação, neste contexto, é elemento importante para o processo educativo, pois é momento de transição para o aluno que vem acostumado a formas avaliativas formuladas e aplicadas por professores polivalentes que, apresentam dificuldades, por não compreender ou não tem base teórica sobre processo de ensino e aprendizagem em geografia, e acabam por refletir concepções tradicionais no ato de avaliar, desenvolvendo métodos de verificação de aprendizagem que não condizem com o verdadeiro papel da avaliação, sob a perspectiva de subsidiar a prática em geografia.

Daí a necessidade de entender se o professor de geografia que atua neste ano de ensino compreende este momento de transformação e adaptação por parte do aluno, e se ele tem concepções de avaliação que desmitifiquem esta prática avaliativa com a qual o aluno já está adaptado.

1.4 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Os sujeitos pesquisados foram quatro professores efetivos de geografia, da rede pública municipal de ensino de Teresina, que atuam no 6º do Ensino Fundamental. Neste sentido, definiu-se a quantidade de acordo com as escolas, pois de acordo com dados coletados na entrevista³, constatou-se que existem 172 professores (efetivos e substitutos) de geografia na rede municipal de Teresina. Com o intuito de resguardá-los, foram atribuídos codinomes aos pesquisados, visando a manter o seu anonimato. Assim, foram atribuídas a cada um as seguintes siglas: PA, PB, PC e PD.

Para a caracterização dos professores, coletamos informações acerca dos seguintes aspectos: qualificação (formação), sexo, experiência na docência. Apresentamos estas informações, respectivamente, no Quadro 2 e no Gráfico 1.

Quadro 2 - Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Sexo	Graduação/Instituição	Pós-Graduação
PA	Mulher	Licenciatura em geografia (UFPI)	Especialista
PB	Homem	Licenciatura em geografia (UFPI)	Mestrando
PC	Homem	Licenciatura em geografia (UFPI)	Especialista
PD	Mulher	Licenciatura em geografia (UFPI)	Mestre, cursando o doutorado

Fonte: Dados da pesquisa (2014).

Constata-se que o grupo de participantes é constituído por quatro professores, todos com formação específica na área de atuação docente, sendo dois especialistas, um mestrando e um mestre. Os dados demonstram que há uma modificação no perfil profissional dos professores que atuam no Ensino Fundamental II quanto à sua formação, o que vem comprovar que o sistema municipal de ensino está buscando cumprir os princípios determinados pela Nova LDB (1996), que determina:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

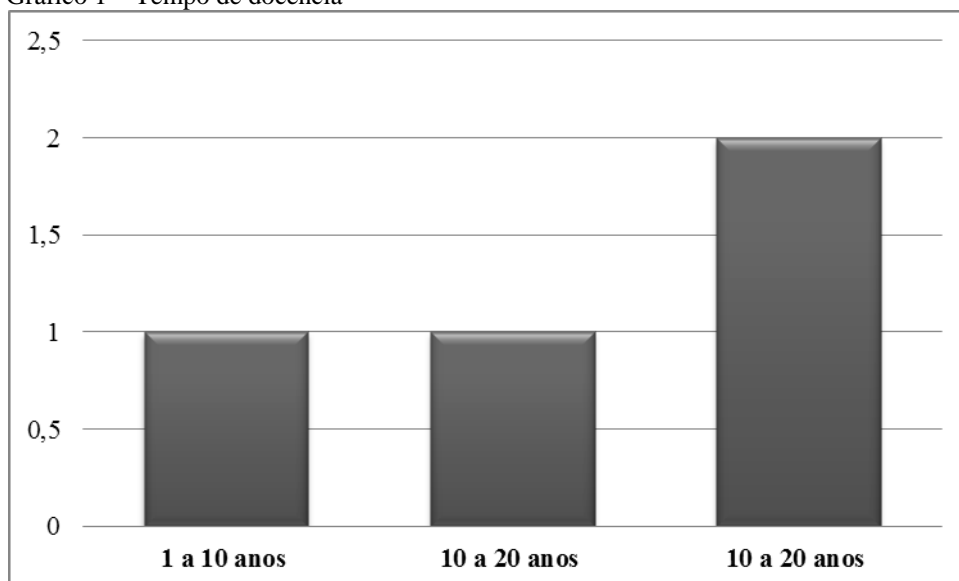
³ Entrevista realizada com a Gerente de Ensino Fundamental da SEMEC, com o objetivo de coletar dados referentes ao ensino de geografia aplicado pela rede municipal de Teresina.

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Neste novo contexto educacional, há um número significativo de professores do 6° ao 9° ano que, além de terem graduação, estão buscando a formação continuada como fundamentação teórica que sustentará a sua prática.

A respeito do tempo de docência dos sujeitos pesquisados, verificamos que apenas um está exercendo a experiência há nove anos, aproximando-se do grupo de participantes que já construíram um tempo razoável em sala de aula, abrangendo, assim, uma escala de 10 a 30 anos. No universo dos participantes, dois professores destacam-se por já exercerem a docência há 22 anos, chegando ao ciclo final da vida profissional, ou seja, encaminhando-se para a aposentadoria. Neste tempo de docência exercida, os professores construíram uma longa experiência, o que lhes possibilitou e ainda possibilita utilizar de diferentes abordagens paradigmáticas. Esta realidade encontra-se demonstrada no Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Tempo de docência



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

1.5 Campo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede municipal de educação, quais sejam: Escola Professora Delmira Coelho Machado, Escola Santa Teresa, Escola Parque Itararé e Escola Simões Filho, situadas na zona urbana e rural de Teresina. Desta forma,

apresentamos estes universos, caracterizando-os quanto à sua localização, clientela (alunos matriculados), estrutura física, equipe pedagógica e visão de educação.

A Escola Municipal Professora Delmira Coelho Machado está situada na Rua Bom Jesus, 4048, no bairro Buenos Aires, zona norte de Teresina, oferecendo o Ensino Fundamental (I e II) e Educação de Jovens e Adultos/EJA (3º e 4º blocos).

Os alunos matriculados são oriundos do próprio bairro e região circunvizinha. Possui uma clientela de nível socioeconômico baixo, onde grande parte das famílias não tem emprego e sobrevive do trabalho informal. Muitos pais têm pouca escolaridade ou são analfabetos, alguns dos quais estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos da própria escola, no turno noite.

Localizada em uma área periférica de Teresina, apresenta os mesmos problemas e dificuldades encontrados na maioria das escolas municipais, como: falta de acompanhamento escolar dos pais, desmotivação dos alunos pelos estudos, violência, rotatividade de professores, atuação de estagiários, distorção idade-série, indisciplina, evasão escolar, falta de moradia própria etc.

A escola oferece, além do ensino formal, atividades socioeducativas, como: palestras, aula-passeio, festividades alusivas às datas comemorativas, atividades culturais (participação em olimpíadas nacionais e municipais, visitas a museus, parques ambientais, gincanas, feiras culturais), além dos projetos: APE, para o atendimento no contraturno, e Se Liga Brasil, ambos para atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem.

A estrutura da escola apresenta-se da seguinte forma: um pátio, uma cozinha, um refeitório, um depósito de alimentos, três banheiros, um almoxarifado, uma área administrativa (sala da diretoria, secretaria, sala de professores, sala de computação, sala da coordenação pedagógica, dois banheiros para professores), dez salas de aulas, uma sala de vídeo equipada e uma sala de leitura com acervo bibliográfico.

A instituição visa a contribuir com o fortalecimento do compromisso pelo trabalho, oferecendo um ensino de qualidade para que o aluno tenha uma atuação crítica, participativa, solidária e consciente diante dos desafios do mundo moderno. Assim, oferece condições para a discussão de problemas e busca possíveis alternativas para a resolução dos mesmos, buscando o exercício da cidadania que refletirá na transformação do ambiente em que reside, segundo o PPP da escola.

A Escola Municipal Santa Teresa está localizada a 23 km de Teresina, na zona rural. Atende a uma clientela de várias comunidades vizinhas, como: Lagoa de Dentro, Coroatá, São João, Gávea, Mata Velha, Calengue, Beco da Raposa, Trabalhosa, Cancela, Caminho Novo,

Santa Rita, Estaca Zero, Papagaio, Bolena, Serra do Gavião, São Raimundo, Ladeira da Terra, Santo Bento, Lembrada, Gaspar, Soturno, Serra do Coroatá, Lagoinha, Árvores Verdes e São João. Os alunos das localidades próximas são deslocados por meio de transporte pago pela Prefeitura.

Suas atividades iniciaram no ano de 1975, em um galpão utilizado para as festas da comunidade, com espaço feito de palha e chão batido. Somente em 1978, após a doação do terreno pela Prefeitura, foi construída a escola, que possuía apenas quatro salas de aulas.

A escola oferece o Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo, em média, a 900 alunos. Conta com alguns projetos que auxiliam no projeto de aprendizagem, como: Alfa e Beto (programa de alfabetização para crianças do 1º do ensino fundamental) , Se Liga e AEE (atendimento especializado para crianças com necessidades especiais).

A instituição apresenta uma boa estrutura física, é toda climatizada. Consta de doze salas de aulas regular, uma sala para o Projeto APE, uma sala para o Projeto AEE, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cantina, uma despensa, sete banheiros (um para deficiente), pátio e quadra de esporte coberta.

O quadro de pessoal é formado por um diretor, um diretor adjunto, uma coordenadora pedagógica, duas pedagogas, vinte e oito professores, uma secretária, seis auxiliares, quatro vigias, cinco merendeiras, sete auxiliares de serviço gerais.

A escola recebe os seguintes recursos: Fundo Rotativo Municipal (F.R.M), destinado à manutenção de pequenos serviços; Prova de Dinheiro Direto na Escola (P.D.D. E), destinado à compra de material didático, material permanente e serviços gerais; recursos da Escola Aberta, destinado aos cursos oferecidos para os alunos e para a comunidade.

O estabelecimento de ensino visa a uma educação voltada a princípios que orientam o andamento do processo de ensino e aprendizagem pautado nos ideais de igualdade, fraternidade e justiça, por meio de práticas reais inseridas no cotidiano de cada sujeito participante desta ação educativa. Além disso, o compromisso e a responsabilidade devem estar presentes nas dimensões técnica, humana e política.

A Escola Municipal Parque Itararé está localizada na Rua Jornalista Antônio Diniz, 2834, Bairro Parque Itararé, zona sudeste de Teresina. Foi inaugurada no ano de 1988, como centro de educação comunitária, e somente a partir de 1995 passou a ofertar turmas de 1º ao 9º ano, nos períodos manhã e tarde.

A clientela da escola é constituída por alunos de classe média baixa, oriundos do próprio bairro ou de regiões vizinhas, como Renascença (I, II e III), Residencial Todos os Santos, Novo Milênio, Novo Horizonte, Vila Coronel Carlos Falcão, Loteamento Cidade Verde, Conjunto Tancredo Neves, Dirceu (I e II), Alto da Ressurreição e Vila Frei Damião.

Possui ampla estrutura física, embora não planejada para as condições climáticas da cidade, uma vez que as salas foram construídas para o lado do sol. Assim, apresenta quarenta salas de aulas, um auditório, uma biblioteca, um ginásio coberto, uma quadra de areia, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, duas salas de professores (uma de uso regular e outra destinada à leitura), uma secretaria, uma cozinha, um banheiro, uma cantina, um refeitório, um depósito, um pátio interno, três banheiros para os professores, uma sala de leitura para os alunos, uma biblioteca, um laboratório de ciências.

Quanto à estrutura de pessoal, apresenta cinquenta professores, um diretor, um diretor adjunto, uma coordenadora pedagógica, duas pedagogas, além de um corpo administrativo composto de secretárias, auxiliares de disciplina, serventes gerais e vigias.

A escola pretende realizar um trabalho eficaz, seguro e responsável, tendo como meta futura se tornar uma referência na rede municipal de educação, pela qualidade do ensino ministrado, pelo atendimento aos alunos e pela competência profissional de sua equipe.

A Escola Municipal Simões Filho está localizada na Rua Abdias Neves, Bairro Cristo Rei, zona sul de Teresina. Atende à clientela do próprio bairro e dos bairros vizinhos, oferecendo a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Fundamental (I e II) nos turnos manhã, tarde e noite.

Apresenta uma grande área territorial, que contempla a seguinte estrutura física: quinze salas de aulas, uma diretoria, uma sala direcionada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma biblioteca, um banheiro localizado próximo ao pátio, um banheiro com chuveiros, uma secretaria, uma sala de professores, uma despensa, um refeitório, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma cantina, uma sala de leitura e uma grande área verde no exterior da escola.

No que se refere à educação, a escola visa a contribuir, através da aquisição de conhecimentos específicos, para a formação da cidadania do aluno, com o objetivo de que o mesmo possa vir a participar de forma ativa na transformação da sociedade.

1.6 Organizações dos dados

Os dados coletados foram analisados como tentativa de conseguir respostas aos questionamentos que permeiam a pesquisa, procurando estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas, comprovando-as ou refutando-as. Com isso, utilizam-se as categorias que servem como meio para agrupar elementos ou aspectos que tenham características comuns.

Neste sentido, Deslandes (1994) assevera que trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Este tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Desta forma, este trabalho utiliza-se da proposta de Bardin (1977, p. 42):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de Análise da Comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tem como finalidade maior inferências (recorrendo ou não a indicadores quantitativos) de conhecimentos relativos à condição de produção.

Neste sentido, a técnica de análise de conteúdo classifica os elementos em comuns, que aparecem com frequência, para categorizar ou codificar as respostas dos entrevistados, favorecendo a apreensão das significações do sujeito no que tange ao objeto pesquisado e, finalmente, a construção dialógica das concepções de avaliação na educação fundamental.

Por fim, enfatiza-se a relação dos resultados obtidos nas interpretações formuladas com embasamento de teóricos, fazendo o confronto de ideias, com o intuito de responder aos objetivos propostos, para confirmá-los ou não.

Para Deslandes (1994), com estas análises, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação.

A pesquisa utilizou a análise de conteúdo, por considerá-la uma técnica necessária para a investigação empírica, pois permite ao pesquisador um leque de situações de análises que aparecem e vão se adaptando ao problema que se procura responder. Assim, buscou-se entender, explícita ou implicitamente, através dos discursos dos professores de geografia, as concepções de avaliação da aprendizagem que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, bem como as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano escolar. Para

isso, utilizamos algumas fases que estão estruturadas da seguinte maneira: pré-análise, exploração do material e análise ou interpretação dos dados coletados, as quais se observam na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Etapas da análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977)



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

A primeira fase é a organização do material a ser estudado e interpretado, onde estabelecemos uma relação com a temática pesquisada, por meio da leitura dos instrumentos metodológicos (questionários, entrevistas e diários de observação).

Na segunda fase, realizamos uma leitura detalhada, apontando os trechos que foram considerados mais importantes, tendo em vista a relação com os objetivos da pesquisa. Assim, começamos a captar palavras ou conteúdos com significados comuns à diversidade aparente dos discursos, agrupando-os de acordo com as semelhanças dos conteúdos para, ao fim, categorizá-los. Nesta perspectiva, Bardin (1977, p. 117) coloca que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.”

A terceira fase é conhecida como a interpretação dos dados, através dos conteúdos evidenciados na fase posterior. Bardin (1977) afirma que esta fase é marcada pela busca de significações (palavras ou frases) que esclareçam os comportamentos e opiniões dos sujeitos investigados. Neste momento, através dos dados, conseguimos captar dois eixos categoriais que sustentaram a nossa pesquisa e serviram de base para a compreensão dos questionamentos propostos pelos objetivos do estudo, os quais foram descritas no Capítulo IV.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM FOCO: LEGISLAÇÕES, DIRETRIZES E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A avaliação da aprendizagem, no contexto atual da educação brasileira, apresenta-se como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem do aluno, enquanto meio de auxiliar no desenvolvimento dos percursos educativos que, ao completar as fases educacionais, necessita de uma avaliação contínua e dinâmica que permita ao professor uma análise reflexiva do processo educacional, de modo a agir buscando soluções para melhorar a educação oferecida ao aluno.

Assim, a avaliação do Ensino Fundamental é amparada por leis, diretrizes e parâmetros que regem o sistema de ensino brasileiro, afirmando a sua função e importância perante o processo educacional, tendo em vista conter em seus documentos um elemento obrigatório para o andamento do ensino.

Conceitua e define a avaliação para evitar as ambiguidades que ainda persistem em sua aplicabilidade, onde é notória uma grande divergência entre o que os documentos oficiais afirmam e a avaliação na realidade escolar. Entretanto, considera que o sistema de Ensino Fundamental vem passando por expressivas transformações, com mudanças normativas, valorativas e outras que expressam a contribuição do processo avaliativo.

Neste capítulo, é apresentada, de forma clara e sucinta, a avaliação expressa nos documentos oficiais, enfatizando os elementos norteadores considerados pelos mesmos. Porém, são ressaltados alguns pontos que sustentam o ensino de geografia como disciplina obrigatória no currículo escolar, permitindo a visibilidade da importância desta ciência como parte essencial para a formação do sujeito crítico da sociedade.

Outrossim, analisa-se se as concepções de avaliação que sustentam o processo avaliativo do professor de geografia podem estar em consonância com as concepções das normativas que regem o sistema avaliativo.

2.1 Avaliações institucionais: reflexões para o contexto escolar

Para compreender a avaliação inserida em um processo educativo, realiza-se uma contextualização de sua inserção pelo Governo Federal nas legislações que regem a educação, bem como o funcionamento, a aplicabilidade e o direcionamento dado aos resultados

coletados por estas, a fim de transformar o contexto escolar. Portanto, serão focados os seguintes aspectos:

- instituto responsável pelo sistema avaliativo brasileiro;
- avaliações nacionais e seus objetivos;
- a avaliação proposta pela LDB (1996) e sua inserção do ambiente escolar.

As avaliações da aprendizagem são realizadas e coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro como subsídio à formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Assim, os resultados coletados e analisados são repassados de forma clara para os gestores, pesquisadores, educadores e sociedade em geral, de acordo com o MEC.

O INEP criou, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com escala de nota de zero a dez. Segundo o MEC, o IDEB sintetiza dois conceitos relevantes à sua aplicação e importância para com a educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Assim, os cálculos são gerados a partir dos dados coletados pelo Censo Escolar segundo a aprovação escolar, e as médias de desempenho obtidas pelas avaliações aplicadas: SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado por dois processos: a avaliação nacional da educação básica, que é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais; e a avaliação nacional do rendimento escolar, que tem como foco cada unidade escolar.

Este sistema avaliativo tem como objetivo o levantamento de informações que permitem acompanhar o desenvolvimento e a qualidade da educação ao longo dos anos, sendo utilizadas como meios de orientações para Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação na definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento de seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, com vistas ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das desigualdades nele existentes.

A este respeito, Schwartzman (2005, p. 25) coloca que:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (SAEB) segue a metodologia do NAEP, e também produz resultados para cada Estado do país, sem, no entanto, proporcionar informações mais detalhadas por regiões, municípios, escolas e muito menos alunos. Ele permite dizer se os alunos de um Estado estão, na média, se saindo melhor do que os de outra parte e, na medida em que os dados são compatíveis de ano a ano, permite dizer se cada Estado, e o país como um todo, estão fazendo progresso. Além de uma informação técnica, este dado, ao ser divulgado, cria uma pressão política sobre autoridades educacionais dos Estados, para que busquem resultados mais satisfatórios.

Assim, é possível observar algumas críticas e discussões que circundam o NAEP⁴, o SAEB e suas derivações, principalmente no que se refere aos objetivos pretendidos. Segundo alguns teóricos que abordam esta temática, o tipo de prova aplicada por este sistema privilegia os aspectos quantitativos, não permitindo avaliar os qualitativos da educação e da aprendizagem.

Todavia, este método faz com que os estudantes se preparem apenas para as provas, não focalizando a importância de se aprender os conteúdos como forma de compreensão para a realidade social. Neste contexto, as provas são tendenciosas, por produzirem resultados sistemáticos voltados a beneficiar os sistemas de ensino.

A Prova Brasil é aplicada em anos ímpares, com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados no ano avaliado. A prova, geralmente, ocorre no final do período letivo, contemplado as disciplinas de português e matemática, além do questionário socioeconômico.

Os resultados da Prova Brasil são divulgados para as secretarias de ensino, trazendo a nota geral, que engloba a rede de ensino como um todo, e as notas individuais, por escolas, através de coeficientes de evasão escolar, reprovação e nota da prova que, ao passar por um desvio padrão, emite uma nota final que é analisada segundo a meta projetada e alcançada (observada no Quadro 3) é classificado como boa ou ruim⁵. Em 2015, as provas ocorrerão entre os meses de outubro e novembro, com previsão de resultados para julho de 2016.

⁴ Sistema de avaliação americano utilizado como forma de disponibilizar informações confiáveis acerca do desempenho acadêmico de estudantes americanos em diferentes áreas do conhecimento.

⁵ Esta classificação é feita pela Secretaria Municipal de Teresina (SEMEC), que criou a Lei 4.499/2013 para estabelecer o programa de valorização ao mérito, que tem por finalidade motivar os profissionais do magistério para a melhoria da prática docente, contribuir para a profissionalização do magistério, bem como para a elevação do desempenho acadêmico dos alunos, segundo dados do IDEB.

Quadro 3 – Resultados, por escola, do Prova Brasil de 2013.

Nota Observada ⁶						Metas Projetadas							
Escola/ Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
15 DE OUTUBRO ⁷	3.9	4.5	5.4	5.4	5.5	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
NOSSA SENHORA DA PAZ INICIAL ⁸	5.2	5.0	5.2	6.4	6.0	5.3	5.6	6.0	6.2	6.4	6.6	6.9	7.1

Fonte: Adaptado de INEP (2014).

O Quadro 3 foi construído através de dados retirados da avaliação do IDEB (2013), com o intuito de demonstrar como é feita a análise dos resultados coletados a partir da aplicação das provas e o dos números apresentados pelas unidades escolares. Ao analisar os dados da Escola 15 de Outubro e a Nossa Senhora da Paz, ambas pertencentes à rede municipal de educação de Teresina, observou-se que a primeira escola obteve êxito segundo os critérios do MEC, pois ficou acima da meta projetada; entretanto, a segunda escola não alcançou a meta estabelecida.

Todavia, estes dados são repassados aos gestores, a princípio, para o Secretário de Educação que, através de uma análise segundo critérios pré-estabelecidos pela Secretaria, junto à Gerência de Ensino Fundamental, avalia os resultados de acordo com a meta estabelecida e, em seguida, após um julgamento dentro dos parâmetros da lei de valorização, emite um julgamento final quanto ao desenvolvimento de cada escola, assim todos os sujeitos da educação (diretores, pedagogos e professores) recebem uma gratificação por merecimento.

A este respeito, os critérios foram retirados de acordo com os artigos a seguir:

Art. 3º O Programa de que trata esta Lei prevê o enquadramento das Escolas do Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Teresina em 06 (seis) categorias definidas em função da nota dos IDEB de 2011 e 2013, conforme descrito a seguir:

Parágrafo único. As Escolas do Ensino Fundamental Regular da Rede Pública Municipal de Teresina, que possuem anos iniciais e anos finais, poderão ser enquadradas em mais de 01 (uma) categoria, dependendo do IDEB alcançado em cada segmento.

Art. 4º Os profissionais do magistério lotados nas escolas classificadas, por um

⁶ IDEB realizado com alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.

⁷ Localizada em Teresina/PI, mais precisamente, no Bairro Primavera, zona norte da cidade.

⁸ Localizada em Teresina/PI, Bairro Vila da Paz, zona sul da cidade.

período igual ou superior a 06 (seis) meses, durante o ano de referência do IDEB e que foram enquadradas nas categorias descritas no art. 3º, desta Lei, receberão um bônus no valor anual de até R\$ 9.000,00 (nove mil reais) por profissional com jornada de 40 horas semanais e o valor anual de até R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais) por profissional com jornada de 20 horas semanais, distribuído em 12 (doze) meses, com o pagamento da primeira parcela após 60 (sessenta) dias da divulgação do IDEB.

§ 1º Cada categoria, descrita no art. 3º, desta Lei, corresponderá a um percentual do valor total do bônus em dinheiro, conforme tabela a seguir:

§ 2º O percentual do valor total do bônus a ser percebido pelo profissional corresponderá, ainda, ao cálculo descrito a seguir:

I - à média dos percentuais obtidos por cada escola, para os profissionais lotados em mais de uma escola;

II - à média dos percentuais de cada categoria, para os diretores, diretores-adjuntos, vice-diretores e pedagogos que atuam em uma única escola, com IDEB nos anos iniciais e anos finais (TERESINA, 2013, p. 1-2).

A Prova Brasil gera polêmicas quando seus resultados são utilizados pelos gestores da educação como meio de promoção e não de diagnóstico, pois ao visualizar os dados supracitados e a referência atribuída a estes por parte da SEMEC, é notório perceber que os resultados acabam por ter outras finalidades.

Desta forma, Oliveira (2008) coloca que os dados coletados deveriam servir como elementos essenciais à construção de políticas públicas pelo município e Estado, com o objetivo de melhorar a educação como um todo.

Outra crítica pertinente a esta discussão foi a retratada pelos sujeitos da pesquisa, que colocaram que as provas, principalmente a Prova Brasil não dão o devido valor à disciplina de geografia, ao aplicarem uma avaliação envolvendo apenas conteúdos ligados à matemática e ao português, esquecendo as demais disciplinas curriculares que, segundo a LDB (1996), são obrigatórias na educação básica.

Isso reflete diretamente no processo de aquisição do saber geográfico, pois a própria secretaria (SEMEC), com o objetivo de alcançar notas elevadas nesta avaliação, diminuiu a carga horária da disciplina de geografia, passando de três horas semanais para duas, assim, o professor reclama de que o tempo é insuficiente para realizar todo o planejamento curricular.

A este respeito, Straforini (2004, p.48) coloca que:

A política educacional visava, sobretudo, a resultados estatísticos de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional: a competitividade e o meritismo. Cobradas, as escolas esforçaram-se na busca de tais resultados divulgados nos meios de informação, utilizados pelo poder público como instrumento de distribuição de verbas. Para atingir tais resultados, amparadas na Lei de Diretrizes e Base Educacional, as escolas passaram a diminuir a carga

horária de disciplinas como geografia e história para aumentar as que mais pesavam nestas avaliações: matemática e língua portuguesa.

Provinha Brasil é uma avaliação de caráter diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. É realizada em duas etapas, uma no início e outra no final do período letivo. Neste ano de 2015, os dados coletados no início do ano serão cadastrados no Sistema de Avaliação Nacional, de 14 de julho a 30 setembro. Assim, depois de lançados os dados, as escolas poderão produzir relatórios de desempenho por aluno, turmas e escola.

Contudo, a sua aplicabilidade possibilita aos professores e gestores a realização de um diagnóstico mais preciso sobre o processo de ensino-aprendizagem adotado pela escola, a fim de reconhecer as habilidades previstas para este público-alvo, principalmente no que se refere à leitura.

Desta maneira, este tipo de avaliação mascara uma tendência tradicional do ato de avaliar, mesmo que seus pressupostos enfatizem uma ação diagnóstica, pois os dados coletados são insuficientes para que se possam criar estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem destes alunos, principalmente ao se deter apenas à habilidade de leitura que se sabe estar embasada por outras competências não avaliadas por esta prova, então os dados qualitativos acabam por ser ignorados por este método.

As avaliações institucionais promovidas pelo governo federal para o Ensino Fundamental sofrem críticas de teóricos⁹ do campo da avaliação da aprendizagem, pois reprovam este método utilizado para verificar o aluno das escolas públicas brasileiras, por considerarem que o saber não deve ser quantificado por notas ou percentuais e sim, por um instrumento mediador entre o que se ensina e o que é apreendido.

Outro fato reprovado é o uso apenas das disciplinas português e matemática para serem avaliadas, esquecendo-se das disciplinas obrigatórias do currículo. É nítido perceber que, aos poucos, o sistema educacional está excluindo o devido valor das demais ciências para o processo de formação do aluno, ou seja, o que prevalece é a quantidade de aprovação e não a qualidade do conhecimento adquirido.

Neste contexto de avaliações institucionais, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como objetivo avaliar alunos do 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas do Brasil, a fim de oferecer vagas para cursos de graduação (nível

⁹ Haidt (1994), Hoffman (2007) e Luckesi (2001) trabalham a avaliação na perspectiva socioconstrutivista do processo de ensino e aprendizagem.

superior). Porém, é necessário que aluno apresente uma quantidade de pontos acima da nota de corte do curso pretendido, ou seja, a entrada ao ensino é realizada mediante a quantificação dos pontos obtidos. Os conteúdos, segundo o órgão responsável pela elaboração, são retirados das disciplinas do currículo e abordados de maneira contextualizada.

Luckesi (2001, p. 17) classifica esta avaliação como “pedagogia do exame”, onde:

o mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade.

Entretanto, esta visão descrita do que realmente sejam os processos avaliativos realizados pelo sistema de educação acaba por refletir no ambiente escolar, reproduzindo o valor da obtenção da nota. Ao analisar a lei que fomenta a educação, a LDB (1996), algumas divergências são visualizadas quanto ao que se escreve e ao que se pratica, quando ali não se prioriza o sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar utilizado na escola. Para esta lei, ninguém aprende para ser avaliado. Seus enfoques enfatizam mais a educação em valores, onde se aprende a ter novas atitudes.

A LDB (1996), ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação. Conscientiza que aspectos não são notas, mas, sim, registros de acompanhamento do caminhar acadêmico do aluno. Este, sendo bem orientado, saberá dizer quais são seus pontos fortes, os que construíram em sua aprendizagem, além do que ainda precisa construir e melhorar.

Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a avaliação está contemplada, nos itens V, VI e VII do art.24, a seguir transcritos:

Art. 24 A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino, em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a

frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;
VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Além do artigo acima citado, a avaliação também aparece no Art. 13, entre as responsabilidades dos docentes, principalmente nos itens III a V. Nos demais itens deste artigo, outros aspectos podem ser relacionados ao processo avaliativo, demonstrando o quão significativo ele é na função docente.

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A avaliação, neste contexto, permite o entendimento de que este ato, inserido no processo educativo, deve ter uma visão holística para que possa ser realizado de maneira a contribuir com o desenvolvimento de habilidades que são necessárias aos alunos para a efetiva aprendizagem, tornando-os sujeitos críticos, reflexivos, que detenham de saber elaborado.

Entretanto, a visão da avaliação como um instrumento isolado do ensino deve ser apagada dos planejamentos escolares que ainda persistem nesta concepção, pois a lei que embasa a educação traz elementos suficientes à compreensão de um processo de interação entre prática, ensino e aprendizagem, onde cada um exerce seu papel e, ao fim, unem-se e relacionam-se com um só objetivo, que é o de uma educação significativa.

Desta maneira, a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas, que oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola, pode produzir a inversão de referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e se orientar apenas pelo que é avaliado por estes sistemas. Assim, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no

processo educacional, ocasionando consequências como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) foram criadas em um contexto onde que a organização social e o seu funcionamento têm sofrido inúmeras mudanças que refletem na educação, como meio de melhorar sua qualidade e ampliação. Assim, fornecem normas que devem ser compartilhadas pelos ambientes escolares com o objetivo de desenvolver um sistema de avaliação eficaz, com um programa de formação para professores, a elaboração do currículo e formulação de projeto político-pedagógico que seja capaz de dar conta dos desafios educacionais atuais.

Nesta perspectiva, a mudança mais recente sofrida pelo documento oficial supracitado está na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos¹⁰. A este respeito, Brasil (2013, p. 38) coloca que:

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do Ensino Fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar.

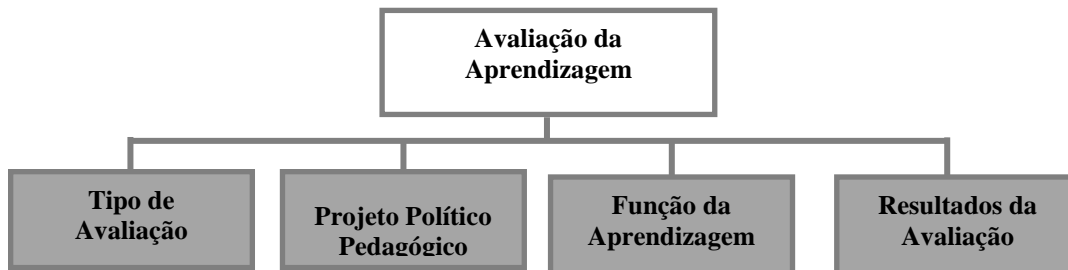
Nesta perspectiva, é tarefa da escola, palco de interações, e, no particular, é responsabilidade do professor, apoiado pelos demais profissionais da educação, criar situações que provem nos estudantes a necessidade e o desejo de pesquisar e experimentar situações de aprendizagem como conquista individual e coletiva, a partir do contexto particular e local.

No que se refere à avaliação, a diretriz ressalta os artigos 12, 13 e 24 da LDB (1996) como norteadores para a criação de demais documentos oficiais. Assim, ao analisar este

¹⁰O Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração, tem como objetivo central matricular crianças com 6 (seis) anos de idade na educação básica, visto e normatizado pela Lei nº 11.274/2006.

documento, é possível observar que o processo avaliativo é colocado aos sistemas de ensino através de alguns pilares (Figura 4) essenciais ao desenvolvimento deste processo, de forma a permitir uma educação baseada em princípios do construtivismo.

Figura 4 - Pilares do processo avaliativo



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

O processo avaliativo deve ser formulado pelo professor e pela escola, por meio de um ato capaz de redimensionar a prática pedagógica, assumindo um caráter processual diagnóstico a fim de modificar esta prática.

De acordo com Brasil (2013), o processo avaliativo deve adotar dois tipos de avaliação para que se possa atender às reais transformações e ações enfrentadas no cotidiano escolar, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem alcance o seu verdadeiro papel perante a ação de educar.

Logo, podemos classificá-lo em:

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo. A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos e pode indicar, ainda, a necessidade de atendimento complementar para enfrentar dificuldades específicas, a ser oferecido no mesmo período de aula ou no contraturno, o que requer flexibilidade dos tempos e espaços para aprender na escola e também flexibilidade na atribuição de funções entre o corpo docente (BRASIL, p. 125, 2013).

Desta maneira, as avaliações mencionadas concretizam-se no ambiente da escola a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico¹¹, um dos regimentos que são normativas obrigatórias baseadas na LDB (1996). Por isso, existem alguns pontos de relevância que devem estar contidos neste documento, como: espaço para a recuperação, que deve ocorrer paralelo ao período letivo; aceleração dos estudos para alunos que estão atrasados; reposição de conteúdos curriculares para *déficit* de carga horária.

Tomando como base a construção do PPP da escola, acredita-se que neste documento a concepção de avaliação da equipe que o constrói esteja explícita, de modo que as funções dadas ao processo avaliativo deixem claro que tipo de avaliação é realizada e se ela está em consonância com as diretrizes estabelecidas. Sob este prisma, para Brasil (2013), a avaliação não possui apenas a forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, mas é um meio de sinalizar aos docentes métodos, estratégias e abordagens para um melhor desenvolvimento.

Assim, com a aplicabilidade do ato de avaliar, os resultados obtidos terão significado e uso para a gestão da escola, ao proporcionar as seguintes situações: oportunidade para que os alunos melhorem a sua situação, em vista dos progressos e dificuldades contidas no processo de aprendizagem; aos pais, a informação do desenvolvimento de seus filhos quanto ao conhecimento adquirido; e aos professores, o redimensionamento das práticas educativas exercidas, visando ao alcance de melhores resultados, criando um espaço de diálogo entre os membros que fazem parte do contexto escolar.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

A educação exerce, na sociedade, um papel de extrema importância para o desenvolvimento das pessoas no que se refere à aquisição do saber, pois as mudanças ocorridas no mundo exigem dos sujeitos um conhecimento que tende a influenciar sua formação crítica e reflexiva, de modo a poder posicionar-se perante os questionamentos que surgem neste contexto de transformação social. Assim, os currículos escolares, através de seus conteúdos, darão base para este entendimento, daí a importância da geografia entre as demais ciências contidas no plano escolar.

¹¹É um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. É através dele que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para a execução dos objetivos estabelecidos.

Neste diapasão, o documento que alicerça a geografia como disciplina obrigatória do Ensino Fundamental é conhecido como Parâmetro Curricular Nacional de Geografia (PCN), e foi redigido na década de 1990, mais precisamente nos anos de 1998. A elaboração do PCN procurou respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no Brasil, traçando elementos norteadores necessários para a construção do processo educativo nacional, a fim de proporcionar aos alunos um conhecimento elaborado socialmente.

A geografia entra nesta proposta como uma área de conhecimento que tem o papel de permitir a compreensão e intervenção na realidade social. Conforme o PCN (1998), esta ciência é um instrumento de compreensão das diferentes relações sociais que interagem no meio ambiente (natureza) para a construção do que se conhece como *espaço*, através de suas características, como a singularidade dos lugares em que se vive, onde se diferenciam os povos, criando suas identidades e peculiaridades.

A este respeito, PCN (1998, p. 26) enfatiza que

a geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação.

Desta forma, segundo o PCN (1998), é preciso que os conteúdos ensinados estejam contidos em eixos temáticos que norteiem o professor na seleção e organização dos temas a serem estudados, isso de acordo com a proposta pedagógica e com os objetivos do Ensino Fundamental, utilizando como critério de seleção a importância da formação social e intelectual dos alunos.

Os eixos apresentam uma visão de totalidade do saber geográfico a partir da noção física e humana, por intermédio de uma interação de reciprocidade. Contudo, estes não podem ser considerados currículo e tampouco programa curricular, apenas um subsídio teórico para a iniciação do trabalho dos conteúdos pelos professores.

Diante da organização e da seleção dos eixos temáticos, cabe ao docente escolher aquilo que é importante para a aquisição do conhecimento do aluno, levando em consideração a realidade local, os meios de desenvolvimento do trabalho (técnicas e metodologias), e a escolha dos conteúdos pertinentes para o entendimento de sua região.

Assim, o terceiro ciclo¹², que representa o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, tem como propostas os seguintes eixos (PCN, 1998, p. 41):

- a geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo;
- o estudo da natureza e sua importância para o homem;
- o campo e a cidade como formações socioespaciais;
- a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

O Quadro 4, abaixo, faz uma síntese desta abordagem feita sobre os eixos, colocando os conteúdos relacionados a cada eixo temático que será trabalhado em sala de aula pelo professor.

Quadro 4 - Eixos e conteúdos de geografia no PCN

Eixos/Conteúdos			
Eixo 1 Leitura e compreensão do mundo	Eixo 2 Natureza	Eixo 3 Campo e cidade	Eixo 4 Cartografia
<ul style="list-style-type: none"> ✓ trabalho e apropriação da natureza; ✓ relações sociais do trabalho; ✓ as diversas formas de moradias; ✓ o ambiente natural. ✓ o lugar como experiência do vivido; ✓ representações da vida cotidiana; ✓ cidadania; ✓ segregação: <ul style="list-style-type: none"> • social • econômica • cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ planeta terra; ✓ relevo; ✓ hidrografia; ✓ climatologia; ✓ vegetação; ✓ reservas ambientais; ✓ desenvolvimento sustentável; ✓ lixo e consumismo; ✓ poluição ambiental ✓ industrialização; ✓ problemas ambientais; ✓ turismo; ✓ meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ referências históricas; ✓ festas tradições e folclore brasileiro; ✓ relações de trabalho; ✓ abastecimentos da cidade; ✓ agricultura; ✓ mecanização das propriedades rurais; ✓ modernização e desemprego; ✓ reforma agrária; ✓ oligarquias; ✓ pólos econômicos; ✓ proletariado; ✓ relações políticas internacionais; ✓ políticas neoliberais; ✓ expansão dos transportes; ✓ movimentos migratórios. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ conceitos de escala; ✓ pontos cardeais e colaterais; ✓ uso de cartas; ✓ representação de mapas e croquis; ✓ leitura de legenda; ✓ a importância dos sistemas de referência; ✓ cartas de relevo; ✓ análises de cartas; ✓ mapeamento.

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do PCN (1998), por Bruna Gabriela de Assis silva (2015).

Neste sentido, algumas críticas surgem ao se tratar do ensino de geografia sob uma visão imposta do currículo, as quais se sustentam na visão conteudista deste documento, onde

¹²Este ciclo representa a escolha do universo da nossa pesquisa, pois se busca compreender as concepções de avaliação dos professores de geografia que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Teresina/PI, por isso o detalhamento deste ciclo nesta seção.

prevalece como um plano ou programa de disciplina, fazendo prevalecer a teoria tradicionalista.

Com isso, os aspectos que são relevantes para a construção de um currículo participativo passam despercebidos ou são ocultados. Destarte, percebe-se que a seleção de conteúdo traz embutido uma ideologia da classe dominante que privilegia apenas aquilo que se deve aprender, não levando em consideração aspectos ligados à vivência, à subjetividade, à identidade e aos valores.

Cabe ao professor, neste contexto, enquanto agente mediador da aprendizagem, impor-se perante à formulação do currículo trabalhado, de modo que o mesmo reflita os aspectos que são importantes para a construção do conhecimento do aluno, assim revalidando os pontos norteadores do desenvolvimento significativo, privilegiando os elementos que permitam a construção da identidade, por fim, exercendo o real papel quanto ao uso do currículo.

Entretanto, mesmo que alvo de críticas, o PCN (1998) afirma que foi elaborado como meio de auxiliar o desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas, proporcionando uma reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de matérias didáticas e de recursos tecnológicos. Constata-se que o mesmo não se intitula como currículo de geografia, mas como uma abordagem curricular na qual se define uma nomenclatura de eixos temáticos que escolhe os conteúdos a serem ministrados.

Neste sentido, os eixos e os temas devem procurar interligar-se às questões da atualidade, relacionando sempre o local com o global, de modo a permitir ao aluno o entendimento da diversidade dos fenômenos geográficos que se fazem presente na sociedade, e ao fim, uma reflexão sobre o contexto brasileiro na ordem mundial, através de suas especialidades.

Portanto, o PCN (1998) coloca que, ao final deste processo supracitado, é necessário que o professor avalie os alunos, mostrando suas conquistas e uma perspectiva de continuidade de seus estudos.

Entretanto, esta avaliação deve estabelecer alguns critérios voltados para a questão da formulação dos conceitos geográficos, construção do discurso através da linguagem escrita e oral, e mudanças quanto ao posicionamento em relação aos fenômenos vivenciados, ou seja, o comportamento perante aos fatos ocorridos.

Todavia, serão avaliadas nos alunos as seguintes atitudes: apropriação das categorias básicas da geografia; capacidade de distinguir escalas e representação cartográfica; caracterização dos elementos das paisagens urbanas e rurais, enfatizando as diferenças;

criticidade em relação à realidade vivenciada e à capacidade de observação do aluno em perceber o seu cotidiano e como as pessoas se apropriam dos lugares.

A avaliação pode ser compreendida como elemento importante do processo ensino-aprendizagem com a finalidade de subsidiar o professor, o aluno e a escola na construção coletiva de uma educação comprometida com o sucesso, de forma que avaliação não seja entendida e realizada em momento único e muito menos interpretada como o fechamento de uma proposta isolada, mas realizada durante um processo educativo em geografia que possibilitará ajuste para que a tarefa de ensinar tenha êxito.

2.4 Diretrizes Curriculares do município de Teresina

As Diretrizes Curriculares do Município de Teresina foram criadas em consonância com as leis que normatizam a educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais/2000, com a finalidade de responder aos questionamentos que surgem, pedindo inovação e adequação às necessidades fundamentais dos alunos, isso no que se refere aos instrumentos de aprendizagens essenciais e aos conteúdos educativos.

Quanto a este sentido, de acordo SEMEC (2008, p. 130) essas diretrizes visam à

formação do homem como um ser social, que interage com o meio, participante ativo da sua comunidade, exercendo a sua função de cidadão de deveres e direitos para o engrandecimento de sua comunidade, sendo esperada, ainda, a sua inserção no mundo do trabalho, o desenvolvimento da responsabilidade social e a participação ativa no mundo globalizado.

Assim, é importante ressaltar os elementos que subsidiam o processo educativo, dando a base para a formulação do saber científico. Por isso, serão traçados os pontos que são de extrema relevância para esta pesquisa. O primeiro diz respeito à compreensão da importância da geografia enquanto disciplina do currículo do município, levando em conta os pontos principais que esta lei impõe e, por fim, faz-se uma breve análise da concepção que o documento frisa em relação à avaliação e como deve ser o processo avaliativo na disciplina de geografia, do Ensino Fundamental II.

Os documentos oficiais da SEMEC (2008) colocam que a geografia é uma ciência que visa a compreender o mundo no qual o homem se faz presente, explicando as transformações. Tem como objetivo estudar as relações contidas entre o processo histórico de formação das

sociedades e o funcionamento da natureza, por isso, este conhecimento aplicado ao Ensino Fundamental deve ter como categorias de estudo os conceitos¹³ que darão base à aprendizagem geográfica.

A este respeito, SEMEC (2008, p. 239) enfatiza que

A geografia presta uma grande contribuição para a concretização das finalidades do Ensino Fundamental no que se refere à formação da cidadania, visto que ela trabalha com o sentimento de pertencer a uma realidade em constante transformação na qual as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado do qual o aluno faz parte, precisa conhecer, sentir-se membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente.

Desta maneira, é por meio do senso comum do aluno que poderão ser desenvolvidas as capacidades de identificação e reflexão da realidade vivida, a fim de alcançar o conhecimento elaborado, onde as relações entre a sociedade e a natureza se perpetuam. Neste contexto, as práticas pedagógicas devem permitir aos alunos diferentes momentos de escolaridade, de modo que possam iniciar a construção de saberes novos e mais complexos.

Diante disso, a geografia, no contexto da educação fundamental, através das propostas de estudos, deve alcançar os seguintes objetivos (SEMEC, 2008, p. 240):

- reconhecer o mundo atual em sua diversidade, possibilitando a compreensão das categorias: espaços, paisagens, lugares e territórios;
- conhecer a dinâmica da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- analisar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, visando à construção de referenciais que permitam uma interação propositiva nas questões socioambientais;
- saber que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas que devem ser garantidas a todos os seres humanos;
- compreender as diferentes linguagens para obter informações e representar as especialidades dos fenômenos geográficos.

A aplicabilidade dos conteúdos por parte dos professores exigirá que ao fim das propostas curriculares se realize a avaliação como instrumento de aferição do que foi

¹³O estudo de geografia aplicado ao Ensino Fundamental trabalhará com conteúdos que visem a proporcionar a aprendizagem dos conceitos-chave desta disciplina, sendo o espaço, paisagem, lugar, região e território.

realmente compreendido por parte do aluno. Daí, a SEMEC (2008), através de sua concepção de avaliação, formalizou um modelo do processo de avaliar que se baseia em um conjunto de ações organizadoras que têm como propósito coletar informações sobre o processo educativo, promovendo subsídios para o planejamento e tomada de decisões, a fim de concretizar o sucesso de seu aluno.

Nesta perspectiva, a avaliação fundamenta-se em critérios que servem como orientadores para a prática avaliativa, os quais ajudarão o professor a decidir acerca dos procedimentos e instrumentos de avaliação, considerando os objetivos de ensino a serem alcançados. Para tanto, a avaliação deve ser democrática, transparente, motivadora e participativa, e deve considerar as habilidades propostas nas diretrizes de ensino de geografia. A este respeito, a SEMEC (2008) estabelece os seguintes critérios de avaliação para a disciplina de geografia no 6º ano, os quais são ressaltados no quadro 5 a seguir

Quadro 5 – Critérios de avaliação para disciplina de Geografia

Critérios Conceituais	Critérios Atitudinais	Critérios Procedimentais
<ul style="list-style-type: none"> ✓ construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo. Com este critério, avalia-se o quanto o aluno se apropriou da categoria lugar em sua capacidade de se exprimir sobre os diferentes lugares, próximos e distantes; ✓ ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano. Com este critério, avalia-se se o aluno é capaz de distinguir e criticar aquelas mais adequadas para elaborar pequenos esboços sobre a realidade em que vive ou que pretende estudar; ✓ particularizar a dinâmica do tempo e espaço nos processos de organização das paisagens rurais e urbanas, inclusive das formas de interações com o tempo da natureza e da sociedade. Com este critério, avalia-se se o aluno sabe identificar as diferentes manifestações do tempo e sua importância na leitura dos fenômenos geográficos; ✓ perceber em seu cotidiano como as pessoas se apropriam e se identificam com os lugares. Com este critério, avalia-se se o aluno sabe demonstrar que, mediante sua observação, é capaz de perceber em seu cotidiano como as pessoas se apropriam e se identificam com os lugares, e o grau de integração com eles. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ mudar comportamentos a partir da forma de compreender a sua realidade, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo estudo da geografia; ✓ desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade, diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural; ✓ saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolver atitudes de respeito à vida; ✓ questionar-se como cidadão de um determinado lugar e, ao mesmo tempo, discutir a existência ou não da cidadania com as demais pessoas que convivem neste local. Ao mesmo tempo, debater as condições de classes como limitantes à prática da justiça social; ✓ interessar-se em procurar relacionar como as pessoas se apropriam, identificam-se e integram-se com os lugares, definindo um comportamento crítico em relação a este fato; ✓ agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo; ✓ valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ utilizar procedimentos da pesquisa geográfica. Com este critério, avalia-se se o aluno apropriou-se dos procedimentos de pesquisa para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições; ✓ fazer leitura de imagens, dados e documentos de diferentes fontes de informação. Com este critério, avalia-se se o aluno, pelo trabalho com diferentes fontes de informação, consegue analisar e relacionar informações sobre o território e os lugares, e as diferentes paisagens e regiões; ✓ utilizar linguagem gráfica para obter informações e representar a especialidade dos fenômenos geográficos. Com este critério, avalia-se se o aluno, pelo trabalho com a cartografia, consegue analisar e relacionar informações sobre o território e os lugares, e as diferentes paisagens e regiões; ✓ expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar. Com este critério, avalia-se se o aluno, pelo trabalho oral e com produção de texto, consegue analisar e relacionar informações sobre o território e os lugares, e as diferentes paisagens e regiões; ✓ desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas. Com este critério, avalia-se que os alunos adquiriram competências para fazer, com autonomia, pesquisa sobre a natureza do território, paisagens e lugares, valendo-se de recursos de imagens e de vários documentos que possam oferecer informações, ajudando-o em como fazer sua leitura geográfica; ✓ ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano. Com este critério, avalia-se o aluno é capaz de distinguir, com espírito crítico, aquelas mais adequadas para elaborar pequenos esboços sobre a realidade em que vive ou que pretende estudar.

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados SEMEC (2008), por Bruna Gabriela de Assis Silva (2015).

A partir desta abordagem, entende-se que os critérios de avaliação definidos por esta proposta servem como orientadores nas decisões sobre quais procedimentos e instrumentos de avaliação utilizar, levando em consideração os objetivos de ensino a serem alcançados.

No entanto, a concepção de avaliação é democrática, em consonância com a função social da escola, que é a preparação dos cidadãos no exercício de sua cidadania.

Em síntese, estas diretrizes, elaboradas à luz dos saberes dos docentes da SEMEC, refletem concepções educacionais voltadas para uma transformação social. Nessa perspectiva, faz-se necessário uma cuidadosa reflexão, por parte de todos os que compõem a comunidade escolar, para que esse instrumento possa, de fato, ser implementado na formação de indivíduos competentes, críticos, conscientes e preparados para transformar as comunidades em que vivem (SEMEC, 2008, p. 149).

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

Porém, não adianta existir documentos que sirvam para orientar a equipe pedagógica se a mesma, em sua prática, não mudar as práticas tradicionais que ainda perpetuam no sistema educacional brasileiro, daí a necessidade da autonomia de quem faz realmente a escola.

2.5 Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

O projeto político pedagógico, segundo a LDB (1996), deve ser elaborado por todas as escolas como forma de executar sua proposta pedagógica, deixando claro que as mesmas não podem deixar de colocar suas intencionalidades educativas. 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."

Este documento visa a dar autonomia às instituições escolares, tendo por base a construção da identidade de cada escola, cujas manifestações serão expressas no sentido do seu ideal de educação, o que permitirá uma ação democrática na ordenação pedagógica das relações escolares.

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos concretos, situados em um cenário social complexo, preenchido por situações cotidianas desafiantes.

De acordo com Brasil (2010, p. 47), entende-se que:

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias.

Este documento coloca, ainda, que na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve.

Por isso, existem alguns fatores que devem ser levados em consideração para a sua criação, a fim de subsidiar as propostas que serão descritas e pretendidas com este projeto, como: financiamento da educação nas três esferas; natureza e a finalidade da unidade escolar; o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas; organização e gestão curricular.

Deste modo, o PPP deve constituir-se:

- I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;
- II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;
- IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais) (BRASIL, 2010, p. 48-49).

Neste sentido, para verificar de que forma a avaliação da aprendizagem é concebida nas escolas, analisaram-se quatro Projetos Políticos Pedagógicos da rede municipal de ensino de Teresina. Além disso, observou-se também se estas escolas estavam dentro das diretrizes colocadas pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação (SEMEC), respectivamente, e se consideravam as discussões realizadas por pesquisadores e profissionais da educação.

As análises apontam para a preocupação com as normas indicadas pelas diretrizes da educação. Além disso, notou-se também que há unanimidade em relação à importância da avaliação para o processo de ensino-aprendizagem.

No Quadro 5, 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 sobre a 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 nestes documentos, que também estão ligadas a concepções dispostas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 6 - As concepções de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Teresina-PI

Projeto Político Pedagógico	Concepção de aprendizagem	Concepção de avaliação da aprendizagem
E. Municipal Prof ^a Delmira Coelho Machado	A aprendizagem é um processo que é construído na relação do sujeito com o meio. Baseada na teoria socioconstrutivista de Vygotsky.	Caracteriza-se por ser uma atividade permanente, presente em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem. Abrange todas as ações desenvolvidas na prática pedagógica, assim como todos os sujeitos nela envolvidos.
E. Municipal Simões Filho	A aprendizagem é processo que ocorre através da interação entre os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, com objetivo de desenvolver a aprendizagem significativa.	Diagnóstica, formativa e somativa, ficando a critério do professor o uso de instrumentos avaliativos diversificados.
E. Municipal Parque Itararé	A aprendizagem como sendo essencial para o desenvolvimento do ser humano e acontece através da interação social, porém, o aluno só aprenderá se as informações fizerem sentido para ele. Assim, a prática pedagógica da escola segue a linha do construtivismo sociointeracionista, defendida por Piaget, Emilia Ferreiro e Vygotsky.	A avaliação desenvolvida na escola procura tem um caráter diagnóstico, considerando o crescimento do aluno durante todo processo ensino-aprendizagem.
E. Municipal Santa Teresa	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).

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do PPP, por Bruna Gabriela de Assis Silva (2014).

Verifica-se que os documentos analisados apresentam concepções de aprendizagem e avaliação voltadas a uma postura filosófica baseada no socioconstrutivismo. Por conseguinte, os dados estão condizentes com os referenciais teóricos abordados por esta pesquisa. Outro ponto relevante é a preocupação que estes documentos têm em evidenciar que as práticas avaliativas não devem ser utilizadas como elementos de punição ou controle, mas como um instrumento capaz de detectar os reais problemas da aprendizagem e do ensino.

No que refere à aplicação da avaliação, todos os PPPs colocaram que esta deve ser realizada mensal e bimestralmente. A mensal fica a critério do professor quanto à escolha do instrumento avaliativo, podendo ser realizada de forma contínua. A bimestral deve obedecer ao calendário escolar, com a aplicação de uma prova que, junto a outras atividades, darão uma nota final. A recuperação será realizada bimestralmente, tendo como foco os aspectos qualitativos.

Nesta perspectiva, procurou-se, a partir da inserção do pesquisador no contexto das escolas pesquisadas, conhecer os projetos pedagógicos, a princípio, retirando deles todas as informações que seriam de extrema importância para o objeto de estudo, pois a ideia central partiu do pressuposto de que nem sempre o que está escrito é realizado na prática. Contudo, o que foi visto é uma consonância entre o que foi escrito e que é realizado, mesmo que a ação de avaliar se altere algumas fases, de forma a reajustar-se ao cotidiano escolar.

Entretanto, é necessário ressaltar que os dados contidos em documentos que legislam sobre o espaço escolar, sendo eles o PPP ou até mesmo os regimentos internos, devem ser analisados de forma detalhada, onde os aspectos descritos nos registros estejam interligados com a prática educativa desenvolvida. Todavia, o que se percebe, nas escolas brasileiras, são práticas que divergem com a teoria, permitindo a concretização de um processo não significativo para o aluno.

3 ENSINO DE GEOGRAFIA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ABORDAGENS TEÓRICAS

A avaliação deve ter a função de subsidiar o fazer pedagógico dos professores de geografia. Para que isso ocorra, ela deve ser contínua, formativa, participativa, diagnóstica e investigativa. Assim, as informações obtidas durante o processo avaliativo acabam por ser instrumentos de redimensionamento do ato educativo, no sentido de avançar no entendimento do processo de ensino-aprendizagem.

Baseando-se na concepção de prática avaliativa, a seguir, o ato de avaliar é tratado de uma maneira geral, com base na tendência tradicional e renovada da geografia escolar, tendo em vista uma discussão no campo educacional, onde ambas ainda se fazem presentes, perpetuando modelos educacionais que contribuem ou não para a aprendizagem do aluno.

Contudo, para Haidt (2007), a avaliação está ligada diretamente a concepções educacionais que permeiam o seu desenvolvimento.

Partindo deste pressuposto, o objetivo desta seção é descrever elementos norteadores que perpassam o sistema educacional brasileiro, criando concepções que perpetuam o ensino de geografia, bem como a construção e efetivação do processo avaliativo. Desta forma, todos os aspectos abordados são importantes para a reflexão da possibilidade de se pensar em uma geografia que realmente seja necessária para o professor e para o aluno, enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar.

Porém, as diferentes formas de educação estão atreladas às diversas maneiras de compreender o processo de construção do conhecimento, sendo que concepções de educação diferentes encadeiam formas diferenciadas de avaliação.

Assim, é necessário o entendimento do processo de ensino e aprendizagem em geografia partindo do contexto global para o local. Assim, a primeira etapa é uma análise do que significa a palavra educação dentro de uma perspectiva escolar, pois alguns conceitos ainda divergem quanto ao seu efetivo papel na mediação do ato de ensinar e aprender.

É notório perceber que as diferenciações conceituais estão vinculadas às tendências educacionais que permeiam a educação desde os primórdios, fazendo com que estas contribuam para a formação da concepção de avaliação dos professores que determinam e concretizam o ato de avaliar.

3.1 A educação na perspectiva da escola

A educação é fenômeno social e universal que se constitui no mundo, auxiliando-o nas transformações ocorridas, como agente norteador de alguns processos necessários à compreensão dos acontecimentos. Por isso, cada sociedade que a vivencia a utiliza como elemento de construção na formação dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento de suas capacidades, e na preparação para a participação ativa e transformadora da vida social.

De acordo com Libâneo (1991, p. 17), a educação

[...] não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiência culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Desta forma, o meio social, através das influências sofridas pelos indivíduos, gera conhecimentos que são experiências, valores, crenças, modo de agir, técnicas e costumes acumulados por gerações, os quais são reinventados e passados por diversas sociedades.

No entanto, para Aranha (1996), a educação não pode ser considerada apenas como um simples ato de transmissão de saberes oriundos das heranças de povos, mas um processo que reinventa um novo saber e cria rupturas com o velho. Assim, as rupturas servem como meio de dinamizar o conhecimento das sociedades de acordo com o seu contexto histórico presente.

Nesta perspectiva, Haidt (2007) define a educação, vista de maneira social, como uma ação promovida pelas gerações adultas que exercem influência sobre os jovens no que se refere a orientações em sua conduta, através de transmissões dos conjuntos de normas e valores de uma sociedade que pretende ser aceita pelo grupo. Contudo, estes elementos são vistos como meio de subsistência de tal sociedade.

A educação pode ser construída e percebida em ambientes variados, dependendo de sua intencionalidade. Porém, no contexto informal, ela é adquirida por meio da interação entre indivíduos, que trocam experiências e informações, de forma, às vezes, não tão consciente e intencional. No contexto formal, temos a escola, com a função de ensinar, como espaço de aquisição dos conhecimentos que são a base para a construção da educação, os quais são planejados e possuem uma intenção de acordo com os objetivos propostos.

Partindo deste princípio dos ambientes provedores dos saberes, é importante esclarecer a diferença entre educação e ensino, mesmo que ambos estejam interligados e ao fim se completem:

educação é um conceito genérico, mas amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos (ARANHA, 1994, p. 51).

Neste diapasão, após esta breve reflexão sobre o tema, visto e analisado de uma forma ampla, mas consistente, é preciso discutir os elementos que concretizam o ato de educar de maneira formal. Assim, o ensino interligado ao universo da escola será elemento de análise e discussão a seguir.

Acredita-se que a escola tem papel de educar e ensinar não somente os conteúdos curriculares, mas aprimorar os indivíduos que dela fazem parte para a sua vida em sociedade, de modo que possam ser agentes ativos e críticos dos fenômenos sociais.

Assim, alguns teóricos, como Libâneo (1994), discutem o real papel da escola para a formação do homem, pois acreditam que todos os estudos ligados ao campo educacional e que têm como universo da pesquisa a escola necessitam descrevê-la, ressaltando a sua função e a sua concepção de educação que, em sua maioria, encontra-se mascarada por falsas ideias.

Entretanto, o ato de ensinar requer objetivos bem definidos e propostas bem articuladas com a prática pedagógica da escola. Por isso, Aranha (1996) enfatiza que o ato pedagógico é uma atividade sistemática de interação entre sujeitos, tendo como objetivo central provocar mudanças nos homens, de modo que estes se considerem elementos de transformação do meio vivenciado.

Segundo Libâneo (Ibidem, p. 24), a educação constitui-se

num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal [...].

A escola deve propor aos alunos conhecimentos sistematizados que contribuam para o desenvolvimento intelectual, utilizado para a atividade permanente de estudo e para a vida prática. Entretanto, sem o domínio dos conhecimentos, não se desenvolvem as capacidades

intelectuais e nem mesmo a assimilação do saber de forma sólida e duradoura. Portanto, o ensino tem a função principal de assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através deste processo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

No entanto, para alguns pesquisadores, como Freire (2001) e Meksenas (1994), a escola exerce vários papéis inseridos em uma sociedade, pois ao mesmo tempo em que é uma instituição onde saberes e valores sociais são elaborados, oculta outra função, que é segregar pessoas, marginalizar os alunos, isto é, com o objetivo de reproduzir a sociedade de classe.

Para Libâneo (1990), o processo educativo, para tornar-se efetivo, precisa ter finalidades e meios para a sua realização, conforme o tipo de cidadão que deseja formar e o tipo de sociedade a que aspira. Implica dizer que a escola, nesta perspectiva, pode, inclusive, ser considerada como instrumento de dominação dos detentores do poder.

Para compreender mais nitidamente esta discussão sobre o verdadeiro papel da escola, é relevante que se entenda que concepção predomina no sistema de ensino, pois os objetivos são formulados a partir das posturas e do tipo de escola que se pretende ter. Assim, no contexto educacional brasileiro, é possível encontrar ambientes escolares que adotam a perspectiva tradicional para o desenvolvimento da educação, e outros que possuem uma postura inovadora e democrática de ensino. Por isso, é necessário entender as concepções educacionais e suas características para que se possa realmente descrever e discutir o papel da escola na formação dos alunos.

Libâneo (1994) coloca que a escola tradicional tem como tarefa a transmissão de conhecimentos que são passados aos alunos de maneira fragmentada e decorada, onde questionamentos não são formulados, devido à maneira da aprendizagem. Na escola democrática o ensino é pautado na discussão de temas sociais e políticos, ou seja, o ensino é centrado na realidade social, em que os sujeitos do processo analisam e questionam os problemas e realidade social, política, econômica e cultural; partindo do local para o global. Para uma melhor compreensão das tendências educacionais supracitadas, o Quadro 04 apresenta uma síntese dessas tendências aqui apontadas.

Quadro 7 – Tendências educacionais

Categorias	Tendências educacionais	
	Tradicional	Progressista
Papel da escola	Modelar os alunos de acordo como o sujeito que deseja formar, ou seja, não ativo e nem crítico do meio social.	Instrumento de apropriação do saber que permite aos alunos uma transformação ativa e crítica perante a sociedade.
Conteúdo do ensino	Os conteúdos são conhecimentos acumulados por gerações e repassados aos alunos. Assim, não há uma busca por conteúdos que possam ser assimilados a realidade vivenciada.	Os conteúdos curriculares são extraídos da realidade do aluno, partindo do saber comum para o saber elaborado (científico).
Método	Aula expositiva	Aula dialogada
Relação professor-aluno	O professor é detentor de todo o conhecimento, não havendo uma interação entre esses sujeitos para a construção do conhecimento.	Existe uma relação de horizontalidade, onde educador e educando se posicionam, opinando para a elaboração do saber.
Ensino e aprendizagem	Ensino consiste no repasse do conhecimento e a aprendizagem é mecânica.	Este processo é dinâmico, feito a partir da relação mediadora entre professor e aluno.
Avaliação	Ocorre por meio de verificações em curto prazo, através de provas e testes, onde o objetivo é a classificação dos alunos, além de ser utilizada como meio de punição.	Avaliação é emancipatória e formativa, utilizada como instrumento de redirecionamento da prática escolar.

Fonte: Adaptado de Libâneo (1994).

Ao estabelecer uma correlação entre estas tendências, busca-se entender que tipo de concepção de educação se faz presente no contexto educativo brasileiro. Acredita-se que para que ocorra a transformação da escola como instrumento relevante na vida das pessoas, os ideais vividos e contidos na escola devem ser revistos, pois do modo como se encontra a realidade do ensino nos dias de hoje, é imprescindível mudar as concepções que estão enraizadas na educação, mesmo que as pesquisas já estejam em estado avançado, confirmando o verdadeiro modelo de escola. Entretanto, persiste a necessidade de rever o verdadeiro papel da escola como mediadora do saber.

Nesta perspectiva de mudança de concepções e valores educacionais, cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo.

3.2 A prática docente na construção do ensino de geografia

As mudanças de paradigmas ocorridas na educação vêm provocando na escola algumas alterações em seu cotidiano escolar. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, para alguns, tornou-se complexo, necessitando da participação ativa do professor em um ato reflexivo, que tenha por finalidade compreender a sociedade que vive estas alterações de saberes. Neste percurso de aquisição de conhecimento, a geografia escolar entra nesta dinâmica, com o intuito de auxiliar o entendimento dos fenômenos que se formam neste contexto.

Nesta perspectiva, a disciplina de geografia procura atender às necessidades que surgem no momento vivenciado, a fim de facilitar o entendimento dos fenômenos que ocorrem e modificam o espaço, impedindo a compreensão dos sujeitos. Neste momento, a participação do professor deve ser efetiva, de modo que formule os seus objetivos com o intuito de dar respostas aos questionamentos que surgirão e propor os conteúdos e métodos mais eficazes e significativos para este entendimento.

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, mesmo sem a institucionalização enquanto ciência e disciplina, já aparecia nas salas de aula. Assim, passou por um grande caminho, percorrendo diversas correntes ou concepções geográficas que alicerçavam e fundamentavam o verdadeiro papel da geografia, até em meados do século XX, com a geografia crítica¹⁴, passando esta a ser considerada um saber essencial para o desvendamento do mundo e dos fenômenos que ali se formam, onde a maneira descritiva e estática do saber são eliminados e a forma dinâmica é enfatizada como meio de oferecer ao indivíduo a possibilidade de inovar a cada dia o seu conhecimento.

Todavia, é importante ressaltar que a geografia crítica escolar possui uma dinâmica de ensino estruturada para a escola, a qual apresenta uma equipe que tem como objetivo a reafirmação da educação enquanto meio de transformação social. Portanto, os conhecimentos

¹⁴Concepção geográfica dos anos 70, que teve como percussores Yves Lacoste, na França, e Milton Santos, no Brasil. Seus fundamentos teóricos baseiam-se em uma geografia não neutra e sim, comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais.

geográficos construídos neste ambiente permitirão a participação dos alunos perante os fatos ocorridos na sociedade em que vivem. Desta forma, um dos principais agentes modificadores deste processo educativo é o professor, que têm um papel fundamental para que se possam alcançar as metas pretendidas.

Para Vesentini (2007, p. 224), “o professor crítico/construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que ‘aprende ensinando’ e que ‘não ensina, mas ajuda os alunos a aprender’ – não apenas *reproduz*, mas também *produz* saber na atividade educativa”. O verdadeiro papel do professor de geografia é conceber ao aluno a construção do seu conhecimento, de sua formação e habilidade, auxiliando no desenvolvimento de suas qualidades, que os ajudará na aquisição do saber crítico.

A prática docente em geografia deve possibilitar aos alunos a compreensão dos conteúdos estudados, de modo que estes consigam visualizar e entender o processo de socialização que ocorre no espaço de maneira dinâmica, sendo que os fenômenos ocorrem para explicar e identificar a formação espacial.

Assim, o professor necessita de uma formação contínua que permita a construção do processo educativo eficaz ao aluno, pois do contrário, o ensino reproduzir-se-á com base em teorias, técnicas e metodologias do ensino tradicional, e o aluno servirá apenas como um depósito de informação.

[...] o ensino de geografia institucional mantém seu valor cultural informativo, mas nós, professores, podemos encaminhar estratégias metodológicas tendentes a que se afirme seu valor significativo nos processos de aprendizagem. Nessa busca, os métodos e as técnicas aplicados em aulas de geografia são permanentemente revisados com o fim de convertê-los em elementos facilitadores da aprendizagem. A atitude reflexiva e autocrítica do professor conduz á apreensão dessas dificuldades que são criadas por nós mesmos [...] (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 20).

De acordo com Rabelo (2010), muito se tem dito em relação à geografia escolar nos estudos com finalidades de solucionar ou minimizar a presença arcaica do ensino clássico na educação, mas o que ainda se percebe nas salas de aula é um processo educativo tradicional, que tem a memorização como técnica de aprendizagem de conteúdos prevalecendo.

As práticas educativas caracterizam-se pela utilização excessiva do livro didático, extremamente teórico e descontextualizado da realidade do aluno. No entanto, este modelo de ensino traz aos alunos consequências desastrosas, porque não conseguem compreender de maneira autônoma e criativa os conhecimentos geográficos.

A este respeito, Pontuschka (2007, p. 165), coloca que “a geografia pode embasar-se na experiência dos alunos no interior de seu grupo social a desenvolver uma prática pedagógica que, partindo da realidade local e levando a visão obtida para o interior da escola [...]”.

Neste sentido, os alunos acabam por não compreenderem a importância da geografia e de seus conteúdos para suas vidas, refletindo uma atitude meramente formal no processo de ensino e aprendizagem, agindo de modo a responder apenas às exigências do ato educativo, sem se interessar pelos saberes geográficos em estudo, tendo como objetivo apenas a aprovação nos exames escolares. Desta forma, os alunos dão continuidade aos estudos nos anos seguintes, e a geografia continuará sendo vista apenas como um componente curricular sem significado para a formação intelectual.

Entretanto, para alterar este quadro, é necessário que o docente reflita sobre a sua postura, enquanto mediador do processo de ensino. Diante disso, Castrogiovanni (2003) aduz que para mudar esta situação presente na educação, é importante que o professor leve 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 em determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem.

É preciso que se repensem as práticas tradicionais que ainda tomam conta das aulas desta disciplina, com o escopo de contextualizar os saberes dos alunos através de conteúdos significativos para a formação do cidadão.

Callai (2001, 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.

O ensino de geografia deve pensar em um currículo que atenda à demanda do entendimento da sociedade de forma mais ampla, contemplando as necessidades de compreensão dos alunos. As aulas com conteúdo sem relação com a vida cotidiana dos mesmos não trazem, em si, interesse e, muitas vezes, acabam por serem insignificativos para o contexto educacional.

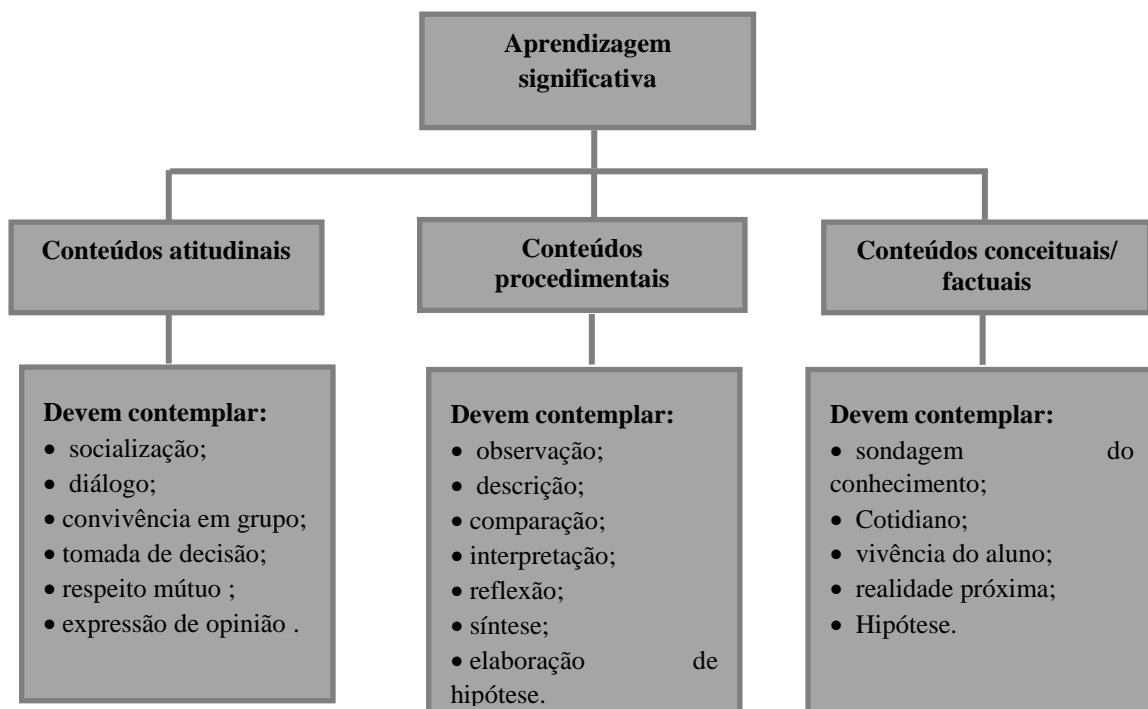
Por isso, pesquisadores como Callai (2001) e Cavalcanti (2012) enfatizam que o professor, para minimizar esta problemática, deve ter mais autonomia para a escolha do saber, aplicando e aproveitando conteúdos que trabalhem a realidade tanto dos alunos como dos professores.

Cabe ao professor selecionar os conteúdos que serão ministrados, de acordo com o seu programa de curso e com os objetivos elencados, de modo que permitam focar na realidade local e global, além da construção da identidade com o lugar em que habita. Para que a aquisição do conhecimento geográfico seja feita de maneira eficaz, são necessárias algumas condições que possibilitem a aprendizagem significativa do aluno, porém, o docente, através das aplicações dos conteúdos, deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoais e de inserção social, segundo Zabala (2010).

Desta maneira, a aprendizagem significativa é processo que permite ao aluno apreender o conhecimento científico partindo daquilo que já sabe. O aluno, neste contexto, atribui significado ao conteúdo apreendido, de modo que as informações recebidas se relacionem com as suas estruturas cognitivas.

Entretanto, para a efetivação deste processo, é necessário levar em consideração os conhecimentos factuais e conceituais do aluno, através de condições que possibilitem este ato. A Figura 5 demonstra os elementos completados pelos conteúdos para a concretização da aprendizagem significativa.

Figura 5 - Condições necessárias para a aprendizagem significativa



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

A prática docente é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem em geografia e ganha, na atualidade, um espaço muito extenso no processo educativo. Para tal, requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos, a fim de que se possa fazer a ruptura com o modelo tradicional, ainda persistente no ensino. Assim, a ciência geográfica é indispensável para a construção e transformação do aluno em um sujeito crítico e reflexivo da sociedade.

3.3 Concepções e práticas avaliativas

A avaliação da aprendizagem escolar vem sendo objeto de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de análises. Isto justifica-se pela necessidade de compreender o real significado da avaliação para com o desenvolvimento do processo educativo. Assim, os membros que fazem parte deste contexto devem refletir sobre o andamento do processo avaliativo.

Todavia, o sistema educacional brasileiro evidencia práticas pedagógicas inseridas no modelo tradicional de avaliar, onde os alunos são considerados como números passíveis de serem contabilizados, medidos pelo professor, que detém, por excelência, o conhecimento dito verdadeiro. Por outro lado, há uma perspectiva de educação progressista onde professor e aluno trocam informações em busca do mesmo processo de construção do pensamento e do saber, de forma que a avaliação passa a ser vivenciada como processo de redimensionamento da prática pedagógica dos sujeitos.

Nesta perspectiva, as diferentes tendências de educação estão enraizadas por diversas formas de compressão do processo de aquisição do conhecimento, sendo que as concepções de educação evidenciam também formas variadas de avaliação.

Porém, ao considerar que o estudo desta pesquisa tem como foco desvendar as concepções de avaliação dos professores de geografia que permeiam o processo avaliativo, enfatizam-se, nesta seção, os estudos de teóricos que representam as principais abordagens educacionais que norteiam o ensino e orientam as diversas formas de avaliação.

Por isso, inicia-se com uma breve reflexão sobre a avaliação nas concepções pedagógicas, perpassando pelas concepções educacionais que abrirão a discussão acerca das concepções avaliativas e, ao fim, sobre o processo avaliativo e os elementos que dele fazem parte.

3.3.1 Avaliação da aprendizagem nas concepções pedagógicas

Para compreender a relação que se faz entre o processo avaliativo e o ensino de geografia, é necessário realizar uma análise em relação às concepções pedagógicas e o processo avaliativo, pois ambos andam juntos e se modificam de acordo com os paradigmas educacionais abordados. Por isso, é preciso uma abordagem sobre as pedagogias conservadoras e inovadoras.

Neste contexto, a sistematização entre educar e avaliar dá-se de forma convergente, assumindo papéis de acordo com os seguintes fatores: época vivenciada, sociedade almejada, tradições culturais e intelectuais dominantes, e regime político-institucional.

Buscam-se embasamentos para esta discussão em teóricos, como Libâneo (1994), Freire (2011) e Saviani (2000), que são consagrados e comprometidos com o desenvolvimento e a renovação da educação brasileiro, tendo em vista que seus posicionamentos críticos, mesmo que apoiados em tendências pedagógicas diferentes, têm como objetivo central explicar a educação de maneira que a sociedade compreenda o seu papel como elemento de transformação da realidade vivenciada.

Estes autores, correlacionados às ideias de Luckesi (2001) e Haidt (1994), entre outros estudiosos em avaliação, proporcionam um entendimento sobre a relação existente entre concepção pedagógica e processo avaliativo.

A avaliação educacional, voltada para uma perspectiva conservadora, abrange as seguintes pedagogias: pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão do conteúdo e na pessoa do professor; pedagogia renovada, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e nos alunos, levando em conta suas diferenças individuais; e a pedagogia tecnicista, centrada nos meios técnicos de transmissão.

Libâneo (1985) aborda estas concepções pedagógicas supracitadas seguindo critérios de posição em relação às finalidades da escola, organizando-as em conjuntos de dois grupos, as da pedagogia liberal e da pedagogia progressista.

A concepção tradicional consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade. O referido autor assevera que a função da escola, neste contexto, é com a cultura, com os problemas sociais pertencentes à sociedade. O saber é construído de maneira diferenciada, de acordo com as classes sociais, ou seja, os menos capazes ou menos favorecidos socialmente e economicamente devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. O conhecimento adquirido é oriundo da acumulação das gerações passadas. O conteúdo curricular não aborda temas

relacionadas à realidade do aluno, a metodologia é baseada na memorização e, por fim, a avaliação não representa sua real importância para o processo educativo, ficando apenas com a mensuração dos dados coletados pelo professor.

Para Libâneo (1985, p. 55),

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Na concepção renovada, a escola tem a função de adequar as necessidades dos indivíduos ao meio social pertencente, assim, organizam a vida de acordo com os critérios impostos pela classe dominante. O aluno passa por adaptações comportamentais que os permitiram construir e reconstruir o saber por meio de estruturas cognitivas. Os conteúdos baseiam-se na vivência, nos desafios cognitivos e situações-problema. As metodologias de ensino são planejadas e efetivadas através de experimentos, pesquisa e descobertas, sendo o professor elemento facilitador para o processo. A avaliação escolar perde seu sentido, privilegiando apenas um único elemento, que é a autoavaliação, deixando de lado suas outras funções que, relacionadas, concretizam o processo avaliativo.

A tecnicista criou a escola dentro dos padrões empresariais com o propósito de formar sujeitos para a sociedade industrial e tecnológica, formando mão de obra qualificada. O currículo escolar baseia-se em informações que levam ao aluno aptidões e conhecimentos especializados para o trabalho que exercitará. Os métodos de ensino têm como fundamentos as ideias do taylorismo¹⁵ que, junto com os recursos didáticos (módulos de ensino e computadores), permitem a construção do conhecimento elaborado. O processo avaliativo ocorre baseado na verificação dos trabalhos dos alunos, a fim de observar as técnicas implantadas para a sua concretização com relação aos objetivos propostos pelo professor, com destaque apenas para o que seja mensurável.

Neste contexto, Luckesi (2001) afirma que este tipo de prática avaliativa, desenvolvida na maioria das escolas, volta-se para uma ação pedagógica tradicional centrada nos princípios

¹⁵Método científico de organização do trabalho desenvolvido pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Segundo Aranha (1996), este modelo implantado no sistema escolar traz a divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino que estão incumbidos do planejamento racional do trabalho educacional, cabendo ao professor a execução em sala de aula daquilo que foi projetado fora.

do autoritarismo. Caracteriza-se como forma de verificar a qualidade do objeto avaliado, ou seja, um julgamento dos valores educacionais com base nas características do objeto da avaliação, conduzidos a uma tomada de decisão, que acaba por se tornar um elemento de punição utilizado pelo professor para os alunos indisciplinados, assim, ocultam a real função da avaliação.

Para Haidt (1994), esta tendência clássica de educação traz em sua efetivação o ato de avaliar associado a expressões, como: prova, exame, nota, reprovação e aprovação. Torna-se um ato corriqueiro as escolas que passam a perpetuar e conceber a educação como mera transmissão e memorização de informações prontas, e o aluno, um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação restringe-se apenas a medir e quantificar dados memorizados, assumindo um papel de caráter seletivo e competitivo.

A avaliação, sob uma perspectiva inovadora, abrange as seguintes pedagogias: pedagogia libertadora, que defende a ideia de que a transformação virá pela emancipação das camadas populares; pedagogia libertária, segundo a qual a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos alunos; e pedagogia crítico-social dos conteúdos, que ressalta a função social e política das escolas, e realiza-se mediante os trabalhos com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de efetiva participação nas lutas sociais.

Para Libâneo (1990), a concepção libertadora enfatiza a educação como uma ação onde professor e aluno são mediados por uma realidade que tem como conteúdo de aprendizagem a própria sociedade. Assim, seu objetivo é construir uma consciência crítica reflexiva como elemento para a transformação. Utiliza-se da técnica de diálogo para proporcionar a aprendizagem coletiva e construtiva, que serão analisadas por meio de instrumentos avaliativos que definem a efetivação ou não do saber elaborado. Esta concepção tem como precursor Paulo Freire (2011), que a utilizou como meio de criticar a educação bancária conhecida como clássica, dando ênfase à educação de adultos e à educação popular.

A pedagogia libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade do aluno, no sentido de criar autonomia perante os problemas sociais. A questão curricular é colocada de maneira não obrigatória quanto à sua realização, ficando a critério do aluno a escolha das temáticas a serem trabalhadas, isto é, direcionadas aos interesses e manifestações do grupo ensinado, são concretizadas através do método de vivência grupal.

Por fim, a concepção crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica, tem seus embasamentos pautados na crítica a pedagogia tradicional e nova,¹⁶ onde a escola é vista como uma instituição que socializa conhecimento elaborado e não fragmentado. Conforme Saviani (2002), esta seria uma proposta que abriria espaços para as forças populares e para que a escola fosse um lugar que possibilitasse o acesso ao saber elaborado, objetivo, produzido de forma histórica, que conduziria professor e aluno a práticas sociais que vislumbrassem o consenso na capacidade de produzir transformações necessárias a favor de uma sociedade igualitária.

Neste contexto, Haidt (1994) afirma que as concepções pedagógicas modernas, baseadas na psicologia, tendem a conceber a educação como vivência de experiências múltiplas e variadas, que buscam o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Os conteúdos passam a ser instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os participa da construção de seu próprio conhecimento.

A este respeito, a autora enfatiza que:

Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação assume dimensões mais abrangentes. Ela não se reduz apenas atribuir notas. Sua conotação se amplia e se desloca, no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Tais objetivos se traduzem em mudanças e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Se o ato de ensinar e aprender consiste em tentar realizar esses objetivos, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção de seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo (HAIDT, 2007, p. 286-287).

Desta maneira, a prática da avaliação baseada nesta concepção pedagógica volta-se a uma proposta de superação do autoritarismo, pois se preocupa com a transformação social e não com a sua conservação. Portanto, a avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também deixarem de sê-lo.

¹⁶A pedagogia crítica é pautada nos seguintes argumentos: tradicional, que de forma alienada coloca que os homens eram livres para fazer suas escolhas, contudo, esta ideia foi alicerçada aos objetivos da burguesia, que pretendia estruturar o sistema de ensino condicionando-o a uma educação separatista; já a pedagogia nova considera importantes as diferenças dos homens, a fim de respeitá-las, contudo, esta proposta está mascarada a um objetivo que classifica e posiciona os indivíduos quanto às suas capacidades, classificando-os em bons ou ruins.

Entretanto, as metas definidas pelo sistema de ensino, a partir das análises dos indicadores de avaliação desenvolvida nos contextos escolares em relação à educação e à transformação, nos dão alternativas para pensarmos em uma nova forma de avaliação. A avaliação, portanto, pode ser tida como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e ganha na atualidade um espaço muito extenso nos processos de ensino. Para tal, requer dos profissionais envolvidos capacidade de reflexão e análise do processo desenvolvido.

3.3.2 Concepções educacionais

A educação, através do ensino formal, ainda é concebida nas escolas como um mecanismo de sustentação da lógica do trabalho escolar e, portanto, quase sempre fundamentam o fracasso das relações profissionais entre pais, professores e escola. Isso devido às concepções educacionais que permeiam o sistema de ensino, onde, por muitas vezes, não têm como finalidade o desenvolvimento intelectual dos sujeitos que se pretende formar para a vida em sociedade.

Nesta perspectiva, realiza-se uma discussão em torno das concepções educativas que norteiam a educação brasileira como meio de auxiliar o entendimento de questionamentos que surgem ao discutir sobre o processo avaliativo adotado pelas escolas formadoras, haja vista que o processo de ensino-aprendizagem tem como sustentação teórico-metodológica concepções que podem ou não estar explícitas aos sujeitos do mesmo.

Assim, as diversas interpretações de concepções de educação influenciam fortemente todos os aspectos do procedimento pedagógico, tanto nas finalidades e metodologias, como nas relações entre professores e alunos. Desta maneira, pretende-se, através das concepções tradicionais e contemporâneas que abrangem o inatismo, behaviorismo, construtivismo e socioconstrutivismo, desenvolver as relações entre concepção de ensino e avaliação.

A abordagem inatista (conhecida como determinista), oriunda da filosofia racionalista e idealista, do francês René Descartes, baseia-se na crença de que a criança, ao nascer, já vem equipada de capacidades, aptidões e possibilidade que amadurecerão até a sua transformação adulta, entretanto, as condições hereditárias serão determinantes para o desenvolvimento dos indivíduos. Para os psicólogos desta concepção, o aluno é indivíduo que nasce com grandes possibilidades de desenvolvimento. Porém, segundo Barros (2010, p. 10) “o professor deverá acreditar nas possibilidades do aluno e proporcionar-lhe um clima de liberdade para que ele possa se desenvolver, e se autorrealizar”.

Nesta concepção, o aluno é um ser ativo que só precisaria do professor para auxiliá-lo no desenvolvimento dos níveis educacionais já atingidos, ou seja, o professor não é agente responsável por mediar o processo de ensino e aprendizagem, apenas um elemento de consulta em caso de dificuldades.

Esta abordagem dá importância à diferenciação dos indivíduos em relação à sua inteligência e aptidões, gerando e criando rótulos preconceituosos que prejudicam o trabalho em sala de aula. No que se refere à avaliação, esta é considerada produto final do processo, e não contínuo e sistemático, características que prevalecem na concepção tecnicista¹⁷.

Ao contrário, a concepção supracitada, a behaviorista, também chamada comportamentalista, acredita que o desenvolvimento do ser humano depende, necessariamente, do seu ambiente e dos estímulos e experiências pelos quais ele passa (BARROS, 2010).

Tal abordagem teve origem na lógica de Aristóteles, retomada pelo positivismo¹⁸ de Augusto Comte, no século XVIII, e no século XX por Watson e Skinner, que representam o neobehaviorismo dominante entre as décadas de 1950 e 1980.

O behaviorismo acredita que o indivíduo nasce sem nenhum conhecimento, pois até então não havia tido qualquer tipo de experiência que levasse à formulação dos saberes iniciais. E no contato com novas experiências, inscreveriam as primeiras ideias que influenciariam o seu modo de pensar.

Assim, Barros (2010, p. 9) afirma que o comportamento humano também é muito influenciado pela imitação de outras pessoas tomadas como modelo. Para ele, utilizam-se as ideias do filósofo Inglês John Locke, que iniciou este modo de pensar behaviorista, ressaltando que os conhecimentos adquiridos são resultantes de nossas sensações e experiências, pois ao nascer, a mente do sujeito é uma “tábua rasa”, onde se reafirma que com o tempo, o saber vai ser elaborado de acordo com os impulsos do meio vivenciado, os quais os condicionaram.

A aprendizagem, neste contexto, acontece pela adoção de novas formas de comportamento, resultante dos estímulos do ambiente, onde o professor exerce o papel de observador do comportamento do aluno, podendo condicioná-lo de modo a obter as reações que desejar e excluir as indesejáveis. A educação consiste no condicionamento e na manipulação do aluno, um ser passivo que será modelado de acordo com o que a sociedade

¹⁷Tem a escola estruturada a partir do modelo empresarial, onde adequa o ensino às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

¹⁸Corrente filosófica que utiliza apenas os métodos da observação e experimentação para analisar os fatos a serem considerados.

deseja. E a avaliação terá um caráter quantitativo, onde os testes e provas são instrumentos utilizados para verificar o nível de memorização do aluno, com isso, perde-se o caráter de processualidade do ato de avaliar.

Cunha (2003) diz que esta abordagem é efetivada no sistema educativo a partir do momento em que atribuir uma nota nada mais é do que a tentativa de fazer aumentar a frequência de um comportamento adequado, ao passo que uma nota negativa (inferior) age como um mecanismo aversivo, podendo minorar a frequência de uma resposta comportamental inadequada.

Assim, embora o comportamentalismo, com todo seu rigor científico, seja de difícil transposição para a escola, notamos que ele está presente no dia a dia da sala de aula. Ciente dos fundamentos teóricos e técnicos oriundos desse paradigma, o professor pode incrementar seus métodos de trabalho, modificar suas próprias atitudes e tentar obter melhores resultados no tocante a aprendizagem de seus alunos (CUNHA, 2003, p. 58-59).

No Brasil, o comportamentalismo teve seu apogeu em meados de 1964, período da ditadura militar, que ditava regras para se viver em sociedade. Assim, o ensino foi regido por regimes políticos repressivos. O tecnicismo permitiu a difusão deste modelo através de políticas ideológicas que primavam pela restrição à vida individual em benefício de suplantar o subdesenvolvimento do país e a dominação. Nos dias atuais, os educadores procuram e objetivam metas para a escola e para a sociedade diferentes das citadas.

A abordagem interacionista/construtivista remete às colocações da epistemologia genética desenvolvida por Piaget (1896-1980), sem fazer negação aos ideais das abordagens inatista e behaviorista, levando em conta o desenvolvimento tanto de fatores orgânicos como ambientais. Desta forma, a subjetividade e a objetividade são elementos importantes para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

“Para Piaget e seus seguidores, a criança é um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio, e possui um modo de funcionamento intelectual próprio que a leva a ser adaptar a esse meio e a organizar suas experiências.” (BARROS, 2010, p. 11).

Na educação, o interacionismo está em foco mesmo que seja apenas nos documentos que legislam sobre o processo educativo. Para seus precursores, esta concepção retrata a realidade da criança vista no contexto escolar, que para a construção do conhecimento, necessita desenvolver sua cognitividade através de estágios e sequências baseados no contato com membros mais experientes de seu grupo social, por meio da linguagem, na apropriação do conhecimento disponível na sociedade em que nasceu.

Em convergência com a concepção acima mencionada, temos o socioconstrutivismo, concepção que tem como precursor Vygotsky. Para ele e seus seguidores, o desenvolvimento do aluno faz-se de uma interação entre as estruturas orgânicas e as condições sociais vivenciadas, e por meio da linguagem de que a criança se apropria no conhecimento disponível pela sociedade. Desta maneira, o processo de ensino e aprendizagem escolar é realizado através do professor, que tem fundamental importância como mediador. Assim, todo conhecimento construído na escola é resultado da construção de propostas que foram efetivadas através da interação entre professor, aluno e equipe pedagógica.

Em síntese, a abordagem socioconstrutivista trabalha com modalidade de ensino que desenvolva a potencialidade cognitiva, no sentido de formar sujeitos críticos e participativos. Porém, a avaliação, neste processo, é vista de forma contínua, através de metodologias que variam de acordo com as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas. Esta concepção sustenta os trabalhos e estudos sobre avaliação de Hoffmann, de Hadji e Luckesi, que constituem o referencial teórico desta pesquisa.

A partir desta discussão sobre as concepções educacionais, é fácil identificar que concepção se faz presente no processo de ensino e aprendizagem em geografia, pois através dos atos educativos delimitamos a abordagem educacional utilizada, mesmo que os pesquisados não consigam conceituá-la.

3.3.3 Concepção de avaliação da aprendizagem

Os professores, no contexto atual, vêm sendo desafiados em relação à sua prática docente no processo de ensino e aprendizagem, oscilando entre um ato tradicional de reprodução do conhecimento e um modelo em que se prioriza a produção deste conhecimento. Esta mudança de paradigmas exige dos profissionais da educação uma reflexão em relação à reestruturação de suas concepções e atitudes, a fim de atender às demandas de uma sociedade complexa que emerge de novas culturas, novos conceitos e valores.

Neste contexto, a avaliação torna-se um elemento de discussão, pois é parte importante no processo educativo. Assim, seu entendimento é compreendido a partir de diferentes concepções, que são formuladas dentro de uma visão geral de educação. Desta maneira, existem definições de avaliação bastante diferentes e, em alguns casos, até mesmo ambíguas, chegando a entender que o sujeito da avaliação não deve ser, necessariamente, o aluno, mas sim, a classe, ou mesmo o professor, ou fatores intervenientes que concorram para um determinado resultado pelo avaliado.

Dessa forma, cabe

[...] ao professor como elemento para reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo um grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 2000, p. 81).

Em contrapartida, Zabala (2010) expõe que a avaliação deve ser compreendida não apenas dentro da relação professor e aluno, pois na realidade, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula inclui processos e relações pedagógicas grupais, e a classe como um todo. Mas esta visão de avaliação pode ser ampliada ainda mais se não nos prendermos somente ao que acontece em sala de aula, possibilitando, assim, um retrato mais abrangente de todo o processo educativo quando focalizado o seu reflexo. Todavia, a aprendizagem do aluno será avaliada dentro de uma concepção que tem como resultado as condições reais vivenciadas nas instituições escolares, sob o contexto do esforço do aluno.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam que a avaliação não seja entendida e realizada em momento único e muito menos interpretada como o fechamento de uma proposta isolada, mas realizada durante um processo de ensino-aprendizagem que possibilitará, durante este processo, ajuste para que a tarefa educativa tenha êxito.

Neste sentido, a avaliação é concebida como

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados com fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 2000, p.83-84).

A partir desta abordagem, entende-se que a avaliação tem sua importância na ação pedagógica da escola, pois contribui como interventora na aprendizagem do aluno e como elemento de reflexão contínua para o professor revisar a sua prática educativa.

Por isso, a avaliação torna-se uma temática que desperta o interesse de estudiosos com vistas a pesquisar e discutir formas avaliativas que norteiem caminhos inovadores em busca

de estratégias que possibilitem diferentes opções de avaliação, buscando desconstruir a ideia de que a avaliação deve ser usada apenas para avaliar o aluno, diagnosticando suas facilidades e dificuldades na aprendizagem, mas deve também ser instrumento de aperfeiçoamento do educador, dentro de sua proposta pedagógica, sobretudo no sentido de garantir a qualidade do ensino.

Para Haidt (1994), a avaliação da aprendizagem do aluno está ligada à avaliação do próprio trabalho docente. Ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele conseguiu ensinar. Por isso, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o professor verifique sua prática docente e que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do conhecimento. Portanto, avaliação é elemento facilitador para a construção da melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino.

Assim, a autora elenca pressupostos e princípios que definem esta concepção de avaliação na perspectiva filosófica da prática pedagógica na escola (HAIDT, 2007, p. 288).

A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Faz parte de um sistema mais amplo, que é o processo ensino-aprendizagem nele se integrando. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. Não pode ser esporádica ou improvisada, deve ser constante e planejada. Ocorrendo normalmente ao longo de todo o processo, para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo. A avaliação é funcional porque se realiza em função dos objetivos previstos. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos. A avaliação é orientadora, porque indica os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos quando se fizerem necessários. A avaliação é integral, pois considera o aluno como um ser total e integrado e não de forma compartimentada. Assim, ela deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Em decorrência, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita. Para conseguir esses dados, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação.

Ao mesmo tempo em que avaliação é orientadora, é uma prática dinâmica, visto que a avaliação da aprendizagem é uma ação pedagógica necessária e permanente no trabalho docente, pois acompanha o percurso do professor e do aluno na construção do processo de aquisição do conhecimento. Porém, é através dela que os resultados obtidos são comparados

com os objetivos propostos, a fim de constatar as dificuldades e reorientá-las para o trabalho de correção necessário. É uma reflexão da qualidade do trabalho escolar tanto do professor como do aluno que transcorre continuamente.

Neste prisma, a avaliação deve estar focada nos objetivos propostos pelo professor e definidos em seu plano de trabalho, com vistas a comprovar se os conteúdos de ensino foram assimilados pelo aluno e se, de fato, houve uma construção do conhecimento, visto que tudo isso refletirá nos resultados da avaliação. Em vista disso, o professor evita o uso do improvisado em sua prática em sala de aula, pois sabe que tudo o que é aplicado no ensino deve ser planejado, a fim de que seu objetivo seja alcançado. O trabalho docente, para ser efetivado de maneira significativa, deve ser dinâmico, em busca de resultados satisfatórios no que se refere ao ensino.

O professor deve ter autopercepção para avaliar como seus conteúdos foram ministrados, ou seja, se de forma clara e objetiva, como também se os métodos e recursos foram utilizados de forma coerente, se as informações transmitidas foram significativas aos alunos e quais as dificuldades do processo avaliativo. Além do mais, o professor deve analisar a sua relação com o aluno, verificando se há uma interação construída baseada em valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e hábitos.

Para Luckesi (2001, p. 33), a avaliação da aprendizagem é concebida como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Entretanto, percebe que a avaliação vai além do ato de julgar, por se constituir como uma ação de apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Nesta lógica, a avaliação tem a finalidade de garantir a qualidade da aprendizagem do aluno.

Sob este prisma, Hoffman (2007, p. 20) relata que a avaliação da aprendizagem gira em torno de uma ação avaliativa mediadora, que é um processo interativo e dialógico. Para a autora, este processo está mediado e embasado por alguns princípios essenciais:

[...] o primeiro é o princípio de avaliação enquanto investigação docente: o processo de avaliação representa um compromisso do professor em investigar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno no seu cotidiano continua e gradativamente, buscando, não só compreender e participar da caminhada do aluno, mas também intervir, fazendo provocações intelectuais significativas; o segundo princípio é o da complementaridade das observações sobre o desempenho do aluno: análises do seu desempenho através da observação e interpretação de suas tarefas e manifestações; terceiro princípio é o da provisoriedade dos registros de avaliação: nenhum juízo isolado ou parcial sobre o aluno poderá ser

considerado como absoluto ou definitivo, e decisões de aprovação e reprovação deverão ter por base a história do seu processo de conhecimento.

Enquanto Hoffman discute os princípios básicos para que se conceitue avaliação, Saviani (2000, p. 41) esclarece que “mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando em um trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos”. Com esta abordagem, o autor permite entender que a avaliação é um processo importante na ação educativa, pois é um indicador que exerce a função de auxiliar uma prática docente eficiente.

Assim, a avaliação deve estar voltada para o desenvolvimento integral do aluno, não se restringindo a um caráter de julgamento terminal, e pautada na continuidade, de modo que aluno e professor aproveitem os resultados para redimensionarem as suas ações em busca de melhorias no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Constata-se, diante das abordagens apresentadas, que a relação do trabalho realizado entre professor e aluno deve favorecer momentos de reflexão acerca das atitudes evidenciadas durante o processo avaliativo, pois somente assim, de forma construtiva, ambos poderão edificar mutuamente o conhecimento.

Entretanto, mesmo com todas as definições teóricas voltadas a uma concepção inovadora do ato de avaliar, o que se percebe na educação brasileira é a existência de uma prática voltada para a concepção tradicional, sendo concebida através da memorização de conteúdos que, ao fim de sua aplicabilidade, terão a avaliação como instrumento de quantificação dos resultados.

Esta forma prevalecente é reduzida aos critérios e instrumentos empregados pelo professor, que são ditados pelos sistemas de ensino, por sua vez, seguindo uma tradição na qual cabe apenas a visão e a atuação unilateral de avaliação admitida sob o prisma da acumulação de conhecimento pelo aluno, adquirido mediante o ensino, tendo o professor como ser de juízo, que exerce mandato apenas de classificar e quantificar, por notas, a avaliação que o aluno faz, esquecendo a função primordial do ato de avaliar, que é o da reflexão sobre a prática pedagógica.

Assim, a pesquisa visa a, por intermédio destas discussões teóricas, mostrar argumentos que serviram de alicerce para a compressão dos dados coletados e que, estruturados com base em elementos norteadores (através das perguntas das entrevistas e a

observação¹⁹), trazem respostas aos questionamentos surgidos em torno do objeto da pesquisa, que é analisar as concepções de avaliação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem em geografia.

3.3.4 Processo avaliativo e os elementos norteadores para uma prática educativa eficaz

O processo avaliativo em nossas escolas tem sido alvo de críticas, sobretudo no que se refere à sua realização, pois a reduz à simples função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa do conhecimento do aluno através de notas obtidas em provas.

Para Libâneo (1994), os professores não têm conseguindo usar os instrumentos de avaliação, os quais implicam apenas no levantamento de dados, com o intuito de atender à função educativa.

Nesta dimensão, alguns aspectos devem ser ressaltados para que se possa ter uma avaliação coerente aos alunos e que lhes proporcione o desenvolvimento de seu conhecimento, tais como: o uso de objetivos, conteúdos e métodos que devem ser expressos no plano de ensino e que sejam desenvolvidos nas aulas, proporcionando conhecimento, habilidade, atitudes, compreensão e assimilação; e o uso dos conhecimentos prévios dos alunos, usados para a construção do saber científico.

Assim, Vasconcellos (1995) diz que para que o processo avaliativo se torne significativo, é preciso ter como base alguns princípios (Quadro 7) que servirão como elementos norteadores fundamentais desta prática.

Quadro 8 - Princípios do processo avaliativo

Princípios	Posturas didáticas
Uso do autoritarismo	Deixar de considerar a avaliação como mero instrumento de verificação do conhecimento do aluno.
Operacionalidade do processo	Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, sendo a avaliação apenas um dos problemas enfrentados. Modificar não apenas a avaliação, mas também as práticas metodológicas.
Rituais criados	Refletir sobre o ato de atribuir valor apenas ao dia da prova, esquecendo a dimensão do processo de aprendizagem.
Escolha dos conteúdos	Redimensionar os conteúdos da avaliação, a fim de que os objetivos de ensino sejam alcançados.
Análises dos erros	Analisar todos os aspectos negativos inclusos no processo avaliativo, de forma a mudar a prática meramente verificativa.
Tomada de decisões	Socializar os pontos refletidos através da avaliação com todos os membros que fazem parte da ação de educar, criando critérios comuns a serem avaliados de forma a discutir novas concepções de avaliação e educação.

Fonte: elaborado pela autora. Teresina (2015).

¹⁹ Instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, em apêndices (A,B e C).

Os princípios de Vasconcelos (1995) afirmam que o processo avaliativo tem de ser significativo tanto para o aluno como para o professor, e que este deve ter como objetivo melhorar o processo educacional. Assim, serão descritos, a seguir, os elementos que norteiam o processo avaliativo e firmam a concepção de avaliação que o professor possui ao utilizar estes elementos, como: formas de avaliação e instrumentos avaliativos.

A avaliação da aprendizagem apresenta três funções básicas: diagnosticar, controlar e classificar. Relacionadas a estas funções da avaliação, temos as modalidades diagnóstica, formativa e somativa. Desta forma, cada função do processo avaliativo teria como objetivo específico verificar o nível de aprendizado dos alunos no processo educativo.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio prévio necessário. A princípio, são verificadas as condições anteriores do aluno, de modo a prepará-lo para o estudo do conteúdo novo, através do uso da sondagem de conhecimentos e experiências.

Durante o processo de transmissão e assimilação, é realizado o acompanhamento do aluno, classificando-se os resultados, corrigindo as falhas e esclarecendo as dúvidas, para que sejam alcançados os objetivos propostos.

Segundo Haidt (1994), a avaliação diagnóstica é também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, em uma tentativa de saná-los. O professor, neste momento, exerce papel importantíssimo, pois é ele quem realiza a avaliação, com o intuito de modificar o processo de ensino, observando o andamento da matéria, a adequação de métodos e materiais, a interação com o aluno e a adequabilidade da linguagem.

A avaliação diagnóstica é necessária, pois verifica os resultados da aprendizagem no início e no fim do bimestre ou ano letivo, com o objetivo de melhorar o processo de ensino do aluno. Segundo Libâneo (1994), ela permite identificar progressos e dificuldades dos alunos, bem como a atuação do professor que, por sua vez, determina modificações no processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos propostos.

Desta forma, a avaliação diagnóstica faz-se necessária no processo educativo, pois subsidiará o professor no encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando um ensino de qualidade.

Avaliação formativa tem a função de controle e é realizada durante todo ano letivo, com a intenção de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Permite

verificar a compatibilidade entre objetivos e resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos e, assim, constitui-se de um estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Além de fornecer informações sobre o estudo do aluno, oferece também ao professor, através dos mecanismos de *feedback*, possibilidades que lhe permitem identificar deficiências em suas formas de ensinar, possibilitando uma reformulação de seu trabalho didático.

Esta avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e apresentar soluções, com o objetivo de formar cidadãos críticos reflexivos.

A este respeito, Haidt (1994, p. 21) enfatiza que

[...] o propósito fundamental da avaliação formativa é verificar a consecução e o alcance dos objetivos, isto é, verificar se o aluno está dominando gradativamente os objetivos previstos, que se traduzam em termos de informações, habilidades e atitudes.

É por meio da avaliação formativa que o professor acompanha o desenvolvimento do educando no aspecto qualitativo. Percebemos que a avaliação formativa permite acompanhar o cotidiano da aprendizagem dos alunos, possibilitando ajudá-los durante o seu processo escolar.

Além de representar uma ação determinante nos aspectos qualitativos da aprendizagem, a avaliação formativa deve ser diferenciada. O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a exporem suas dúvidas e seus problemas; os alunos precisam ter noção de que podem cooperar com o professor na busca pela aprendizagem. O professor deve estimular a participação natural do aluno no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o aluno a aprender e o mestre a ensinar, havendo, portanto, uma relação de confiança e cooperação entre ambos.

A avaliação somativa tem como objetivo dar uma visão geral, de maneira concentrada, nos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação deve ser aplicado em momentos específicos ao longo de um curso, como, por exemplo, no final de um período ou ano letivo. Pretende ajuizar o processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

A aplicação de avaliações somativas garante um retorno muito eficaz ao docente sobre os resultados obtidos ao término ou durante um curso. Entretanto, em determinados momentos, se utilizada pelo professor sem nenhum outro tipo de acompanhamento, pode se constituir como vilã nos processos de ensino, já que, por ser tradicionalmente utilizada ao término de um processo educativo, não dá chance ao professor para que ele corrija possíveis falhas de formação.

Esta avaliação, dentro de um contexto coerente de aplicação, e estando associada a outro tipo de procedimento avaliativo, é de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois é através dela que é verificado e qualificado o processo oferecido ao aluno.

Diante disso, o professor deve, no início do período letivo, estabelecer quais serão os conhecimentos e habilidades que os alunos adquirirão durante o processo de ensino-aprendizagem, sendo que isto deverá ser avaliado durante o processo para constatar se os conteúdos trabalhados no curso foram compreendidos pelos alunos.

Como forma de compreensão dos tipos de avaliações discutidas, o Quadro 8 apresenta uma síntese das mesmas, enfatizando os fatores que devem ser levados em conta ao aplicar estas avaliações no processo educativo, a fim de que as mesmas estejam em sintonia com o planejamento entre conteúdos, metodologias e resultados, assim, seu uso será feito de forma adequada às propostas de um processo educacional significativo e eficaz na formação do aluno.

Quadro 9 – Tipos de avaliação

Tipo de avaliação	Período de aplicabilidade	Objetivos	Uso dos resultados
Diagnóstica	Início do ano e término das unidades de conteúdo.	Conhecer os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • identificar conhecimentos e características dos alunos; • verificar as dificuldades de aprendizagem; • decidir sobre meios de recuperação; e • alterar o programa de curso.
Formativa	Final das unidades de ensino.	Corrigir rumos.	<ul style="list-style-type: none"> • aferir o domínio e o progresso dos alunos; • identificar os erros, tanto do aluno como do professor; • programar atividades de reforço para os conteúdos com maior dificuldade de assimilação; • rever os objetivos e o programa curricular.
Somativa	Final de curso, etapas e ciclos.	<ul style="list-style-type: none"> • selecionar; • reter; • promover; • reenturnar. 	<ul style="list-style-type: none"> • nivelar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; • promover o progresso e o regresso dos alunos para o período letivo seguinte.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Chadwich (2001).

O quadro revela a necessidade de se utilizar, na prática educativa, os três tipos de avaliação, de forma a contribuir com a aprendizagem do aluno, sobretudo ao verificar que ambas as formas avaliativas estão conectadas, pois cada uma exerce sua função em determinado período do ato de ensinar, através de características que são peculiares a cada uma, mantendo-se interligadas a um só objetivo.

Nesta perspectiva, Oliveira e Chadwich (2001) colocam que para cada tipo de avaliação, existem instrumentos avaliativos que concretizam o processo de ensino e aprendizagem em geografia, além de auxiliar na caracterização da avaliação imposta. Porém, não existe instrumento de avaliação capaz, por si só, de detectar a totalidade do processo de conhecimento.

Por isso, faz-se necessário pensar em diferentes instrumentos que auxiliem os professores no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, a avaliação pressupõe medidas de comparação para se realizarem julgamentos de resultados confiantes, para que se possa encaminhar o processo de ensino.

Desta forma, Haidt (1994) ressalta duas medidas que devem ser levadas em conta nessa escolha, sendo: validade, que é definida através da exatidão com que um instrumento mede o que pretende verificar, porém o instrumento escolhido deve estar adequado aos

objetivos específicos do conteúdo curricular sobre o qual organizou; e, por fim, a fidedignidade, que representa a coerência do funcionamento do método que leva a resultados que mostram realmente a aprendizagem do aluno.

Entretanto, para avaliar o aluno, é necessária a seleção de técnicas e instrumentos avaliativos que serão colocados juntos na elaboração dos planejamentos de ensino, permitindo a melhor adequação dos recursos de avaliação aos objetivos propostos, aos conteúdos estabelecidos e às atividades pedagógicas direcionadas ao processo de ensino aprendizagem.

Assim, devem:

ser utilizadas técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Atualmente, a avaliação assume a função de diagnosticar, bem como a de verificar a consecução dos objetivos previstos para o ensino e a aprendizagem. Para que a avaliação possa desempenhar essas funções, é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos. Quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos (HAIDT, 2007, p.296).

Segundo os critérios de Haidt (1994) para a escolha dos meios avaliativos, a seguir serão descritas três técnicas de avaliar e seus respectivos instrumentos:

1. observação: possibilita ao professor conhecer melhor os alunos, analisando o seu desenvolvimento nas atividades propostas em sala de aula.

Assim, a observação é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. Através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas de sala de aula, onde eles agem espontaneamente, sem pressão externa que altere sua conduta [...] (HAIDT, 2007, p. 297).

Esta técnica utiliza-se de instrumentos como produções, exercícios, pesquisas, relatórios para avaliar os diversos aspectos (cognitivo, motor e social) que se fazem presentes no ensino. Assim, os dados fornecidos permitem serem anotados em fichas ou cadernos, pois se constituem como registros escritos de fatos significativos para a vida escolar dos alunos. Contudo, devem-se elencar os pontos que subsidiam este processo, os quais serão analisados e descritos para os sujeitos participantes do ambiente escolar (aluno, pais e gestão escolar), com o intuito de esclarecer dúvidas e gerar propostas como melhoria da ação pedagógica;

2. autoavaliação: técnica que permite verificar as experiências vivenciadas pelos alunos.

A autoavaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional. Na escola, a autoavaliação é a apreciação dita pelo próprio aluno do processo vivenciado e dos resultados obtidos. Quando bem orientado, o aluno é capaz de dizer quais são seus pontos fortes, quais são suas dificuldades, o que aprendeu e em que aspectos precisa melhorar (HAIDT, 2007, p. 300).

Esta prática cria condições para que o aluno participe de forma ampla e ativa na aquisição do conhecimento, pois permite uma análise do progresso nos estudos, bem como o desenvolvimento de habilidades e atitudes. O professor, ao aplicar esta técnica, deve incentivar a participação do aluno no processo avaliativo;

3. aplicação de provas: representa a técnica mais antiga e mais utilizada no contexto escolar, sendo alvo de críticas e debates sobre sua aplicabilidade, função e importância. Prevaecem apenas os aspectos quantitativos, que serão retirados dos instrumentos utilizados.

Prova é um instrumento de avaliação que deve ter como objetivo analisar e refletir com os alunos e pais sobre os resultados obtidos e sobre a melhor forma de superar as dificuldades. Determina o aproveitamento cognitivo do aluno, em decorrência da aprendizagem.

✓ prova oral: tem como função avaliar conhecimentos e habilidades de expressão oral;

✓ prova escrita: verifica a aprendizagem através de questões que se baseiam na proposta curricular;

✓ dissertativa: é aquela em que o aluno organiza e escreve a resposta, utilizando as próprias palavras, de acordo com o que foi assimilado durante as aulas;

✓ objetiva: são questões com uma única resposta correta, onde o aluno, na maioria das vezes, faz uso da memorização como meio de acertar as alternativas;

✓ testes: instrumento privilegiado da avaliação dos alunos e, como todos os instrumentos de avaliação usados em sala de aula, sua utilização só faz sentido se estiverem alinhados com o currículo, ou seja, com aquilo que se pretende que os alunos aprendam;

✓ trabalho em grupo: é um instrumento utilizado em conjunto com duas ou mais pessoas em situação de interação e agindo em função de um objetivo comum. Facilita a construção do conhecimento, permite troca de ideias e possibilita a prática da cooperação.

O uso diversificado de instrumentos de avaliação e, principalmente, de avaliação continuada, permite que o professor acompanhe passo a passo o aprendizado de seus alunos e imprima o ritmo adequado de cumprimento do programa do curso. Antes de avançar, o

professor verifica, por avaliações, se a turma está preparada para isso. O desafio é buscar formas diferentes de trabalhar o conteúdo e a escola deve exercer a sua responsabilidade de apoiar, principalmente facilitando o trabalho em equipe dos professores.

O professor precisa determinar de que forma utilizará os instrumentos avaliativos planejados, pois os procedimentos de ensino são um ato de escolha na prática docente, a fim de melhorar e propiciar a aprendizagem integral dos alunos, evitando um processo avaliativo rotineiro e cansativo. Há, portanto, a necessidade de o professor escolher os procedimentos mais adequados para cada momento, e usá-los em suas aulas, sem esquecer-se de envolver todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, evitando que seus atos caiam na mesmice.

Cada procedimento deve ser selecionado em função dos objetivos e conteúdos de ensino que o professor pretende realizar, considerando especificamente o grupo de alunos com quem trabalha e o momento do processo de aprendizagem que desenvolve.

Scarpato (2004) propõe alguns procedimentos de ensino, como: dramatização, que objetiva a representação pelos alunos de uma situação cotidiana, fato ou fenômeno social, sendo planejada ou espontânea; pesquisa, que requer a orientação direta do professor no processo de elaboração; estudo de caso, que se apoia na apresentação aos alunos de uma situação real ou simulada, com o intuito de buscar soluções; estudo dirigido, que é um trabalho proposto e orientado pelo professor, com realização em sala de aula; estudo do meio, que possibilita a investigação da realidade natural e social dos alunos; seminário, que é a maneira de dividir responsabilidades de trabalho entre os alunos; entre outros inúmeros procedimentos que têm como objetivo central proporcionar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, os elementos colocados pela autora poderão ser utilizados pelo professor como instrumentos avaliativos, pois não avaliamos somente pela prova. Desta forma, os instrumentos de avaliação não podem ser utilizados como elementos manipuladores, mas como um processo de articulação entre professor e aluno, o qual está a serviço de uma educação de qualidade.

4 PROCESSO AVALIATIVO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE TERESINA

Para responder aos objetivos deste estudo, o tratamento dos dados foi fundamentado na análise de conteúdo, através da técnica de análise temática, onde os elementos textuais ou aspectos com características semelhantes ou que apresentam relação entre si foram classificados e categorizados de acordo com a proposta de Bardin (1977). Como meio de preservação dos sujeitos pesquisados, utilizamos as siglas P (A, B, C e D) para identificá-los.

Assim, com o roteiro de entrevistas, organizamos as respostas dos sujeitos nas categorias a seguir, a partir das quais desenvolvemos uma visão analítica conjugada com as observações realizadas em sala de aula para analisar as concepções e práticas avaliativas utilizadas no cotidiano das aulas de geografia na educação fundamental II:

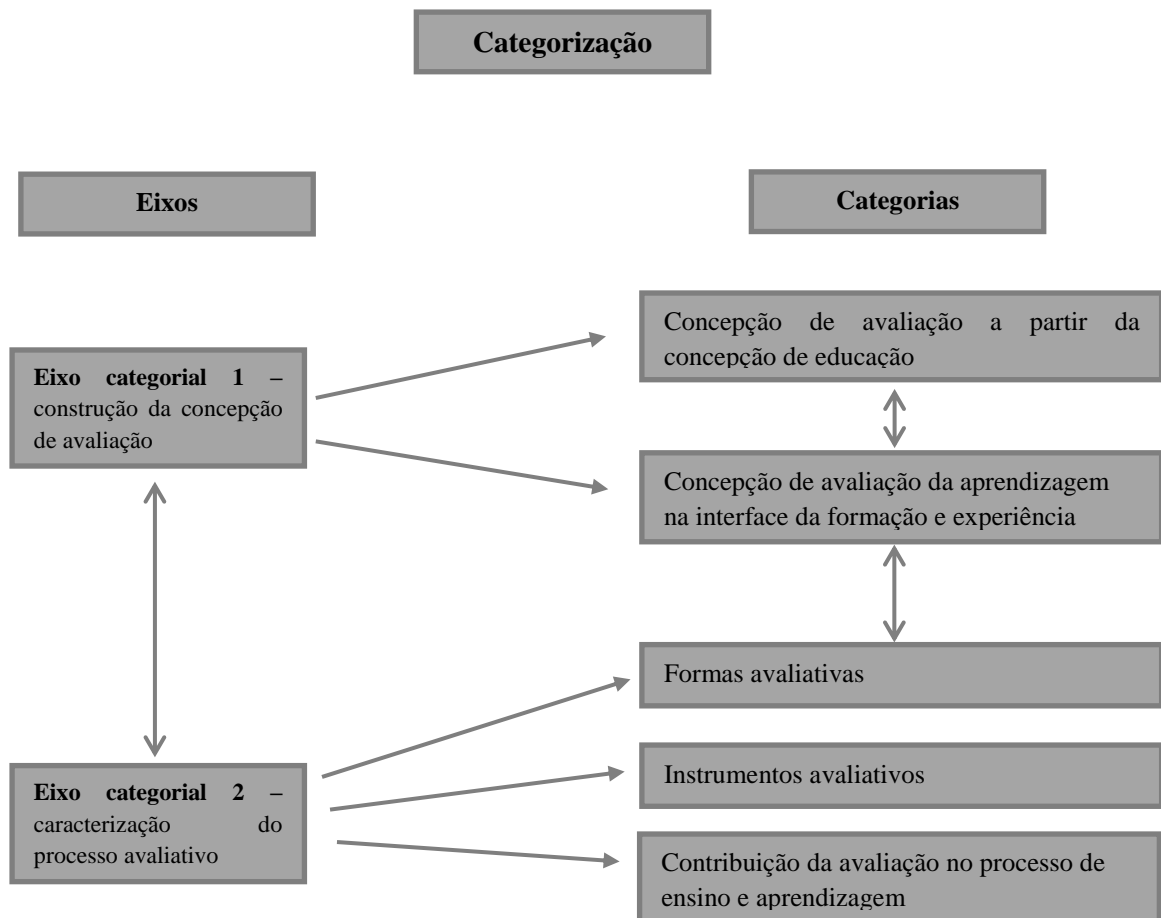
Desta forma, o presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa, que se encontra organizado a partir da representação abaixo, em dois eixos categoriais correlatos, articulados entre si, a despeito de apresentarem características próprias, desdobrando-se em categorias e subcategorias representativas em uma rede de conexões que tentam expressar a análise do processo avaliativo em geografia realizado nas escolas pesquisadas (Figura 6).

Assim, delimitam-se como eixos importantes do estudo, a identificação das concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem, a formação acadêmica e a experiência docente e, por fim, a caracterização do processo avaliativo, objetivando conhecer as concepções que fundamentam as ações docentes mediante a investigação da prática avaliativa.

Nesta linha de pensamento, destacamos, nas subcategorias, algumas falas de nossos interlocutores, tanto nos questionários como nas entrevistas, de forma a permitir a análise centrada no foco. Os aspectos destas falas permitiram identificar, na prática dos professores, o reflexo de suas concepções, mediante o delineamento das finalidades da avaliação e seu uso dentro do processo de ensino e aprendizagem em geografia.

As falas permitiram, também, caracterizar os elementos que norteiam a construção da concepção de avaliação que permeia todo processo educativo. É, pois, com esta intenção, que apresentamos, a seguir, os dados coletados e analisados nesta pesquisa, com o escopo de contribuir de maneira significativa para a compreensão do processo avaliativo que vem sendo desenvolvido nas escolas da rede pública municipal de ensino.

Figura 6 - Categorização da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

4.1 Eixo 1 – Construção da concepção de avaliação dos professores de geografia

4.1.1 Concepção de avaliação a partir da concepção de educação

No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação tem sido realizada como um simples instrumento de quantificação dos resultados, obtido através de provas que se resumem, ao final, a uma nota.

Esta prática, tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção de educação tradicionalista que foi construída ao longo tempo no processo formativo. Nesta dimensão, o ato de avaliar assumiu uma postura de verificação de dados, visto que a sua definição está sendo embasada e afirmada por uma filosofia educacional arcaica.

Desta forma, como avaliar se define a partir da concepção de ensino e aprendizagem, da função da avaliação no processo educativo e das orientações didáticas utilizadas, é necessário que sejam repensadas e definidas as perspectivas da avaliação, de forma que se possa caminhar para uma perspectiva inovadora.

Neste momento, o professor passa a refletir sobre os seguintes questionamentos: o que avaliar, por que avaliar, como avaliar, quando avaliar e o que fazer com os resultados desta avaliação. Por meio destas reflexões, o professor constrói novas estratégias avaliativas, amadurece sua prática e define concepções sobre avaliação.

Assim, é importante saber a concepção que é criada deste ato enquanto prática pedagógica e, com este propósito, questionamos aos professores a respeito de suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, considerando que as representações mantêm fortes vínculos com a prática.

Sob o ponto de vista destes sujeitos, consideramos que suas respostas encerram, obviamente, o reflexo de uma forma específica de concepção sobre o ensino e a avaliação, que se expressa na prática avaliativa, pois toda ação epistemológica é, antes de tudo, expressão de uma concepção de mundo. Os professores encaminham-se, manifestando suas concepções, relatando que avaliação se constitui em:

[...] é um elemento importantíssimo no processo educativo, pois me permite a compreensão detalhada da nossa prática docente como um meio de desenvolver uma ação educativa eficaz ao aluno, de modo que o mesmo construa seu próprio conhecimento (Informação verbal)²⁰.

[...] um processo diário a qual utilizou de instrumentos diversificados, de acordo com o contexto educativo como meio de auxiliar na construção do processo de ensino aprendizagem (Informação verbal)²¹.

[...] é um processo contínuo e necessário, onde se avalia o aluno num todo dentro do contexto escolar (Informação verbal)²².

Observa-se, nas respostas dos participantes PB, PC e PD, que suas concepções de avaliação estão relacionadas à concepção inovadora de educação, as quais estão interligadas às de avaliação. Assim, consideram-na como um meio contínuo que se utiliza de diversos instrumentos avaliativos como forma de avaliar e auxiliar no processo educativo.

²⁰ PB. Professor entrevistado.

²¹ PC. Professor entrevistado.

²² PD. Professor entrevistado.

Nesta perspectiva, Haidt (2007, p. 287) diz que

a educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mais influi também sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos proposto para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos.

Em contraposição a esta linha de pensamento, manifestada pelos professores acima citados, a professora PA possui uma concepção avaliativa voltada a uma tendência educacional tradicional, ao afirmar que: [...] é um instrumento utilizados para medimos o conhecimento adquirido pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. (Informação verbal)²³.

Assim, a professora não compreende a avaliação como um processo contínuo e sistemático, que envolve responsabilidade do professor e do aluno. Tal concepção expressa uma visão clássica de educação. Sobre esta concepção, manifestada pela pesquisada supracitada, Luckesi (2001) vem contribuir, esclarecendo que alguns professores têm uma concepção de avaliação que se reveste na pedagogia do exame, restringindo a avaliação a poucos momentos de destaque dentro do processo educativo. O autor ainda ressalta que a avaliação com caráter apenas de verificação ou medição em nada auxilia no avanço e crescimento do aluno e do professor no contexto escolar.

Portanto, ao utilizar a avaliação como ato de medida, o professor volta-se a uma prática em que os fatores quantitativos sobressaem sobre os qualitativos. Nesta compreensão, Melchior (2002) ressalta que o processo educativo é compreendido por uma complexidade de fatores que não podem ser subordinados e vistos sob um olhar baseado em medidas.

A prática avaliativa demonstra que ainda existem professores e instituições de ensino que mantêm seus olhares voltados apenas aos aspectos quantitativos e classificatórios da avaliação, o que a torna um instrumento de exclusão dos alunos do sistema educacional, contribuindo para manter um quadro de desigualdade configurado nos diferentes contextos da sociedade.

E isto revela que, ao utilizar avaliação apenas com esta finalidade, ela acaba por perder suas inúmeras funções, pois avaliamos não somente para cumprir uma única etapa no

²³ PA. Professora entrevistada.

processo de ensino-aprendizagem, mas, essencialmente, para conseguir melhorar o processo educativo como um todo.

Verifica-se que os professores PB, PC e PD fogem do padrão tradicional da avaliação, ficando claro que a entende sob uma visão abrangente dentro do processo educativo, manifestando a importância de avaliar os alunos continuamente, em todas as suas dimensões e nos mais diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem. Esta é, pois, a concepção de avaliação que deve ser construída por profissionais da educação, visando a alcançar objetivos voltados para um ensino dinâmico e significativo que dá sustentação a uma formação holística necessária para a configuração do homem integral.

Assim, na análise destes professores, percebe-se uma identificação com os pensamentos de Hoffmann, Hadji e Luckesi, inspirados na teoria construtivista de Piaget, e socioconstrutivista de Vygotsky, em uma visão explícita do que seja avaliação como um processo dinâmico, de acompanhamento contínuo ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, verificando o que aprendeu e o que deixou de aprender, em uma modalidade de avaliação onde o professor vivencia o exercício da reflexividade e interação docente e discente com relação aos conteúdos construídos em sala de aula.

E como alicerce a estas concepções afirmadas pelos pesquisados, compreende-se que a construção filosófica (teórica) desta prática está enraizada em uma visão muito mais ampla, que seria a de educação que dá sustentação e dinamização a todos os elementos que fazem parte do processo educacional.

Assim, ao analisar uma fala, com embasamento em uma perspectiva tradicional, pode-se concluir que esta foi construída através de um referencial de educação de forma clássica. Entretanto, ao perguntar a concepção de educação dos sujeitos, obtiveram-se as seguintes falas:

[...] são princípios e normas que auxiliam na construção do indivíduo (Informação verbal)²⁴.

[...] é um processo amplo, dinâmico e complexo que tem como objetivo a formação crítica do sujeito, a fim que esse possa contribuir para a transformação da sociedade através de sua participação (Informação verbal)²⁵.

[...] é o elemento que permite o desenvolvimento crítico e reflexivo do homem (Informação verbal)²⁶.

²⁴ PA. Professor entrevistado.

²⁵ PB. Professor entrevistado.

²⁶ PC. Professor entrevistado.

[...] é um meio utilizado para aquisição do conhecimento elaborado (Informação verbal)²⁷.

A compreensão do que seja educação reafirma a construção da concepção de avaliação por parte destes professores, pois ao assumir uma postura crítica em relação a determinado fato, leva a crer que estes se baseiam em perspectivas construtivistas como fundamento para a sua prática docente, refletindo no seu fazer pedagógico e na elaboração dos elementos norteadores do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a se utilizar deste questionamento, pretende-se chegar ao ponto de partida para a construção da concepção de avaliação. Entretanto, apenas a fala de PA contradiz a sua tendência do que seja avaliação, pois ao mesmo tempo em que apresenta uma visão elaborada do que seja educação, cria-se um conceito inverso à avaliação, fazendo acreditar que o mesmo precisa repensar suas concepções como meio de impedir reflexos negativos à sua prática pedagógica.

Neste contexto, Libâneo (1990) e Saviani (2000) afirmam que o conceito de educação vai além do que é colocado e imposto à sociedade, pois acreditam que o ato de educar é o único capaz de transformar a realidade social, isto se baseado nos princípios de liberdade, autonomia e democratização.

Assim, todo ato educativo deve ser capaz de construir nos alunos meios eficientes na produção do saber e não apenas em sua assimilação, facilitando a compreensão dos fatos reais sociais que precisam ser revistos e modificados para que se possa ter uma sociedade igualitária.

4.1.2 Categoria 2 – Concepção de avaliação da aprendizagem na interface da formação e experiência docentes

Ao ensinar, o professor deve apresentar uma intencionalidade do ato educativo e uma ação reflexiva quanto a este processo. Isso equivale a dizer que as decisões e escolhas devem estar fundamentadas sobre bases científicas, metodológicas e éticas, conforme afirmou Paulo Freire (1996).

Os resultados deste processo podem ser previstos, bem como o caminho para alcançá-los e a motivação para tal, o que significa dizer que a ação docente prescinde de algumas

²⁷ PD. Professor entrevistado.

condições teóricas e práticas que nos permitem antecipar o destino a ser alcançado, através de caminhos prescritos e escolhidos.

Nesta perspectiva, Araújo (2011, p. 15) enfatiza que:

essa convicção acerca do papel político do ato educativo nos permitiu afirmar que a ação docente está alicerçada em três pilares – a formação teórica, as respostas metodológicas e a ética/assunção profissional. Saber, saber fazer e querer fazer. Assim, ao desenvolver uma aula, o professor não está apenas envolvido com o conhecimento necessário para tal, ou mesmo com as escolhas quanto à metodologia, recursos ou forma de avaliação. Há também o comprometimento pessoal e ético, produto do diálogo entre ação e reflexão da prática docente reflexiva.

Neste sentido, na atualidade, existem teóricos, como Cavalcanti (2002) e Callai (2001), que discutem a formação acadêmica do professor de geografia por acreditarem que esta não vem a contribuir de maneira significativa para a construção da ação docente, pois o que se percebe na realidade das escolas públicas são professores inseridos em um contexto para o qual não foram preparados o suficiente para lidar com as características peculiares da sala de aula.

Entretanto, muitos acabam por exercer uma prática educativa embasada em teorias tradicionalistas de educação, proporcionando um ensino voltado à memorização e à passividade do aluno. Cavalcanti (2002, p. 107) vem afirmando que:

[...] os cursos de geografia, em nível de graduação, devem formar ao mesmo tempo o bacharel e o licenciado. Considero que o que vai fazer a diferença entre esses profissionais é a prática a ser delineada pelo formando, aliada a um currículo que contemple, nos espaços de certa flexibilidade, um conjunto de disciplinas e atividade coerentes com habilidade e competências pra ele requeridas. Ou seja, o formando deve ter em sua formação, desde o início e ao longo do curso, a construção de uma competência teórico-prática para trabalhar com a geografia em suas várias modalidades, ficando aberta uma parte dessa formação para que ele faça opções por verticalizar uma ou outra modalidade profissional.

Em convergência, Libâneo (1994) diz que a formação acadêmica deve permitir ao futuro profissional de educação conhecimento e habilidades que sejam capazes de auxiliar em seu trabalho docente. A ação educativa, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor quanto os alunos são parte integrante.

Desta forma, a complexidade da formação acadêmica quanto à sua relação com o fazer pedagógico, foi mencionada pelos pesquisados, ao serem indagados como ela contribui para a construção da concepção de avaliação, bem como o seu modo de realizar o processo avaliativo. Os professores manifestaram-se conforme exposto nas falas:

A graduação em nada me auxiliou pra a compreensão do que era e o que seja o processo avaliativo, pois na minha época de estudante não me lembro de ter visto nenhuma disciplina metodológica que ensinasse esse conteúdo (Informação verbal)²⁸.

A formação acadêmica merece ser revista no sentido do seu currículo, pois ao me deparar com a sala de aula notei que os conteúdos ministrados não fazem relação à prática docente, pois muitos se voltam apenas à formação do bacharelado e não do licenciado, a comprovação vem ao não ter estudado nenhuma disciplina que serviu como alicerce a minha concepção de avaliação (Informação verbal)²⁹.

A instituição de ensino superior a qual estudei ao trabalhar as disciplinas pedagógicas não enfatizou de forma detalhada a importância da avaliação no contexto da escola (Informação verbal)³⁰.

Compreendo que muitas falhas da minha prática enquanto professora no início da minha docência se deu por não ter tido uma formação, no sentido da preparação para a sala de aula. Com isso, acredito que a concepção que hoje tem sobre avaliação não foi construída na graduação e sim na experiência docente (Informação verbal)³¹.

Percebe-se que mesmo com todas as modificações no campo da educação superior, ainda se faz necessária uma mudança nos cursos de licenciatura, como caso de geografia, pois muitas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar são reflexos da má qualidade na formação do professor de geografia que, ao passar quatro anos na universidade, não tem a possibilidade de disciplinas de cunho pedagógico que o favoreçam na aquisição de conhecimentos prévios, de forma a permitir a elaboração de um saber próprio, que lhe servirá como sustentação teórico-metodológica em sua prática docente.

Nesta perspectiva, Ludke e Mediano (1997, p. 125) colocam que

[...] na formação do professor, cuida-se muito mais, exclusivamente até, da preparação para o ensino, mas praticamente nada com relação à avaliação. É como se ela viesse automaticamente atrelada às funções de ensino, não requerendo uma atenção especial. O mesmo diga-se com relação aos chamados planejamentos curriculares, onde, em geral, a avaliação aparece

²⁸ PA. Professor entrevistado.

²⁹ PB. Professor entrevistado.

³⁰ PC. Professor entrevistado.

³¹ PD. Professor entrevistado.

prescrita, como obrigação a ser cumprida, sem que, entretanto, se explicita como ela poderá ser efetuada, quais as modalidades possíveis e, sobretudo, quais são seus efeitos.

A este respeito, observou-se, através das falas de nossos pesquisados e um pouco da leitura disponível sobre o tema, indagações suficientes para a compreensão de que a formação dos professores de geografia, e até mesmo de outras áreas, necessita de um olhar crítico quanto às questões básicas do trabalho docente, principalmente no que se refere aos problemas da avaliação. O que não significa dizer que ela resolverá o problema envolvido pela avaliação, mesmo porque esta é apenas parte de um grande problema do ensino em nossas escolas.

Esta discussão deseja que a formação acadêmica seja bem elaborada e bem produzida no que se refere a esta temática, pois assim poderá desenvolver um professor mais bem preparado para entender e enfrentar, da melhor maneira possível, aqueles problemas encontrados no sistema educacional, que traduzem as infinitas dificuldades do cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Com correlação a esta análise, obtivemos, através das respostas dos questionários, que outros elementos são de extrema importância para a elaboração da concepção de avaliação e para o desenvolvimento do processo avaliativo, os quais podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 10 - Perfil do pesquisado quanto à formação e à experiência docente

Pesquisados	Formação Continuada (Participação)			Experiência docente		Livros/artigos ou trabalhos lidos em (2014):	
	Cursos	Eventos	Formações	Ed. Básica	Ed. Superior	Geografia	Avaliação
PA	Não	Não	Não	X		1	0
PB	Sim	Sim	Sim	X	X	5	1
PC	Sim	Não	Não	X		1	0
PD	Sim	Sim	Sim	X	X	6	1

Fonte: Elaborado pela autora. Teresina (2015).

O Quadro 9 revela que os professores, em sua maioria, não têm contato com nenhum tipo de formação que lhes permita conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua prática, isso expresso principalmente nas respostas dos professores PA e PC. Porém, os professores PB e PD foram enfáticos ao afirmarem que estas participações em cursos, eventos e formação continuada fazem-se presente em sua vida docente, devido ao fato de estarem inseridos em um contexto acadêmico de pós-graduações (mestrado e doutorado), que

necessitam de leituras e conhecimentos no que se refere à geografia. Entretanto, estas não estão direcionadas ao saber de avaliação da aprendizagem.

Nesta dimensão, podemos colocar que a própria SEMEC não contribuiu para a aquisição do conhecimento em avaliação, o que se verificou através de conversas informais no decorrer das observações, por meio das quais levantamos questionamentos, observando a prática do professor. Ao indagar os professores sobre a formação que a secretaria disponibiliza aos docentes, todos foram enfáticos ao dizer que a mesma oferecia, há anos, através do Centro de Formação, oficinas em geografia, mas que as mesmas eram construídas e desenvolvidas baseadas da parte metodológica da disciplina, e que a avaliação nunca era discutida, a não ser quando mencionados os resultados das avaliações institucionais como forma de apenas socializar os resultados quantitativos.

Nesta perspectiva, outro elemento se fez presente na discussão, que é a experiência docente, a qual foi ressaltada por todos (PA, PB, PC e PD) como o principal alicerce para a formulação da concepção de avaliação e desenvolvimento do processo avaliativo na escola. Todos afirmaram que avaliação da aprendizagem utilizada em sala de aula foi construída e elaborada através de experiências vivenciadas no ambiente escolar, muitas adquiridas por meio da observação de outros colegas e outras através das reuniões de planejamento que sempre debatem o desenrolar da ação de avaliar.

4.2 Eixo 2 - Caracterização do processo avaliativo dos professores de geografia

4.2.1 Categoria 1 – Formas avaliativas utilizadas para avaliar

A avaliação, na perspectiva social, é entendida como parte inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, ela é compreendida não como uma avaliação em si, e sim, como uma prática pedagógica percebida como um processo interativo em que se avalia para melhorar, dando subsídio para o professor, para a escola, para o aluno e para a família, quanto aos encaminhamentos para o desenvolvimento do processo educativo, levando em conta os elementos que perpetuam este ambiente.

Neste enfoque, procura-se instaurar um clima de confiança em sala de aula, onde não cabem, por exemplo, provas surpresas como tentativa de pegar o aluno desprevenido, pois este tipo de situação gera um clima de ameaça e não de colaboração mútua entre professor e aluno. Então, compreende-se que os erros e as tentativas devem ser vistos como fatores que

fazem parte do processo de aprendizagem e conscientização, além de incentivos à interação constante com o discurso do professor voltado para a orientação.

Em consonância com este posicionamento, está a ideia de ser justo com o processo avaliativo, levando em conta que existem diferentes alunos com diferentes interesses, compreensão, motivação, vivência e envolvimento com a disciplina de geografia. Contudo, ao professor não se restringe apenas a tarefa de ensinar os conteúdos geográficos, cabe a ele também propor desafios e, ao mesmo tempo, dar os instrumentos para que o aluno lide com eles, a fim de criar suas habilidades e estratégias de aprendizagem.

O ato de avaliar o processo de aprendizagem é, basicamente, analisar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar. Porém, são necessários elementos que auxiliem o ato de avaliar em determinados contextos. Entretanto, são as formas avaliativas utilizadas no processo educativo que subsidiam o professor neste momento.

Neste contexto, buscou-se identificar quais formas de avaliação são utilizadas pelos professores de geografia. A Tabela 1 ilustra as formas utilizadas pelos pesquisados no encaminhamento do processo educativo.

Tabela 1 - Tipos de formas avaliativas utilizadas pelos pesquisados

Professores	Avaliação Somativa	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa
PA	X		
PB	X	X	X
PC	X	X	X
PD	X	X	X

Fonte: Entrevista com os docentes (2014).

No universo dos professores pesquisados, percebemos que existem duas categorias quanto às formas de avaliação abordadas. A primeira ressalta que é utilizada apenas a avaliação somativa, que privilegia somente os aspectos quantitativos, geralmente adquiridos através da aplicação de provas e testes; e a segunda enfatiza o uso das três formas avaliativas, deixando clara a existência de um processo que se utiliza tanto de aspectos quantitativos como qualitativos na avaliação da aprendizagem do aluno, ficando nítido que os professores entendem a real importância do ato de avaliar em contextos diferenciados no processo educativo.

Em posição contrária aos documentos que regem a avaliação, observa-se que a professora PA utiliza apenas a forma somativa para avaliar os seus alunos. Conforme Haidt (1994), este tipo de avaliação tende apenas a classificar os resultados alcançados pelos alunos no decorrer da aprendizagem, estabelecendo critérios de seleção, onde os aspectos quantitativos sobressaem-se sobre os qualitativos.

Para Oliveira (2001, p. 341), este tipo de avaliação caracteriza-se por ser:

Feita pelo próprio professor de cada disciplina. Nesses casos, ele utiliza como padrão de comparação as normas da escola e/ou o currículo. O objetivo pode ser o de comparar o aluno consigo mesmo, com os colegas de turma e/ou com os objetivos estabelecidos para a turma. Em algumas escolas, tanto as provas quanto as decisões decorrentes dos resultados – a avaliação propriamente dita – são centralizados e elaboradas pelo conjunto de professores do curso ou disciplina. Nesses casos, a avaliação também serve para avaliar o desempenho de uma turma em relação a outras. Além de informar alunos e professores, os resultados dessas avaliações normalmente são enviados para os pais ou responsáveis pelos alunos, para que eles possam acompanhar o seu desempenho e seus progressos.

Nas escolas brasileiras, este tipo de avaliação ainda é utilizada, devido à existência de uma concepção tradicional que ainda persiste no processo de ensino-aprendizagem. Os professores ainda mantêm seu olhar voltado apenas aos aspectos mensuráveis dos processos avaliativos, sejam eles construídos de sua concepção ou de seu ambiente de trabalho. Assim, este processo torna-se um instrumento sem relevância para a melhoria da educação, enquanto elemento de transformação.

Nos relatos dos professores PB, PC e PD, constata-se, através do uso destas formas avaliativas, indício de uma concepção progressista de educação, pois ao salientarem a sua utilização no decorrer do processo de ensino, compreende-se que eles visualizam o processo avaliativo de forma construtivista, onde se necessita de momentos avaliativos variados para atender às necessidades de se alcançarem os objetivos propostos para o ensino.

De acordo com Oliveira (2001, p. 333), os usos destas avaliações permitem aos professores

conhecer o seu aluno. Normalmente, esse conhecimento é necessário para saber quem é esse aluno, o que ele sabe seus gostos, hábitos e preferências, para assegurar que o aluno está na turma correta e iniciar um curso no nível adequado ao aluno. Trata-se de um mecanismo de triagem e calibração.

O professor deverá utilizar-se das avaliações em todo o processo educativo, com o objetivo de verificar o conhecimento e as dificuldades do aluno. Neste sentido, a avaliação é a regulamentação da aprendizagem e a este tipo de avaliação damos o nome de *formativa*, que tem como princípio ser contínua, investigativa e sistemática. A avaliação formativa considera os progressos e limitações de cada aluno e suas capacidades de lidar com as implicações consequentes da aprendizagem, de acordo Hoffmann (1996).

Todavia, verificou-se que, mesmo existindo uma professora com características tradicionais, para quem o ato de avaliar se resume apenas a quantificar, os professores de geografia, em sua maioria, buscam modificações para o contexto educacional, situando-se no foco do paradigma inovador.

Neste ponto, há uma compreensão dos professores sobre o tipo de avaliação a ser realizada, pois muitos teóricos, como Hoffmann (1996), ressaltam que a avaliação é um processo contínuo, que necessita destas três formas avaliativas para alcançar os objetivos propostos.

4.2.2 Categoria 2 – Instrumentos avaliativos utilizados no processo avaliativo

Avaliar é uma atividade docente e, portanto, precisa ser motivada por finalidades que estejam de acordo com os objetivos propostos no plano de educação. Avaliando em diversos momentos e com diferentes modalidades, o professor pode acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, pois a intenção é garantir que esteja ajudando a construir o saber e que a situação da avaliação seja um momento favorável à ativação dos conhecimentos e capacidades a que os aprendizes já tenham tido acesso.

Desta forma, a avaliação é o processo de coleta e análise de dados que precisa de recursos como meio de adquirir as informações necessárias, para isso, utiliza-se de instrumentos de avaliação. Para a realização de uma avaliação integral, existe uma grande variedade de instrumentos avaliativos, que devem ser selecionados visando aos objetivos propostos.

O professor deve usar todos os recursos disponíveis para obter o máximo de informações sobre o desenvolvimento e aproveitamento escolar do aluno. Para tanto, não convém utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando apenas em seu resultado, mas é recomendável o uso de técnicas diversificadas e meios variados para um melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem.

E para que a avaliação se aplique de maneira coerente e responsável, os procedimentos utilizados devem ser reflexo dos critérios estabelecidos, de modo a conseguir obter dados da aprendizagem significativa ocorrida de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos.

Conforme Luckesi (2000, p. 10), os instrumentos de avaliação da aprendizagem não devem ser quaisquer instrumentos, mas adequados para a coleta dos dados de que o professor necessita para configurar o estado de aprendizagem do aluno. Neste aspecto, isso implica que os instrumentos

a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem); c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educador compreenda exatamente o que se está pedindo dele); d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas).

A esse respeito, perguntamos aos professores que instrumentos são utilizados para avaliar os alunos. Assim, se manifestaram conforme expresso na tabela 02.

Tabela 2 - Instrumentos avaliativos utilizados pelos professores

Instrumentos avaliativos	PA	PB	PC	PD
Registros escolares		X		
Observação		X	X	X
Provas e Testes	X	X	X	X
Trabalhos em grupo e individual		X	X	X
Instrumentos diversificados		X	X	X

Fonte: Entrevista com os docentes (2014).

Os dados da Tabela 2 enfatizam que a professora PA faz o uso de apenas um procedimento avaliativo, que é a prova e o teste, colocando em ênfase o seu caráter tradicionalista, onde os valores quantitativos se sobressaem aos qualitativos. Neste contexto, a prova e o teste são mais utilizados em instituições de ensino devido à sua objetividade e praticidade. Porém, estes instrumentos são considerados insuficientes para avaliar o aluno, pois nem todos os elementos envolvidos no processo educativo podem ser verificados quantitativamente.

A este respeito, Haidt (2007, p. 289) aduz que

[...] testar consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (um material, uma máquina etc.), por meio de situações previamente organizadas, chamadas testes. Atualmente, os testes são empregados em larga escala na educação. Mas os educadores devem ter em mente os limites de sua utilização, pois nem todos os resultados do ensino podem ser medidos ou averiguados através de testes. Tyler diz que há várias “espécies de comportamento desejado que representem objetivos educacionais e que não são facilmente avaliadas mediante testes com lápis e papel.

Desta maneira, mesmo com todo o processo de renovação da educação brasileira, ainda existem professores tradicionalistas que adotam a prova e o teste como o único método avaliativo a ser utilizado, impossibilitando ao aluno desenvolver a reflexão e a criticidade sobre os conteúdos abordados, ou seja, podendo o conhecimento do educando, construindo sujeitos sem autonomia.

Para Straforini (2004), o aluno, neste contexto, é um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da sociedade que se pretende formar, isso através de aulas expositivas.

Libâneo (1994, p. 200) revela que o professor, ao resumir o processo avaliativo apenas à aplicação de provas, enfatiza o seu significado à atribuição de notas e classificação dos alunos, reduzindo este momento à memorização dos conteúdos aplicados em sala de aula. Entretanto, reafirma também que o seu uso, acompanhado de outros instrumentos de verificação, é necessário para a obtenção de informações sobre o rendimento dos alunos. “A escola, os professores, os alunos e os pais necessitam de comprovação quantitativa e qualitativa dos resultados do ensino e da aprendizagem para analisar e avaliar o trabalho desenvolvido.”

Conforme Haidt (2007), devem ser utilizadas técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação, pois atualmente, esta assume a função de diagnóstico, bem como a de verificar a consecução dos objetivos propostos para o ensino e aprendizagem. Assim, para desempenhar esta função, é necessária a combinação de várias técnicas e instrumentos. Portanto, quanto mais dados os professores coletarem, mais informações terão ao seu dispor, para replanejar o seu trabalho docente e orientar a aprendizagem do aluno.

Nesta concepção, temos os professores PB, PC e PD, que não utilizam a prova como único instrumento para verificar o conhecimento dos alunos, pois consideram que esta não seja capaz de, por si só, detectar a totalidade do processo de conhecimento, sendo importante utilizar instrumentos diversos. Nas figura7 a seguir, observa-se que os professores utilizam este instrumento no processo educativo, mas não reduzem o ato de avaliar apenas a este momento.

Figura 7 - Aplicação de prova



Fonte: Arquivos da autora (2014).

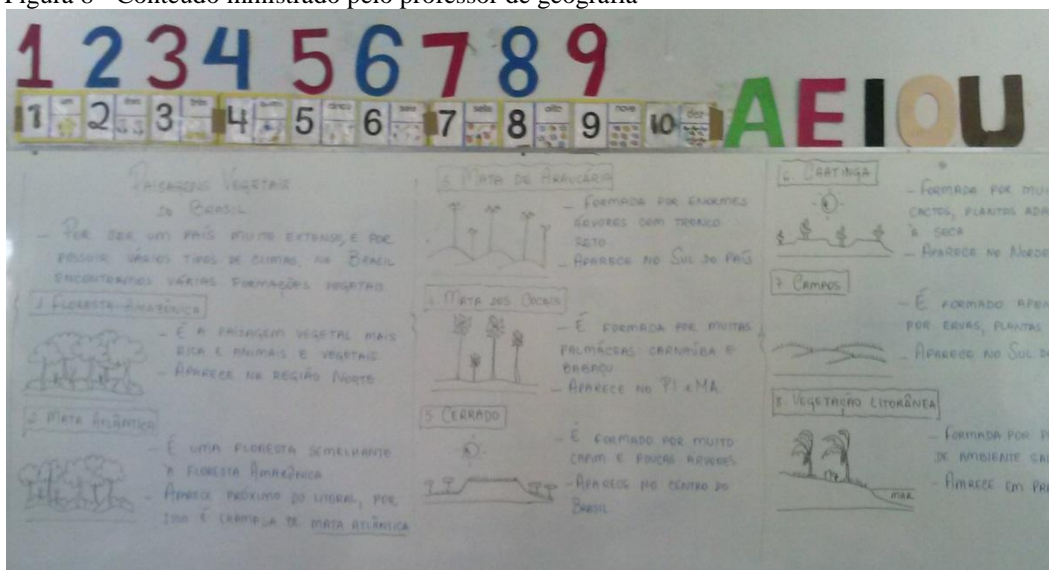
Assim, outro dado relevante para esta discussão corresponde ao fato de o professor PC utilizar-se de um amplo e variado método para verificar a aprendizagem, além de ser o único que observa todos os registros feitos em sala de aula como forma também de avaliar o aluno de maneira contínua e sistemática. Este dado pode ser comprovado através das observações feitas em sala de aula, nas quais se notou o uso de um caderno, onde o professor o divide em matérias aplicadas aos conteúdos (GEO 1)³² e outra (GEO 2) aplicada aos registros dos alunos, feitos após a sua explicação - este método é feito com uso de mapas conceituais. E para a efetivação deste trabalho pedagógico, o professor segue uma sequência didática, constituída das seguintes etapas:

Primeira etapa: explicação do conteúdo pelo professor. O professor inicia a aula colocando a temática do dia, fazendo algumas abordagens iniciais, envolvendo o aluno através de perguntas que têm como objetivo saber o conhecimento prévio deste sobre o assunto. Após esta breve explicação, o mesmo dirige-se ao quadro, fazendo uma síntese do assunto,

³² GEO – Sigla utilizada pelo professor para dividir as matérias de geografia em conteúdos e atividades.

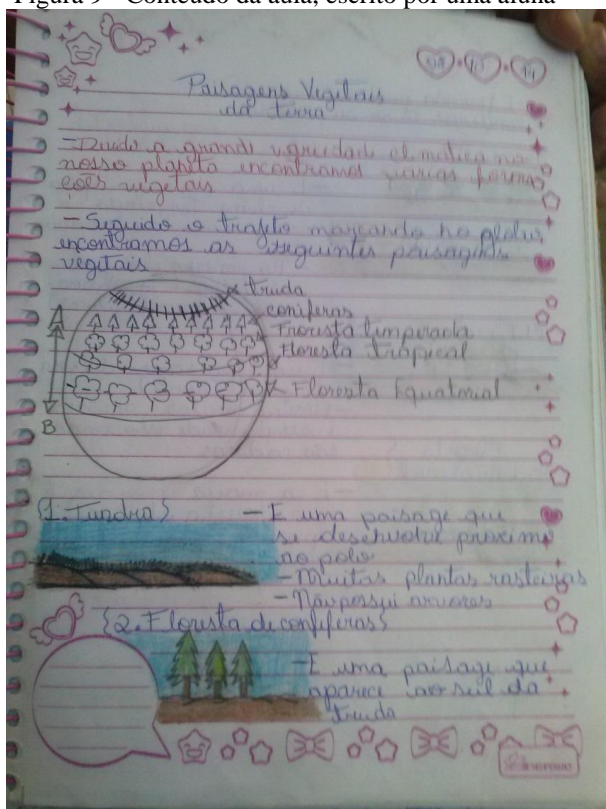
abordado através de tópicos sequenciados e ilustrações com imagens. As figuras 10 e 11 retratam esta etapa.

Figura 8 - Conteúdo ministrado pelo professor de geografia



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Figura 9 - Conteúdo da aula, escrito por uma aluna



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Segunda etapa: construção do mapa conceitual pelo aluno, após a explicação do conteúdo e depois de alguns questionamentos elaborados pelo professor, com a finalidade de avaliar a compreensão do tema estudado. A atividade avaliativa utilizada é a construção de

um mapa conceitual criado por cada aluno, de forma individual, sobre o assunto. Neste momento, o professor os auxilia, tirando dúvidas e ajudando nesta criação (Figura 12).

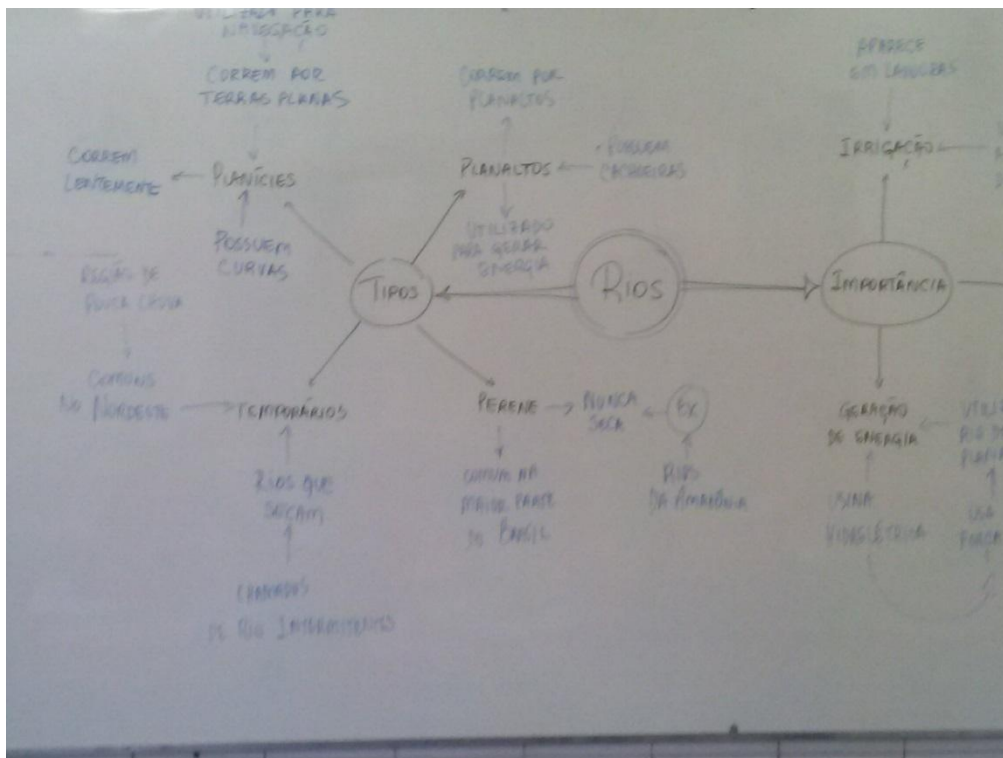
Figura 10 - Mapa conceitual construído pelo aluno



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Terceira etapa: socialização dos mapas conceituais. Nesta etapa, o professor constrói seu mapa conceitual no quadro, colocando apenas os pontos que considera relevantes para a explicação. Assim, começa a elaboração deste mapa, através de informações coletadas dos mapas feitos pelos alunos. Ao fim, o mesmo pede aos alunos que, caso considerem algumas das informações colocadas importantes para a concretização final do seu mapa, as escrevam.

Figura 11 - Mapa conceitual do professor



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Outro instrumento avaliativo utilizado pelo professor foram os trabalhos em grupo (Figura 14), realizados em sala de aula, onde se pode observar a sua importância, não somente como meio para avaliar o aluno, mas também com elemento facilitador da aprendizagem, pois o mesmo, a partir da aquisição do conhecimento geográfico, desenvolve, através de métodos variados, o que aprendeu sobre determinado conteúdo, além de este processo favorecer a socialização do alunos com os colegas de classe.

Figura 12 - Trabalho de geografia dos alunos



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Portanto, se os objetivos e conteúdos são adequados às exigências da matéria e às condições externas e internas da aprendizagem dos alunos, e se o professor demonstra um verdadeiro propósito educativo, as provas e os outros instrumentos avaliativos tornam-se elementos importantes à consolidação da avaliação, além de auxiliarem o aluno quanto ao desenvolvimento mental e cognitivo, na medida em que os mesmos evidenciam concretas realizações dos objetivos propostos.

Verificamos o quanto é importante a escolha de métodos avaliativos variados no processo de ensino e aprendizagem em geografia, pois as observações feitas nos comprovam que os alunos adquirem e constroem seu conhecimento através da mediação com o professor, que busca como sustentação teórico-metodológica as bases do construtivismo. Assim, o professor é visto, neste processo, como um facilitador, que permite a construção e o desenvolvimento dos alunos na formação do saber crítico e reflexivo, podendo interferir na sociedade de modo a transformar a realidade vivenciada.

Nesta compreensão, é interessante que a professora PA faça uma reflexão de sua prática docente, de modo a não utilizar somente a prova como instrumento avaliativo. É importante que a docente adote também diversos instrumentos e que cada um deles busque adequar os objetivos traçados com o trabalho proposto, pois entendemos que é essencial pensar em instrumentos avaliativos que contribuam para o processo ensino e aprendizagem.

Outro instrumento que merece destaque é o utilizado pelo professor PB, que após sua aula sobre relevo, utilizou como instrumento avaliativo a construção de maquetes (Figura 15), que foram desenvolvidas por grupos de alunos e, ao fim, expostas para toda a escola como forma de compartilhar o conhecimento geográfico.

Figura 13 - Maquetes construídas pelos alunos



Fonte: Arquivos da autora (2014).

Os professores devem ser coerentes quanto ao conteúdo e à metodologia utilizada em sala de aula. É importante ter consciência do que se pretende com os conteúdos essenciais da geografia durante o processo de ensino-aprendizagem, de forma a planejar utilizando os elementos que subsidiaram a sua prática. Assim, no que se refere à avaliação, é necessário que o docente busque instrumentos adequados a esta prática educativa, de modo não utilizar repetida e exclusivamente um único instrumento, pois o mesmo não permitirá visualizar o aluno sobre todos os ângulos.

4.2.3 Categoria 3 - A contribuição da avaliação no processo de ensino-aprendizagem

A importância da avaliação na aprendizagem está na possibilidade de ser um instrumento capaz de mediar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo

significativamente para que suas funções e finalidades sejam atingidas, mediante a adequação de alguns elementos utilizados, a fim de permitir ao aluno a construção da aprendizagem no sentido da aquisição do saber elaborado.

A avaliação, nesta linha, adota uma postura construtivista, referenciada pelos autores que sustentam a nossa pesquisa, e concebida como um processo de coleta de informações, sistematizadas e interpretadas, sobre um julgamento de valor do objeto avaliado, tendo como objetivo tomar decisões para modificar o que considerar errado.

A concepção de avaliação vem sendo desenvolvida pelos professores nas escolas através de práticas avaliativas voltadas para as tendências tradicionais da educação, tendo em vista a classificação e a seleção dos alunos. Desta forma, entendemos ser possível repensar a avaliação, buscando subsídios para a concretização de uma prática capaz de auxiliar tanto o professor como o aluno na construção de uma ação educativa eficaz.

Para Haidt (2007), a avaliação contribui para o aperfeiçoamento do trabalho docente, pois fornece dados ao professor para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades de seus alunos. Este processo ajuda a ação do aluno, oferecendo informações sobre sua aprendizagem, fazendo conhecer seus avanços e suas dificuldades. Assume uma dimensão orientadora, ao fornecer elementos fundamentais ao replanejamento da prática docente.

Assim, o processo avaliativo pode ser visto e caracterizado como um meio para se qualificar o objeto avaliado, implicando uma tomada de decisões a respeito do mesmo, de maneira a reajustar ou transformar. Nesta dimensão, questionamos os pesquisados sobre que contribuição a avaliação exerce no processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das mudanças ocorridas na educação, ainda vivenciamos práticas que nos levam a pensar de maneira tradicionalista e até mesmo exercer aspectos que fundamentaram essa concepção. Assim, a avaliação como parte do processo educativo acaba por ser considerada dessa forma, por isso que assumo que sua contribuição no meu processo de ensino acaba por se tornar apenas o método que utilizo para verificar meu aluno, para que no final possa lhe atribuir um conceito (Informação verbal)³³.

Avaliação na minha prática de docente a qual venho desenvolvendo a mais de duas décadas significa um elemento de extrema importância, pois me auxilia no desenvolvimento das minhas técnicas de ensino. Com os resultados que observo e analiso através dos instrumentos avaliativos que utilizo, consigo chegar aos pontos positivos e negativos do processo de ensino e aprendizagem, e por fim refletir sobre que mudanças devo optar (Informação verbal)³⁴.

³³ PA. Entrevista com o professor.

³⁴ PB. Entrevista com o professor.

A avaliação é a mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Ela permite a mim novas formas de avaliar, pois quando recebo os resultados das provas ou até mesmo das atividades desenvolvidas em sala de aula, procuro observar onde errei e acertei, sempre buscando relacionar a essa verificação alguns elementos que utilizo nas aulas de geografia, como: conteúdo, metodologias e avaliação. Torna-se um momento de reflexão da minha prática (Informação verbal)³⁵.

A avaliação na minha visão é o elemento de reflexão da prática desenvolvida em sala de aula, ele me permite correções que são úteis para que eu possa permitir ao meu aluno a aquisição de um conhecimento geográfico capaz de inseri-lo a uma determinada sociedade de modo que esse tenha autonomia (Informação verbal)³⁶.

Encontramos nas falas dos professores duas subcategorias que emergem a contribuição da avaliação no processo educativo: uma voltada apenas para a simples função de verificar dados, e outra baseada no ato da reflexão. Assim, ao analisarmos o discurso de PA, observamos duas palavras que enfatizam sua concepção clássica de avaliação, ou seja, **método de verificar**, que se detém apenas à quantificação de dados coletados através de instrumentos avaliativos - a avaliação, nesta abordagem, perde o seu real papel para com o processo de aprendizagem.

Luckesi (2001, p. 92) afirma que a avaliação da aprendizagem, apenas como função verificativa e classificatória, em nada contribui para o desenvolvimento e avanço do professor e do aluno no contexto escolar. Sua importância não está apenas em classificar, muito menos excluir, e sim, acompanhar o desenvolvimento do processo educativo, ou seja, é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. O autor diz que:

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega a uma conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

Entretanto, ao trabalhar os resultados da aprendizagem escolar, sob o olhar da verificação, define a aprendizagem em uma coisa e não em um processo. O momento de aferição do aproveitamento escolar não é um ponto de chegada, mas um momento de parar e

³⁵ PC. Entrevista com o professor.

³⁶ PD. Entrevista com o professor.

observar o percurso percorrido no processo educativo, observando a qualidade que o mesmo deveria ter. Neste sentido, a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definidos.

Desta forma, o processo de avaliação precisa ser visto como um instrumento pedagógico que permite um diagnóstico da aprendizagem de cada aluno, retratando e avaliando as deficiências encontradas no processo de ensino e aprendizagem, e não como um elemento utilizado para a punição ou controle dos estudantes. Logo, esta postura colocada classifica alguns professores que se utilizam desta visão, atribuindo pouco significado à realidade da educação.

Em contrapartida, observamos, nas falas de PB, PC e PD, ou seja, a maioria dos docentes, que eles usam sinais que evidenciam a avaliação sob uma perspectiva mediadora e diagnóstica, onde o ato de avaliar contribui significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, a partir do momento em que todos mencionam, mesmo que maneira implícita, o ato da reflexão.

Segundo Luckesi (2001, p. 15), avaliação da aprendizagem, neste contexto, é:

um instrumento relevante para o desenvolvimento de uma *práxis* educativa consistente, permitindo não só verificar o nível de aprendizagem do aluno, como também a qualidade do trabalho do professor, oferecendo a ambos oportunidades de aperfeiçoamento: ao aluno possibilita, conforme o caso, refazer um processo de aprendizagem mal sucedido ou avançar a novas competências; ao professor, na proporção que permite a realimentação do processo de ensino-aprendizagem, fornece informações para um possível (re) planejamento do trabalho docente.

A partir da análise das respostas dos pesquisados acima citados, a avaliação é importante por proporcionar ao professor uma reflexão contínua de sua prática, dando ao mesmo a oportunidade de criação de novos instrumentos de trabalho, quando necessário. Neste diapasão, deve-se subsidiar o professor em sua prática pedagógica, à medida que possibilita analisar de forma constante a sua prática avaliativa, além de fornecer evidências dos aspectos que indicam os avanços e retrocessos de seus alunos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação exige, nos dias atuais, um posicionamento político que vá além de aparatos teóricos e metodológicos. Assim, ela deve ser fundamentada a partir de concepções pedagógicas que estejam relacionadas às mais distintas vertentes ideológicas, implicando princípios e valores existentes.

Sua definição está atrelada à visão de quem avalia, o que irá implicar na forma de avaliar, que nem sempre poderá se definir em parâmetros éticos e atentos ao desenvolvimento do processo educativo. Desta forma, propusemo-nos, neste estudo, a analisar as concepções de avaliação dos professores de geografia e verificar se as mesmas interferem no desenvolvimento do processo avaliativo.

Entretanto, através de estudo investigativo, na pesquisa com os docentes do 6º ano do ensino fundamental, da rede municipal de educação de Teresina, foi possível evidenciar os resultados que seguem.

Com relação à concepção de avaliação, verificamos que três dos quatro professores pesquisados conceituam a avaliação como um ato importante para o processo educativo, sendo realizada de forma contínua e sistemática. Desta forma, apresentam elementos significativos de mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, adotando posturas que os permitem criar rupturas com elementos de ensino presentes no tradicionalismo e abrindo espaço para novas práticas educativas, embasadas e formuladas a partir de uma concepção construtivista. Esta redefinição da concepção e das práticas avaliativas implica transformação escolar, mais precisamente no que se refere à cultura da mensuração.

Esta nova concepção de avaliação, inserida nos contextos estudados, reflete-se através da formulação da concepção de educação que os professores apresentam, pois são aspectos que subsidiam esta mudança no ato de avaliar, já que, ao perceber a educação como um elemento importante para a transformação social, estes professores conseguem visualizar, definir e construir os elementos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, além da contribuição da experiência docente vista por eles como essencial para o desenvolvimento das práticas educativas.

Outro resultado observado, que nos leva a refletir e a pensar de forma cuidadosa quanto a esta temática, diz respeito ao momento em que todos os professores enfatizam a ineficiência da formação acadêmica para a construção da concepção de avaliação. Assim, a discussão nos remete à ideia de que os sistemas de ensino superior devem rever seus

currículos, evidenciando um novo perfil de professor, tendo como objetivo desenvolver as habilidades acadêmicas e as competências profissionais.

A partir destas concepções manifestadas, observamos que houve uma mudança significativa no desenvolvimento do processo avaliativo das escolas, pois as raízes arcaicas que prevaleciam nas instituições de ensino, verificadas por meio de elementos que perpetuavam este processo, como as formas e os instrumentos avaliativos, foram substituídas por metodologias progressistas, que visam à formação crítica e reflexiva do aluno.

Assim, percebemos que os professores pesquisados, em sua maioria, apresentam uma consciência a respeito do uso de instrumentos diversificados na avaliação da aprendizagem, além de desenvolverem metodologias inovadoras que, relacionadas ao planejamento bem elaborado, podem ser mediadoras de um processo de construção do saber elaborado, a partir do momento que permitem o aluno sair da passividade e se tornar um sujeito ativo deste processo.

Entretanto, apesar de os professores, em sua maioria, possuírem uma consciência a respeito da concepção de avaliação voltada à prática reflexiva, onde utilizam instrumentos e técnicas variadas para avaliar, ainda encontramos professores que simplificam a avaliação na mensuração de dados coletados através de provas e testes que servem apenas como julgamento do objeto avaliado.

Nesta perspectiva, encontramos no grupo de participantes da pesquisa, uma professora que, através de análises detalhadas de suas falas e das observações feitas durante o processo de ensino, nos permitiu constatar a existência de divergências quanto às concepções de educação e avaliação apresentadas, pois conceitua a educação através de uma postura filosófica inovadora e, ao mesmo tempo, define a avaliação dentro de um parâmetro tradicional, ou seja, suas definições apresentam falhas que repercutem em seu processo avaliativo, de modo que a mesma perpetua metodologias que não permitem ao aluno a aquisição de saber geográfico que possibilitará a sua formação. Por isso, há necessidade que a mesma realize uma reflexão sobre a sua prática docente, com o intuito de seguir uma única abordagem pedagógica que contribua para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.

Todavia, a pesquisa foi satisfatória, e tornou possível comprovar, por meio deste estudo, que o contexto da educação teresinense está mudando, dando início a um novo ciclo pedagógico que tem como finalidade o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos geográficos elaborados de forma crítica.

Portanto, comprovamos que mesmo em um universo pequeno, as mudanças já se iniciaram e se repercutem na rede de ensino como forma de favorecer transformações em outras instituições de ensino, pois o que é considerado bom deve ser copiado, a fim de permitir uma educação de qualidade, eficaz às transformações da sociedade.

Por fim, os resultados desta pesquisa nos remetem a uma série de reflexões acerca da avaliação da aprendizagem, utilizada de maneira correta por alguns professores. E, ao mesmo tempo, nos revela a necessidade de buscar sempre a ruptura com o modelo tradicionalista que ainda persiste em se fazer presente no processo educativo.

Neste sentido, concluímos que as concepções de avaliação manifestadas pelos professores de geografia, do ensino fundamental, variam e refletem, em sua minoria, práticas conservadoras, que se voltam para a reprodução e conservação da sociedade, e as práticas transformadoras, constituídas de elementos inovadores construtivistas, que permitem a qualidade e a melhoria do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia.** São Paulo: Papyrus, 2003.

APARECIDO, L. P. S. **Sistema de avaliação de geografia no município de Alto Longá (PI): situações reais, (des) caminhos e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

ARAÚJO, Sandra Kelly. **Instrumentação para o ensino de geografia II.** Natal: EDUFRN, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Paris: Universidade de France, 1977.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo.** São Paulo: Ática, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília,DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação fundamental.** Brasília: MEC\SEF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliações institucionais.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução.** Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2001.

CALVACANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa 2002.

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

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (Org). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R; MINAYO, C. S. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

GONÇALVES, H. de A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2004.

GONSALVES, E. P. **Iniciação científica à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

Haidt, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática de construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Pontos & contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga & André; MARLI, E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica – função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MINAYO, Maria Cécilia de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, P. V. B. do. **Avaliação qualitativa no ensino de Geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba – MG (1970/2004).**2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

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

OLIVEIRA, J. B; CHADEWICH, C. **Aprender e ensinar.** 3.ed. São Paulo: Global, 2001.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

RABELO, K. S. P. **Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem:** experiências e princípios na rede pública de Goiânia. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

SACRISTÁN, G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica:** a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1996.

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

SCARPATO, Marta. **Didática na prática.** Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p.15-37.

SEMEC. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares do município de Teresina**. Teresina: SEMEC, 2008.

SILVA, B. G. A. **Análise reflexiva sobre a prática avaliativa dos professores do 5º ano do ensino fundamental da rede estadual de educação**. Monografia (Graduação) – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SILVA, D. M. P. **Raciocínio geográfico e avaliação formativa**: uma análise aplicada ao ensino médio. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TERESINA. Lei nº 4.499. **Programa de valorização do mérito**. Piauí: SEMEC, 2013.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertard, 1995.

VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALA, A. A avaliação. In: _____. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PREPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA

ENTREVISTA DIRIGIDA AO PROFESSOR (A)

APÊNDICE (A)

1. Qual é sua concepção de educação?

2. Qual é a sua concepção de avaliação?

3. A formação acadêmica e a experiência docente contribuem de alguma maneira para a construção de sua concepção de avaliação?

4. Qual sua opinião em relação às avaliações institucionais e a contribuição destas para com o processo de ensino e aprendizagem em Geografia?

5. Tem conhecimento de algum documento oficial que legisla sobre o processo avaliativo. Qual? E a sua opinião em relação a estes documentos.

6. O processo avaliativo é realizado pela escola, discutido e realizado nos planejamentos escolares ou de forma individual pelo professor?

7. Como é realizado o processo avaliativo?

a) Quais as formas avaliativas utilizadas? Somativa () Diagnóstica () Formativa ()

b) Que instrumentos avaliativos são utilizados?

c) Qual é a contribuição da avaliação no processo de ensino e aprendizagem?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PREPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AO PROFESSOR (A)

APÊNDICE (B)

1. Escola pesquisada: _____
2. Zona:
Norte () Sul () Sudeste () Leste ()
Urbana () Rural ()
3. Formação em: _____ Ano: _____
Instituição formadora: _____
4. Grau de escolaridade:
 - a. Graduação ()
 - b. Especialização ()
 - c. Mestrado ()
 - d. Doutorado ()
5. Tempo de serviço: _____
6. Vínculo empregatício:
 - a. Público ()
 - b. Privado ()
7. Experiência profissional: Educação Básica () Ensino Superior ()
8. Livros lidos durante o ano: _____
Livros de avaliação: _____
9. Conhece algum autor de avaliação de aprendizagem: Sim () Não ()
Quais: _____
10. Formação continuada: (Cursos, eventos e formações)
Cursos: _____
Eventos: _____
Formações: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PREPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

APÊNDICE (C)

Escola: _____

Tema da aula: _____ Dia: _____

Conteúdos abordados:

Metodologias utilizadas:

Avaliação:
