



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB  
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS-III  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

**UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PRÁTICA  
AVALIATIVA EFICAZ**

GUARABIRA- PB

2014

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

**UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PRÁTICA  
AVALIATIVA EFICAZ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Humanidades – Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba - UFPB, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar.

GUARABIRA - PB

2014

S586o Silva, Josiéllington Araújo da

Um olhar reflexivo acerca do ensino de geografia da educação básica e da prática avaliativa eficaz. / Josiéllington Araújo da Silva - Guarabira: UEPB, 2014.

59 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba.

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

**UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PRÁTICA  
AVALIATIVA EFICAZ**

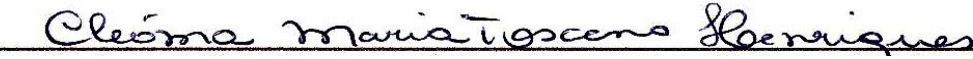
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Humanidades – Campus III, da Universidade Estadual da Paraíba - UFPB, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

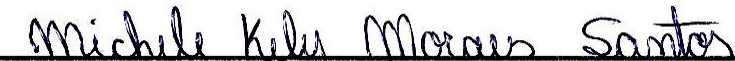
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar.

Aprovado em: **24 / 07 / 2014**

Banca Examinadora:

  
**Professora Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar**  
Especialista em Gestão e Análise Ambiental – UEPB  
Professora de departamento de Geografia – CH/UEPB

  
**Professora Convidada: Prof.<sup>a</sup> Esp. Cleoma Maria Toscano Henriques**  
Especialista em Análise Ambiental – UEPB  
Professora de departamento de Geografia – CH/UEPB

  
**Professora Convidada: Prof.<sup>a</sup> Esp. Michele Kely Moraes Santos**  
Especialista em Geografia e Meio Ambiente – URCA  
Professora de departamento de Geografia – CH/UEPB

GUARABIRA - PB

2014

*Dedico à minha mãe, Maria Luzinete de Araújo,  
minha “orientadora” de todos os dias, pelo apoio  
cotidiano e, especialmente, pelo amor incondicional.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde, amor e sabedoria a mim oferecidos.

Aos meus pais, meus familiares e meus amigos pela paciência, confiança, respeito e carinho a mim ofertados.

À professora Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar pela atenção, paciência, disponibilidade e orientações proporcionadas.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho, da Igreja, da turma 2009.2 – noite da UEPB, e a todos os professores do Curso Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB (Campus III), pelo apoio cotidiano, pela força, confiança e pelas significativas contribuições em minha formação pessoal, profissional e cidadã.

**A todos, muitíssimo obrigado!**

*“Há um tipo de educação que tem por objetivo produzir conhecimentos para transformar o mundo, interferir no mundo, que é a educação científica. Mas, há uma educação – e é isso o que chamo realmente de educação – na qual o objetivo não é fazer nenhuma transformação no mundo, é transformar as pessoas!”*

*Rubem Alves*

## **043 – GEOGRAFIA**

**TÍTULO:** UM OLHAR REFLEXIVO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA PRÁTICA AVALIATIVA EFICAZ

**AUTOR:** Josiéllington Araújo da Silva

**ORIENTADORA:** Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar

### **RESUMO**

Este trabalho monográfico apresenta uma reflexão acerca do ensino de geografia e da prática avaliativa eficaz, entendendo a relação instaurada entre a prática em Geografia e a avaliação, como forma de contribuir positivamente para a construção do saber geográfico. Tem como objetivo geral analisar como se dá o processo avaliativo em duas escolas da rede pública do município de Mari-PB. Para isso, são apresentadas discussões embasadas em autores como Callai (2001), Freire (1996), Castelar (2010), Castrogiovanni (2000), Piletti (2010), Cordeiro (2010), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória de natureza qualitativa e se desenvolveu a partir de reflexões, pesquisas de campo e entrevistas e questionários aplicados com três professores que lecionam na rede pública no município de Mari- PB. Mediante as análises desenvolvidas, concluiu-se que a avaliação é um aparato primordial e, portanto, necessário à prática docente para a construção eficaz dos saberes geográficos e, especialmente, para a melhoria da educação como um todo e, nesse sentido, muito ainda se tem a percorrer dentro de um contexto educacional tão específico.

**Palavras-chave:** Prática Docente, Avaliação e Geografia.



## **043 - GEOGRAPHY**

**TITLE:** A REFLECTIVE LOOK ABOUT THE TEACHING OF GEOGRAPHY OF BASIC EDUCATION AND EFFECTIVE PRACTICE EVALUATIVE

**AUTHOR:** Josiéllington Araújo da Silva

**GUIDANCE:** Esp. Maria Juliana Leopoldino Vilar

### **ABSTRACT**

This monograph presents a reflection on the teaching of geography and effective evaluation practice, understanding the relationship established between the practice of teaching in geography and assessment, in order to positively contribute to the construction of geographic knowledge. Has the general objective to analyze how is the evaluation process in two public schools in the municipality of Mari-PB. For this, arguments based on solid authors as Callai (2001), Freire (1996), Castelar (2010), Castrogiovanni (2000), Piletti (2010), Lamb (2010), among others are presented. This is a bibliographic research, exploratory qualitative in nature and developed from reflections, field research and interviews and questionnaires with three teachers who teach in public schools in the city of Mari-PB. Through the analyzes conducted, it was concluded that the evaluation is a key apparatus and therefore necessary for effective teaching practice for construction of geographical knowledge and, especially, to improve education as a whole and, accordingly, very still have to go into such a specific educational context.

**Keywords:** Educational Practice, Assessment and Geography.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	12
2.1 Uma Reflexão sobre a Prática de Ensino na educação brasileira.....	12
2.2 O ensino de Geografia – relação teoria e prática .....	14
2.3 A docência em Geografia e a prática avaliativa .....	17
3 UMA REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO .....	20
3.1 Refletindo a Prática Educacional e a Avaliação .....	20
3.2 Avaliação: para Selecionar ou para Aprender? .....	23
3.3 Pensando nos Instrumentos e nos Resultados da Avaliação.....	25
3.4 Repensando a Avaliação Escolar.....	28
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
4.1 Caracterização Da Pesquisa .....	32
4.2 Sujeitos Da Pesquisa .....	32
4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados.....	33
4.4 Procedimentos para a Coleta de Dados.....	34
4.5 Análise dos Dados .....	35
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA .....	37
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS.....	52
APÊNDICE – APÊNDICE A - Questionário aplicado aos Professores.....	55

## 1 INTRODUÇÃO

Uma análise empírica acerca do contexto escolar comprova que a escola é cercada de elementos que dificultam o trabalho de professores e que até impedem o desenvolvimento de uma educação sistematizada. A prática pedagógica em geral, a relação entre alunos e professores e as formas de avaliação desenvolvidas acabam simplesmente não funcionando ou fazendo-o de forma pouco satisfatória. Pacheco e Zabalza (1995) afirmam que os resultados escolares dos alunos formam um dos campos mais problemáticos do sistema educativo e infelizmente essa dificuldade se relaciona com a prática docente e, portanto, com a avaliação.

Assim, diante de alguns problemas que permeiam o contexto escolar, e, especialmente, mediante a realidade desfavorável enfrentada por muitas escolas, principalmente da rede pública, algumas disciplinas, a exemplo da Geografia, inúmeras vezes, são tachadas de cansativas, sem importância ou mnemônicas, o que influencia negativamente no trabalho do professor, obrigando-o cada vez mais a entregar sua prática e sua avaliação à mesmice e à ineficácia (CALLAI, 2001).

A referida autora ainda propõe, nesse sentido, uma reflexão a qual comprova que o atual ensino de Geografia apresenta uma série de controvérsias, em virtude da imensa separação criada entre a Geografia escolar e o saber científico. Observa-se, por exemplo, que embora a ciência geográfica não se separe, do ponto de vista teórico, da Geografia escolar, na prática, esse ensino de Geografia, muitas vezes, não acompanha as mudanças e transformações da ciência.

Na realidade o que se observa é que, inúmeras vezes, o saber geográfico simplesmente não é formado. Os alunos não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para a construção e a utilização do conhecimento geográfico em seu dia a dia. Os professores, por sua vez, não conseguem eficazmente auxiliar os alunos na construção desse saber, já que não diversificam suas metodologias, utilizam o livro didático como a única fonte de conhecimento e de informação e não desenvolvem práticas avaliativas construtivistas e eficazes.

Nesse contexto, de acordo com Piletti (2010), sabatina, prova, exame, verificação da aprendizagem e avaliação são termos que apresentam uma conotação negativa para a grande maioria das pessoas que passaram por uma escola. Isso se deve, sem dúvida, a experiências negativas em relação à avaliação.

Nesses aspectos, ele define avaliação como sendo um processo contínuo de pesquisas que devem visar, por excelência, à interpretação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos alunos diante das práticas de ensino. Para esse autor, a avaliação não pode ser tida como um fim, mas como um meio, que permite verificar até que ponto os objetivos da prática docente estão sendo alcançados.

Assim, se avaliar é tido como comprovar saberes, mensurar resultados, confirmar o sucesso de determinadas práticas usadas na construção de conhecimentos, é necessário que cada educador reflita conscientemente em relação ao que merece realmente ser avaliado e, especialmente, a forma a partir da qual essa avaliação deve ser feita.

Autores como Demo (1988), Luckesi (1996) e Perrenoud (1999) afirmam ainda que a avaliação deve ser tida como parte integrante do projeto pedagógico da escola, como sendo um de seus elementos constitutivos e não apenas como procedimento técnico referente à medida do desempenho dos alunos. Perrenoud (1999), por exemplo, refere-se à prática avaliativa colocando-a entre duas lógicas: uma a serviço da seleção e a outra a serviço das aprendizagens que são formadas a partir de várias formas. No primeiro aspecto, referindo-se a normas ou a critérios e, no segundo, relacionando-a a um caráter eminentemente formativo.

Percebe-se, pois, que é necessário que a docência em Geografia seja praticada partindo-se do individual ao coletivo, do local ao geral, utilizando o senso comum, o conhecimento do dia a dia, as contextualizações temáticas, as discussões acerca de temas que permeiam o cotidiano dos alunos e que contribuirão para sua formação cidadã; enfim, desenvolvendo práticas docentes e de avaliação diversificadas a fim de o conhecimento geográfico seja formado em bases contextualizadas, críticas e científicas.

A esse respeito, Callai (2001) afirma que o ensino de Geografia deve considerar cada análise crítica que se faz acerca do ambiente escolar, de modo que o ensino seja construído mediante a relação com os contextos escolar, político e social, interrelacionando cada vez mais o conhecimento científico ao senso comum, considerando o geral, coletivo e o individual.

Nesse mesmo contexto, Becchi; Bondioli (2003) definem o ato de avaliar como sendo a promoção no coletivo, da reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Para esses autores, avaliar sempre supõe, em algum aspecto de análise, medir. Apesar disso, medir,

certamente não pode ser tido com avaliar. Assim, fica-se diante de questionamentos que podem nortear a reflexão da construção do conhecimento geográfico a partir do desenvolvimento de uma avaliação eficaz: O que significa o ato de avaliar? Como se desenvolver a avaliação para a construção do saber Geográfico? Qual o entendimento e como é estabelecida a prática avaliativa nas escolas da rede pública do município de Mari-PB?

Diante disso, se objetiva, neste estudo, analisar como se dá o processo avaliativo e sua contribuição para a construção dos saberes geográficos em duas escolas da rede pública do município de Mari-PB. Para dar suporte, elencaram-se os objetivos específicos voltados para refletir sobre a prática de ensino em Geografia, discutir acerca da avaliação e de sua relação com a formação do conhecimento, e analisar alguns problemas que atingem as metodologias do processo avaliativo.

Ao longo das discussões, são apresentadas reflexões embasadas em autores como: Callai (2001), Freire (1996), Castelar (2010), Castrogiovanni (2000), Piletti (2010), Cordeiro (2010), dentre vários outros que discutem a temática da avaliação e de sua importância para a construção dos saberes geográficos. Essas reflexões foram embasadas em pesquisas de campo em duas escolas públicas do município de Mari - PB, baseando-se, para isso, em uma visão crítica e construtivista em relação à docência e à prática avaliativa. Para dar sustentáculo ao estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, exploratória de cunho qualitativo.

No primeiro capítulo de discussão, apresentam-se algumas considerações acerca da Prática Docente e do Ensino de Geografia, englobando reflexões sobre o ensino de Geografia, a relação teoria e prática e a relação entre a prática em Geografia e a Avaliação. Em seguida, são apresentadas discussões referentes à avaliação e de sua importância para desenvolvimento da prática docente. Posteriormente, é indicado o percurso metodológico que embasou a pesquisa, seguido das análises discursivas mediante o desenvolvimento da mesma, e as considerações formuladas a partir da pesquisa desenvolvida.

## 2 A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA

### 2.1 Uma Reflexão sobre a Prática de Ensino na Educação Brasileira

As diversas análises acerca da prática docente sempre sugerem reflexões em relação ao ato de ensinar e, portanto, de avaliar. Autores como Freire (1996), Fernandes (2003), Callai (2001), dentre outros, refletem métodos e modelos de como podem ser desenvolvidas as metodologias praticadas na atividade docente. Paulo Freire, por exemplo, apresenta em *Pedagogia da Autonomia* (1996) uma reflexão comparativa entre o que ele chama de ensino bancário e ensino libertador.

Segundo Freire (1996), no ensino bancário, o aluno é um ser completamente passivo, não tem a oportunidade de refletir criticamente nem discutir com o professor os temas ou conteúdos expostos nas aulas. Já o professor, é tido como o único dono do conhecimento e transmissor supremo dos conteúdos que serão utilizados nas avaliações dos alunos. Dessa forma, o professor transmite cargas de conteúdos através de aulas altamente enfadonhas e, aos alunos, restam apenas duas funções: ouvir as aulas e fazer as atividades mnemônicas. O aluno é submetido a um autoritarismo escolar que não permite o desenvolvimento do pensar criticamente; pelo contrário, ele deve apenas ouvir e absorver as informações, sendo tido como um depósito de conhecimentos.

Por outro lado, o ensino libertador apresenta enormes distinções que o diferem do autoritarismo bancário. Para esse autor, na prática libertadora de ensino, alunos e professores são sujeitos sistematicamente ativos no processo de construção do conhecimento: o professor aprende ao ensinar; e o aluno, por sua vez, ensina ao aprender, aprofundando cada vez mais seu aprendizado em discussões temáticas, por exemplo. Assim, professores e alunos ensinam e aprendem juntos através de aulas discursivas e participativas, havendo, pois, entre eles, um diálogo que dá o embasamento para a construção gradativa do saber em conjunto. As aulas nunca ficam presas apenas à sala de aula; há uma contextualização do conhecimento com o mundo que cerca os sujeitos.

No ensino libertador, existe, pois, uma transferência simultânea, um partilha de conhecimentos entre professor e aluno, formando, nesses termos, uma concreta sistematização reflexiva e crítica da realidade.

De acordo com o discurso de Paulo Freire, referente à prática crítico-educativa:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria / prática, sem a qual a teoria pode ir virando um *blábláblá* e a prática, ativismo.” e “...ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Diante disso, na atualidade, embora saibamos que ainda existem alguns profissionais docentes que trabalham com práticas tradicionais de ensino, da Geografia Tradicional, por exemplo, como princípio norteador de suas atividades, que se manifestam na aplicação de resumo, seguidas, às vezes, de pequenas e simplórias explicações; existe também uma parcela que busca a formação crítica do aluno, objetivando construir um ensino pautado mediante a leitura dialógica, proposta por Freire (1996), a partir da qual o professor e o aluno fazem parte, simultaneamente, do processo de ensino e aprendizagem.

Nesses aspectos, e referente ao ensino de Geografia, Callai (2001) afirma:

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que 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 consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte (CALLAI, 2001, p 27).

Apesar disso, é notável que, no caso da Geografia, por exemplo, o problema não é de autoria do profissional da educação, ou apenas desse. Falta-lhe, na maioria das vezes, muito incentivo das coordenações pedagógicas escolares, municipais e estaduais, no que diz respeito a recursos metodológicos disponibilizados aos professores e às escolas para a dinamização e aproveitamento mais concreto das aulas de Geografia e da prática avaliativa. Por outro lado, faltam-lhe também, em alguns casos, especialidades no que diz respeito ao levantamento de novas metodologias que consigam atrair o aluno para as aulas e fazê-lo compreender que a Geografia está inserida em seu dia a dia.

Além disso, faltam perspectivas reais no tocante à formação do conhecimento geográfico. Afinal, já que historicamente, a Geografia e outras disciplinas que tratam das Ciências Humanas e Sociais, são tratadas como mnemônicas, de tendência completamente teórica e pouco discursiva, alguns profissionais simplesmente não se importam com a prática da Geografia, com a construção do saber contextualizado com a sociedade como um todo e interdisciplinar com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, é intrinsecamente necessário que o poder público, que geralmente não caminha junto ao professor, passe a fazê-lo, ajudando-o e assessorando-o no necessário, ou pelo menos no básico. E que os professores, por sua vez, compreendam a real função de uma aula de Geografia, relacionando-a, especialmente, à possibilidade de formação cidadã crítica e consciente, contribuindo, assim, para a formação do saber reflexivo e construtivista.

## 2.2 O Ensino de Geografia – Relação Teoria e Prática

Discussões acerca do ensino de Geografia ocupam um lugar de destaque em debates e reflexões feitos por diversos estudiosos. Autores como Castrogiovanni (2000), Callai (2001), Fernandes (2003) dentre outros apresentam muitas análises em relação a metodologias que podem ser desenvolvidas nas aulas de Geografia, a fim de que o professor contribua positivamente na construção dos conhecimentos geográficos de seus alunos. A Geografia escolar vem, assim, apresentando cada vez mais características ligadas à criticidade, com tendência discursiva, contextualizada e formadora de opiniões.

Apesar disso, não é novidade que a prática desenvolvida por muitos profissionais docentes em Geografia, rotulam-na como uma disciplina cansativa, mnemônica, pouco interessante, acrítica e sem possibilidades palpáveis de contextualização e/ou discussão. Isto é, em muitos casos o aluno simplesmente não constrói conhecimentos, pois esses estão maquiados em aulas completamente teóricas, pouco interessantes, descontextualizadas e quase sempre pautadas unicamente no livro didático como fonte de informações.



Nesse contexto, merece ser considerado que os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), especialmente em relação à Geografia, sugerem que a docência seja realizada a partir da realidade do aluno, fazendo-o refletir a respeito do seu cotidiano e objetivando a formação do seu conhecimento sócio geográfico partindo do conhecimento de mundo que ele já tem. O que significa dizer que a teórica que domina muitas aulas de Geografia não são, e não serão, suficientes para que o aluno construa, contextualize e aplique seus conhecimentos.

Segundo Castrogiovanni (2000), o processo de aprendizagem necessita de métodos e de conteúdos da parte do docente. No entanto, para o autor, a aprendizagem é um processo do aluno e todas as ações desenvolvidas devem estar necessariamente dirigidas à construção de seus conhecimentos, enquanto sendo esse um sujeito ativo. Entende-se, portanto, que a condução dos conteúdos para o cotidiano dos alunos facilitará sua compreensão, contextualização e entendimento, fazendo com que as aulas de Geografia deixem de ser puramente teóricas.

O autor supracitado ainda afirma que o processo de ensino-aprendizagem exige igualmente a participação de professor e aluno que se dá a partir de perspectivas diferenciadas. Para ele, o docente é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento de atividades diversas, criando, pois, as condições plenas para que a aprendizagem do aluno se efetive. O aluno, por sua vez, precisa assumir uma posição que o autor chama de querer aprender, ter perguntas a fazer e não esperar simplesmente que o professor fique falando.

Entende-se, dessa forma, que o papel do professor no tocante a pesquisar, planejar, preparar as aulas e conduzi-las da maneira mais viável deve ser feito, entretanto, se o aluno não entrar como protagonista desse processo de aprendizagem, seu rendimento e a eficácia das metodologias do professor praticamente não existirão. Isto é, é necessária a participação de ambos os protagonistas a fim de que o conhecimento seja efetivamente não apenas construído, mas contextualizado e desenvolvido com a criticidade que ele merece.

O professor de Geografia, dessa forma, terá a responsabilidade de auxiliar o aluno em discussões que se refiram ao cotidiano, a temáticas atuais, passadas e futuras; a sua atuação como cidadão crítico e reflexivo diante de uma sociedade desigual e contraditória. As aulas de Geografia precisam ser práticas, discursivas, refletidas diante da sociedade, e não podem ser desenvolvidas, como indica Callai (1998),

Através de um amontoado de assuntos ou lugares (partes do espaço), de temas soltos, sempre defasados ou de difícil compreensão pelos alunos (muitas vezes inacessíveis). Não pode apenas através de descrições de lugares distantes, ou de fragmentos do espaço (CALLAI, 1998, p 58).

Entende-se, portanto, que o conhecimento geográfico não deve ser baseado em nomes de rios, cidades, países, acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, em quaisquer outros conceitos que podem ser associados à ciência geográfica, ou apenas nisso. Em uma perspectiva muito mais ampla, os conteúdos a serem tratados em aulas de Geografia têm como meta estudar o mundo, a sociedade, a natureza, a humanidade, estudar as relações entre as pessoas e o meio.

No entanto, fica extremamente difícil selecionar conteúdos que abarquem todas essas temáticas, o que significa dizer que a seleção dessas temáticas forma uma tarefa complicadíssima para os professores. O que ensinar? Quais conteúdos selecionar? Em quais perspectivas se contextualizar a temática? Que conhecimentos e a partir de quais pensamentos construir saberes junto aos alunos?

Castrogiovanni (2000) apresenta que a dificuldade de selecionar conteúdos a serem trabalhados em sala de aula coloca o professor de Geografia, constantemente, em um dilema de o quê tratar. De acordo com esse autor, essa seleção deve ser pensada no processo de planejamento.

Nesse contexto, para Coll (1996) indica que os conteúdos designam um conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para seu desenvolvimento e socialização. Apesar disso, Castrogiovanni (2000) afirma que se torna cada vez mais claro que a escola não é o lugar da informação, mas da busca e da organização da informação no sentido de construção do conhecimento.

Assim, percebe-se que o problema não está necessariamente na seleção dos conteúdos, ou nos próprios conteúdos que serão abordados em sala de aula, mas no modo como essa abordagem é desenvolvida, nas discussões que são realizadas, nas possibilidades oferecidas pelo professor aos alunos de construção de novos conhecimentos, nas avaliações que são desenvolvidas, enfim, nas metodologias utilizadas.

### 2.3 A Docência em Geografia e a Prática Avaliativa

Existem muitos estudos relativos à prática docente e às estratégias metodológicas associadas ao processo de ensino e aprendizagem. Diante de algumas dessas reflexões, sabe-se que a construção do conhecimento geográfico deve ser norteada a partir de práticas contextualizadas, críticas e de formação cidadã. Tudo isso aliado a uma relação direta e construtivista entre professor e aluno, conforme nos afirma Vygotsy (In Oliveira, 1993, p 57) quando afirma que para que ocorra o aprendizado é necessário considerar o processo de ensino e aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

Percebe-se, assim, que a relação professor-aluno é amplamente determinante no desenvolvimento e nos resultados do processo de aprendizagem. No entanto, uma boa relação entre esses sujeitos não é capaz de garantir a aprendizagem necessária e o sucesso real da prática do docente, afinal, outros aparatos são associados à eficácia da construção de aprendizagens diversas, e dentre eles está a avaliação.

Para Selbach (2010), avaliar o desempenho de um aluno é tão importante quanto ensiná-lo, pois sem a avaliação torna-se difícil compreender seu processo de aprendizagem e os efeitos positivos da prática docente. Isto é, a prática, por mais bem planejada, organizada e desenvolvida que seja não assegura a aprendizagem real, sendo necessário, pois, algum mecanismo que analise os conhecimentos construídos, os resultados das aulas, das discussões, das análises críticas feitas acerca da realidade em que o aluno está inserido.

Entretanto, é sabida a amplitude de temas que podem ser analisados pela ciência geográfica, sem contar com a diversidade de informações e de perspectivas de análise que são associadas à Geografia e a infinidade de discussões que a ela estão integradas. Apesar disso, a autora supracitada defende que a avaliação em Geografia não pode se isolar do sistema de avaliação de outras disciplinas e apresenta, dessa forma, algumas características dentre as quais, de acordo com a autora, é importante destacar como sendo uma avaliação: formativa, global, contínua, diversificada, diagnóstica etc.; tudo isso a fim de que a construção dos saberes geográficos seja eminentemente garantida.

Diante disso, Castellar (2010) apresenta-nos que se deve compreender a avaliação como um instrumento o qual nos permite saber se houve ou não a aprendizagem; que ela faz parte do processo de aprendizagem e que, portanto, deve ser desenvolvida continuamente. Dessa maneira, a partir do uso de um mecanismo e/ou instrumento de avaliação eficaz, o professor de Geografia, e de qualquer outra ciência, conseguirá saber diagnosticar, de acordo com a autora, os problemas relacionados à aprendizagem: se o problema é cognitivo ou afetivo, por exemplo, ou seja, se é dificuldade de aprendizagem, ou um bloqueio.

No mesmo contexto, entende-se que a avaliação pode se tida como um instrumento de controle do processo educacional. Dessa maneira, o êxito, ou o fracasso nos resultados da aprendizagem dos alunos deve ser visto como um indicador do sucesso, ou do fracasso do próprio processo de construção de conhecimentos. Diante disso, o professor de Geografia tem um instrumento, analisado por autores diversos, que conseguirá mensurar suas metodologias, não no sentido de medir, ou quantificar a capacidade ou a quantidade de aprendizagem de cada aluno, mas no aspecto de analisar até que ponto o desenvolvimento da criticidade, que a ciência geográfica exige diante da sociedade, foi eficaz.

Não obstante, diante da amplitude de análises temáticas e do entendimento crítico e contextualizado que a ciência geográfica, assim como outras, exige, é extremamente necessário observar que o objetivo do professor é o de auxiliar o aluno no desenvolvimento de habilidades diversas, que muitas vezes não podem ser medidas através de uma prova ou outro instrumento avaliativo de cunho tradicional. É por esse motivo que Castellar (2010) afirma que é necessário tornar o aluno capaz de reconstruir por si só aquilo que aprendeu.

Nesse mesmo contexto, a autora ainda nos apresenta que

A avaliação torna-se um recurso para ser utilizado pelo professor não apenas em um contexto de prova, mas ao longo do processo educativo, ou seja, que se utilize de outros instrumentos de avaliação que não apenas as provas. Podem, por exemplo, avaliar o desempenho que tiveram, individualmente e em grupo, nas atividades de construção de um jogo, de uma maquete, de um estudo do meio (CASTELLAR, 2010, p147).

E para que isso ocorra, podem ser trabalhadas metodologias que se baseiem na utilização de ferramentas e de estratégias de ensino diversas, tais como: uso de jornais, charges, painéis, fotografias, maquetes, mapas diversos. Sem contar com

as discussões em grupo, análises escritas e orais, enfim, mecanismos a partir dos quais os alunos possam efetivamente participar do processo de construção de seus saberes, de forma criativa, eficaz e crítica.

### 3 UMA REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO

#### 3.1 Discutindo a Prática Educacional e a Avaliação

A avaliação é, sem dúvida, uma prática naturalmente presente no cotidiano do professor e, portanto, algo inerente ao papel de atuação de todo profissional da educação, em qualquer que seja o nível em que ele atua. Conforme as discussões de Becchi e Bondioli (2003), avaliar supõe alguma forma de medir, ou fazer algo que em algum grau represente uma escala de qualidade e/ou quantidade. Mas, medir, certamente não pode ser tido como avaliar.

Nesse contexto, segundo Perrenoud (1999) o processo avaliativo é tradicionalmente associado, na escola, à criação de hierarquias de excelência a partir das quais os alunos são comparados e depois classificados. Entende-se, pois, mediante esse pensamento, que a avaliação objetiva selecionar, classificar e medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, de maneira a construir uma hierarquia de saberes, atribuindo-lhes, para isso, notas e conceitos que os classificarão em uma escala desde o melhor até o pior.

Nesse sentido, uma reflexão acerca dos vários tipos de conhecimentos e das mais diversas formas a partir das quais eles são construídos é bem cabível, afinal, não se aprende apenas no ambiente escolar. Pode-se, assim, questionar a respeito de para que servem as escolas e a possível resposta seria que elas capacitam ou podem capacitar os jovens a adquirirem o conhecimento que, na maioria das vezes, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade (YOUNG, 2009).

O autor supracitado afirma que, tendo em vista que à escola é associada a função de construção e disseminação do conhecimento sistematizado baseado em teorias e métodos científicos e/ou em observações e comprovações cotidianas, de maneira que sejam desenvolvidas competências necessárias às atuações do sujeito em sociedade, o professor, a partir de sua prática, assume o papel determinante no auxílio da construção concreta de diversos tipos de saberes.

Percebe-se, pois, que a prática do educador precisa basear-se em todos os aparatos necessários à construção da autonomia, do crescimento intelectual e do

sucesso educacional, a fim de que a educação sistematizada esteja em constante desenvolvimento. Portanto, é necessário que a docência seja desenvolvida, por exemplo, partindo-se do individual ao coletivo, isto é, utilizando-se todo o conhecimento de mundo que o aluno já apresenta e, a partir dele, desenvolvendo-se práticas que contextualizem as informações acerca das quais se quer construir conhecimentos. Logo, as análises críticas, as contextualizações, as discussões temáticas, enfim, precisam ser desenvolvidas para a construção do saber.

No entanto, inúmeros são os elementos que impedem que a educação seja realmente desenvolvida de forma eficaz: o cotidiano escolar, a relação entre pais, alunos, professores e comunidade, as práticas metodológicas desenvolvidas, enfim, tudo isso associado a uma máscara que a educação vem nos últimos tempos recebendo. Muitas políticas públicas, por exemplo, vêm evidenciando gradativamente a incógnita real que permeia a educação. O que e como desenvolver?, para quê?, quais as perspectivas associadas à educação?

A consequência tem sido transformar a própria educação num mercado (ou, ao menos, um quase mercado), no qual as escolas são forçadas a competir por estudantes e fundos. (...) As escolas são tratadas como um tipo de agência transmissora, que deve concentrar-se em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou conteúdo da transmissão (YOUNG, 2009, p.41).

Percebe-se, assim, que os valores de origem e as próprias metas para as quais foi desenvolvida a educação no passado estão cada vez mais esquecidos. Não se pensa em uma educação eminentemente de qualidade, prática e eficaz em todos os aspectos. O processo de desenvolvimento não mais importa, afinal, a realidade de nosso sistema educacional impõe que apenas a formação, de qualquer forma que seja desenvolvida, é o importante. O que é comprovado pelos próprios autores, Freire (1996) e Frigotto (2001) que discutindo essa temática, apresentam reflexões ao menos controversias.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1996, p 89).

Por outro lado,

... a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe (FRIGOTTO, 2001 p. 33).

Explicita-se que, de maneira geral, essas reflexões apenas trazem um embate que merece ser cuidadosamente analisado, afinal de contas esse é apenas um dos inúmeros problemas que permeiam a educação brasileira: a disputa de interesses, a falta de apoio e principalmente a ausência de perspectivas reais e sistemáticas. Nesses aspectos, são necessárias análises de algumas discussões relativas às práticas metodológicas que vêm sendo desenvolvidas, dentre as quais está a avaliação. O quê? De que forma? Como? Quando? Quem avaliar?

É sabido que a perspectiva avaliativa da educação sempre se apresentou sob um paradigma sujeito sistematicamente a indefinições. Hoffmann (2006) nos apresenta que o fenômeno da avaliação é, hoje, um elemento indefinido e que professores e alunos usam esse termo atribuindo-lhe diferentes significados, principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação.

Entende-se, a partir daí, que, apesar de inúmeros professores e, em muitos casos, do próprio sistema educacional brasileiro, tentarem padronizar as formas de avaliação para todo o país, não se chega a um consenso real e concretamente defendido que apresente as reais e importantes funções associadas ao ato de avaliar. Ao se pensar nessa padronização, por exemplo, quando se aplica intransigentemente uma prova como forma avaliativa, não se para a fim de pensar nos múltiplos elementos que podem influenciar no rendimento de um aluno na hora de fazer uma prova, ser subordinado a uma sabatina, um exercício ou qualquer outra metodologia usada com fins avaliativos.

Dessa maneira, é indiscutível que a avaliação deve partir de modo inerente da construção de diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes, conforme nos apresenta Hoffmann (2006):

A avaliação, na perspectiva de construção de conhecimentos, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades, e na valorização de suas manifestações e interesses (HOFFMANN, 2006, p.20).



No mesmo contexto, Piletti (2010) afirma que a avaliação se desenvolve, nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, com objetivos distintos; apresentando-nos três funções que são associadas à avaliação: função diagnóstica, função formativa e função somativa. Na função tida como diagnóstica, segundo o autor, constata-se no início do ano letivo, ou do processo avaliativo, os conhecimentos que o aluno tem previamente, identificando competências, deficiências e particularidades relacionadas ao aluno em geral e ao processo de ensino em que ele está inserido.

Já no processo de avaliação formativa, realizado, segundo o autor, ao longo do ensino, tem-se uma função controladora de informar ao professor o rendimento do aluno e as deficiências por ele encontradas no processo, sem contar com o possível replanejamento das atividades metodológicas desenvolvidas pelo docente, para sanar essas deficiências. E por último, tem-se a função somativa que, mediante os interesses do processo educacional atual, assume um papel classificatório, ou seja, classifica o aluno, ao fim do semestre, ano ou curso, tendo como base os níveis de aproveitamento apresentados por ele.

Mediante essas informações, percebe-se que, independente da função a ela atribuída, a avaliação sempre deve ser tida como um processo de ensino e aprendizagem contínuo, eficaz e que passa por constantes influências, não sendo, portanto, algo que termina em um momento específico, embora possa ser estabelecido um tempo para realizá-la (PILETTI, 2010). Conforme afirma o autor, ela é apenas um meio e não um fim; um meio de formação de aprendizagens, de perspectivas, um meio essencial para o ensino, desde que bem planejado e equipado com elementos que o tornem eficaz e concreto.

### 3.2 Avaliação: para Selecionar ou para Aprender?

Castelar (2010) afirma que a avaliação não pode ser tida como um fato isolado ou apenas como uma maneira de qualificar o conhecimento de um aluno. André (2001), por sua vez, sistematiza essa análise a partir do momento que fala

que a avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica e, portanto, a prática docente, em qualquer área do conhecimento.

Assim, quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas dos livros ou do texto, se está dizendo que o princípio pedagógico, a prática que é valorizada é a da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na reprodução acrítica das informações. Por outro lado, quando se pede que o aluno exponha seu ponto de vista, argumente, produzindo um texto, ou participando de um debate, de uma discussão, se está acentuando a importância da reflexão, do pensamento crítico e contextualizado, da criticidade, da formação cidadã.

O problema é que, diante disso, muitos profissionais da educação simplesmente não se preocupam com os resultados de sua prática. Faltando-lhes, pois, compromisso no que diz respeito a sua função diante da profissão docente, do aluno, da escola e da sociedade: auxiliar na construção dos saberes necessários à atuação crítica do aluno na sociedade que o cerca.

Para Cordeiro (2010), ao corrigir provas, ou qualquer outra atividade, feitas igualmente por todos os alunos, os professores utilizam algum tipo de comparação e classificação, obtendo resultados que, muitas vezes, não condizem com a real aprendizagem dos alunos, o que causa um dos problemas referentes à avaliação, afinal, não se procurou saber, por exemplo, as individualidades que por ventura influenciaram no resultado que esse aluno obteve.

Assim, diante dessas formas avaliativas utilizadas, quando se extrai um resultado satisfatório, se imagina que o sistema de ensino e a relação professor – aluno conseguiram construir no aprendente as competências exigidas por todos os conteúdos avaliados. Por outro lado, se os resultados não forem suficientes, aos alunos, são associadas notas ou conceitos negativos e eles serão submetidos à outra avaliação tão ineficaz quanto a anterior, sem que haja a verificação das deficiências do ensino, da instituição, ou da relação entre docente e discente.

Precisa-se, portanto, antes de avaliar, traçar estratégias, objetivos a serem alcançados, metodologias diversas e dinâmicas a serem utilizadas e especialmente, mediante reflexões gerais, adotar critérios de maneira sistemática e explícita que considerem que a escola é democrática, aberta a todos e que nela o papel da avaliação deve ser outro: se tornar uma instância decisiva no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, segundo Cordeiro (2010) a avaliação precisa ser considerada como um diagnóstico daquilo que professores e alunos vêm realizando

e ao mesmo tempo como um guia que indique os rumos a serem seguidos a fim de corrigir os erros e reforçar as práticas bem sucedidas.

Assim, a adoção de estratégias avaliativas nas quais os alunos são submetidos a instrumentos avaliativos padronizados merecem uma análise mais detalhada. Afinal, tendo em vista que o processo de avaliação deve ser completo e fundamentado coerentemente, atentando, dessa forma a todos os aparatos que auxiliem na construção de conhecimentos, ou que influenciem na sua formação em algum aspecto, é necessário refletir acerca de provas, por exemplo, que praticamente de forma universal atribuem uma nota, ou um conceito aos alunos (candidatos) a ela submetidos, sem considerar para isso, nenhum aspecto cultural, político, situacional, ou qualquer outro elemento que influencia positiva ou negativamente na sistematização de saberes diversos.

No entanto, em outro aspecto, é importante considerar que:

do ponto de vista dos concursos ou dos vestibulares, talvez se possa permitir que os padrões de normalização sejam necessários. Afinal, a função desses exames não é exatamente a de avaliar aprendizagens consolidadas, mas, sim, a de hierarquizar e selecionar alguns dos candidatos para ocupar um número limitado de vagas (CORDEIRO, 2010, p. 151).

Em sentido amplo, entende-se que educação e avaliação não se separam e que esta precisa ser desenvolvida de modo eficaz e sistematizado, não objetivando a seleção de pessoas através de notas, muitas vezes, mal atribuídas; mas visando a intrínseca formação de saberes que instaurem na escola, no aluno e no professor um processo de reflexão sobre o ensino, a prática e as atuações sociais, afinal, tudo culmina para a construção de um projeto comum: a construção do saber.

### 3.3 Pensando nos Instrumentos e nos Resultados da Avaliação

Há uma predominância na maioria das escolas de todo o país um número muito pequeno de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Trata-se quase sempre de meios que exigem dos alunos a apresentação de respostas escritas a questões que pedem apenas uma resposta correta. Ainda são usados, em alguns

casos, testes chamados objetivos a partir dos quais o aluno deve optar por uma resposta correta diante das alternativas que lhe são propostas (CORDEIRO, 2010).

A avaliação é, diante disso, vista apenas como algo que medirá os conhecimentos adquiridos pelos alunos, verificando as ideias, as reflexões e, especialmente, os níveis de conhecimentos construídos, sem se preocupar, por exemplo, com as situações distintas, ou com as particularidades que conseguem facilmente influenciar no aprendizado do aluno e no seu rendimento diante do meio avaliativo. Sem contar que sempre são usados os mesmos instrumentos, não importando se a avaliação é diagnóstica, formativa ou somativa.

Apesar disso, Piletti (2010) afirma que existem diversos tipos de instrumentos de avaliação, que variam mediante a função que é associada ao processo avaliativo. Para ele, na avaliação diagnóstica, pode-se utilizar um pré-teste, um teste diagnóstico, que identifique alguns conhecimentos apresentados pelos alunos, ou ainda uma ficha de observação, ou qualquer outro meio elaborado pelo docente. Para avaliação formativa, têm-se observações, pesquisas, questionários, etc. E já para a avaliação somativa, ele propõe os dois tipos de avaliação mais usados: provas objetivas e/ou subjetivas.

É notável que, nesse contexto, a maioria dos professores segue essas propostas, já que essas também são utilizadas em boa parte dos cursos de formação superior, inclusive na formação no magistério. Apesar disso, se o docente se limitar a utilizar apenas esses recursos avaliativos, ele não permitirá que o aluno seja capaz de apresentar suas opiniões, escolhas, criatividade, e outras competências que uma prova ou um questionário não são capazes de avaliar, conforme nos afirma Cordeiro (2010):

Se não se utilizarem outros tipos de instrumentos, ficam de fora da avaliação da aprendizagem muitos conhecimentos e competências como: emitir opiniões, escolhas ou juízos morais, éticos ou estéticos, comparar situações distintas, interagir com outras pessoas e extrair consequências cognitivas relevantes, confrontar os conhecimentos adquiridos com as experiências e aqueles adquiridos pela leitura, capacidade de inventar soluções, etc. (CORDEIRO, 2010, p 76).

Entende-se que é preciso que, dessa forma, seja trabalhada uma avaliação continuada, enquanto sendo uma avaliação que ocorre durante todo o processo de instrução e não apenas em uma etapa. Ela inclui todos os conteúdos importantes de cada etapa da formação; fornece feedback ao aluno do que ele aprendeu e do que

precisa aprender; fornece feedback ao professor, identificando suas falhas e as dos alunos e quais os aspectos de sua instrução devem ser modificados; e busca o atendimento às diferenças individuais dos alunos, como também a prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas da aprendizagem.

Além disso, ainda é intrinsecamente necessário analisar quais competências e/ou habilidades se deseja avaliar, afinal, mesmo estando em um curto período na escola, por exemplo, o aluno sempre apresenta conhecimentos que vão além daqueles desenvolvidos sistematicamente no ambiente escolar, nas aulas, nas formações, enfim. Em outras palavras, é preciso que os docentes tenham em mente cada uma das possibilidades de avaliação a fim de conseguirem identificar todas as individualidades que influenciam no desenvolvimento dos conhecimentos construídos nas escolas e que, muitas vezes, até intensificam-no, através das conversações, análises da realidade, contextualizações, enfim, do senso comum.

Depois de identificar as competências que serão avaliadas e fazê-lo de maneira coerente, o professor deverá, pois, se preocupar com os resultados da avaliação, visto que eles trarão à tona as conclusões de todo o processo avaliativo, sua eficácia e também sua deficiência. Piletti (2010) afirma que os resultados da avaliação diagnóstica podem ser utilizados para traçar os objetivos dos planos de ensino. Já os resultados da avaliação formativa servirão para identificar se os objetivos estabelecidos estão adequados aos alunos e se foram eficazes. E por sua vez, os resultados da avaliação somativa, para comprovar a eficácia dos planos, promover os alunos que alcançaram os objetivos e retomar o planejamento das atividades, nos casos de resultados não satisfatórios.

Mediante os resultados alcançados, às vezes, faz-se necessário pensar em uma recuperação que poderá ser realizada, conforme indica o autor supracitado, a partir de uma intensificação de exercícios, de uma atenção maior aos aspectos deficientes, os quais deram origem à recuperação, e, especialmente, ao incentivo aos alunos, que já realizaram a aprendizagem e obtiveram resultados satisfatórios, a fim de que eles auxiliem os alunos que apresentam maiores dificuldades. E se caso depois de todas essas etapas, os resultados das avaliações ainda não forem satisfatórios, o docente deve recorrer, ao fim de um semestre ou do ano letivo, a uma recuperação terapêutica, que consiste em refazer todas as atividades que foram feitas durante o percurso, agora, de maneira mais profunda e sistemática.

É importante lembrar que esse processo avaliativo denominado terapêutico precisa ser desenvolvido não de maneira a apenas rever e refazer tudo aquilo que foi feito antes da avaliação, ou seja, não se trata de uma simples e corriqueira revisão das matérias trabalhadas, mas de um desenvolvimento autocrítico acerca da prática de ambos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo (professor e aluno). O primeiro, a fim de rever suas metodologias e traçar novas metas e modelos para alcançá-las e o segundo para que consiga enxergar concretamente maneiras a partir das quais o conteúdo sistematizado possa ser melhor compreendido e construído.

Em aspectos gerais, é intrinsecamente necessário que, independente do objetivo atribuído à prática avaliativa, das competências e/ou habilidades que se deseja avaliar e dos instrumentos utilizados para isso, deve-se pensar de forma complexa em um processo avaliativo concreto, eficaz, continuado e predominantemente ligado à realidade vivida pelos alunos, afinal de contas o saber está cada vez mais ultrapassando os muros da escola.

### 3.4 Repensando a Avaliação Escolar

Falar de avaliação é, sem dúvidas, algo complexo especialmente quando se discute uma avaliação ligada à prática docente, à individualidade de cada aluno, e às influências inerentes ao processo avaliativo, afinal, como indica Perrenoud (1999), nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para a mesma prova da mesma maneira. Apesar disso, no entanto, a maioria dos professores continua a desenvolver práticas avaliativas mnemônicas, descontextualizadas e ineficazes, principalmente diante dos reais objetivos associados à avaliação.

Avaliar significa dar valor a, entretanto, “o conceito de avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo” (LUCKESI, 1996). Afirma-se, pois, mais uma vez, que a avaliação objetiva a interpretação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos sujeitos mediante determinadas situações nas quais se desenvolveu conhecimentos. Nesses aspectos, Perrenoud

(1999), indica que a avaliação não pode ser pensada, em princípio, como um objetivo em si, mas como um instrumento de verificação dos conhecimentos que os alunos construíram ao longo do processo didático.

Diante disso, é imprescindível que o docente entenda e utilize a avaliação apenas como uma ferramenta que irá ponderar os valores atribuídos à sua prática, evitando em especial que as aulas, e qualquer outro desenvolvimento pedagógico, se limitem a serem desenvolvidos e subordinados à avaliação. Ou seja, é necessário que as metodologias desenvolvidas na prática docente objetivem exclusivamente a produção dos saberes, nas várias instâncias a partir das quais ele pode ser construído, distanciando ao máximo a finalidade de uma aula, ou de outra prática, apenas à preparação para a próxima prova.

Não obstante, infelizmente, não é o que acontece. Na maioria dos casos, que podem ser observados corriqueiramente de maneira simples, especialmente em turmas de Ensino Médio, as aulas se limitam a serem desenvolvidas apenas como exigência para a apresentação dos conteúdos que serão cobrados nas próximas avaliações. Essa correspondência torna-se, segundo Perrenoud (1999) perversão: o ensino apenas se define como a preparação à próxima prova, fazendo com que seja atribuído um peso desmensurado ao exercício escolar escrito, não se preocupando com discussões temáticas, trabalhos em grupo, projetos, apresentações e pesquisas individuais, coletivas, pesquisas de campo, enfim, com metodologias que desenvolvam competências argumentativas nos alunos, contribuindo concretamente com a construção gradativa dos seus conhecimentos.

O autor supracitado ainda afirma que as atividades feitas no cotidiano das aulas, muitas vezes, se assemelham, como duas gotas d'água, às questões propostas nas provas escritas. A única diferença, segundo ele, é que, na sala, as atividades propostas não são avaliadas, ou seja, não contam como nota; enquanto que no momento da avaliação, além das questões da prova, se introduz uma carga de cerimônia, de estresse, de intensa preocupação e de formalidade.

Por outro lado, em muitos casos, são evidentes as dúvidas dos professores, dos pais e dos próprios alunos em situações nas quais o docente, com metodologias bastante dinâmicas, trabalha constantemente com estudos em grupos, projetos, entrevistas, apresentações orais, enquetes, debates etc. Para esse autor, essas dúvidas devem-se, inicialmente, à incerteza quanto à relação da atividade desenvolvida com o programa de conteúdo, que precisa ser seguido para cada série

e que é indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); mas especialmente sobre se os alunos vão realmente aprender e formar algum conhecimento concreto a partir daquela metodologia que foi desenvolvida.

Diante disso, é necessário que, em qualquer um dos casos, o professor entenda a sistemática relação existente entre a aprendizagem e a avaliação, de maneira que uma seja desenvolvida em função da outra, afinal, conforme indica Kenski In: Viega (2004), o aluno procura uma escola para aprender e, assim, a escola e os professores precisam garantir que os alunos aprendam tudo que é definido para a formação de bons profissionais e de bons cidadãos, utilizando para isso as mais diversas formas de avaliação e de aprendizagem.

Dessa maneira, todas as atividades desenvolvidas na escola pelos alunos, devem visar mais do que simplesmente informar, objetivando, na verdade, informar, fornecer competências, despertar curiosidades, promover situações de construção de conhecimentos, enfim, e tudo isso precisa ser levado em conta na hora da avaliação, para que essa não seja feita de maneira arbitrária e ineficaz, mas de forma que possibilite permanentemente que as finalidades e os objetivos do trabalho em geral sejam constantemente repensados e melhorados.

Nessa mesma perspectiva, Weisz (2009) aponta que essa avaliação a qual o professor faz do aluno também deve ser direcionada a ele mesmo, quando apresenta que avaliar a aprendizagem do aluno também é avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Portanto, a autora coloca que, quando em uma atividade para verificar a aprendizagem de uma turma, a maioria dos alunos vai mal, é praticamente certo que o professor não está acertando em suas metodologias e que precisará, pois, rever seus encaminhamentos didáticos.

Nesse mesmo contexto, a autora supracitada ainda indica que o professor precisa de recursos eficazes para compreender o que acontece com seus alunos, diante de um processo avaliativo, por exemplo, e, especialmente, para poder refletir acerca de suas propostas didáticas e as aprendizagens construídas pelos alunos. Dessa maneira, é facilmente notável que as aulas como um todo, e qualquer outra prática metodológica desenvolvida na escola, precisam de alguma forma contribuir para a formação de conhecimentos contextualizados, críticos e construtivos.

Em linhas gerais, todas as atividades desenvolvidas pedagogicamente na escola, ou em outro ambiente de formação, precisam ser encaminhadas de forma



eminentemente contínuas e não isoladas ou estaques. Para isso, os educadores devem compreender que o processo de avaliação é algo diretamente inerente a sua prática e que, portanto, deve ser constantemente inovado e adaptado a cada turma, situação enfrentada, ou objetivo traçado, de maneira que ela seja desenvolvida a partir de atividades criativas, dinâmicas e questionadoras.

A avaliação se torna, nessa perspectiva, não algo usado, em muitos casos, para impor medo nos alunos, ou medir os conhecimentos por eles construídos, mas como uma maneira de aprendizagem ativa e construtivista, que conta com a participação dos alunos e dos professores que verão no processo avaliativo algo favorável, dinâmico e que apenas será usado como forma de identificar possíveis desvios, e pequenos erros, ocorridos durante o percurso de formação, objetivando o sucesso de ambas as partes e especialmente a construção de diversos saberes.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

O estudo proposto trata-se de uma reflexão acerca de temáticas inerentes à avaliação e sua relação com a docência em Geografia. A pesquisa partiu de uma análise bibliográfica de autores diversos que discutem as temáticas de maneira clara e contextualizada. A análise de informações coletadas em campo com profissionais de escolas públicas, também embasou a pesquisa, a fim de se construir uma reflexão sistemática e crítica no tocante à prática de ensino em Geografia, e especialmente acerca do modo como a avaliação é desenvolvida para o desenvolvimento do saber geográfico.

Dessa forma, a pesquisa em estudo versou por uma tendência qualitativa pretendendo, conforme nos apresenta Moraes (2003), aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa da informação, isto é, a mesma não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é notoriamente a compreensão dos fenômenos que permeiam a sala de aula e que influenciam no processo avaliativo.

Uma tendência exploratória também caracterizou o estudo da pesquisa. Assim, partindo da análise de textos temáticos diversos, reflexões e estudos de caso, objetivou-se esclarecer e refletir alguns conceitos relacionados à avaliação e sua relação com a formação dos conhecimentos geográficos. Esse estudo buscou, como afirma Gil (1999), se aproximar dos fenômenos e fatos vividos na escola para desenvolver, esclarecer e modificar as ideias estudadas e construir hipóteses que reflitam sobre a avaliação e a prática em geografia.

### 4.2 Sujeitos Da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede pública de ensino do município de Mari-PB. Presou por entrevistas realizadas com três professores, a fim

de levantar informações que traduzam a visão de cada um desses profissionais acerca da avaliação e sua influência na construção de conhecimentos geográficos junto aos alunos. Pretendeu-se, assim, identificar, mediante a realização da pesquisa, como são trabalhados os planejamentos didáticos-metodológicos acerca dessa temática e, especialmente, a partir de quais mecanismos a avaliação é desenvolvida.

Para a realização das entrevistas e observação do campo de atuação docente, primeiramente foi explicado que o desenvolvimento de cada atividade serviria unicamente como base para o enriquecimento de um trabalho científico do Curso de Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e que, em aspecto algum, os dados e/ou opiniões coletados seriam usados para outros fins, além do científico. Diante disso, os nomes dos profissionais colaboradores com a pesquisa ficaram em absoluto sigilo.

Os docentes que serviram de base para a realização da pesquisa são efetivos e trabalham nas escolas campo há mais de cinco anos. Um deles, O docente denominado “A” trabalha com turmas de Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Paulo de França. Ele tem graduação em Geografia e Pós-Graduação em Geografia e Território. Atua nessa escola há quase 8 anos apenas com turmas de Ensino médio.

Os docentes denominados “B” e “C” trabalham atualmente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Epitácio Dantas. Os dois atuam nessa escola a mais de cinco anos. O professor “B” trabalha no turno da manhã, com as séries do Ensino Fundamental II. Ele tem graduação em Geografia e em História e está atualmente cursando uma Pós-Graduação em Educação no Campo. A docente “C” trabalha no turno da tarde, na mesma escola, e também atua no Ensino Fundamental II. Tem formação em Geografia e Especialização em Educação no Campo.

#### 4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados

Para o desenvolvimento da pesquisa na escola campo, foram realizadas entrevistas e questionários com profissionais das instituições base para a realização

da pesquisa a fim de identificar informações inerentes aos estudos em análise, levantando, por exemplo, a maneira a partir da qual as práticas avaliativas são desenvolvidas nas referidas instituições.

Acerca desses instrumentos metodológicos, Gil (1999) define a entrevista como uma forma de interação social, de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação. As entrevistas informais são, nesse contexto, segundo o autor, as mais recomendadas nos estudos exploratórios, já que oferece a possibilidade de obtenção de uma visão geral do problema em estudo, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade e da visão do entrevistado sobre o tema.

O autor supracitado ainda fala acerca dos questionários, definindo-os como sendo uma técnica de investigação composta por questões escritas que são apresentadas a pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas acerca de situações vividas, etc. Os questionários foram, assim, aplicados com os profissionais alvos de estudo das instituições e versaram por questões relativas à avaliação e de sua relação com a prática de ensino em Geografia.

Os questionários foram elaborados mediante leituras temáticas acerca da avaliação e dos processos avaliativos, presando por suas funções, formas de desenvolvimento, adaptações metodológicas e, objetivaram, além da coleta de dados para a construção das reflexões da pesquisa, a identificação da visão pessoal e profissional acerca da avaliação e sua influência na construção dos conhecimentos geográficos.

#### 4.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Pretendeu-se trabalhar com a análise de diversos elementos que auxiliassem na fundamentação do estudo, embasando-se em uma pesquisa temática bibliográfica qualitativa e exploratória, por meio de subsídios adquiridos em diversos autores que trabalham com temas como: prática docente, avaliação, saber geográfico, dentre outros. Dessa forma, entrevistas e aplicações de questionários

com professores, das escolas-campo, do município de Mari-PB, foram desenvolvidos, aliados a reflexões temáticas inerentes ao tema, de maneira a constatar e refletir acerca da importância e das diversas maneiras a partir das quais a avaliação é/pode ser desenvolvida, como forma de auxiliar positivamente na construção do saber geográfico.

Foram feitos: um estudo teórico e crítico pertinente a todos os resultados encontrados nas amostragens adquiridas, e uma análise qualitativa dos dados, a fim de identificar os elementos mais importantes a serem trabalhados na etapa posterior à pesquisa, traçando as metas a partir das quais se possa realizar um trabalho docente que contribua positiva e eficazmente na construção de diversos saberes ligados à ciência geográfica.

#### 4.5 Análise dos Dados

Após a aplicação dos instrumentos da pesquisa, foram iniciadas as reflexões críticas acerca das informações coletadas, utilizando-se por base o método dialético.

A esse respeito, Gil (1999) afirma, em suas reflexões sobre os métodos desenvolvidos para a pesquisa das ciências sociais, que a Dialética oferece bases para uma interpretação dinâmica e muito totalizante da realidade, visto que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando analisados isoladamente, sem as influências do meio político, econômico, social e cultural. Segundo esse autor, a dialética privilegia as mudanças eminentemente qualitativas, opondo-se a qualquer modo de pensar apenas quantitativamente.

Da mesma forma, Mendonça (1998) apresenta que a Dialética da Natureza se preocupa em pensar nas contradições da realidade e/ou com o modo de compreender essa realidade como algo em permanente transformação. Assim, da mesma forma que o contexto educacional, a sociedade como um todo está sempre passando por constantes modificações, seja na maneira como é posta em prática, seja nos resultados que dela são esperados ou que ela dá origem.

De maneira geral, pretendeu-se, diante das análises bibliográficas e dos dados coletados nas aplicações de entrevistas e questionários, formular reflexões que sistematizassem a importância da avaliação e da forma como ela é

desenvolvida na prática docente em Geografia, a fim de que tenha o desenvolvimento cognitivo eficaz, concreto, construtivista e contextualizado.

## **5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

O presente capítulo apresenta as reflexões desenvolvidas mediante os resultados da pesquisa realizada em 2 (duas) instituições públicas de ensino do município de Mari – PB. Foram aplicados questionários temáticos com 3 (três) docentes e analisadas referências bibliográficas diversas a fim de constatar como a avaliação é desenvolvida e sua importância para a formação dos conhecimentos geográficos. Cada profissional entrevistado expôs sua visão pessoal acerca do processo avaliativo, tendo como referência sua prática cotidiana.

A técnica da aplicação de questionários foi fundamental para a análise da importância que é atribuída à temática para o desenvolvimento do estudo.

A partir da análise dos dados obtidos com os professores de Geografia, das instituições em que se desenvolveu a pesquisa, constatou-se, de modo geral, que todos trabalham de maneira eficaz, contextualizada e construtivista. Tendo em vista, assim, que em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem precisa ser construída, para Matui (1995), a partir de um diálogo constante entre o interior e o exterior do indivíduo, a fim de que, mediante as trocas de experiência com o mundo externo, as potencialidades de ensino e aprendizagem do educando sejam desenvolvidas; é extremamente necessário, conforme nos apresenta Hoffman (2000), que o aluno tome consciência dos seus avanços e de suas dificuldades, para que ele continue progredindo na construção dos seus conhecimentos.

A seguir, são apresentadas as questões, as respostas e as reflexões, feitas a partir de cada resposta obtida nos questionários temáticos aplicados com os docentes, que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

### **QUESTÃO 01 - Para você, qual o objetivo da avaliação para a construção do saber geográfico?**

“A avaliação é importante para a geografia para que consigamos saber até que ponto o conhecimento geográfico foi formado pelos alunos. Saberes e aptidões

relacionados a temáticas geográficas: clima, relevo, vegetação, sociedade, economia, enfim, questões relevantes para a utilização prática da geografia na vida cotidiana dos alunos (PROFESSOR “A”).

“A avaliação se faz necessária para conseguirmos acompanhar o progresso dos alunos bem como suas dificuldades em relação à compreensão dos saberes geográficos inerentes à sua formação (PROFESSOR “B”).

“A avaliação é importante para o professor saber se o aluno aprendeu todos os conteúdos trabalhados nas aulas (PROFESSOR “C”).

Percebe-se a semelhança entre as respostas dos docentes, que afirmam que a avaliação para a Geografia é necessária a fim de que o docente consiga verificar o grau de construção dos diversos saberes geográficos, verificar a compreensão dos alunos, bem como a habilidade que eles terão de utilizar os conhecimentos construídos em sala em sua vivência diária.

Da mesma forma, nos apresenta Castellar (2010) quando afirma que a partir da avaliação, o professor de geografia tem condições plenas de saber e de diagnosticar quais são os problemas relacionados à aprendizagem. Se o aluno aprendeu, ou não; e se não aprendeu, o problema é cognitivo, ou afetivo, é de dificuldade real, ou é algum tipo de bloqueio.

Em aspectos gerais, entende-se que acerca dos objetivos da avaliação, as respostas condizem com as discussões apresentadas por autores diversos, como Castellar (2010), Cordeiro (2010), Piletti (2010), Luckesi (1996), Perrenoud (1999), Weisz (2009), dentre outros. Para os entrevistados, a avaliação apresenta como principal objetivo acompanhar o desenvolvimento dos alunos e analisar a prática do professor, a fim de que se forme uma visão crítica e transformadora do processo de ensino e aprendizagem.

## **QUESTÃO 02 - Que instrumentos você utiliza nos momentos de avaliação?**

“Prova escrita, discussões temáticas, seminários e exposições orais, leitura e análises de textos (Professor “A”).”



“Trabalhos escritos, orais ou práticos em grupo e/ou individual, discussões, avaliação escrita e observação da participação e interesse no desenvolvimento das atividades (Professor “B”).

“Provas escritas, trabalhos, apresentações em grupo, resumos, etc. (Professor “C”).

Aqui cabe pensar na utilização concreta dessas escolhas. Observa-se que os docentes percorrem o caminho do bom uso teórico. São citados instrumentos de qualidade, mas qual a visão e a forma como cada um desses instrumentos é utilizado é que trará o diferencial.

De acordo com as respostas dadas pelos professores entrevistados, vê-se que vários são os instrumentos que podem auxiliar os docentes no desenvolvimento do processo avaliativo. Provas escritas, discussões e debates temáticos, produções escritas etc.

No mesmo contexto, Selbach (2010) afirma que um aluno mal avaliado não permite que o professor confirmar a qualidade do seu trabalho. Para a autora, o aluno de Geografia pode ser avaliado através de provas escritas, mas também por observações do professor que o acompanha dentro e fora da sala de aula, através de conversas, apresentações em grupos ou individuais, cadernos, trabalhos, dentre outros.

### **QUESTÃO 03 - Com que frequência você aplica as avaliações?**

“Na teoria, sigo a um calendário organizado pela secretaria da escola. No entanto, por já que a geografia abarca toda e qualquer análise do real, do atual, do global, avalio meus alunos constantemente, praticamente em todas as aulas, nas participações e intervenções individuais que são feitas nas discussões desenvolvidas em sala de aula (Professor “A”).

“As discussões, os trabalhos e a observação acontecem semanalmente; as avaliações escritas são realizadas ao final de cada bimestre (Professor “B”).

“Para as provas escritas, sigo o calendário oferecido pela escola. Mas também faço trabalhos e seminários bem frequentemente. Geralmente, para cada

prova escrita, faço um seminário e dois trabalhos para juntos formarem a nota de um bimestre (Professor “C”).

O processo avaliativo deve ser plenamente contínuo e, portanto, desenvolvimento cotidianamente. A respeito da frequência com que a avaliação deve ser desenvolvida, percebe-se que as respostas caminham bastante para as avaliações mais tradicionais, pautadas em conceitos quantitativos.

Cabe destacar, no entanto a resposta do professor “A” que fala de uma avaliação “constante, praticamente em todas as aulas, nas participações dos alunos”. Percebe-se, segundo ele que a avaliação deve ser desenvolvida em cada atividade em que o aluno esteja inserido e em todo o espaço escolar.

Nesse aspecto, vale salientar da mesma forma, Saul (1994) que nos confirma esse pensamento quando afirma que a avaliação não pode ser entendida apenas como um momento exclusivo de atribuição de notas, ou outra forma de classificação, nem muito menos como forma restrita apenas ao momento de análise do rendimento escolar.

Piletti (2010), nesse contexto, defende que a avaliação deve começar no primeiro dia de aula. Para o autor, logo que os alunos chegam à escola, o professor já deve começar a desenvolver seus procedimentos avaliativos. Dessa maneira, ela poderá adquirir diversas informações diretas, imprescindíveis e valiosas a serem utilizadas no momento de planejar suas ações didático-metodológicas.

#### **QUESTÃO 04 - Quais dificuldades são encontradas ao realizar a avaliação?**

“Para muitos alunos, o que importa são as notas e, já que não posso pontuar tudo que é feito na sala, muitos não participam. O que percebo é que alguns não se preocupam com a formação dos saberes concretos, mas com a nota que receberão ao final do bimestre! Em outros casos, eles parecem não gostar de participar com suas opiniões, preferindo apenas decorar informações diversas (Professor “A”).

“Muitos alunos sentem-se constrangidos em exposições orais, dessa forma, seus conhecimentos não são observados com êxito. Nas avaliações escritas

acontece algo bem parecido, pois os alunos preferem decorar ao invés de aprender e isso prejudica a aprendizagem (Professor “B”).

“A participação dos alunos nos seminários, a falta de interesse de muitos nas pesquisas e trabalhos que são feitos e a falta de interesse dos alunos para estudar para as provas, já que eles dizem que é muita coisa para ler! (Professor “C”).

Apesar de se ter condições plenas para o desenvolvimento de uma avaliação eficaz e construtivista, muitas vezes, o processo avaliativo não se concretiza de maneira favorável. Por vezes, parecem faltar instrumentos diversificados e adequados ao nível dos alunos e às intenções avaliativas.

A não participação dos alunos foi citada como elemento negativo do desenvolvimento da avaliação. Cabe aqui refletir os motivos que levam os alunos a não participarem das aulas. Muitas vezes, as aulas de geografia, por tratar-se de uma disciplina com uma carga de leitura grande, tornam-se enfadonhas e cansativas, o que leva aos alunos um caráter de disciplina decorativa para a geografia.

As aulas, nesse sentido, devem ser analisadas como uma prática comum a todos os participantes, sendo o professor e os alunos seres ativos no processo educativo, conforme indica Callai (2001), quando afirma que a Geografia deve tentar romper com a mesmice da escola. Desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar, de incorporar os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento.

**QUESTÃO 05 - Que tipo de avaliação você utiliza? ( ) somativa ( ) formativa ( ) diagnóstica ( ) outra Justifique.**

“Diagnóstica, pois sempre tento relacionar a discussão inicial de cada conteúdo a ser trabalhado com o dia a dia dos alunos, de maneira a identificar o que eles já tem de conhecimento acerca daquela temática. Também desenvolvo uma avaliação continuada, já que estou constantemente a avaliar as participações e interações dos alunos (Professor “A”).

“Primeiro faço uma avaliação diagnóstica para verificar as habilidades e dificuldades de cada aluno. Depois, realizo a avaliação formativa, visando uma aprendizagem que auxilie uma formação eficaz e significativa para os alunos (Professor “B”).

“Minhas avaliações são feitas objetivando a maneira formativa. Faço sempre mais de três notas por bimestres – trabalhos, provas, seminários, apresentações, etc. - e a partir delas, retirando as maiores como as notas que compõem o bimestre (Professor “C”).

A avaliação desenvolvida por cada docente segue, em muitos parâmetros, os princípios de uma avaliação eminentemente continuada. Conforme Piletti (2010) apresenta, a avaliação, dentro de uma perspectiva contínua, não é algo que comece ou termine dentro de um determinado momento. Apesar disso, o autor coloca que é possível, muitas vezes, se estabelecer um período de tempo específico para realizá-la.

O autor supracitado ainda fala acerca do processo avaliativo com tendência formativa defendendo que a avaliação formativa tem uma função controladora, apresentando, de acordo com o autor, objetivos específicos, como, por exemplo, “informar o professor e o alunos sobre o rendimento da aprendizagem” e “localizar as deficiências na organização do ensino”.

No mesmo contexto, Perrenoud (1999, p 103) afirma que a avaliação formativa é “ toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Já em uma linha de análise diagnóstica, a avaliação, de acordo com Piletti (2010), é usada para verificar os conhecimentos que os alunos já têm e identificar algumas particularidades de cada um.

Apesar disso, diante das respostas, entende-se que todos os docentes entrevistados reconheceram que a avaliação é importantíssima para a formação de um aluno e que no caso da avaliação desenvolvida na disciplina de Geografia deve ser feita de maneira puramente contextualizada. Assim, o professor poderá aproveitar cada informação a que o aluno tem acesso em jornais, reportagens, em conversas cotidianas e até nas próprias observações diárias, no momento de traçar as estratégias de avaliação dos alunos.

**QUESTÃO 06 - Qual o papel do professor na avaliação em Geografia?**

“Acredito que meu papel enquanto professor de geografia vai além do automatismo de cumprir todo o programa que será cobrado em um vestibular, por exemplo. Tento, dentro das possibilidades, ir além do programa, além do esperado. Procuo relacionar temáticas, contextualizar conteúdos, auxiliar os alunos a realmente enxergarem a geografia como algo cotidiano de suas vidas. Acredito que assim, conseguirei mediá-los na formação do conhecimento geográfico, ajudando cada um deles a construir os saberes necessários para enfrentar uma prova contextualizada como é o ENEM (Professor “A”).”

“O professor precisa mediar a aprendizagem, acompanhar e observar o progresso de seus alunos, para que eles possam obter sucesso no término do período (Professor “B”).”

“Acredito que meu papel como professora é auxiliar os alunos na construção dos conhecimentos. As explicações e avaliações desenvolvidas são trabalhadas de forma a se aproximar ao máximo da realidade dos alunos, para que eles tenham um maior interesse em estudar geografia (Professor “C”).”

Cabe aqui destacar a similaridade entre as respostas no que se refere a mediar os alunos, conduzi-los a formação do saber geográfico.

Da mesma forma, indica Castellar (2010) quando afirma que na avaliação em Geografia, o papel principal do professor é o de auxiliar o aluno a organizar seu pensamento, as informações construídas cotidianamente, de maneira a formar um pensamento científico. Para a autora, essa organização de informações é feita quando o professor incentiva seus alunos, tornando-os, aos poucos, capazes de, sozinhos, reconstruírem aquilo que aprenderam em sala de aula.

**QUESTÃO 07 - Você considera o livro didático um instrumento a ser considerado e usado com fins avaliativos?**

“O livro didático é sem dúvidas um instrumento importantíssimo nas aulas de geografia e, portanto, para as avaliações que são desenvolvidas. No entanto, ele não pode ser tido como o único instrumento. Jornais, revistas, textos de outras fontes, filmes, documentários, enfim, muitas outras coisas podem ser usadas com fins de construção do conhecimento geográfico. Utilizo o livro didático em muitas discussões feitas em sala, no entanto, geralmente levo textos de outras fontes, já que, como não sou eu quem escolhe o livro, não tenho a oportunidade de prezar pelos autores mais críticos e claros no que se refere a tratar o conhecimento geográfico (Professor “A”).

“Sim, porém deve-se escolher um livro que atenda às necessidades dos alunos. Melhor dizendo, deve ser um livro que esteja de acordo com a proposta do professor; uma proposta baseada nas habilidades e conhecimentos que se espera dos alunos (Professor “B”).

“Sim. O livro didático é muito importante para as aulas. As avaliações sempre são feitas a partir das leituras que o livro contém. Algumas vezes, os temas são um pouco distantes da realidade dos alunos; nesses casos, tento ligar com algo mais próximo de nós (Professor “C”).

A utilização do livro didático deve ser feita em todos os aspectos de análises. No entanto, é preciso que os livros didáticos não sejam tidos como as únicas e exclusivas fontes de pesquisa, como também, únicos detentores dos conhecimentos.

Entende-se, nesse aspecto, que o livro didático deve ser visto apenas como apoio didático-pedagógico, devendo, portanto, conter meios para o bom desenvolvimento metodológico da disciplina, sendo considerado apenas uma ferramenta de ensino e não o único meio através do qual se desenvolve a aprendizagem.

#### **QUESTÃO 08 - Como desenvolver a avaliação pautada no livro didático?**

“Como o livro didático, pode-se desenvolver uma avaliação baseada na interpretação e discussão de textos. Uma prova escrita, um seminário ou uma exposição oral mais simples, enfim. Tudo isso de maneira que não se utilize o livro como única fonte de pesquisa. O ideal é que se possa ter outras vias de pesquisa e de construção de saberes, como atlas, revistas, internet, etc. (Professor “A”).

“Aproveitando seus textos para que se façam reflexões acerca dos conteúdos de geografia. É importante que o professor faça um planejamento objetivando uma aprendizagem satisfatória e que não utilize apenas o livro como meio de avaliação (Professor “B”).

“Acredito que o livro existe para ser usado. Sei que ele não é a única fonte de informações, mas diante da carência de educação que nosso município tem, a fonte mais fácil para os alunos estudarem que está dentro dos meus domínios é o livro didático. Assim, ele deve ser usado nas aulas, para a discussão dos textos, realização dos exercícios, que são muito bons, e preparação para as provas (Professor “C”).

Os livros didáticos de Geografia necessitam de uma série de recursos textuais e gráficos, que possibilitem ao aluno um estudo realmente prazeroso, satisfatório e eficaz, a fim de que o conhecimento geográfico não seja tratado com algo puramente mnemônico.

Esses recursos podem englobar notícias, reportagens, entrevistas, tabelas com percentuais e gráficos em geral, que diversifiquem a formação do conhecimento do aluno frente ao estudo geográfico. De acordo com Pontuschka (2007), as representações gráficas e cartográficas também são importantes para o processo de ensino-aprendizagem:

Na Geografia, as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade, com o processo de globalização em curso. Assim, gráficos e cartogramas devem interagir com os textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas. Não se pode estudar Geografia sem essas linguagens (PONTUSCHKA, 2007, p. 340).

Por ser a Geografia uma disciplina diversa, e por apresentar múltiplos focos de objeto de estudo, as aulas de Geografia devem utilizar o Livro Didático para uma formação crítica e social do aluno, objetivando uma atuação reflexiva perante a

sociedade em relação à cidadania. O professor deve, pois, utilizar o livro como ferramenta na formação de um ser social, crítico e atuante em sociedade.

**QUESTÃO 09 - Na sua concepção, como a avaliação em Geografia pode ser desenvolvida?**

“Acredito que a avaliação em geografia deve ser desenvolvida de forma que auxilie o aluno a concretamente formar o conhecimento geográfico, de forma que ele consiga ver a geografia atuando e influenciando em todo o seu contexto social, cultural, financeiro e político. E preciso de uma avaliação crítica, atual e contextualizada e não automática e tradicional (Professor “A”).”

“A avaliação em geografia pode ser desenvolvida com a utilização de dinâmicas, discussões, questionários, trabalhos práticos e de campo, prova escrita; tudo isso utilizando, do livro didático aos recursos tecnológicos (Professor “B”).”

“Acredito que, por ser a geografia uma disciplina muito ampla, que discute muitos temas, de outras disciplinas, inclusive, ela deve formar uma avaliação bastante ampla também. A formação do conhecimento dos alunos sempre deve ser prezada, para que eles consigam utilizar os conhecimentos construídos em sala nas suas vidas (Professor “C”).”

Cabe aqui destacar as repostas dos docentes “A” e “C”, segundo os quais, a formação do conhecimento geográfico deve ser desenvolvida de maneira que o aluno consiga aplicar esses conhecimentos em seu dia a dia.

Entende-se, a partir daí, a necessidade que há em relação ao um trabalho com a Geografia de forma contextualizada e crítica, como alternativa concreta a fim de que os alunos enxerguem em seu cotidiano o a vivência do saber geográfico.

Nesse contexto, segundo Castellar (2010), o professor consegue se certificar no cotidiano das aulas se os conhecimentos e habilidades foram apreendidos pelos alunos. A partir de uma leitura que é feita e bem compreendida e/ou interpretada, uma relação entre temáticas semelhantes, a noções de cartografia e de escala que podem ser aplicadas na realidade local, para a averiguação da aprendizagem e do raciocínio geográfico.



A autora supracitada ainda afirma que nos casos de avaliações escritas, os alunos, a partir de dissertações, análises de pergunta e/ou respostas e a proposta de soluções para problemas diversos, devem ser capazes, conforme afirma a autora de operações mentais que vão além da memorização de conteúdos. A construção de argumentos científicos, a contextualização e interação de temáticas variadas, a análise do social, do político, do cultural, a verificação e o entendimento de situações-problemas, de mapas, de escalas, enfim, a prática do raciocínio geográfico fará com que o aluno gradativamente aprenda a aplicar em sua realidade social cada conhecimento formado.

### **QUESTÃO 10 - O que fazer com o aluno que não alcançou o desempenho esperado?**

“Diante de todos os recursos que podem ser usados, caso o aluno não alcance o desempenho esperado, ele deve repetir o ano, independente da série em que esteja. Não como forma de punição, mas como alternativa para que ele tente construir o conhecimento que por algum motivo não conseguiu antes (Professor “A”).

“Neste caso o professor precisa verificar o que faltou para que o aluno pudesse aprender. Sendo o problema do docente ou do discente, deve haver uma proposta para melhorar a dinâmica de sala de aula, visando uma reflexão e uma reavaliação do aluno (Professor “B”).

“Acredito que depois de se prezar por todos os mecanismos possíveis que o professor tem para avaliar o aluno, aquele que não apresentou os desempenhos esperados deve ser retido, pois ele for aprovado apenas irá acumular uma dificuldade que pode ser sanada com a revisão de todos os conteúdos estudados (Professor “C”).

Diante da pluralidade complexa que abarca a escola e do fato de que cada aluno tem seu ritmo de desenvolvimento cognitivo, percebe-se que a avaliação merece um destaque importante no tocante à retenção do aluno que não alcançou os mesmos rendimentos que os demais.

A esse respeito, as respostas dos docentes-base para o desenvolvimento da pesquisa foram diversas. “Deve-se reter os que não aprenderam o que deveriam ter aprendido”, disseram dois dos três entrevistados. Mesmo diante do pensamento que cada aluno aprende diferentes coisas em ritmos diferentes.

Acerca dessa discussão, vale salientar o que apresenta a LDB 9394/96, em seu artigo 13, no que diz respeito ao papel dos docentes.

Art. 13. 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. (**grifos meus**) (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, percebe-se que o professor precisa conseguir analisar cada atividade em que o aluno esteja inserido, em cada momento e em cada situação do espaço escolar, a fim de que ele levante todas as informações necessárias e importantes para o processo avaliativo que é desenvolvido em todos os momentos e, especialmente, para que ele trace mecanismos que o ajudem a cumprir sua meta no tocante aos alunos. Somente a partir daí, a avaliação de um aluno será realizada de forma completa, construtivista e eficaz, contribuindo, dessa forma, para a avaliação do próprio profissional de ensino da Geografia.

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (1991) afirma que:

A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento dos alunos. Um educador que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (GADOTTI, 1991, 17).

Diante disso, a avaliação é e/ou precisa ser tida, por excelência como um processo contínuo a ser utilizado como instrumento para o professor; não para classificar, medir, promover os alunos, mas para que o docente tenha em mãos um

estímulo para a construção de conhecimentos e de novos caminhos para o sucesso da prática pedagógica. A partir disso, ele terá possibilidades de, além de avaliar o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades gerais e saberes geográficos dos seus alunos, analisar a eficácia real de suas metodologias de ensino.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, as discussões sobre propostas metodológicas, qualidade de ensino, formação de conhecimentos, dentre outras têm permeado as instâncias da educação em nosso país, atingindo direta ou indiretamente, toda a população, haja vista que a educação se constitui como um bem primordial da sociedade, considerada por muitos, como elemento essencial para o progresso da nação. A avaliação é tida, nesse aspecto, como algo capaz de influenciar, positiva ou negativamente, na formação educacional de um indivíduo.

Nesse contexto, é importante lembrar que a avaliação e os processos ligados a essa prática metodológica estão presentes de forma singular no cotidiano do professor e, portanto, em sua prática de ensino, visto que todas as atividades por ele desenvolvidas precisam ser avaliadas, a partir de diferentes perspectivas e mediante variados aspectos. Dessa maneira, pode-se afirmar que avaliar é algo simplesmente inevitável e que precisa ser tido como um elemento eficaz e construtivo, já que contribui positivamente no processo de construção de conhecimentos dos alunos e dos professores em geral.

Para isso, é necessário que sejam quebrados os paradigmas que associam à prática avaliativa um papel negativo, temido e perturbador, e que é criado devido à má utilização dessa prática. Dessa maneira, e apenas dessa forma, ter-se-ão possibilidades reais de se desenvolver a prática avaliativa baseando-se em perspectivas críticas, concretas, eficazes e continuadas.

É nessa perspectiva, que o processo avaliativo pode ser pensado, por exemplo, mediante sua relação com o ensino de Geografia, afinal, trata-se essa de uma ciência extremamente ligada a aparatos sociais, culturais, políticos, econômicos, naturais que estão constantemente em modificação e que, portanto, exigem uma visão crítica do aluno e do professor. A avaliação pode ser vista, nesse contexto, como uma prática eminentemente crítica e contextualizada.

Dessa forma, a avaliação insere-se na perspectiva do ensino de Geografia, e de outras ciências, não como forma de selecionar, atribuir notas e conceitos ou qualquer outro elemento de tendência quantitativa aos alunos, como ela é tida em muitos casos, mas como um aparato primordial e, portanto, necessário à prática docente para a identificação de todos os mecanismos capazes de influenciar nas

construções cotidianas de conhecimentos dos educandos. Assim, cada participação, inferência, produção escrita ou oral, enfim, todas as ações dos alunos, no que se refere à aprendizagem, devem ser consideradas com o objetivo de que tenhamos uma prática docente e uma relação desafiadora, construtivista e oportuna para com a formação de diversos tipos de conhecimentos.

Diante disso, antes de nos preocuparmos, enquanto docentes, em avaliar os alunos tradicionalmente com perspectivas puramente quantitativas e classificatórias, temos que oportunizá-los com diversas possibilidades de construção de saberes. Isto é, em vez de rotular o aluno a partir do que ele aprendeu ou não aprendeu, devemos partir daquilo que ele já sabe, para assim ajudá-lo a construir novos conhecimentos acerca do espaço sócio-político e cultural em que está inserido.

Diante dessas reflexões, percebe-se que, apesar das limitações e empasses surgidos o presente estudo foi capaz de contribuir positivamente na prática e especialmente nas reflexões daqueles que se comprometeram em cooperar para a realização da pesquisa. Afinal, a partir das discussões e análises desenvolvidas, foi possível auxiliar professores a enxergar a real importância da avaliação para o desenvolvimento eficaz da prática de ensino em geral, mas especialmente para a docência em Geografia.

Em linhas gerais, entende-se que é preciso que a avaliação seja tratada como algo fundamentalmente essencial para a prática docente, sendo desenvolvida como exercício avaliativo contínuo, contextualizado, formativo e eficaz. Para tanto, é necessário apoio das políticas públicas, participação das famílias e da comunidade escolar, seriedade daqueles que exercem o magistério, interesse dos alunos em querer construir novos conhecimentos e especialmente compromisso de todos os envolvidos no processo educativo de construção de aprendizagens, para que reflexões como essa ganhe moldes significativos diante dos problemas que ainda permeiam a escola e que estão cada vez mais influenciando negativamente o aprendizado dos alunos em geral. Nesse sentido, muito ainda se tem a percorrer dentro de um contexto educacional tão específico.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, L. F. **Avaliação Escolar: Desafios e perspectivas**. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Tompson, 2001.

BECCHI, E. e BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a Pré-escola: Uma trajetória de Formação de Professores**. Campinas: Associados, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a Escola: muda a Geografia? Muda o ensino?**. Revista Terra Livre, nº 16. São Paulo: AGB, 2001. p. 133-152.

CASTELAR, Sônia. **Ensino de Geografia**./ Sônia Castelar, Jerusa Vilhena. – São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação/ coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho)

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano**. Antonio Carlos Castrogiovanni (org). Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. – 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 2ªed. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1988.

FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia**. Manoel Fernandes. Campina Grande: Bagagen, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A crise do capital e a crise ético-política. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Repensando a Avaliação da Aprendizagem**. In: Repensando a Didática. Ilma Passos Alencastro Viegas (Coord.).-21ª ed. rev. e atual, - Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LUCKESI,C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física?**/ Francisco Mendonça. 6ª Ed.- São Paulo: Contexto, 1998. – (Representando a Geografia). P. 40-65.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento** – um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1993.

PACHECO, José (1995). **Análise curricular da avaliação**. In: PACHECO, J. e ZABALZA, M.(org.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. **Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/An%C3%A1lise%20curricular%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 03/07/13, às 23:55hs.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens** – Entre duas Lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24ª ed. – São Paulo: Ática, 2010.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. **O livro didático de Geografia** In: \_\_\_\_\_. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

**Qual o segredo de um professor de qualidade?** Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/professor-qualidade504747.shtml>> Acesso em: 27/12/12, às 23:15 h.

SAUL, Ana Maria Avelã. Serei Idéias n. 22: **A Avaliação Educacional**. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_a.php?t=019](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019). Acesso em: Nov. 2013.

SELBACH, Simone. **Geografia e Didática**. / Simone Selbach (Supervisão Geral). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Coleção Como Bem Ensinar / Coordenação – Celso Antunes) Vários autores.

UNESCO. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2012.



WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** Telma Weisz; com Ana Sanchez. – 2ed.. – São Paulo: Ática, 2009.

YOUNG, Michael. **Para que Servem as Escolas?** In: Maria Zuleide da Costa Pereira, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Rita de Cavalcanti Porto (Organizadoras) *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar.* Capinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 37 – 54.

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES COLABORADORES COM A PESQUISA

Dados da Instituição:

- a) Nome da Escola; \_\_\_\_\_
- b) Localização: \_\_\_\_\_
- c) Número de turmas: \_\_\_\_\_
- d) Quantidade de professores de Geografia: \_\_\_\_\_

Dados sobre o docente:

- a) Graduação (Curso/ área): \_\_\_\_\_
- b) Pós-graduação (Curso/ área): \_\_\_\_\_
- c) Tempo na Educação: \_\_\_\_\_
- d) Série(s) em que atua: \_\_\_\_\_

Sobre a temática:

1. Para você, qual o objetivo da avaliação para a construção do saber geográfico?

---

---

---

---

2. Que instrumentos você utiliza nos momentos de avaliação?

---

---

---

---

**3. Com que frequência você aplica as avaliações?**

---

---

---

**4. Quais dificuldades são encontradas ao realizar a avaliação?**

---

---

---

**5. Que tipo de avaliação você utiliza?**

- ( ) somativa
- ( ) formativa
- ( ) diagnóstica
- ( ) outra

Justifique.

---

---

---

**6. Qual o papel do professor na avaliação em Geografia?**

---

---

---

**7. Você considera o livro didático um instrumento a ser considerado e usado com fins avaliativos?**

---

---

---

**8. Como desenvolver a avaliação pautada no livro didático?**

---

---

---

---

**9.** Na sua concepção, como a avaliação em Geografia pode ser desenvolvida?

---

---

---

---

**10.** O que fazer com o aluno que não alcançou o desempenho esperado?

---

---

---

---