



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA - UNAGEO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

GLEYDILENE FERREIRA DUARTE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONHECENDO A
CONCEPÇÃO DOS DOCENTES EM GEOGRAFIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE IPAUMIRIM-CE**

CAJAZEIRAS/PB

2016

GLEYDILENE FERREIRA DUARTE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONHECENDO A
CONCEPÇÃO DOS DOCENTES EM GEOGRAFIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE IPAUMIRIM-CE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof. Dr. Cícera Cecília Esmeraldo Alves

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS/PB

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

D812a Duarte, Gleydilene Ferreira

Avaliação da aprendizagem escolar: conhecendo a concepção dos
docentes em Geografia da rede de ensino da cidade de Ipaumirim - CE /
Gleydilene Ferreira Duarte.- Cajazeiras, 2016.

78f.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves.

Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2016.

GLEYDILENE FERREIRA DUARTE

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONHECENDO A
CONCEPÇÃO DOS DOCENTES EM GEOGRAFIA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE IPAUMIRIM-CE**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras- PB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a : Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves(Orientador)

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Geografia

(Examinadora 1)

Prof.^a: Dra. Firmiana Santos Fonseca Siebra

Universidade Regional do Cariri – URCA

(Examinadora 2)

Ms. Maria da Glória Vieira Anselmo

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Unidade Acadêmica de Geografia

Aos meus pais, Gledson e Hildalene, meus irmãos, meus avós e aqueles amigos que sempre estiveram ao meu lado.

Dedico

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela certeza que sem sua poderosa mão nada disso seria possível, me propiciando força e determinação para realização desse trabalho,

À Minha Família, em especial aos meus pais, Gledson e Hildalene e meus irmãos, pela força, apoio e incentivo que sempre me deram durante toda a minha graduação.

À professora Cícera Cecília Esmeraldo Alves, por ter me aceitado para orientação, pela sua colaboração, disponibilidade e dedicação a me ajudar durante a realização desse trabalho.

Ao meu amigo e professor Aldo Gonçalves que sempre acreditou em mim, pela confiança e incentivo desde o primeiro momento que apresentei tal temática. Agradeço pelo carinho, pois com seu carisma tornou-se um grande amigo e com extrema competência fez parte de toda minha vida acadêmica.

Agradeço a todos os meus amigos que compartilharam os anos de graduação comigo, e de maneira especial às minhas amigas-companheiras Angela Maria, Maria Elisiane, Léia Andrade, Silvana Quaresma e Simone (Moninha) que estiveram junto comigo nessa jornada, repleta de momentos de alegrias e angústias, mas com vocês a caminhada foi mais fácil e divertida e mais bonita.

À minha amiga Raisa Barbosa, pela força e apoio durante essa trajetória.

Aos professores do curso de Licenciatura de Geografia pela contribuição para o meu progresso acadêmico, em especial ao Professor Rodrigo Pessoa e Luciana Medeiros de Araújo.

Aos professores que se disponibilizaram participar dessa pesquisa.

Obrigada aos professores da banca por terem aceitado o convite.

Obrigada a todos!

“[...] insucesso e erro, em si, não são necessários para o crescimento, porém, uma vez que ocorram, não devemos fazer deles fontes de culpa e de castigo, mas trampolins para o salto em direção a uma vida consciente, sadia e feliz.”

Cipriano C. Luckesi

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo analisar a concepção docente acerca da avaliação da aprendizagem em Geografia, utilizando como recorte e elemento de análise, os professores de Geografia do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ipaumirim-CE. Esta temática abordada nessa pesquisa enfatiza avaliação da aprendizagem escolar, uma prática fundamental do processo de ensino-aprendizagem e que fornece informações não apenas sobre o aproveitamento dos alunos, mas também sobre a prática docente, para que o mesmo possa reorientar e aprimorar continuamente seu trabalho.. Considerando que pouco ainda se sabe sobre avaliação escolar, sobre sua utilização, e principalmente o que ela significa em termos históricos, esse estudo traz uma abordagem histórica da avaliação no seu sentido amplo e discorre sobre a avaliação enquanto componente do processo de ensino e aprendizagem, abordando sobre os desafios e perspectivas para o ensino de Geografia. Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral, analisar a concepção docente a cerca do processo de avaliação da aprendizagem em Geografia no ensino fundamental II, bem como, buscamos refletir teoricamente a avaliação numa perspectiva histórico-conceitual; discutir as questões que norteiam a avaliação enquanto procedimento do processo de ensino e aprendizagem em geografia; e analisar como se constitui a avaliação da aprendizagem escolar em Geografia realizada pelos professores do ensino fundamental II. Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, a metodologia adotada teve como base a pesquisa bibliográfica por meio de livros, artigos e teses. Utilizou-se como referencial teórico (Luckesi 2002/2011), Perrenoud (1999), Hoffman (2009/2013), Cavalcanti (2010/2015), entre outros. Posteriormente foi realizado a coleta de dados, feita mediante entrevistas e aplicação de questionários com professores de Geografia do ensino fundamental II, obtendo narrativas de 6 (seis) professores. Dessa forma, a presente pesquisa contribui para favorecer o entendimento sobre avaliação da aprendizagem no ensino fundamental II, bem como a importância desse estudo no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Geografia. Prática Docente

ABSTRACT

This monograph aims to analyze the teaching conception of the evaluation of learning in geography, using as sample and analysis element, the teachers of Geography of Secondary School, the Municipal Education Network of the city of Ipaumirim-CE. This theme addressed in this research emphasizes assessment of school learning, a fundamental practice of teaching-learning process and provides information not only on student achievement, but also on teaching practice, so that it can refocus and continuously improve their work. Whereas what little is known about school evaluation on its use, and especially what it means in historical terms, this study provides a historical approach to assessment in its broadest sense and discusses the evaluation as part of the process of teaching and learning, discussing the challenges and perspectives for teaching geography. Thus, this research has the general objective to analyze the teaching conception about the process of assessing learning in geography in elementary school II as well, seek theoretically reflect the assessment in a historical and conceptual perspective; discuss the issues that guide the evaluation procedure while the teaching and learning process in geography; and analyze how is the assessment of school learning in Geography held by elementary school teachers II. To achieve the proposed objectives in this study, the methodology adopted was based on the literature through books, articles and theses. Was used as a theoretical framework (Luckesi 2002/2011), Perrenoud (1999), Hoffman (2009-2013), Cavalcanti (2010-2015), among others. Was later carried out the data collection, made through interviews and questionnaires with teachers of geography of elementary school II, obtaining the narratives of six (6) teachers. Thus, this research helps to foster understanding of assessment of learning in basic education II, and the importance of this study in the teaching of geography.

KEYWORDS: Learning Assessment. Geography Teaching. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CFP- CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E.M.E.F. – ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

LDB- LEI DE DIRETERIZES E BASES

PPP- PROJETOS POLITICO PEDAGÓGICO

UFCG- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS PESSOAIS DOS PROFESSORES-SUJEITOS DA PESQUISA.....	44
TABELA 2- CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS ACADÊMICOS.....	45
TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS PROFISSIONAIS.....	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL: UMA ABORDAGEM INICIAL	16
1.1 O processo de avaliação e as diferentes demandas espaços-temporais	16
1.1.1 A avaliação como expressão das transformações da modernidade	21
1.2 A avaliação escolar frente às tendências atuais da educação brasileira	27
2. QUESTÕES QUE NORTEIAM A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA	31
2.1 - A avaliação da aprendizagem escolar na prática docente	31
2.2 - Alguns apontamentos sobre ensinar, aprender e avaliar em Geografia	34
2.3 - Avaliação da aprendizagem em Geografia: desafios e perspectivas	38
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DOCENTES EM GEOGRAFIA	43
3.1 – Conhecendo o campo da pesquisa: Caracterização das Escolas	43
3.1 – Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	45
3.2 - Caracterizações do processo avaliativo no campo da pesquisa	48
3.3 - As contribuições e implicações da avaliação para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos.....	53
3.4 - A avaliação na interface da formação docente	58
3.5 - A avaliação da aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ipaumirim-Ce.....	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
5. REFERÊNCIAS	67
APÊNDICES.....	74

INTRODUÇÃO

Apesar de tantas mudanças ocorridas na educação, principalmente nas últimas duas décadas, o ensino de Geografia permanece enfrentando uma série de desafios na busca de uma aprendizagem significativa. Mediante os desafios para a concretização de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa dos alunos, e evidentemente a melhoria da qualidade da educação, refletir sobre a avaliação educacional torna-se fundamental.

Tendo em vista que parte dos professores de Geografia têm insistido em permanecer em posição frontal diante de seus alunos, arraigados em práticas pedagógicas tradicionais, tal fato está relacionado à falta de uma formação continuada para os mesmos se adequarem aos avanços da modernização nos meios de comunicação e a conseqüente expansão da tecnologia, que exigem novas perspectivas metodológicas para o ensino de Geografia, inclusive nas práticas avaliativas, a fim de proporcionar uma aprendizagem eficaz e evidentemente uma melhor qualidade da educação.

Essa problemática tem instigado o levantamento de alguns questionamentos pertinentes no que trata sobre a avaliação da aprendizagem em geografia: Como a avaliação tem sido utilizada no processo de ensino e aprendizagem em geografia no fundamental II? Qual a contribuição dessas práticas avaliativas na aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos? O que fazer para mudar/superar as práticas avaliativas tradicionais levando em consideração a função social da disciplina?

Diante disso, essa pesquisa está centrada na investigação de como os professores de Geografia, do ensino fundamental II, da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Ipaumirim-Ce, concebem a avaliação, uma vez que a avaliação consiste em uma prática reflexiva do processo de ensino-aprendizagem, na qual orienta a prática pedagógica do professor e que adquire significado especial quando através dela chega-se a qualidade de educação que se pratica.

Diante dessas questões, esse trabalho monográfico, intitulado: **Avaliação da aprendizagem escolar: conhecendo a concepção dos docentes em geografia da rede municipal de ensino da cidade de Ipaumirim-CE**, tem como objetivo geral, analisar a concepção docente a cerca do processo de avaliação da aprendizagem em Geografia no ensino fundamental II. Para tanto, buscamos refletir teoricamente a avaliação numa perspectiva histórico-conceitual; discutir as questões que norteiam a avaliação enquanto procedimento do

processo de ensino e aprendizagem em geografia; e analisar como se constitui a avaliação da aprendizagem escolar em Geografia realizada pelos professores do ensino fundamental II.

Elegemos como sujeitos participantes da pesquisa seis professores de geografia do ensino fundamental II da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ipaumirim-Ce, distribuídas nas quatro escolas do Município: E.M.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves de Melo; E.M.E.F. Vicente Felizardo; E.M.E.F. José Alves de Oliveira; e a E.M.E.F. Francisco Melo e Silva.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de realizar uma melhor construção da sistematização do estudo e concretização dos objetivos estabelecidos, foi feito inicialmente uma reflexão teórica do contexto histórico-social da avaliação e as questões que norteiam enquanto procedimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Para tanto, foi realizado uma pesquisa bibliográfica a fim de realizar uma maior e melhor construção e sistematização dos conhecimentos para a fundamentação do tema em estudo.

Posteriormente, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados, entrevistas e questionários, utilizando de questões abertas com o objetivo de desvelar as concepções teóricas e práticas dos professores em relação ao processo de avaliação no ensino de Geografia, bem como a contribuição desse processo na aprendizagem significativa dos conhecimentos geográficos. Além disso, a fim de atingir os objetivos dessa pesquisa, também foi feito uma pesquisa documental, através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas em questão, analisando minuciosamente a contribuição e a relação dos mesmos na prática avaliativa dos professores, e, sobretudo investigando como tal processo se constitui no ensino fundamental II.

A sistematização dessas questões, postas até o momento justificam e resultam na elaboração dessa pesquisa estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado: “A avaliação numa perspectiva histórico-social: uma abordagem inicial” traz uma abordagem sobre as questões que introduzem o entendimento e compreensão da prática avaliativa, bem como sobre seu significado histórico, seus diferentes objetivos e funções, seus diversos conceitos e terminologias, apontando temporalmente e espacialmente as perspectivas de avaliação, dando margem para pensar sua evolução no decorrer das transformações da modernidade, e enfocando sobre sua utilização frente às atuais tendências da educação.

O segundo capítulo que traz como título: “Questões que norteiam a avaliação enquanto procedimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia”, diz respeito a uma discussão sobre a avaliação escolar na prática docente, e discorre sobre alguns apontamentos sobre ensinar e aprender em Geografia, além disso, trata de refletir sobre a avaliação escolar

especificamente no ensino de geografia, esboçando alguns desafios e perspectivas da prática avaliativa.

No terceiro capítulo, nomeado de “Avaliação da aprendizagem escolar em Geografia: percepções docentes” traz o resultado de uma análise realizado com os professores de Geografia do ensino fundamental II, com o intuito de desvelar, caracterizar e analisar a percepção desses docentes, bem como enfatizar sobre as implicações e contribuições da avaliação em geografia para aprendizagem significativa dos alunos.

Por fim, concluímos nosso estudo, através de uma síntese de tudo que foi exposto e discutido ao longo do trabalho, refletindo sobre a importância do mesmo para a efetivação da avaliação escolar. Esperamos ainda que essa pesquisa proporcione uma reflexão para os futuros professores, a fim de desempenhar com competência o papel de educadores, contribuindo na compressão do sentido da avaliação e sua função para a educação geográfica, buscando superar as lacunas e limites ainda predominantes na Escola Básica.

1. A AVALIAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL: UMA ABORDAGEM INICIAL

Para tratarmos do tema avaliação, uma das principais questões que se deve propor primordialmente é o real sentido que o ato de avaliar possui. Em busca desse sentido, é necessário considerá-la como prática social, inerente a toda e qualquer ação humana, constituída de diferentes significados, funções e intenções. “[...] ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, (...) o homem observa; o homem julga isto é avalia.” (VIANNA, 2000. p.22).

Ao considerarmos a avaliação inerente a toda e qualquer atividade humana, é importante situá-la no percurso da história da humanidade, pois ela orienta e perpassa processos, fatos e experiências vivenciadas pela sociedade em diferentes contextos espaços-temporais e tem se transformado de acordo com a evolução da sociedade.

Dessa forma, esse capítulo tem a finalidade de discutir a avaliação à luz de uma abordagem histórica e social, tendo em vista os conceitos e os sentidos que se desdobraram a partir das transformações ao longo do tempo, sendo ressignificados de acordo com a dinâmica política, social, cultural, econômica e ideológica da sociedade, contribuindo para desvendar a natureza e a evolução da avaliação no âmbito educacional, assim como trará uma abordagem sobre a avaliação como expressão da sociedade moderna, bem como sua utilização na atual prática pedagógica, refletindo o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 O processo de avaliação e as diferentes demandas espaços-temporais

A avaliação se constitui integrada na dinâmica da sociedade, tal trajetória histórica é permeada de ideologias, concepções, valores, finalidades e funções que lhe confere tal caráter dinâmico, constituída por diferentes faces e significados. Ao longo do tempo a avaliação perpassa por diferentes transformações, que se deram em face da sua evolução conceitual e epistemológica, configurando-se como uma prática pedagógica e social.

De acordo com Mendes (2011) a avaliação é isenta de neutralidade, pois tem se configurado de acordo com a necessidade de cada época e são diretamente influenciadas pelas

transformações sociais no decorrer do tempo, tais transformações evoluem de acordo com a dinâmica da sociedade, pois essas transformações interferem na difusão de diferentes concepções de educação, bem como na maneira de ensinar, aprender e evidentemente de avaliar. Assim, inicialmente torna-se importante analisar etimologicamente o termo avaliação para, a seguir, abordar sua evolução e seus vários contextos históricos.

O termo avaliar para Luckesi (2002)

[...] tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Para o autor supracitado, o conceito de avaliação não se restringe a atribuição de valor ou a qualidades ao objeto avaliado, mas pressupõem uma tomada de decisão a favor ou contra ele, direcionando a uma ação. Nesse sentido, o ato de avaliar ocorre a partir da determinação do valor a algo ou alguma coisa visando a uma tomada de decisão para a procedência de uma determinada ação.

Contudo, é necessário focar que o termo avaliação é recente, pois ao longo da história da humanidade tem assumido diferentes terminologias e significados. Então, para abordar sobre o percurso histórico da avaliação, é necessário compreendê-la na dinâmica da vida social, bem como sua atuação nos diferentes períodos históricos.

Costa (2004) ao abordar sobre avaliação no âmbito social, considera que ela tem se constituído no espaço social, fazendo parte da vida diária do ser humano em diferentes aspectos e situações, arraigada de valores e conceitos e não como um ato puramente escolar.

Para o autor, constitui-se como um processo intencional e contínuo, pois o ser humano sente constantemente a necessidade de refletir ou decidir sobre determinadas ações que exigem uma tomada de decisão, seja individual ou coletiva. Pensando nisso, podemos inferir que a avaliação deve ser refletida no seu sentido mais amplo, inerente a qualquer prática humana, seja na esfera pessoal ou profissional, no lazer, na política, entre outras atividades sociais, nos deparamos com diversas situações na qual somos avaliadas ou avaliamos continuamente.

Nesse contexto, o ato de avaliar sempre esteve presente na vida do homem, em diferentes contextos e situações, sempre com o objetivo de tomar uma decisão ou escolha, orientada por um senso qualitativo, reflexivo e intenções subjetivas, em busca de soluções de

um determinado problema ou de alguma situação que se apresenta, encaminhando para fins subsequentes. Assim,

Na antiguidade já se observavam práticas avaliativas que iam além da dimensão individual. Isto pode ser observado por meio de alguns exemplos: Na Grécia, havia a prática da *docimasia*, a qual consistia em uma verificação das aptidões morais das pessoas que se candidatavam a funções públicas. Na China, há mais de dois mil anos já se usavam exames seletivos para serviços públicos. Ressalta-se que essas avaliações não se apresentavam sob a forma escrita, porém traziam consigo o sentido de interesse público, ainda que de forma principiante. (SOBRINHO, 2003, p. 15).

Diante disso, podemos considerar que as práticas avaliativas são identificadas desde a antiguidade, através do chamado *exame*, tal prática avaliativa tratava do “[...] ajustamento das técnicas de posição social na sociedade chinesa, pois permite a mobilidade social dos sujeitos de sexo masculino, ou melhor, o acesso à administração da coisa pública.” (SANTOS, 2008, p.2). Nesse contexto, o exame se constituía como instrumento de manutenção e controle social, cuja finalidade era de selecionar homens para o serviço público.

O sistema de exames foi criado pela burocracia chinesa com o objetivo de eleger sujeitos que pertenciam às castas inferiores, ou seja, os servos e os marginalizados da sociedade, como forma de evitar o surgimento de monopólios de notáveis. Nesse contexto, o exame se constitui como técnica de hierarquia, servido como forma de controlar, classificar, punir e vigiar os indivíduos, estabelecendo certa visibilidade da qual eles são diferenciados e sancionados. Barriga (2003).

Desse modo, é possível perceber que a prática do exame não se apresentava de forma escrita e não se desenvolveu primordialmente para fins educativos, mas surgiu como instrumento de ascensão social, configurando-se a partir de seu papel de mediar os sujeitos ao serviço público.

Prosseguindo sobre essa abordagem histórica, torna-se necessário também apresentar sobre a utilização do exame no período medieval. Nesse período ocorre uma série de mudanças em relação à cultura ocidental, acarretado pelo surgimento do Cristianismo que aos poucos se institucionalizava em igreja, essa por sua vez, dominava todas as esferas da sociedade.

No que tange a esfera educacional, os primeiros educadores foram os padres que tinham como principal objetivo desenvolver uma educação catequista, propagando os ensinamentos das Sagradas Escrituras. As práticas dos exames restringiam-se a oralidade e a

memorização, como forma de verificar se os alunos adquiriram os ensinamentos, Ribeiro (p. 3, 2014) ressalta,

O método dessa época era o racionalismo, ou seja, a busca do conhecimento das realidades, o estudo feito em forma de repetição, onde a memorização seguindo pela oralidade era a forma de avaliação, ou seja, repetir integralmente o que se ouvia ou lia era a prova mais aceitável do saber, valorizando-se, assim a atenção e a memória.

Nesse período, a prática do exame começa a se direcionar para o cenário educacional, é importante salientar que sua utilização voltava-setambém para as universidades, onde se destinavam a formação de professores, o exame tinha a incumbência de admitir o aluno para ingressar na docência. De acordo com Gomes (2003) havia três níveis universitários na qual o exame se constituía a fim de mostrar a competência adquirida por determinado aluno, o bacharelado, a licenciatura e o doutorado. Assim,

Os que venciam o bacharelado deveriam prestar exames a fim de conseguir exame para ensinar. O exame consistia na interpretação e explicação de trechos selecionados por grandes mestres. Quanto ao doutorado, só aos mestres que liam publicamente o livro das sentenças de Pedro Lombardo, era conferido este título, e mais tarde, somente aqueles que defendiam teses. (SENA, 2010, p. 27).

Percorrendo sobre essa trajetória histórica, torna-se importante enfatizar, o renascimento, no século XV, período que se situa na passagem da idade média para a modernidade (1453-1789). Esse período foi caracterizado pelo fim do sistema feudal e a ascensão do renascimento urbano, marcado pela retomada da cidade ao poder, acarretando novas formas de organização social, tais transformações refletiu diretamente no âmbito educacional, inclusive nos processos avaliativos.

Sena (2010) ressalta que o renascimento se manifesta por meio do humanismo, que por sua vez é ramificado em humanismo pagão e o humanismo cristão, esse último trouxe contribuições significativas no que trata sobre o processo de avaliação. Ele discorre que,

A corrente do humanismo cristão trazia valiosas contribuições para a avaliação através de uma orientação psicológica que visava atender as diferenças individuais dos alunos, a fim de que fossem preparados para a vida de acordo com as suas necessidades, interesses e aptidões. A corrente

do humanismo pagão exaltava a individualidade humana, considerada como um fim em si mesmo; a supervalorização do eu individual sem quaisquer vínculos com valores transcendentais. (SENA, 2010, p. 27-28).

Já no século XVII, ocorreram avanços que direcionavam a prática do exame para dentro da escola, com o surgimento de duas formas de institucionalizar o exame na escola, uma de “Comenius (1657)” e outra de “La Salle (1720)”. Christofari (2012) aborda que apesar dessas teorias contribuírem na inserção do exame como prática escolar, no entanto, sua prática não era utilizada para a promoção do aluno.

Comenius defendia o exame como espaço de aprendizagem e não somente verificação, no entanto, o exame não era visto como um instrumento de promoção ou qualificação do aprendiz, mas contribuía para professores reverem suas praticas, refletindo sobre o método de ensino utilizado, para que todos os alunos aprendessem no mesmo ritmo. O pensamento de Comenius estava voltado para a verificação do método de ensino, a fim de que o método utilizado favorecesse a todos. Para ele, o exame era um importante auxílio na prática docente, pois o tratava como um problema metodológico.

Por outro lado, La Salle traz a ideia do exame como supervisão permanente, uma espécie de controle rígido, os exames eram concebidos como aspecto de vigilância e medição dos conhecimentos dos alunos, ou seja, nessa vertente tem como foco principal a pratica pedagógica voltada para a classificação dos alunos. Essa vertente preocupa-se com o aprimoramento das técnicas de mensuração, o importante é medir os resultados daquilo que foi ensinado e aprendido. (Garcia, 2000).

É importante enfatizar que a prática avaliativa em Comenius e La Salle, centrou-se em questões que não consideravam a complexidade da prática pedagógica, ou seja, durante anos essas vertentes de pensamento deram base à prática da avaliação tratando sobre as causas dos insucessos nas metodologias de ensino ou dando ênfase as questões individuais do aluno não levando em conta o real sentido de avaliar a aprendizagem do aluno.

Dessa forma entende-se que a partir do século XVII que a avaliação começa a adentrar na escola, abrangendo suas funções pedagógicas, mesmo com algumas lacunas e entraves, ramificado nessas duas vertentes (Comenius e La Salle).

Com o advento da modernidade tem se intensificado cada vez mais os avanços no campo educacional, ocasionados por diversas transformações da sociedade que evidentemente reflete no campo da avaliação.

1.1.1 A avaliação como expressão das transformações da modernidade

A partir do século XIX, as práticas avaliativas sofreram algumas transformações, acarretadas pela nova configuração social que caracteriza o período moderno. A burguesia, a nova classe social que se ascendia, buscava o poder político a fim de romper com o regime absolutista e evidentemente da Igreja que continha ligações com o regime governamental vigente, lutava contra as injustiças sociais preconizadas pela monarquia e buscava por uma sociedade mais democrática, com maior liberdade política e econômica, para posteriormente desenvolver uma sociedade em torno de uma economia de capital. Assim,

As grandes transformações que ocorreram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna- grande navegação, surgimento dos Estados nacionais, Reforma protestante, imprensa, desenvolvimento da burguesia e do capitalismo, etc. -fortaleceram o movimento no sentido de que a autoridade da Igreja ficasse restrita aos assuntos religiosos, deixando de controlar a política, a economia a ciência e a educação. Esse movimento cresceu durante toda a Idade Moderna, conseguindo impor-se a partir da Revolução Francesa (1789), com a separação entre Igreja e Estado. (PILETTI; PILETTI, 2002, p.108).

Todas essas transformações culminaram na Revolução Francesa e repercutiram diretamente na esfera social, política, econômica e inclusive na educação, acarretando a institucionalização das escolas públicas, e respectivamente o desenvolvimento das escolas técnicas, na qual o foco estava para formar trabalhadores da sociedade capitalista, desencadeado pela revolução industrial.

Desse modo, para atender essas novas demandas impostas pela sociedade moderna, demandava-se uma educação voltada para a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho, e dessa forma, a função do exame como componente do processo de ensino, passava por mudanças para acompanhar a novas exigências da sociedade vigente. Segundo Batista (2014, p.78),

[...] passou-se a utilizar os testes ou provas escritas e o sistema de notação, próprios da escola moderna, que pediam objetividade e transparência. O foco passou a ser a seleção da mão-de-obra para suprir as novas necessidades da indústria e do comércio.

Durante todo período moderno o exame¹ torna-se instrumento utilizado para atender as demandas impostas pela nova configuração social, ou seja, para promover indivíduos para a formação profissional. Pode-se dizer que o exame cumpre uma função social, na medida em que atua na escola e na sociedade capitalista, contribuindo na qualificação de profissionais, e seu papel dissimulador nas relações entre sistema de ensino e classe social que o controla. (MERCÊS, 2011).

É importante focar que esse período também foi marcado pelas expansões marítimas e comerciais realizados no Brasil, em busca de terras para colonização, nessas terras eram encontradas populações nativas, especificamente indígenas, que possuíam sua própria cultura. Assim, os jesuítas ao chegar ao Brasil, buscaram por meio da educação disseminar os costumes europeus através do ensino das primeiras letras para catequização e convertê-los a fé católica.

Nesse contexto, no que tange sobre a trajetória histórica do processo de avaliação no Brasil, a tradição dos exames escolares teve sua origem a partir da escola jesuítica. De acordo com Saviani (2005) essa escola permaneceu no Brasil desde 1549 a 1759 através de uma metodologia baseada em provas e exames orais que preconizava a memorização, onde os alunos reproduziam respectivamente aquilo que lhe era ensinado. O autor destaca que essa prática deu origem ao termo *sabatina*, que por muito tempo foi utilizada como sinônimo de *avaliação*.

No entanto em meados do século XIX, é que se instala na escola brasileira a chamada, pedagogia do exame, voltado para a qualificação escolar, e como elemento essencial na promoção e certificação da aprendizagem, tal prática continua arraigado no nosso atual sistema de ensino, como ressalta Luckesi (2011),

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do segundo grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção do vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular

¹O auge da utilização dos exames deu-se quando a burguesia ascendeu e se consolidou no poder, pois, como não tinha fortuna por herança familiar, nem tampouco privilégio por descendência aristocrática, teve que recorrer aos postos de trabalho e à formação acadêmica para ascender socialmente (BACKES, 2009, p.5).

são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas. (LUCKESI, 20011, p.35).

Nesse sentido a pedagogia do exame é fundamentada pela ideia de promoção do aluno a série seguinte da escolaridade e o aluno por sua vez tem sua atenção centrada na nota, tais características estão arraigadas na nossa prática educativa. Mesquita (2008) enfatiza que o sistema de notas introduzido na escola, reproduz uma avaliação disciplinadora de condutas sociais, ou seja, se o aluno não atingir a média estabelecida pela rede de ensino é punido com a reprovação. Assim, a avaliação constitui um fim em si mesmo, pois é utilizada como instrumento de medição da capacidade de apreensão de conteúdos meramente decorados.

Luckesi (2011) considera que esse sistema da pedagogia do exame tem acarretado uma série de consequências, entre elas podemos citar: *pedagogicamente*, na medida em que ela centraliza a atenção para os exames e perde sua função principal que seria auxiliar na aprendizagem dos alunos; *psicologicamente* viabiliza certo controle psicológico, desenvolvendo personalidades submissas; e *sociologicamente* tem contribuído para os processos de seletividade social.

Torna-se importante salientar que tais características estão arraigadas até hoje no sistema de ensino brasileiro, o sistema da pedagogia do exame continua predominante na escola brasileira, o que tem dificultado cada vez mais a superação de práticas avaliativas conservadoras, dotadas de autoritarismo e seletividade dentro da escola.

Posteriormente, no início do século XX, com o surgimento dos testes mentais, o termo *exame* é substituído por *teste*. Primordialmente os testes eram utilizados para mensurar a inteligência humana e classificar os sujeitos de acordo com sua evolução psicológica. Veiga (2007) enfoca que a origem dos testes se deu a partir dos estudos de Francis Galton, no entanto a primeira escala de inteligência foi elaborada por Alfred Binet na França, em 1904. Os testes tinham como objetivo medir a inteligência, para a elaboração do conceito de idade mental.

Para comparar os níveis obtidos nos testes foi criado o conhecido conceito do quociente de inteligência (QI). Idealizado por Wilhelm Stern (1871-1938), o índice era obtido dividindo-se a idade mental auferida nos testes pela idade cronológica e multiplicando-se o resultado por 100. Para maior precisão operacional foram estabelecidas categorizações: genial, normal, retardado, limítrofe etc. (VEIGA, 2007, p. 214).

Sobre isso, Gonçalves (2005) ressalta que os resultados dos testes de inteligência foram utilizados para interpretar os resultados de desempenho dos alunos nos testes de escolaridade, assim o desempenho do aluno não cabia ao sistema de ensino e ao professor, era de responsabilidade exclusiva do aluno. Para tanto, o teste foi utilizado como instrumento científico, e eficaz para determinar variações psicológicas, assim como uma variedade de fatores psicológicos de um determinado indivíduo, como a inteligência, as atitudes, interesses e aprendizagem.

Contudo, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por mudanças significativas, precedidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, que exigiram uma reorganização nas diferentes esferas da sociedade, bem como na esfera social, econômica, política e cultural. O contexto educacional como parte destas relações não está imune a este processo de transformações. Nisso, aponta-se a necessidade de se pensar em uma educação escolar que supra essas novas demandas colocadas pela sociedade, como uma forma de ressignificar a educação em função do contexto em que ela se organiza.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação passa a ser utilizado e concebido como instrumento responsável para a obtenção de dados para subsidiar decisões políticas que fomentam o processo de ensino, e que evidentemente contribua para a qualidade da educação. No entanto, Gonçalves (2005) aponta que nesse período, os estudos sobre avaliação se desenvolveram primordialmente numa perspectiva positivista, e se limitava na determinação das diferenças individuais e medidas de desempenho, desconsiderando aspectos relativos aos programas escolares e o currículo.

A avaliação se restringia ao campo técnico, na qual o aluno era treinado para realizar determinada atividade e ao longo de um período era verificado o conhecimento alcançado. Essa avaliação se configura pelo viés quantitativo, o qual se limita a noção de medida e testes na educação. Nessa perspectiva, para Perrenoud (1999) a avaliação associada à medida segue para o que ele denomina de “lógica da excelência”, como acentua:

[...] a avaliação é tradicionalmente associada [...] à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (Perrenoud 1999, p.11).

Somente a partir da década de 1930, os estudos sobre avaliação passam a ter um caráter mais dinâmico, passando a enfatizar os programas educacionais e o julgamento do

currículo. Nesse período, os objetivos educacionais constituem o centro da avaliação, ou seja, configurava-se pautada na concretização dos objetivos traçados nos programas curriculares. Contudo nota-se que primordialmente a avaliação estava vinculada à medição das diferenças individuais, e ampliou-se para questões curriculares, possibilitando uma melhoria no currículo e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem

É importante salientar, que tais estudos referentes à avaliação se intensificaram a partir de alguns fatores que despertaram especialmente nos Estados Unidos a busca da melhoria no sistema educativo. Costa (2004) assinala que esse período o ensino Norte Americano era um exemplo de eficácia e orgulho, no entanto, existia um grupo de radicais que o julgava ser ineficaz, por não contribuir de maneira satisfatória no ajustamento do cidadão aos valores da vida social. Mediante a essa situação, o governo passou a exigir, como condição para investimento em qualquer projeto, que ao serem apresentados, incluísse uma avaliação dos resultados e entregasse ao governo em forma de relatórios.

O governo americano insatisfeito com os relatórios diminuiu o apoio financeiro e exigiu qualidade de ensino em troca mais investimento em educação, e a avaliação por sua vez seria uma forma de materializar essa intenção. Foi nesse cenário que os especialistas em educação focaram seus estudos para a avaliação educacional, pois nesse momento a maior preocupação do âmbito educacional era obter resultados satisfatórios da aprendizagem dos alunos, e, sobretudo, do funcionamento das escolas, dos currículos e programas de ensino.

Nessa perspectiva, inúmeros ensaios teóricos publicados, desenvolvendo uma nova configuração conceitual e metodológica dos processos avaliativos, para atender as necessidades impostas naquela época. Dentre esses estudos, destaca-se o trabalho de Ralph Tyler, que criou a terminologia *avaliação da aprendizagem*, “cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores, necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos” (LUCKESI, 2011, p.28). Seus estudos contribuíram para ampliação da ideia de mensuração, através de testes padronizados, passando para a avaliação do desempenho, incluindo procedimentos mais abrangentes. Para Sousa (1993 p. 27-28):

[...] Destaca-se, dentre eles, o “Estudo de oito anos”, [...] que introduziu vários procedimentos de avaliação, tais como inventários, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários, para coletar informações referentes ao desempenho dos alunos, durante o processo educacional, tendo

em vista os objetivos curriculares, cuja concepção reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área da avaliação.

De acordo com Hoffmann (2013) a partir de 1960 o Brasil teve uma grande influência dos estudos Ralph Tyler, especialmente a proposta conhecida como avaliação por objetivos, que repercutiu bastante nos cursos de formação de professores, e encontra permeada no meio educacional até hoje. O modelo de Tyler consiste em gerar e/ou mudar padrões de comportamento, onde o currículo deve ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. “Seria, pois, uma forma de validar os pressupostos em que se baseariam os programas curriculares (construtos)” (VIANNA 2000, p. 41).

Batista (2014) afirma que os estudos referentes à avaliação obtiveram avanços significativos, porém sua prática ainda apresenta-se arraigadas na utilização de provas e exames, permeados pela ideia de testes e medidas educacionais, assumindo a função meramente classificatória. Prova disso, é que na década de 1970, o pensamento positivista continua se expandido no Brasil através das publicações: *As provas Objetivas: Técnicas de Construção* de Medeiros (1972), e *Testes em Educação* de Vianna (1982).

Durante a década de 70, várias tecnologias adentram a escola, dando ênfase ao ensino diferenciado, utilizando-se de novos recursos didáticos e metodologias de ensino, a avaliação por sua vez, como um componente do processo de ensino e aprendizagem, deve acompanhar as mudanças impostas pela educação. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que os avanços que vem ocorrendo no campo da avaliação se deram em parte pela a complexidade do contexto sócio-político e econômico que se intensificaram, demonstrando que a antiga concepção de avaliação baseada em medição, mostra-se incapaz de dar conta da diversidade da realidade. (BATISTA, 2014).

De acordo com Gonçalves (2005), com o objetivo de romper com a perspectiva quantitativa, nos anos 80 inicia-se uma abordagem qualitativa da avaliação, caracterizada por uma perspectiva dialógica, voltada para uma intervenção tanto escolar quanto social. A porta de entrada para essa abordagem foi à publicação da obra: *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, de Golberg e Souza (1982), considerado um dos clássicos brasileiros sobre avaliação educacional.

Diante disso, podemos constatar que dos anos 80 até os dias atuais, a sociedade tem sido marcada por um conjunto de mudanças histórico-sociais e epistemológicas que

configuram a sociedade atual, tais mudanças repercutem diretamente em mudanças no sistema educacional, sobretudo em relação a avaliação educacional, vista num sentido de ação-reflexão, um processo contextualizado, viabilizando respectivamente a democratização do ensino e sua qualidade.

1.2 A avaliação escolar frente às tendências atuais da educação brasileira

Através dessa breve trajetória histórica do processo de avaliação percebe-se que ela tem passado por várias transformações ao longo do tempo, e se configurado de acordo com a organização da sociedade. No entanto, apesar de tantas mudanças ocorridas, principalmente nas últimas duas décadas, permanece enfrentando uma série de desafios.

Para Sobrinho (2008) a avaliação escolar deve se articular para cumprir suas finalidades de formação de cidadãos, exacerbando os valores democráticos da vida social, se constituindo como prática social, polissêmica, dinâmica e participativa, que está comprometida antes de tudo, com sua função social, no fortalecimento da responsabilidade social da educação, sobretudo, na construção da formação de cidadãos e uma sociedade democrática.

Considerando a educação como instrumento transformador da sociedade, o processo de avaliação deve estar a serviço de uma educação que busca construir conhecimentos comprometidos com a transformação social, e evidentemente comprometida como processo de democratização do ensino.

Sobre isso Luckesi (2011, p.101) acentua que “[...] a atual prática da avaliação escolar tem estado contra a democratização do ensino, na medida em que ela não tem colaborado para a permanência do aluno na escola e a sua promoção qualitativa.” Nessa perspectiva, a avaliação que permeia nosso sistema de ensino, tem se manifestado como instrumento contra a democratização do ensino, atuando de forma que tem servido para a estagnação do aluno e não para seu desenvolvimento.

Dessa forma, o processo de avaliação deve focar seus objetivos no cumprimento de seu papel social e pedagógico, ou seja, deve conhecer e refletir sobre as finalidades essenciais da educação para que atue de maneira eficaz e comprometida com a aprendizagem significativa do aluno. Segundo Veiga (2007, p.152):

Se a aprendizagem é vista como o resultado do processo de ensino, conseqüentemente, a avaliação é parte integrante desse processo. A vinculação da avaliação com a atual organização do trabalho pedagógico significa concebê-la como um dos elementos constitutivos do processo de ensino fundamentado na lógica do controle técnico e da fragmentação. [...].

Tendo em vista as novas perspectivas para a educação, torna-se evidente abordar sobre a avaliação da aprendizagem na atual organização do trabalho pedagógico, que traduz uma concepção teórica da sociedade atual, permeada por uma organização social desigual, caracterizado pelo modelo social burguês, ou seja, a organização do trabalho pedagógico está relacionada com a organização social da sociedade vigente.

Para Perrenoud (1999), a escola que assume a função de treinar e selecionar, a avaliação respectivamente se constitui como instrumento para localizar as hierarquias de excelência, materializando a estratificação social vigente da sociedade neoliberal do mercado globalizado. Segundo Sousa (1993, p. 99): “As relações de poder e subordinação presentes na sociedade reproduzem-se na forma pela qual a escola organiza-se e funciona. E, dentre os aspectos específicos da vida da escola em que se expressam relações autoritárias e hierárquicas, tem se avaliação.” Nesse contexto, a avaliação é realizada de forma, autoritária inoperante, mecânica e acrítica, mantendo e aperfeiçoando o modelo social dominante.

Luckesi (2011, p.77) aborda esse modelo dominante “como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa”. Assim, a prática avaliativa constituída dentro desse modelo liberal conservador, tem se realizado a serviço de um modelo teórico conservador, tal fato está estreitamente ligado a uma herança histórica e cultural, dotado de uma ideologia marcada pela hegemonia de classes da sociedade moderna, arraigados assim, na prática dos exames escolares, expressando uma prática pedagógica dotada de autoritarismo.

Dessa forma, a avaliação se manifesta no processo de ensino, permeada pela ideia de selecionar, rotular, classificar e controlar, fortalecendo as relações autoritárias da escola, e especificamente na sala de aula, reforçando o processo de seletividade e exclusão do aluno. “Entendendo que antes de tudo é uma espécie de “espelho” que reflete uma concepção de sociedade, de mundo, de homem, de educação, de ensino e aprendizagem que alicerça um sistema educacional e escolar e sua prática pedagógica cotidiana.” (COSTA, 2004, p. 5).

No entanto, cabe a escola atuar através de uma visão socioeducativa, contribuir para significar e construir conhecimento, valores e competências fundamentais para a formação humana tanto dos que ensinam como dos que aprendem, assim a avaliação trará contribuições

para a formação de cidadãos que se inserem não somente no mercado de trabalho, mas que estão inseridos na complexidade da vida social, política, econômica e cultural.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação deve lidar com diversos aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos e os elementos que os norteiam, bem como, tratá-lo como um processo polissêmico, indefinido, dinâmico, dotado de pluralidade e contradições. Vasconcellos (2003, p.41) considera que:

A avaliação para assumir o caráter transformador (e não de constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo.

Nessa linha de pensamento, cabe refletir sobre a escola, como espaço educativo por excelência, torna-se um ambiente transformador, na medida em que dinamiza e significa a aprendizagem, compreendendo-a como construção de conhecimento e desenvolvimento de competências que contribuam para a formação cidadã. Silva (2010) trata essa nova configuração da aprendizagem, como paradigma das “aprendizagens significativas”², que se constitui como um movimento de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, esse paradigma exige uma nova compreensão de avaliação, o seu conceito como medida e classificação necessita ser revisto e substituído por outros que se insiram numa prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. Dentre as diversas perspectivas acerca da avaliação educacional, surgem propostas de *avaliação diagnóstica, formativa, contínua*, dentre outras.

Essa nova postura de avaliação possibilita pensá-la como espaço de mediação, aproximação, diálogo, participação e interação entre professores e alunos, promovendo uma postura respeitosa dos educadores, considerando-os sujeitos ativos, críticos e criativos do processo de ensino-avaliação-aprendizagem, superando e rompendo com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão presente no sistema de ensino.

Nesse contexto, Hoffmann (2009, p. 21) considera que: “A avaliação deixe de ser o

²Esse paradigma vem se construindo em um complexo de paradigmas que seguem diversos credos teóricos e políticos, que legitimam vários projetos de sociedade e que compõem o imenso leque de tentativas de superação da crise da sociedade capitalista transformando-a, em oposição aos paradigmas que intencionam apenas aperfeiçoá-la. (SILVA, 2010, p. 11).

momento terminal do processo educativo [...] para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”.

Diante disso, entendo que essa discussão deve acontecer também no âmbito da Geografia escolar e que a Geografia ministrada em sala de aula é de suma importância para a vida cotidiana dos alunos. Pensando nisso, no próximo capítulo abordamos sobre a avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem, buscando trazer um enfoque sobre a temática na disciplina geográfica, bem como os desafios para concretizá-la de forma eficaz e significativa no cotidiano escolar.

2. QUESTÕES QUE NORTEIAM A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCEDIMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Frente às dificuldades impostas atualmente quanto à melhoria da qualidade da educação, refletir sobre a avaliação no cotidiano do trabalho docente é fundamental, visto que a mesma consiste em uma prática reflexiva do processo de ensino-aprendizagem que fornece informações não apenas sobre o aproveitamento dos alunos, mas também sobre a prática do professor, para que o mesmo possa reorientar e aprimorar continuamente sua prática, buscando sempre os melhores resultados.

Tendo em vista a importância da Geografia escolar na formação de cidadãos, compreendendo de forma ampla a sociedade e a realidade em que vivem, nesse capítulo será feito uma abordagem sobre o processo de avaliação em Geografia, discutindo inicialmente a avaliação na prática docente; em seguida será feito alguns apontamentos sobre ensinar, aprender e avaliar em Geografia; e por fim uma abordagem sobre os desafios e perspectivas da avaliação da aprendizagem em Geografia.

2.1 - A avaliação da aprendizagem escolar na prática docente

A avaliação escolar é um componente do processo de ensino e aprendizagem que assume grande importância no trabalho pedagógico do professor, atuando como procedimento essencial para o desenvolvimento e aprimoramento de sua Prática. O exercício da avaliação é complexo e não se resume apenas às provas e atribuição de notas, pois deve-se priorizar os conhecimentos dos alunos, tanto aqueles que ele traz de suas vivências fora da sala de aula quanto àqueles que o aluno aprimorou ou construiu na escola.

É importante ressaltar nesse contexto, a importância de repensar a ação docente no que se refere à avaliação, pois é um desafio que se coloca constantemente na formação de professores, uma vez que, partindo de uma formação profissional desqualificada e superficial, os professores tendem a encarar a avaliação como um processo puramente objetivo e direcionado apenas para quantificar a aprendizagem, classificando os alunos unicamente por uma nota atribuída ao desempenho em uma prova meramente decorativa.

O papel da avaliação atualmente tem gerado discussões no âmbito de cursos, seminários, encontros e pesquisas em educação, pois o mesmo é constituído por alguns entraves e retrocessos, visto que, avaliar é um procedimento ainda pautado em selecionar, classificar e rotular, enfatizando um processo de exclusão de alunos e garantindo a permanência de uma estrutura social e econômica que prioriza interesses políticos característicos do sistema capitalista. Sobre isso Sousa (1993, p. 103) acrescenta:

Sem considerar que há causas, fora da escola, que condicionam as dificuldades e insucessos dos alunos, é preciso verificar também, dentro da escola, como esta vem tratando as suas dificuldades e produzindo os seus fracassos. Reconhece-se, que também na escola, por meio de mecanismos mais ou menos explícitos, há uma prática discriminatória que acentua um processo de seleção e manutenção da hierarquia social. Aí situa-se o processo de avaliação da aprendizagem que reflete e é um reflexo da dinâmica escolar.

Libâneo (2006, p.95), ao tratar do processo de avaliação e de sua importância para o ensino, considera que a avaliação é uma tarefa fundamental do trabalho docente, que deve estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são utilizados para constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

O autor ainda aponta que a avaliação escolar desempenha três funções básicas: função pedagógica didática, diagnóstica e de controle. A primeira refere-se ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos da educação escolar. A avaliação, nessa perspectiva, contribui para a assimilação e fixação, visto que a correção de erros eventualmente cometidos favorece o aprofundamento e ampliação de conhecimentos e habilidades.

Já a função de diagnóstico permite identificar dificuldades e progressos dos alunos, como também a atuação do professor, determinando modificações no processo de ensino para atender às exigências dos objetivos. A função de diagnóstico pode ser considerada a mais importante, uma vez que permite cumprir a função pedagógico-didática e fundamenta a função de controle. Trata-se de uma avaliação realizada no início, durante e ao final do desenvolvimento das aulas.

A função de controle da avaliação escolar diz respeito aos meios e a frequência das verificações e qualificação de resultados escolares, possibilitando diagnosticar as situações didáticas. Nesse sentido, há um controle sistemático que ocorre a partir da interação entre os

alunos e o professor durante as aulas, por meio de uma variedade de atividades, permitindo ao professor observar a forma como os alunos estão assimilando conhecimentos e habilidades. No entanto, a avaliação tem sido criticada principalmente por estar se reduzindo somente à sua função de controle, ou seja, uma forma de classificação quantitativa dos alunos utilizando as notas obtidas nas provas.

Entretanto, em um processo de avaliação no qual o professor valorize o conhecimento do aluno e não simplesmente a memorização de conceitos, é importante que o erro seja visto como uma hipótese a ser reformulada. Assumindo essa postura o professor busca compreender a forma de pensar do aluno, diagnosticando as necessidades e discutindo as soluções com a comunidade escolar. A avaliação, nesse sentido, deve estar orientada para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que proporciona uma aprendizagem significativa e comprometida com a qualidade da educação.

Para Rabelo (2010), a avaliação deve se transformar em um momento efetivamente integrante do processo de ensino-aprendizagem, indispensável e para o qual deve ser dada a devida importância. Isso é necessário porque, em uma prática na qual prevalece à mera transmissão de conteúdos, a aprendizagem se torna um processo mecânico, caracterizada pela repetição e memorização de conceitos.

Diante disso, demanda-se uma mudança efetiva na prática avaliativa através da avaliação formativa, visando o desenvolvimento integral do aluno, visto que é de grande importância estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno, identificando as possíveis causas de dificuldades e do eventual fracasso escolar. É o momento de priorizar a qualificação da aprendizagem, e não a quantificação.

Para Perrenoud (1999, p. 103) “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Nesse sentido, os diagnósticos contínuos favorecem um acompanhamento permanente de cada aluno, fornecendo ao professor as informações fundamentais para que possa elaborar metodologias adequadas para atender a cada necessidade.

Pensando nisso, procuramos refletir como a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo encarada na disciplina geografia, diante do atual quadro de mudanças que temos vivenciado no ensino de Geografia. As discussões têm apontado para a necessidade de valorizar recursos que busquem superar o uso de metodologias tradicionais, nas quais o professor é considerado o detentor do conhecimento e geralmente reféns do livro didático, e

os alunos por sua vez receptores de informações. Assim, superando essas práticas que já se revelaram ineficazes, tem demandado novas formas de ensinar, e consequentemente de avaliar.

2.2 - Alguns apontamentos sobre ensinar, aprender e avaliar em Geografia

A evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia, como também das relações sociais, fez com as novas demandas do processo de ensino e aprendizagem se tornassem mais evidentes e voltadas para as necessidades do mundo contemporâneo. São inovações que exigem do professor a constante adaptação da prática docente, visando acompanhar as necessidades de um público que se renova constantemente.

Dessa forma, torna-se importante levar em consideração a compreensão de forma mais ampla e sistematizada de alguns aspectos que configuram a sociedade na qual estamos inseridos, caracterizada principalmente pelos processos da globalização, e as consequentes mudanças nos aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais que afetam diretamente o processo educativo. Nessa perspectiva, aperfeiçoar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem deve ser uma preocupação constante para os educadores, um desafio cotidiano que inclui a atualização de práticas pedagógicas e evidentemente de avaliar.

Nesse contexto, os educadores que desejam promover a aprendizagem a partir do desenvolvimento de experiências significativas, construindo bases sólidas para o conhecimento de seus alunos, devem compreender e acompanhar as transformações da educação, e propriamente no ensino da Geografia, na busca de uma educação escolar que supra essas novas demandas colocadas pela sociedade, como uma forma de ressignificar a educação em função do contexto em que ela se organiza.

No entanto, segundo Bento (2014) a dificuldade de adaptação da escola às exigências modernas tem prejudicado a aprendizagem dos alunos, contribuindo apenas para construir estatísticas, enquanto a efetiva aprendizagem fica em segundo plano. Os métodos tradicionais de ensino já se mostram limitados quanto aos objetivos educacionais, apontando para a necessidade de utilização de novos recursos e metodologias na sala de aula, com ênfase para a contextualização dos conteúdos, formação cidadã e atendimento aos ideais da sociedade na qual o aluno está inserido.

No que tange sobre o ensino de Geografia cabe o professor conduzir os alunos a uma melhor compreensão da realidade, capacitando-os a interferir nas diversas situações do cotidiano de uma maneira reflexiva. Entretanto, é necessário que os alunos construam conhecimentos e sejam capazes de internalizar os conceitos fundamentais da Geografia, alcançando dessa forma, a capacidade de pensar a realidade sob a perspectiva do conhecimento geográfico. Sobre isso Callai (2012, p. 91) ressalta que:

O conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

A Geografia Escolar foi muito discutida nos últimos anos, mas considera-se que ainda há muito para ser alcançado. A busca pelo avanço e pela mudança permite que sejam identificadas alternativas para que a geografia seja trabalhada em sala de aula a partir de uma perspectiva libertadora, cumprindo assim com o papel de formar cidadãos preparados para lutarem por uma sociedade mais justa. Para isso, no entanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem em Geografia assumam uma postura crítica e transformadora (RABELO, 2010). Nesse sentido,

Pensar em alterações no ensino da Geografia significa, num primeiro momento, caminhar no sentido de eliminar a feição de uma disciplina enfadonha e decorativa, características que têm marcado este campo do saber e, simultaneamente, rever os conceitos e categorias analíticas, numa dinâmica que acabe por descobrir e convencer professores e educandos do importante papel que esta ciência tem no processo de formação do cidadão consciente e crítico de sua realidade. (OLIVEIRA; TRINDADE, 2007, p. 65).

Sabe-se que o ensino de Geografia na maior parte das escolas brasileiras é ainda profundamente marcado pela utilização excessiva do livro didático praticamente como único recurso, pautado em uma prática tradicional de ensino. Agindo dessa maneira, os professores

estão priorizando apenas a simples memorização dos conteúdos e, dessa forma, o ensino da Geografia se reduz a um conhecimento desarticulado e dissociado da realidade.

A forma como muitos professores articulam o ensino de Geografia na sala de aula, na qual os conteúdos são abordados totalmente desvinculados da realidade do aluno, tornam-se temas sem significado para os alunos. A falta de contextualização, ao ignorar os conhecimentos prévios dos alunos e a realidade que os cerca, é um dos principais obstáculos para a aprendizagem significativa em Geografia.

Cabe ressaltar, nesse sentido, que a busca pela melhoria da qualidade de ensino deve ser constante na prática dos professores. O ensino de Geografia exige que o educador seja competente com relação aos conhecimentos geográficos e comprometido com a formação do aluno, para que possam utilizar os conhecimentos geográficos de forma crítica e atuante nas suas relações sociais. No entanto, o objetivo é criar situações que facilitem o ensino e aprendizagem, capacitando alunos a alcançarem a autonomia.

O professor que deseja criar situações adequadas ao aprendizado de seus alunos nas aulas de Geografia deve, a princípio, dispor de um embasamento teórico suficientemente sólido, dominar os conteúdos e dispor de recursos didáticos que proporcionem uma aula dinâmica e significativa, visto que é muito importante despertar o interesse dos alunos, pois do contrário, mesmo com todo o empenho se torna difícil promover a aprendizagem. Assim,

O professor deve ter conhecimento dos conteúdos e conceitos geográficos que lhe permitirão conduzir a aula. Esse domínio representa o entendimento do significado da Geografia, suas categorias e conceitos que permeiam sua análise dos fenômenos geográficos, possibilitando articular seus significados no cotidiano escolar. Além disso, esse domínio é fundamental para uma acertada percepção dos saberes necessários, próprios da disciplina, para produzir conhecimento geográfico. (SACRAMENTO, 2010, p. 6).

Para tanto o ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, que o possibilite analisar e interpretar criticamente a realidade em que vive, proporcionando aos alunos a capacidade de realizar análises do espaço geográfico, bem como compreender as relações que se estabelecem entre os aspectos sociais, políticos econômicos e culturais e o seu cotidiano.

É importante enfatizar que o desenvolvimento da aprendizagem de uma maneira eficiente depende de um ambiente facilitador que deve ser oferecido pela escola. Cabe ao professor, nesse ambiente, interagir com alunos, auxiliando em suas dificuldades e

proporcionando um ambiente de compartilhamento de experiências, em que o aluno sinta-se parte ativa nesse processo, ampliando dessa forma sua capacidade de aprender. Sobre isso Sacramento (2010) acrescenta,

O processo de ensino é uma ação conjunta e indissociável entre o docente e o aluno, pois o objetivo central da aula é a transposição do conhecimento, para que assim, o aluno possa fazer uma leitura crítica do espaço em que vive, deixando de ser um mero reprodutor. (ibidem).

Partindo desse prisma, o ensino de Geografia tem enfrentado algumas dificuldades no que trata sobre o processo de avaliação da aprendizagem, principalmente por ainda ser tratada como disciplina de memorização, na qual alguns professores encontram-se reféns de livros didáticos meramente conteudista, e cobram de seus alunos uma avaliação pontual, desarticulado, sem levar em consideração a aprendizagem dos alunos.

Para Nascimento (2005), para que haja sucesso no processo avaliativo, é necessário levar em consideração a dinamicidade teórico-metodológica da prática educativa do ensino de Geografia. A avaliação não pode ocorrer de forma isolada, é preciso estabelecer objetivos precisos sobre o processo de construção de aprendizagens significativas, buscando oportunizar aos alunos condições e instrumentos que possibilite a compreensão da realidade em que vivem, ou seja, a compreensão do espaço geográfico.

Nessa perspectiva, para Callai (2012) a avaliação da aprendizagem em Geografia deve enfatizar principalmente a formação de conceitos geográficos essenciais, como a natureza, território, sociedade, paisagem, lugar, região, entre outros, como também no entendimento de relações sócio espaciais. Cabe ao professor, nesse processo, avaliar os alunos quanto à formação de conceitos geográficos e assimilação das relações que ocorrem no espaço.

Para tanto, a avaliação da aprendizagem em Geografia não deve se prender à verbalização de conceitos, pois esses devem ser relacionados a outros conceitos e conhecimentos pré-estabelecidos, já que a aprendizagem efetiva só é alcançada quando fenômenos são compreendidos e entendidos como parte da realidade objetiva. Ao aprender, o aluno se torna capaz de resolver problemas tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. (RABELO, 2010).

Nesse contexto, o processo de avaliação no ensino de Geografia se torna um instrumento que auxilia no processo de ensino, quando o mesmo passa a exercer sua verdadeira função, ou seja, avaliar não somente os conhecimentos do aluno no momento isolado, através de provas que preconizam a “decoreba”, mas, especialmente a capacidade do

aluno compreender o conteúdo ensinado e em seguida adquiram competências e habilidades para utilizar os conhecimentos construídos em sala de aula na sua realidade.

Cavalcanti (2009) ressalta que o professor de Geografia deve utilizar-se de instrumento avaliativos que visem à compreensão dos conhecimentos geográficos, bem como sua autonomia na construção de relações entre o que é ensinado na sala de aula e o que se vivencia no cotidiano. Além disso, ao utilizar diferentes recursos e instrumentos no momento da avaliação, possibilita o professor retomar aspectos que precisam ser revistos e reorientando, dimensionando e enfatizando sua abordagem em função do processo de aprendizagem, tanto no âmbito coletivo quanto individual, quando julgar necessário.

Sabe-se que muitas vezes as formas que o professor utiliza para avaliar o conhecimento dos alunos nem sempre refletem o real aprendido, pois é possível, por exemplo, que o aluno simplesmente memorize o conteúdo a ser exigido em uma prova e, logo em seguida, esqueça praticamente de tudo, pois o que houve foi memorização e não aprendizagem.

Kimura (2010, p. 188) considera que avaliação da aprendizagem em Geografia, deve ser articulada a fim de diagnosticar a prática docente no processo de ensinar e aprender e, como um instrumento para alunos situarem-se no seu fazer-pensar. Assim, o aluno necessita compreender o que aprende, por que aprende e como aprende, para que a partir do esclarecimento e contextualização dos conteúdos, crie condições de compreender melhor os conhecimentos geográficos de maneira mais significativa.

Partindo desse prisma, a avaliação na disciplina de Geografia não pode ser pontual e quantificável. Ela pressupõe o exercício de ir além da assimilação de conteúdos, requer a ampliação dos horizontes de aprendizagem de maneira a contemplar as experiências cotidianas e trazê-las à reflexão no ambiente da sala de aula. Nessa perspectiva, no próximo ponto trataremos um enfoque sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, destacando sobre os desafios e perspectivas para que se concretize de forma efetiva.

2.3 - Avaliação da aprendizagem em Geografia: desafios e perspectivas

Diante dos desafios para a concretização de uma prática pedagógica comprometida com uma aprendizagem significativa dos alunos, e á melhoria da qualidade da educação, a avaliação destaca-se como um componente imprescindível desse processo, na medida em que

se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem. Pensando nisso, a melhoria do ensino e consequentemente da avaliação da aprendizagem representam um dos maiores desafios para o professor, para a escola e para o sistema educacional.

Visto que a avaliação é fundamental na prática pedagógica, torna-se importante um estudo sobre esse tema, abordando a contribuição desse instrumento para auxiliar na construção do conhecimento geográfico, pois a mesma deve ser entendida para além de um momento decisivo do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como um instrumento comprometido com a eficiência da aprendizagem, sobre isso Guerra (2007) defende que:

A avaliação pode ser concebida e utilizada como um fenômeno destinado à aprendizagem e não apenas à comprovação da sua aquisição. Não é o momento final de um processo, e ainda que o seja pode se tornar o início de um novo processo mais rico e fundamentado. (p. 11).

Os desafios relacionados à avaliação da aprendizagem em Geografia se colocam no processo de ensino-aprendizagem desde a formação docente, pois se o professor conclui uma formação baseada em uma perspectiva tradicional, conservadora, é provável que desenvolva uma prática coerente com o que aprendeu, e não voltada para atender às necessidades que esse profissional, em conjunto com os demais atores da escola, deveria identificar e buscar atender (CALLAI, 2012).

A prática docente deve se basear em métodos didáticos que estimulem a aprendizagem, com base em atividades nas quais o aluno possa participar ativamente. Valorizando o ensino a partir dessa abordagem, o professor certamente estará criando meios de avaliar o aluno de uma perspectiva qualitativa, valorizando o conhecimento adquirido pelo aluno e não simplesmente colhendo dados para classificar os alunos segundo métodos puramente objetivos (NASCIMENTO, 2005).

Nessa perspectiva, o professor de Geografia, atuando em conformidade com as tendências atuais para a educação, superando as práticas pedagógicas tradicionais, buscando oferecer a seus alunos a oportunidade de compreender como os conteúdos ministrados em sala de aula podem influenciar positivamente suas vidas. Contudo, isso significa criar meios para oportunizar a aprendizagem através de uma prática avaliativa condizente com as metodologias de ensino.

Desafios igualmente importantes se referem também às dificuldades enfrentadas pela

educação de um modo geral, como a carência de recursos didáticos, a desvalorização do trabalho docente, as metodologias de ensino, que refletem diretamente nas dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao educador identificar as dificuldades e utilizar a metodologia de ensino capaz de auxiliar o aluno na superação dos problemas e no alcance da autonomia.

A prática avaliativa está diretamente relacionada ao significado construído pelo professor para a avaliação da aprendizagem, na qual a construção de uma avaliação como um efetivo instrumento de comunicação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende fundamentalmente de uma formação inicial coerente com o que se almeja para a concretização de uma educação de qualidade. (CAVALCANTI; et al 2009).

No enfrentamento dos desafios que se observam no processo de avaliação da aprendizagem em Geografia, é necessário diversificar os instrumentos de avaliação, privilegiar o conhecimento prévio do aluno e a capacidade de leitura, compreensão e representação do espaço, buscando identificar as formas como o aluno compreende os conceitos geográficos e os relaciona a sua realidade.

Avaliar em Geografia, segundo Zambone (2012), significa utilizar instrumentos relacionados com a ampliação da capacidade de leitura dos espaços. Partindo dessa perspectiva, os mapas, desenhos, croquis e imagens são instrumentos que podem ser utilizados, mesmo de uma forma ainda tímida. No entanto, a prova, formada por questões de múltipla escolha ou dissertativas, ainda é o instrumento mais utilizado para avaliar a aprendizagem em geografia,

Na avaliação da aprendizagem em Geografia, portanto, o uso repetido de um único tipo de instrumento de avaliação, como as provas escritas, por exemplo, não é suficiente para avaliar a aprendizagem do aluno sob uma visão ampla, pois é um instrumento que aponta apenas a memorização do conteúdo, falhando com relação a outros critérios.

A avaliação em Geografia exige que o aluno seja levado a construir análises com base nos conceitos e no pensamento geográfico desenvolvido em sala de aula, e não simplesmente repetindo em uma prova, com frases curtas, um ou outro conceito que memorizou estudando o livro didático (ZAMBONE, 2012). Além disso, nenhum instrumento de avaliação é completo, é fundamental a utilização de instrumentos diferenciados que possibilitem identificar a aprendizagem do aluno sob diversos ângulos.

Para tanto, a avaliação adequada da aprendizagem em Geografia não pressupõe o uso de instrumentos necessariamente considerados difíceis. Pelo contrário, são instrumentos ideais para o conhecimento que o professor objetiva avaliar. Utilizar o instrumento de avaliação

adequado, nesse sentido, significa, antes de tudo, que o professor sabe exatamente o que busca avaliar.

O ato de avaliar requer o conhecimento sobre o aluno. Para isso, o professor deve acompanhar seu comportamento, suas atividades e aprendizagens no âmbito escolar, valorizando também suas experiências prévias. Promover a aprendizagem exige do educador que conheça seus alunos. Para isso é preciso analisar as conversas, conhecer o contexto no qual o aluno está inserido e assumir o compromisso de aperfeiçoar o tempo e as oportunidades de promover a aprendizagem (MANFIO; et al. 2014).

Outro desafio é fazer com que a avaliação deixe de ser encarada como uma arma, tanto por alunos quanto por professores, visto que, ao intimidar o aluno por meio de uma prova, o professor não está utilizando uma postura pedagógica. Ao se sentir ameaçado, o aluno teme fazer perguntas e demonstrar que não sabe. Uma prova muitas vezes gera ansiedade, preocupação e temor por parte do aluno. Não significa que uma prova não deve ser praticada na escola, mas que os instrumentos de avaliação podem e devem ser diversificados.

Espera-se, com base nessas necessidades, que o professor de Geografia avalie a aprendizagem dos alunos a partir de um maior estreitamento das relações entre o ensino e a avaliação, cumprindo o papel de verdadeiramente buscar identificar se o aluno é capaz de aplicar o que aprendeu em uma situação prática na sala de aula ou na vida cotidiana. Para atender a essa demanda, cabe ao professor mobilizar saberes, renovando o pensamento e fugindo das rotinas e práticas tradicionais. Diversificar e contextualizar as aulas são atitudes fundamentais de um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos. No entanto,

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

Uma perspectiva atual que norteia o ensino e a avaliação da aprendizagem da geografia aponta a necessidade do professor considerar a realidade dos alunos, relacionando-os com os conteúdos geográficos, trazendo para o ensino da Geografia e para a avaliação da aprendizagem o entendimento de que o aluno deve ser capaz de aplicar o conhecimento

adquirido na escola em situações do dia a dia, compreendendo e atuando na sociedade em que vive de uma maneira consciente e autônoma, e não apenas reproduzindo trechos do conteúdo estudado durante uma prova escrita, para em pouco tempo esquecer-se do que escreveu na avaliação (SPEGIORIN, 2007).

Avaliar a aprendizagem da Geografia de uma maneira comprometida exige o confronto entre objetivos pretendidos e alcançados, os interesses e valores dos alunos, possibilitando ao professor a compreensão sobre os limites e possibilidades de cada um e, com base nesse diagnóstico, desenvolver metodologias cada vez mais eficientes para favorecer o desenvolvimento do educando.

Para Oliveira (2012) no ensino da Geografia, o professor deve romper com a ideia de que esta é uma disciplina essencialmente teórica, mostrando para os alunos as relações práticas entre os conceitos geográficos e as situações observadas no cotidiano. Seguindo essa atitude, certamente o processo de avaliação, conforme a discussão desse capítulo se tornará mais dinâmico e produtivo tanto para o professor quanto para os alunos.

Pensando nisso, recorreremos nosso estudo no terceiro capítulo, enfocando sobre a percepção dos professores de Geografia do ensino fundamental II, em torno de algumas questões básicas que constitui a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer da avaliação no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR SOB O OLHAR DOS DOCENTES EM GEOGRAFIA

De acordo com as reflexões realizadas até aqui sobre a avaliação da aprendizagem, buscou-se informações na Rede Municipal de Ensino de Ipaumirim-CE, com o intuito de desvelar a percepção docente sobre a avaliação da aprendizagem escolar em geografia no ensino fundamental II.

Para isso, utilizou-se dados coletados através de entrevistas e questionários através de questões abertas, com os professores de Geografia do ensino fundamental II e realizou-se uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs de quatro escolas municipais, onde o grupo de professores leciona. Com base na análise desses dados foi possível entender de uma maneira geral como a prática avaliativa é concebida e realizada por esses professores, o que será exposto a seguir.

3.1 – Conhecendo o campo da pesquisa: Caracterização das Escolas

O grupo pesquisado é composto por seis professores que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa, os mesmos estão atualmente em sala de aula, lecionando Geografia no ensino fundamental II, distribuídas nas quatro escolas da rede municipal de Ipaumirim-CE: E.M.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves de Melo localizada na sede de Ipaumirim; E.M.E.F. José Alves de Oliveira, localizada no Bairro Vila São José; E.M.E.F. Francisco Melo e Silva, localizada no Distrito Canaúna; e a E.M.E.F. Vicente Felizardo, localizada no Distrito Felizardo.

Dessa forma, antes de apresentarmos a análise dos dados da pesquisa, torna-se necessário caracterizarmos de forma sucinta as escolas nas quais os professores lecionam, a fim de conhecermos de forma geral o lócus da pesquisa.

A E.M.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves de Melo localizada na sede de Ipaumirim situada na Avenida Dr. Arruda nº 37, ministram-se na escola os cursos de ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O perfil socioeconômico dos alunos é bem diversificado, constituído de indivíduos da zona urbana e zona rural. Em relação à estrutura física da escola pode-se dizer que a mesma atualmente funciona com 12 salas de aula amplas,

usufrui de uma sala da direção que funciona também como secretária, coordenação, sala de supervisão e orientação, possui uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de informática que possui 20 computadores, banheiros femininos e masculinos, uma cozinha, um almoxarifado que funciona como depósito da documentação interna, e um depósito que funciona como depósito dos materiais utilizados na escola.

A escola atende quase todo município de Ipaumirim, inclusive os sítios próximos da cidade. Funciona em três turnos, matutino de 07h00min às 11h00min, vespertino de 13h00min às 17h00min e noturno de 18h30min às 22h00min. Possui cerca de 700 alunos matriculados no ensino fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino, e 90 matriculados no EJA no turno noturno. A equipe profissional é composta por 33 professores sendo 15 atuantes no ensino fundamental I, entre esses estão os professores titulares e professores auxiliares; 15 atuantes no ensino fundamental II e 3 na educação de jovens e adultos, EJA.

A E.M.E.F. José Alves de Oliveira, localizada no Bairro Vila São José localizado na parte periférica da cidade e conseqüentemente onde concentra a população mais pobre da cidade, ministram-se na escola os cursos de ensino Fundamental I e II. O perfil socioeconômico dos alunos também bem diversificado, contendo indivíduos da zona urbana e zona rural.

No que tange sobre a estrutura física da escola pode-se dizer que a mesma apresenta-se inadequada, com um espaço amplo mais pouco planejado. Inicialmente é importante apontar atualmente a mesma funciona com 10 salas de aula, usufrui de uma sala da direção, uma sala de secretária, uma sala para professores, uma biblioteca, uma sala de informática que possui 8 computadores. A escola usufrui também de banheiros femininos e masculinos uma cozinha e um almoxarifado.

A escola atende parte do município de Ipaumirim, inclusive os sítios próximos da cidade. Possui cerca de 500 alunos matriculados no ensino fundamental I e II, nos turnos matutino e vespertino. A mesma funciona em dois turnos, matutino de 07h00min às 11h00min, vespertino de 13h00min às 17h00min. A equipe profissional é composta por 19 professores sendo 9 atuantes no ensino fundamental I e 10 atuantes no ensino fundamental II.

A E.M.E.F. Francisco Melo e Silva, localizada no Distrito Canaúna, ministram-se na escola os cursos de ensino Fundamental I e II. A escola recebe alunos tanto do distrito como dos sítios vizinhos. Em relação à estrutura física da escola pode-se dizer que a mesma funciona com 9 salas de aula, uma sala da direção, uma biblioteca, usufrui também de banheiros femininos e masculinos uma cozinha e um almoxarifado.

A escola atende parte todo o distrito, inclusive os sítios próximos. Funciona em dois

turnos, matutino de 07h00min às 11h00min, vespertino de 13h00min às 17h00min. A equipe profissional é composta por 12 professores sendo 6 atuantes no ensino fundamental I, entre esses estão os professores titulares e professores auxiliares; 6 atuantes no ensino fundamental II.

A E.M.E.F. Vicente Felizardo, localizada no Distrito Felizardo, especificamente na Rua Argemiro Felizardo. Ministram-se na escola os cursos de ensino Fundamental I e II, constituído de indivíduos da zona urbana e zona rural.

A Escola funciona com 17 salas de aula de aula, usufrui de uma sala da direção que funciona também como secretária, coordenação, e sala de professores; uma biblioteca. Possui também de banheiros femininos e masculinos uma cozinha.

A escola atende parte do município de Ipaumirim, inclusive os sítios próximos da localidade. Funciona em dois turnos, matutino de 07h00min às 11h00min, vespertino de 13h00min às 17h00min. A equipe profissional é composta por 29 professores sendo 12 atuantes no ensino fundamental I, entre esses estão os professores titulares e professores auxiliares; 17 atuantes no ensino fundamental II.

3.1 – Apresentando os sujeitos da pesquisa

Para conhecer os sujeitos da pesquisa, inicialmente apresentaremos os dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos professores. A tabela I, a seguir, apresenta os dados pessoais de acordo com a idade, sexo e estado civil. Para manter sigilo dos entrevistados cito-os como Professor (a) A, B, C, D, E, e F respectivamente.

Tabela 1- Caracterização dos dados pessoais dos professores-sujeitos da pesquisa

Professor (a)	Idade	Sexo	Estado civil
A	52 ANOS	FEMININO	Casada
B	31 ANOS	MASCULINO	Casado
C	45 ANOS	FEMININO	Casada
D	50 ANOS	FEMININO	Casada
E	26 ANOS	MASCULINO	Solteiro
F	31 ANOS	MASCULINO	Solteiro

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa/2015

De acordo com a tabela, percebe-se que do percentual analisado, 50% são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, ou seja, há igual distribuição em relação ao sexo dos

professores. Quanto à faixa etária, três tem idade entre 26-31 anos e os demais entre 45-52 anos. Outro fator analisado foi o estado civil, em que quatro declararam ser casados e apenas dois solteiros.

Tabela 2- Caracterização dos dados acadêmicos

Professor (a)	TITULAÇÃO	IES QUE CONCLUÍRAM A GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
A	GRADUAÇÃO	UFCG/CFP	2003
B	GRADUAÇÃO	UFCG/CFP	2010
C	GRADUAÇÃO	UFCG/CFP	2004
D	PÓS-GRADUAÇÃO ³	UFCG/CFP	2004
E	PÓS-GRADUAÇÃO ⁴	UFCG/CFP	2012
F	PÓS-GRADUAÇÃO ⁵	UFCG/CFP	2010

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa/2015

Outro ponto analisado foi sobre a titulação, na qual dos seis professores entrevistados, três possuem graduação e três possuem pós-graduação, todos são licenciados em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CFP, Campus Cajazeiras – PB, e o ano em que esses professores concluíram a graduação variam, onde dois professores concluíram em 2003, um em 2004, dois em 2010 e um em 2012.

Em relação à atuação profissional, foi investigado o tempo de docência, regime de trabalho, e séries que lecionam, levando-se em consideração a docência na Rede Municipal de Ensino do Município e na disciplina Geografia.

Constatamos que apenas duas professoras possuem larga experiência na docência, uma possui 25 anos de magistério, e outra 18 anos, fato que possibilita discorrerem com mais segurança e propriedade sobre a prática docente e necessariamente sobre a avaliação, enquanto os demais atuam relativamente há pouco tempo, entre 3 a 7 anos, contudo são professores formados há pouco tempo na disciplina e evidentemente não tiveram oportunidades para atuar no exercício da profissão.

Em relação à carga horária desses professores, cinco trabalham 20hs/s, enquanto apenas um trabalha 40hs/s, no entanto, se justifica dizendo que essa não é uma escolha e sim uma necessidade na complementação da sua renda. Com relação às séries que lecionam cinco

³ Especialização em Ciências Ambientais.

⁴ Especialização em Educação Ambiental.

⁵ Especialização em Educação.

professores ensinam do 6º ao 9º ano e apenas um ensina a partir do 7º até 9º ano. Como apresenta a tabela a seguir:

Tabela 3 - Caracterização dos aspectos profissionais

Professor (a)	TEMPO DE DOCÊNCIA	REGIME DE TRABALHO	SÉRIES QUE LECIONAM
A ⁶	25 ANOS	20h	6º, 7º, 8º, 9º
B ⁷	3 ANOS	20h	6º, 7º, 8º, 9º
C ⁸	5 ANOS	20h	6º, 7º, 8º, 9º
D ⁹	18 ANOS	20h	6º, 7º, 8º, 9º
E ¹⁰	3 anos	20h	7º, 8º, 9º
F ¹¹	7 anos	40h	6º, 7º, 8º, 9º

Fonte: Informações coletadas em dados da pesquisa/2015

A partir do quadro geral apresentado sobre os professores entrevistados, em relação aos seus dados pessoais, acadêmicos e profissionais, a proposta segue com o objetivo de apresentar as concepções e práticas avaliativas dos professores de Geografia. Dessa forma, delimitamos esse estudo em quatro pontos: caracterização do processo avaliativo no ensino de Geografia; as contribuições e implicações da avaliação em Geografia; a avaliação na interface da formação docente; e por fim, a avaliação da aprendizagem nos PPPs das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ipaumirim-Ce;

Para tanto, destacamos algumas respostas e falas dos professores, que permitiram desvelar suas concepções, que conseqüentemente se materializam no exercício da prática avaliativa, a partir da definição do conceito, das finalidades, dos instrumentos avaliativos utilizados. Além disso, nos permitiu apontar também as contribuições da avaliação para a efetivação da aprendizagem e as principais dificuldades encontradas, analisando o suporte

⁶ Professora vinculada a E.M.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves de Melo

⁷ Professora vinculada a E. M.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves de Melo

⁸ Professora vinculada a E.M.E.F. José Alves de Oliveira.

⁹ Professor vinculado a E.E.F. E.M.E.F. Francisco Melo e Silva.

¹⁰ Professor vinculado a E.M.E.F. Vicente Felizardo.

¹¹ Professor vinculado a E.M.E.F. José Alves de Oliveira.

dado na formação inicial e continuada para as exigências da avaliação. É, pois, com essa intenção que apresentamos os dados desta pesquisa.

3.2 - Caracterizações do processo avaliativo no campo da pesquisa

Pensar numa avaliação a serviço da aprendizagem torna-se um desafio na medida em que a mesma subsidia o professor e a escola na compreensão dos limites e peculiaridades do cotidiano escolar. Nessa perspectiva as formas de concepções de avaliação devem ser compreendidas a partir de práticas pedagógicas manifestadas no sistema educativo vigente.

Nessa perspectiva, para desvelar a concepção dos professores de Geografia, na busca pela caracterização desse processo, nosso primeiro questionamento foi sobre o entendimento dos professores em relação ao *conceito de avaliação* da aprendizagem, considerando que suas respostas retratam não só os conhecimentos, mas evidentemente o reflexo de sua prática em sala de aula, como consta nas respostas a seguir:

“Um método de constatar se o aluno está realmente compreendendo o conteúdo aplicado” (Professor B).

“É um instrumento utilizado pelo professor para verificar se o aluno aprendeu ou não” (Professora C).

“Avaliar é uma forma de verificar os conhecimentos adquiridos dos alunos por meio da nota” (Professora D).

Percebemos nos discursos acima, a existência de concepções conservadoras, quando os professores se referiram à avaliação como um ato voltado para o domínio de conteúdos, e verificação da aprendizagem do aluno, considerando-a como forma de “medida” expressa nos termos constatar e verificar, tratando o processo avaliativo de forma pontual que tem como motivação a atribuição de nota. Sobre isso Hadji (2001, p.129) esclarece que avaliar:

Não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor, É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como as expectativas são realizadas. [...] A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

Assim, podemos inferir que a medida representa a verificação de habilidades, através de dados quantitativos, enquanto o significado da avaliação trata de analisar, informar e interpretar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, levando em consideração toda a complexidade do processo educativo, não se restringindo apenas a uma nota, mas que sirva de intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, constatamos que em meio a esses discursos tradicionais, emerge também concepções de avaliações como processo integrante prática docente, levando em consideração a totalidade e complexidade dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, que repercutem diretamente na avaliação.

“É um processo pelo qual se procura identificar, investigar e analisar as modificações do rendimento do aluno e do educador, confirmando se a construção do conhecimento se processou” (Professora A).

“A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um instrumento adequado para construirmos uma aprendizagem concreta, onde os professores através das avaliações analisam o que está correto ou errado, procurando melhorar e buscar novas alternativas, fazendo com que tenhamos uma educação de qualidade” (Professor E).

“Avaliar a aprendizagem significa procurar revelar todo o conhecimento científico, cultural e social do aluno. É algo além do sistema mecânico no qual o aluno é avaliado pelo que o professor pergunta ou provoca. Na real avaliação da aprendizagem o aluno é avaliado pelo que o mesmo sabe, pelo seu acúmulo, onde o mesmo é observado de uma forma ampla e completa dentro do contexto escolar e social” (Professor F).

Percebe-se nas respostas dos (as) professores (as) A, E e F uma semelhança com as concepções de Hoffmann e Luckesi, os quais defendem o processo avaliativo numa perspectiva diagnóstica/formativa/mediadora. No entender de Luckesi (2000, p. 43) “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

Nessa visão, o professor como mediador da aprendizagem, avalia o aluno a partir da vivência na sala de aula, da interação professor e aluno, refletindo o que foi aprendido ou não de forma significativa e, sobretudo analisando sua postura didático-pedagógica, para a tomada de decisões subsequentes. Nesse contexto, as práticas avaliativas concebidas por esses

professores se traduzem na avaliação formativa e mediadora, como corrobora Hoffmann (2008, p.21),

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

Percebemos que a avaliação formativa e mediadora possibilita a ampliação do campo de visão, na qual o papel dos docentes é de mediador da aprendizagem, garantindo a preparação de cidadãos críticos e participativos, evidenciando as intervenções a serem feitas para atenderem as necessidades dos alunos. Para entendermos a prática avaliativa como um momento da práxis docente, indagamos aos professores sobre a finalidade da avaliação que realizam e os instrumentos que utilizavam para materializá-la.

Nessa perspectiva, torna-se importante caracterizar a prática avaliativa a fim de entender o real sentido do “*Para que avaliar*” e “*Como avaliar*”. Assim o “*Para que avaliar*” refere-se à intencionalidade dos professores ao realizarem a prática avaliativa, e como a percebe dentro do processo de ensino e aprendizagem, e evidentemente no que contribui na construção do conhecimento geográfico. Para tanto o “*Como avaliar*” trata-se da operacionalização dos objetivos da prática avaliativa, através dos instrumentos e recursos didáticos planejados durante o processo de ensino.

Dessa forma, mediante a importância de refletir sobre as finalidades e os instrumentos de avaliação que são utilizados no ensino de Geografia, indagamos aos professores “*Para que avaliam?*” e “*Como avaliam?*”

“Para adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino/aprendizagem. Eu faço avaliação através de provas escritas e seminários”
(Professora A).

A concepção da professora ‘A’ demonstra em seu relato, uma preocupação em adquirir evidências para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa ótica a

avaliação possibilita rever o trabalho pedagógico do professor, intervindo no seu planejamento, como também pode contribuir para orientar as definições que nortearão o Projeto Político Pedagógico da Escola. Também foi possível perceber diante de alguns relatos, a preocupação em verificar o nível da aprendizagem, atribuir uma nota e identificar as dificuldades dos alunos, como demonstraram a seguir:

“Para verificar as dificuldades dos alunos. Faço avaliação através da avaliação diária, avaliando a participação dos alunos, prova escritas, trabalhos seminários” (Professor B).

“Para avaliar o nível de conhecimentos dos alunos através da nota e identificar as dificuldades. Além da prova escritas, utilizo trabalhos e seminários” (Professora C).

“Para redirecionar estratégias de ensino, para atribuir notas, etc. Eu avalio de acordo com o sistema, através de provas escritas, avaliamos comportamento, o interesse e a participação” (Professora D).

Assim, á medida que os resultados obtidos nas avaliações propicia ao professor o ‘feedback’ e a reflexão da sua prática docente, auxilia no seu planejamento para que ele possa identificar e superar as dificuldades encontradas nos alunos, buscando alternativas para melhorar o ensino e possibilitando a aprendizagem significativa. Como acrescenta Rabelo (1999, p.12).

Enquanto objeto com possibilidades diagnósticas, vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem precisamos elaborar um projeto de avaliação que em primeira instancia, e através dos instrumentos nele instituído, possa servir a todo instante como feedback para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta da escola, possibilitando, assim, validar e/ ou rever o trabalho pedagógico a cada momento em que isto se fizer necessário.

Assim, conhecidas as dificuldades dos alunos, é possível planejar atividades para superá-las, possibilitando até a retomada do conteúdo trabalhado. No entanto é importante inferir também sobre a necessidade de uso de outros instrumentos avaliativos que contemple de forma mais abrangente os objetivos de uma prática avaliativa efetiva. Para Rabelo (2009, p. 7-8),

O ideal é que o professor utilize o máximo de possibilidades na hora da avaliação, como, por exemplo: a construção de mapas, relatos de experiências, seminários, maquetes, relatórios de trabalhos de campo, provas, atividades em classe e extra-classe etc. [...] a avaliação da aprendizagem em geografia não pode ficar presa à verbalização dos conceitos, sem que os mesmos estejam relacionados com outros conceitos.

Em outros discursos é possível verificar o reflexo de uma concepção sem uma função pedagógica, restringindo o papel da avaliação apenas para cumprir exigências burocrática.

“Na prática, o sistema de avaliação do nosso aluno não representa nada além de um mecanismo de apresentação de resultados ao Estado através de uma nota numérica. Faço avaliação para justificar uma nota numérica. Através de provas e/ou trabalhos escritos, levando em conta critérios como participação, pontualidade, criatividade e outros que caracterizam uma avaliação qualitativa” (Professor E).

“No meu ponto de vista a avaliação não representa um instrumento de ensino dentro do nosso sistema educacional. A mesma é utilizada para julgar ou punir o aluno. De um modo em geral, o professor trabalha na perspectiva de que quanto mais difícil à prova melhor, ou seja, o mesmo avalia no intuito de provar que o aluno não tem propriedade sobre o conteúdo aplicado e não com o objetivo de descobrir de fato os conhecimentos acumulados pelo mesmo no decorrer do período escolar. Como avaliar bem um aluno de Geografia quando você tem um livro que dedica um capítulo inteiro falando da Amazônia e não tem uma página falando dos tipos de solo ou clima da cidade onde ele vive?” (Professor F).

É possível perceber que a obrigatoriedade de mensuração de resultados através de uma nota numérica é um dos grandes desafios impostos pelo sistema educacional à avaliação da aprendizagem. Assim, os professores sentem-se frustrados para dar uma nota ou atribuir um valor à aprendizagem, já que este processo é fundamentalmente psicológico e não mensurável. Nessa perspectiva, “os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados” (HOFFMANN, 2007, p. 14).

Dessa forma, para compreender e reconduzir a avaliação numa perspectiva construtivista e libertadora é necessário uma ação consensual nas escolas e universidades no sentido de rever o significado político das exigências burocráticas do sistema municipal, estadual e federal da educação. Para tanto, para que a avaliação cumpra com suas finalidades e sirva para a democratização do ensino, torna-se necessário sua transformação. A avaliação deve se constituir como um instrumento que possibilite além da verificação da aprendizagem,

mas um mecanismo para as tomadas decisões necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

3.3 - As contribuições e implicações da avaliação para a aprendizagem dos conhecimentos geográficos

A avaliação escolar deve ser entendida como um instrumento que possa contribuir para a construção do conhecimento. Assim, a avaliação desenvolvida pelos docentes deve fazer parte de todo o processo educativo a fim de cumprir com o seu papel fundamental, que é o de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do educando. Entendo a avaliação como processo capaz de subsidiar o professor na promoção da aprendizagem, contribuindo na concretização dos objetivos propostos e na construção do conhecimento, torna-se importante refletir o significado de aprendizagem.

Piaget (1998) explica que a aprendizagem é um processo de construção e desenvolvimento do sujeito. No entanto esclarece que não se pode confundir a aprendizagem com o desenvolvimento, este último permite a formação de estruturas de pensamento no sujeito, que possibilita a aprendizagem. Para Delors (2001), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida humana, as quais se constituem como os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Assim, o significado de aprendizagem, considerando a concepção de grandes teóricos, é dotado de certa complexidade e que abrange do cognitivo ao ético, que deve ser entendida como construção de conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação cidadã, que evidencia uma prática pedagógica transformadora da realidade.

Nessa perspectiva indagamos aos professores se *as práticas avaliativas têm contribuído para promover a aprendizagem em Geografia*. As respostas de alguns professores foram diferenciadas e dotadas de certa criticidade, como podemos observar nas falas dos (as) professores (as) A, C e F.

“Em parte, pois ainda é vista de forma tradicional, pois o aluno só estuda o assunto que vai ser cobrado na prova. Para que haja essa promoção a avaliação precisa ser processual, contínua e sistemática” (Professora A).

“Acredito que sim, avaliação serve como um termômetro, um meio de estarmos medindo se o que estamos tentando transmitir está sendo recebido pelos alunos” (Professor B).

“Não, pois para a maioria dos alunos é o único momento que estudam, somente para obter boa nota” (Professora C).

“Não. Passada a semana de avaliação o que deveria ser feito era tentar identificar os pontos falhos no processo para então procurar “recuperar” ou sanar as carências existentes, porém, nada é feito e o conteúdo programático do livro segue restando da avaliação apenas um banco de notas para alimentar o sistema e justificar o trabalho ao Estado” (Professor F).

Podemos perceber nas falas dos (as) professores (as) que a prática avaliativa está voltada mais para a reprodução do que para a aprendizagem, caracterizada por um processo isolado, pela relação prova/nota, e como uma obrigação burocrática. Essas respostas demonstram uma visão reducionista dessa prática, que se resumem a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente.

Outro ponto preocupante é que alguns professores associam à prática avaliativa a medida como relata o professor ‘B’. Ao conceber a avaliação à concepção de medida, significa reduzir o processo avaliativo de acompanhamento e ação com base na reflexão, a uma atitude simplista de mensuração. Hoffmann (2013) acrescenta que exercendo a avaliação dessa forma temos uma avaliação dissociável da ação educativa, reduzida para fins de registro dos resultados dos alunos em um determinado período do ano letivo.

Para os outros (as) professores (as), no entanto, evidencia-se na avaliação a finalidade de promover a aprendizagem:

“Sim, pois a avaliação possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos a partir dos conteúdos trabalhados” (Professora D).

“Sim, pois todo processo de ensino e aprendizagem se baseia na avaliação. É o momento que aluno identifica o que não aprendeu, e tem a oportunidade de corrigir seus erros” (Professor E).

A avaliação nesse sentido é muito mais que uma expressão da nota ou conceito, a mesma representa a atitude de um professor competente e comprometido com a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências para a formação cidadã, e evidentemente para mobilizar os conhecimentos geográficos na sua vida prática. Além disso, a avaliação se configura como uma oportunidade para o aluno rever seu erro e o trate como

reflexão para que passe a aprender e o professor por sua vez deve estar atento e aberto para tratar o erro como mecanismo para reorientar sua prática avaliativa.

Luckesi (2011, p.35) considera que o erro como “[...] momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência [...]”. Nessa perspectiva, o erro deve ser observado de forma construtiva, servindo para reorientar a prática pedagógica do professor, bem como, um ponto de reflexão para que o aluno possa aprender e evoluir através dele. Nessa perspectiva, perguntamos também aos professores se eles acreditam que *as notas detidas pelos alunos refletem ou traduzem suas aprendizagens*, e como podemos perceber as respostas foram bem diversificadas.

“Sim, é através da nota que verificamos se o aluno aprendeu ou não” (Professora A).

“Algumas vezes não, muitas vezes os alunos tem um nível de conhecimento que às vezes não conseguem traduzir em notas. Isso muitas vezes se deve há um nervosismo na hora de fazer alguma avaliação” (Professor B).

“Não, pelo menos na escola pública a maioria dos alunos se preocupa apenas com a pontuação necessária para passar de série” (Professora C).

“Não, porque o aluno também tem suas estratégias para resolução dos problemas” (Professor D).

“No geral sim, mas devemos destacar que não podemos frisar apenas as notas como modo de avaliar, mas a construção do conhecimento no ano letivo é fundamental e o mais importante na avaliação do professor” (Professor E).

“Não. Acho que tudo que já falei responde essa pergunta, o aluno é avaliado pelo professor que não tem propriedade pra elaborar “provas” dentro de um contexto que levou o mesmo a “estudar” na maioria das vezes um conteúdo que nada reflete o que ele vivencia” (Professor F).

A fala da professora ‘A’ demonstra sua postura tradicional para realizar a avaliação, observa-se que ela volta sua atenção para a obtenção de notas, deixando de lado o que realmente é a função da avaliação que trata de refletir e repensar sobre o processo de ensino e aprendizagem. A resposta do Professor ‘B’ demonstra que no momento da avaliação deve considerado o nervosismo, que muitas vezes prejudica o aluno.

Conforme Vasconcellos (1994) o professor não pode se deter a uma nota para avaliar a capacidade, a pessoa, o ser do aluno, deve-se considerar um conjunto de critérios, como os aspectos socioafetivos que inclui participação, comportamento, responsabilidade e criatividade. Nesse sentido pode-se inferir que a prática da avaliação escolar que recorre à

nota provoca nos alunos uma série de consequências para a vida do aluno e que evidentemente se reflete na escola, na medida em que perde sua função de educar, e tem se configurado como espaço de selecionar em “bons” e “maus”, “burros” e “inteligentes”.

Continuando na busca de desvelar as implicações e contribuições da avaliação na construção dos conhecimentos geográficos, perguntamos aos professores, *“Porque alguns alunos aprendem e são aprovados enquanto outros não?”* As respostas foram semelhantes no que diz respeito a influencia da família nesse processo, como podemos observar nas falas a seguir:

“São vários fatores como a vontade por estudar, o interesse, a influencia da família” (Professora A).

“Alguns tem família estruturada, expectativa de uma vida melhor, outros não encontram apoio na família, na escola, não acreditam num futuro melhor, frequentam a escola por algum motivo” (Professor B).

“Considero como fator chave para isso, o nível de concentração e o apoio da família, existem alunos que não possuem isso, pois apresentam problemas fora da escola, isso reflete na aprendizagem dentro da sala de aula. O profissional deve está preparado para essa realidade, fazendo que todos tenham a mesma oportunidade no ensino, estabelecendo diálogos necessários entre direção, família e aluno” (Professora C).

“Bom eu não sou seguidor do determinismo, porém, acredito muito no peso social, cultural, econômico e familiar no ambiente escolar. Penso que esses fatores refletem de forma importante no desempenho, além dos métodos utilizados pelo professor. Porque tem professor que é apontado como “melhor” que outro pelos alunos? Será que o método empregado por um determinado professor atinge da mesma forma todos os alunos? Por melhor que seja o professor como estimular um aluno a estudar ou se apropriar de algo que o mesmo não considera importante para o seu desenvolvimento social ou profissional?” (Professor F)

Na visão desses professores a presença da família é fundamental para um melhor desempenho do aluno, para eles é necessário um maior acompanhamento e apoio da família no desencadeamento de melhores resultados. Afirmam ainda que existem outros fatores como o próprio interesse do aluno pela disciplina e os métodos utilizados pelo professor para despertar o interesse do aluno.

Na concepção de outros professores cada aluno tem suas especificidades, todo indivíduo é capaz de aprender desde que se respeite seu próprio ritmo e maneiras de aprender, sendo importante que, consideradas as diferenças individuais, sejam utilizadas estratégias no sentido de promover o desenvolvimento do aprendiz.

“Porque cada aluno reage diferentemente um do outro frente a construção do conhecimento”(Professor E).

“Porque todo ser humano é único e cada um tem seu jeito de aprender, entender e de estudar, cabe ao professor diversificar sua maneira de ensinar e o aluno tem que querer aprender” (Professora D).

Portanto, dentro de uma perspectiva de qualidade de ensino, partindo do princípio do aluno vir a “aprender” e “não aprender”, é interessante que se estabeleça uma relação dialética entre professor e aluno para que ambos tenham a possibilidade de expressar suas ideias, estimulando a discussão na sala de aula, durante todo processo de ensino não apenas no fim.

Desse modo, a avaliação se constitui um instrumento de diagnóstico de uma situação, visando encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem, superando a ideia de que avaliação é utilizada apenas para a aprovação ou reprovação dos alunos. E o professor, por sua vez, na medida em que está atento ao andamento do aluno, poderá através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo deficiente e que desvios estão tendo.

Nessa perspectiva, considerando que o contexto escolar está permeado de desafios e limites que de certa forma interferem na prática pedagógica dos professores, e conseqüentemente dificultam no exercício da prática avaliativa, buscamos saber *quais as principais dificuldades enfrentadas pelos os professores de Geografia no desenvolvimento da avaliação.*

“Falta de interesse dos alunos e número excessivo de alunos”. (Professora A).

“Tenho dificuldades para a elaboração das provas escritas, pouca participação e envolvimento dos alunos e muitas vezes o tempo que temos para avaliar” (Professor B).

“Salas superlotadas e desinteresse dos alunos para estudar” (Professor C).

“Os alunos não tem o domínio para interpretação. Além disso, temos pouco tempo para realizar avaliação” (Professor E).

Considerando as respostas apresentadas, foi possível perceber diferentes respostas. As dificuldades centraram-se em fatores ligados ao número excessivo de alunos em sala de aula,

desinteresse dos alunos e pouco tempo para realizar a avaliação. Sobre isso Hoffmann (2003) considera um processo avaliativo adequado quando em um cenário educativo desafiador os alunos deixam de ser apenas receptores de informações, e leitores de livros didáticos e passam a ser participantes do processo de ensino e aprendizagem. Além dessas dificuldades, foi apontada ainda a falta de conhecimento e preparação para o exercício da prática avaliativa como destaca os (as) professores (as) D e F:

“Desinteresse dos alunos e falta de formação no assunto avaliação”
(Professora D).

“Permita-me apresentar apenas uma dificuldade, que seria exatamente a propriedade que falta ao professor ao avaliar. Não fomos preparados para avaliar, não sabemos produzir avaliações e muito menos trabalhamos os resultados das mesmas. O professor não tem propriedade para avaliar”
(Professor F).

Nesse sentido, as dificuldades implicam especialmente na compreensão operacional e conceitual para realizar a avaliação. No entanto, é importante que todos os envolvidos no processo, coordenadores, professores e alunos tomem ações em conjunto e isto necessitará de novos estudos e aprofundamentos de tal modo que um novo entendimento e um novo modo de ser vai emergindo dentro deste espaço escolar, ou seja, o que vai dar suporte à mudança é a prática refletida.

3.4 - A avaliação na interface da formação docente

Mediante os desafios para a concretização de uma prática avaliativa comprometida com a aprendizagem significativa dos alunos, e evidentemente a melhoria da qualidade da educação, refletir sobre a avaliação educacional na formação docente é fundamental. Visto que esta num processo que fornece informações não apenas sobre o aproveitamento dos alunos, mas também sobre a prática docente, para que o mesmo possa reorientar e aprimorar continuamente seu trabalho.

Pensando nisso, abordamos aos professores sobre *o papel da formação inicial para orientar no exercício da prática avaliativa*, indagando-os se essa formação deu suporte ou

deixou lacunas. Tais depoimentos nos revelaram a formação inicial como uma experiência acadêmica, ineficiente, que deu pouco subsídio para o exercício da prática avaliativa.

“Deixou lacunas, na universidade só vemos a teoria, e pouca pratica” (Professora A).

“Não me lembro de ter estudado sobre avaliação na minha formação, na universidade vemos muita tória e pouca prática, minha dificuldade está justamente nisso, na deficiência de uma maior preparação durante o curso” (Professor B).

“Minha formação inicial não contribuiu para exercer a prática avaliativa, deixou muito a desejar na minha preparação para realizar avaliação, procuro aperfeiçoar minha prática através de cursos e leituras” (Professora C).

“Deixou lacunas, na minha formação inicial não teve muito tempo de trabalhar a prática avaliativa, no exercício da profissão é que aprendemos a avaliar, e muitas vezes não sei se estou agindo corretamente” (Professora D).

“A minha formação inicial apesar de deixar algumas lacunas no que se refere à avaliação, a forma de avaliação utilizada por alguns professores contribui de certa forma para a minha prática avaliativa hoje” (Professor E).

“Bom, na minha formação quase não ouvi falar em avaliação. Na verdade os professores de prática de ensino focaram na nossa preparação para como ensinar, mas pouco se abordou a questão de como avaliar trabalhamos com conteúdos, recursos didáticos, metodologias, planejamento, mas sobre avaliação não” (Professor F).

As falas dos (as) professores (as) A, B, e C expressam a falta de formação e preparação para o exercício da avaliação. Eles denunciam igualmente, a dicotomia entre a teoria e a prática, e fazem uma referência contundente ao distanciamento existente entre os processos formativos e a prática avaliativa. Nesse sentido, realça que os conhecimentos adquiridos na universidade, por sua desvinculação com a realidade da escola, não correspondem ao que deve ser trabalhado na prática. Os mesmos concordam com Perrenoud (1999), quando afirma que a formação do docente, privilegia-se a preparação para o ensino, em detrimento da preparação em avaliação.

A professora ‘D’ considera a falta de tempo para de estudar sobre avaliação, assim como, os saberes da formação não ofereceram as bases para a consolidação do saber avaliativo, a própria prática se constituiu importante lócus de formação, emergindo como possibilidade para seu desenvolvimento profissional e de alguma forma de diversificar a avaliação frente à dificuldade de aprendizagem dos alunos, afirma também a respeito da

lacuna deixada em sua formação, demonstra insegurança para avaliar e teme não agir correta e profissionalmente com seus alunos, o que a deixa em conflito.

A análise do professor 'E' afirma igualmente que sua formação deixou lacunas, no entanto, considera os métodos praticados por seus ex-professores como contribuição no desenvolvimento de sua prática avaliativa. E o professor 'F' considera ainda a falta de abordagem sobre avaliação na formação, e o destaque para outros processos de ensino, como conteúdos, metodologias, planejamento e recursos didáticos.

Podemos perceber que os (as) professores (as) reconhecem que a formação inicial não prepara o professor para lidar com a complexidade da prática avaliativa, o que faz com que eles considerem o cotidiano escolar, bem como suas experiências e as diversas situações que se delineiam durante o processo de ensino e a prática dos seus ex-professores, como espaço de aprendizagem.

A busca pela melhoria da qualidade de ensino deve ser constante na prática dos professores. O ensino de Geografia exige que o educador seja competente com relação aos conhecimentos geográficos e respectivamente uma prática avaliativa comprometida com aprendizagem significativa do aluno. Para isso, necessita-se que o professor esteja envolvido em processos de formação continuada, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, reelaborando sua postura pedagógica como um todo e, a prática avaliativa, em especial.

Assim perguntamos aos professores *que investimento você tem feito na formação continuada* que tenha repercutido na sua maneira de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar. Diante da análise das respostas apenas um professor tem investido na formação continuada e os demais responderam que não, por falta de motivação e incentivo do Município a oferta de cursos de formação continuada ou capacitação para os professores.

Tendo em vista estas considerações, entendemos que a formação inicial não carrega o caráter de terminalidade sobre a temática avaliação, mas desafia o professor a envolver-se com o estudo, visando ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, num processo de formação contínua que supõe abertura à mudança dos processos educativos, e evidentemente na maneira de avaliar.

3.5 - A avaliação da aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ipaumirim-Ce

O Projeto Político-Pedagógico – PPP, está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9.394/96), em seu artigo 12, inciso I, que prevê: "os estabelecimentos de ensino, respeitado as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", na qual deixa explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

De acordo com Libâneo (2001, p. 125), o PPP "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola". Nesse sentido, com o objetivo de verificar de que forma a avaliação da aprendizagem é concebida e constituída nas escolas, analisaram-se quatro PPPs das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ipaumirim-Ce, citadas anteriormente.

PPP-1: É utilizada a avaliação formativa para acompanhar o processo de aprendizagem, o crescimento e a formação dos alunos, com o objetivo de corrigir e melhorar os processos de ensino aprendizagem, evitando o fracasso antes que este ocorra. Baseia-se em relatórios de acompanhamento detalhado do desenvolvimento dos alunos, em tomadas de decisões e constantes revisões de estratégias de ação, podendo utilizar-se de provas objetivas e outros instrumentos que permitam acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

PPP-2: Contínua, observando a participação individual e coletiva dos alunos, através de atividades orais e escritas em diferentes momentos. Tem o objetivo de captar os avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre o que, quando e como fazer para superar obstáculos.

PPP-3: A nossa avaliação terá como finalidade diagnosticar o estágio da aprendizagem de cada aluno através de um conjunto de ações possibilitando uma tomada de decisões de acordo com a possibilidade de cada um de nossos aspectos quantitativos e qualitativos. No ensino fundamental o resultado do processo avaliativo será expresso através de notas respaldadas no registro dos avanços/dificuldades observadas no processo ensino aprendizagem. Utilizaremos vários mecanismos de avaliação como participação, frequência, observação, seminários, relatórios, trabalhos individuais e em grupo, pesquisas, provas, auto-avaliação, fichas de acompanhamento, etc.

PPP-4: Avaliação contínua, qualitativa e processual. Com recuperação contínua (a fim de superar dificuldades detectadas no processo de aprendizagem). Deverá ocorrer ao longo do processo, levando em consideração os seguintes aspectos: desempenho, participação, interesse, frequência, testes orais e escritos, criatividade, iniciativa, disciplina, aspectos

do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, capacidade de elaboração, desenvolvimento e produção do conhecimento.

Observaram-se nos PPPs, indicações baseadas numa avaliação contínua e formativa em que vários aspectos são considerados têm a preocupação em colocar que a prática avaliativa não deve ser utilizada como arma de controle, mas como um instrumento auxiliar do professor e do aluno, capaz de detectar os problemas e dificuldades da aprendizagem para, a partir em seguida agir sobre eles. Os documentos enfocam ainda sobre importância do uso de diferentes instrumentos avaliativos durante o processo.

Outro fator evidenciado é que diversos aspetos devem ser considerados no ato de avaliar, a exemplo do desempenho, participação, interesse, frequência, oralidade, criatividade, iniciativa, disciplina, aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, socialização, capacidade de elaboração, desenvolvimento e produção do conhecimento.

Ainda tendo por objetivo entender como são as indicações da escola sobre como deve ser a avaliação da aprendizagem, os professores foram indagados sobre a relação dos PPPs das escolas em que trabalham com a prática avaliativa a ser desenvolvida pelo corpo docente da escola.

“Para falar a verdade, eu não conheço o PPP da escola” (Professora A).

“Sinceramente não tenho conhecimento” (Professor B).

“No Projeto Político Pedagógico da escola tem orientações para uma avaliação contínua que leva em consideração o cotidiano do aluno, mas no fundo ela não é praticada” (Professora C).

“Não conheço o PPP da escola. Além disso, não temos planejamento, faço com base em conversas informais” (Professora D).

“Nunca tive acesso ao PPP, praticamos a avaliação de acordo com nossas próprias concepções” (Professor E).

“Não conheço o PPP da escola” (Professor F).

Percebe-se que a maioria dos professores desconhece como o PPP da escola faz indicações para a prática avaliativa. Nesse caso, há uma notável incoerência, pois o PPP de cada escola deve ser construído em conjunto entre os professores das diversas disciplinas, coordenação e os outros sujeitos da escola. Segundo o artigo 14º, parágrafo I e II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96):

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

É importante considerar que a avaliação deve ser um momento de reflexão para professores e alunos, ela deve refletir a realidade, o desenvolvimento dos alunos e o desempenho dos professores enquanto mediadores desse processo. No entanto para que isso ocorra, não bastam mudanças somente no PPP, elas precisam ser efetivadas na prática de cada professor. Caso isso não ocorra, torna-se inválido o esforço em sistematizar essa proposta avaliativa em um documento que poucas vezes é lido.

Diante dos resultados, acredita-se que o modelo de avaliação realizado no ensino de Geografia precisa ser repensado, no entanto não é algo fácil de ser transformado. Os professores por sua vez devem estar cientes da importância da avaliação como processo eficaz na aprendizagem significativa do aluno, para tanto se torna imprescindível o domínio teórico sobre o processo de avaliação para que se propague uma educação de qualidade.

Contudo, as mudanças devem ocorrer em todo o processo de ensino, pois repensar sobre avaliação trata-se de compreender o real sentido da prática educativa na sua totalidade, levando em consideração todos os elementos envolvidos no processo educacional: professores, alunos, administradores, família, técnicas, currículo, etc. Para tanto, é necessário um repensar sobre o processo educacional no todo, para que haja de fato uma transformação na avaliação, na escola e conseqüentemente um ensino de qualidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada proporcionou uma reflexão acerca do processo de avaliação, mediante uma análise da forma como o professor de Geografia concebe avaliação da aprendizagem, especialmente no ensino fundamental II da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Ipaumirim-CE. Durante a realização desta pesquisa procuramos analisar questões pertinentes à prática avaliativa dos professores, tendo em vista refletir sobre a contribuição da mesma para a aprendizagem significativa dos alunos.

Este estudo é mais um indicador da necessidade de superar a forma de se ensinar e evidentemente avaliar em Geografia. Tal fato está presente não só na disciplina geográfica, mas em outras disciplinas que perpassam por alguns desafios, pois é preciso que se reflita sobre a importância de cada uma dentro do currículo escolar e eminentemente sobre a busca da efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Como refletimos ao longo do texto, a avaliação é um processo que ao longo do tempo se constituiu de vários significados e funções. Assim, foi realizada uma abordagem histórica e social, discorrendo sobre sua trajetória histórica, bem como emanamos sobre as diferentes perspectivas e funções que se desdobraram a partir das transformações ao longo do tempo, sendo resinificados de acordo com a dinâmica da sociedade.

Apontamos as questões que norteiam a avaliação enquanto procedimento do processo de ensino e aprendizagem, realizando uma discussão sobre o processo avaliativo na sala de aula, e especificamente no ensino de Geografia, utilizando-se de uma literatura atual e específica. A partir dessa abordagem, ficou evidente que o processo de avaliação no ensino de Geografia, necessita de um maior enfoque teórico, a fim de que se tenha uma prática eficaz.

Foi possível analisar diante dessa discussão que a avaliação em Geografia, constitui-se de várias dificuldades e desafios que precisam ser superados, e, além disso, é perceptível que pouco se fala em avaliação em Geografia, fato que causou uma maior dificuldade para desenvolver a pesquisa. Contudo, é importante salientar a emergência em se trabalhar com a temática avaliação nessa disciplina, uma vez que há muito a ser investigado e estudado.

No desenvolvimento da pesquisa, buscou-se esclarecer que para as mudanças realmente acontecerem, é necessário que a teoria caminhe com a prática, pois não adianta nos embasar teoricamente a respeito de como conduzir a avaliação, se nada acontece de fato no

cotidiano escolar.

Os questionários e as entrevistas demonstraram que alguns professores não possuem clareza sobre o significado de avaliar e respectivamente não tem domínio para realizar a avaliação de forma significativa para o aluno. Alguns professores concebem a avaliação como forma de medida, traduzindo conseqüentemente uma prática dotada de autoritarismo, ou seja, uma avaliação tradicional, na qual se utiliza basicamente das notas obtidas para atender a uma obrigação burocrática. .

É importante enfatizar que algumas respostas nos remetem a entender, que maior parte dos professores concebem a forma como avaliam como práticas tradicionais e excludentes e traz pouco crescimento para o aluno. Com isso, possuem dificuldades de realizar mudanças na sua prática, pois não sabem como fazer isso, pois tais dificuldades vêm da falta de clareza teórico-metodológica da disciplina ministrada. Assim, dificilmente haverá avanços, pois se não tem domínio do que ensina, dificilmente saberá o que avaliar, para que avaliar e como avaliar.

Por outro lado, constatamos que outros professores entendem a avaliação como processo, ou seja, um instrumento que está estreitamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem que tem como principal função auxiliar na construção da aprendizagem do aluno de forma ampla, buscando através das dificuldades encontradas nos alunos orientarem sua prática pedagógica, a fim de que se concretize uma educação de qualidade. No entanto, percebemos algumas contrariedades nas respostas dos professores, pois os mesmos muitas vezes até entendem avaliação como processo, mas utilizam instrumentos avaliativos que não contempla tal perspectiva.

Torna-se importante salientar que a falta de clareza referente à avaliação e tais dificuldades para realizar uma avaliação eficaz, deve-se pela falta de preparação dos mesmos durante a formação inicial, que deixou lacunas no que tange sobre a formação teórica e prática para o exercício da prática avaliativa, bem como a falta de formação continuada sobre a temática, que traga subsídios e proporcione ao professor a superação e mudanças na sua prática docente.

Contudo, constatamos que existem inúmeros desafios para que se concretize uma prática avaliativa significativa e que contribua efetivamente para aprendizagem dos alunos, que parti desde a falta de conhecimento e formação dos professores a cerca da avaliação, como também dos limites impostos pelo sistema educacional, pois tem proporcionado ao professor certos limites para exercer sua profissão de forma autônoma, especialmente quando falamos de avaliação, pois como foi mencionada na pesquisa por alguns professores, a

avaliação é vista como obrigação burocrática imposta pelo sistema educacional sem nenhum significado.

Diante disso, considera-se que a aplicação dos questionários e da entrevista na pesquisa foi fundamental para proporcionar uma análise sobre a concepção dos professores de geografia sobre processo de avaliação no ensino fundamental II, como também refletir como tais concepções influenciam na prática docente e conseqüentemente na aprendizagem significativa do aluno.

Dessa forma, a presente pesquisa contribui para favorecer o entendimento sobre avaliação da aprendizagem no ensino fundamental II, bem como a importância desse estudo no ensino de Geografia, o qual requer uma atenção maior, pois se trata de um procedimento essencial no processo de ensino, pois é através dos resultados da avaliação que o professor deve orientar seu trabalho pedagógico na sala de aula, aperfeiçoando sua prática na busca de uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de indivíduos críticos na construção do conhecimento.

Espera-se, portanto que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite um leque de novas discussões visando repensar a avaliação, no seu sentido mais amplo e didático, o que significa rever a concepção docente sobre o ato de avaliar, modificando alguns conceitos e práticas, a fim de buscar melhorias para que se concretize uma avaliação voltada para promover o crescimento do educando.

5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. In. REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, A.; KAERCHER, A. N. (Org). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de direito**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí. Teresina: 2014. Disponível em <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/SUENYA%20MARLEY%20MOURAO%20BATISTA%20DISSERTA.pdf>> Acesso em Novembro de 2014.

BARROS, Luciana Alvares Paes de. **Desenvolvimento do conceito de avaliação na formação inicial de professores em atividade colaborativa**. São Paulo, S.P. S/N, 2007. 123p. (Dissertação-Mestrado). Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-091849>> Acesso em Março de 2015.

Barlow, Michel. **Avaliação escolar: Mitos e realidades**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006. 176p.

BARRIGA. Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 51-82

BACKES. Dorimar Dal Bosco. **Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem: Conceitos e concepções**. 2009. 13 f. Artigo – Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producao_dorimar.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

BENTO, I. P. Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/14>> Acesso em Agosto de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996-Lei de Diretrizes de Bases de 1996**. Planalto. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em Agosto de 2015.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. 2012. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos/ CALLAI, Helena Copetti/ KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: prática e textualizações no cotidiano**. 10º Ed.- Porto Alegre: Medição, 2012, 144 p.

CAVALCANTI, L. S.; NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 223-240, ago., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n2/10.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

CAVALCANTI, L. S. Concepções teórico-metodológicas da Geografia escolar no mundo contemporâneo e abordagens no ensino. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** / organização de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos . [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 734p. – (Didática e prática de ensino)

CHIAPETTI, J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. In: **Revista Educação Especial**. V. 25, nº.44, p.383-398. set./dez. 2012 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em Fevereiro de 2015

COSTA, M. R. S. A. Trajetória histórica da avaliação: do dia a dia à sistematização educacional. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 2004, Teresina. Anais eletrônicos. Teresina: UFPI, 2004. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>> Acesso em julho de 2015.

COELHO, A. S. **Avaliação educacional e a produção da submissão: análise crítica à luz de Theodor Wiesengrund Adorno**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Anderson%20Coelho.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

COMÊNIO, João Amós. Didactica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos., Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1657..

Depresbiteris, L. **Avaliando Competências na Escola de Alguns ou na Escola de todos?**- Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, Volume 27, Número 3, Set/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273d.htm>> Acesso em Agosto de 2015.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out., 200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>> Acesso em Julho de 2015.

DELORS, J. (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete 37 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Avaliação na escola de 2º grau**. 2ªed. Campinas. SP: Papirus, 1997.

GOMES, Gicelia de A. P. **Ressignificando a avaliação institucional. Um mecanismo de compreensão e melhora de tudo o que constitui uma instituição, sempre referido à visão institucional.** Monografia (Pós-graduação “lato sensu”) Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:

<<http://www.avm.edu.br/monopdf/8/GICELIA%20DE%20ARAUJO%20PEREIRA%20GOMES.pdf>> Acesso em: 20 de novembro de 2014.

GONÇALVES, Luiza F. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?** Dissertação, UFPR. Curitiba, Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/luzia.pdf>> Acesso em: Julho de 2015.

Governo do Estado do Ceará. **Projeto político pedagógico** /E.E.F. Dr. Jarismar Gonçalves Melo. Secretária de educação. Ipaumirim-Ce, 2015.

_____. **Projeto político pedagógico** / E.M.E.F. Vicente Felizardo. Secretária de educação. Ipaumirim-Ce, 2013.

_____. **Projeto político pedagógico** /E E.M.E.F. Francisco Melo e Silva. Secretária de educação. Ipaumirim-Ce, 2012.

_____. **Projeto político pedagógico** / E.M.E.F. José Alves de Oliveira. Secretária de educação. Ipaumirim-CE, 2012.

GUERRA, S. A. Miguel. **Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem.** Trad. Luciana M. Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2007

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

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009. 176p.

_____. **Avaliação mito e desafio: Uma aprendizagem construtivista.** 43 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. 160p.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LA SALLE, J. B. O Guia das Escolas Cristãs. Paris, 1720.

LIBANEO, J. C. **Organização e Geração da Escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática.** – São Paulo, CORTEZ Editora, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 14ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCAS, R. E. A. A avaliação no processo ensino/aprendizagem da geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 26, p. 22-32, jul., 2000. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39289>> Acesso em Setembro de 2015.

MANFIO, V.; SEVERO, M. D.; MEIER, M. A. Geografia e avaliação escolar: uma tarefa complexa no processo de ensino-aprendizagem. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 1, número especial, p. 85-95, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20282>> Acesso em Agosto de 2015.

MARÇAL, M. P. V.; VLACH, V. R. F. O ENEM em sala de aula: um instrumento de análise sobre a prática docente e seus reflexos no ensino de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, número especial, 2011. Disponível em <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2888>> Acesso em Setembro de 2015.

MARTINS, S. S. **Geografia e paisagem na escola: a imagem como recurso didático para a construção de novos saberes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da paraíba, Guarabira, 2011.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. **Avaliação institucional: estudo da implementação de uma política para uma escola fundamental do município de Campinas-SP**. Campinas, SP: [s,n], 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/2posterres/GeisadoSocorroCavalcantiVazMendes-poster-int.pdf>> Acesso em março de 2015.

MERCÊS, L. C. S. da. Avaliação educacional: analisando as praticas avaliativas na educação de ensino médio. In: II Congresso Internacional de História da UFG. 2011, Jataí. **Anais eletrônicos**. Jataí: UFG, 2011. p.1-11. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%20112.pdf>>. Acesso em: Maio de 2015.

MESQUITA, M. de F. M.; COELHO, M. H. M. **Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem**. Dialogia: São Paulo, v.7, n.2, p.163 -175, 2008.

NASCIMENTO, P. V. B. **Avaliação qualitativa no ensino de geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental em Uberaba – MG (1970/2004)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em :<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181866> Acesso em Agosto de 2015.

OLIVEIRA, C. G. S. de.; TRINDADE, G. A. Ensino de Geografia e reflexões acerca da (re)construção do currículo no âmbito da licenciatura. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (orgs). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

OLIVEIRA, A. C. C. A. Competências didático-pedagógicas para o ensino de geografia e os desafios à prática docente. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**,

São Cristóvão (SE), setembro, 2012. Disponível em:<http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/10.pdf> Acesso em Setembro de 2015.

OLIVEIRA, C. D. M. Para pensar cultura escolar a partir da periferia globalizada. In: NUNES, F. G. (Organizadora) **Ensino de Geografia: novos olhares e práticas**. - UFGD, Dourados, MS, 2011. Disponível em:<<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/ensino-de-geografia-novos-olhares-e-praticas-flaviana-gasparotti-nunes-org.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

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

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 15ª ed. São Paulo: Editora ática, 2002.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. D.A. Lindoso e R. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação Novos Tempos Novas Práticas**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

RABELO, K. S. P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em geografia. **Ateliê geográfico**, Goiânia (GO), v. 4, n. 4, dez., 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/download/16673/10116>> Acesso em Agosto de 2015.

_____. **Ensino de geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia – GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3357>> Acesso em Setembro de 2015.

RABELO, K. S. P.; CAVALCANTI, L. S. A avaliação da aprendizagem em geografia com base na perspectiva socioconstrutivista de ensino. **Anais**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre, ago./set., 2009. Disponível em <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(3\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(3).pdf)> Acesso em Julho de 2015.

RIBEIRO, Felipe. Et al. **Históricos e conceitos de avaliação e planejamento de ensino**. Centro Universitário Leonardo da Vinci-Uniasselvi. 2014. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgcosAB/historicos-conceitos-avaliacao-planejamento-ensino>>. Acesso em março de 2015.

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

SACRISÁN, J. G; Gómez. A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e Educação geográfica: algumas notas. In: **Anais**. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, col. Vol.10. No. 3, 2010. p.01-09. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821>> Acesso em Agosto de 2015.

SANTOS, Jussara Gabriel. **História da Avaliação: do exame a avaliação diagnóstica**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>> Acesso em março de 2015.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2005, Campinas. **Anais eletrônicos**. Campinas: Histedbr, 2005. p. 1-38. Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf> Acesso em maio de 2015.

SENA, Sheila Retine Silva. O papel da avaliação diversificada no trabalho docente ação pedagógica e relacionamento escola x sociedade. Niterói, 2010. Monografia (Pós-graduação em Psicopedagogia). Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203889.pdf> Acesso em Abril de 2015.

SERPA, A.; CALLAI, C. Avaliação no cotidiano escolar: muitos sentidos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 393-402, mai./ago., 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/serpa-callai.pdf>> Acesso em Agosto de 2015.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN J; ESTEBAN, Maria Tereza. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 112p.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas** – São Paulo Cortez, 2003

_____. **Avaliação Educativa: Produções de sentidos com valor de formação**. In: **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP. V. 13, n. 1. P. 193-207, mar. 2008.

_____. (org.). **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis: Insular, 2003

SOUSA, Clariza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. 2ª Ed. Campina, SP: Papyrus, 1993.

SPEGIORIN, M. T. S. **Por uma geografia escolar: o prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5584> Acesso em Setembro de 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção didática libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCESLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças - por uma práxis transformadora**. 5ªed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2007

VESENTINI J. W. **Repensando a Geografia Escolar para o Século XXI**. - São Paulo: Plêiade, 2009.

_____. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. 2ª ed. – São Paulo: Ática, 1992.

VIANA, H. M. Testes em educação. São Paulo. IBRASA, 1982

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA. 2000.

ZAMBONE, G. O processo de avaliação nas aulas de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 2, n. 4, p. 129-149, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/78> Acesso em Setembro de 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário dos professores de Geografia do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino do Município de Ipaumirim-Ce

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR(A)

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é parte de uma pesquisa para elaboração do meu trabalho monográfico, sob nossa responsabilidade e visa coletar informações sobre a prática pedagógica dos professores em relação ao processo de avaliação da aprendizagem em Geografia. Gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do mesmo, pois sua participação é muito importante, e comprometemo-nos a não divulgar o nome dos participantes.

1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Data: ____/____/____

1.1. () Feminino () Masculino

Idade: _____

1.2. ENQUADRAMENTO FUNCIONAL

Regime de Trabalho: () 20 h/semana () 40 h/semana

1.3. TITULAÇÃO

Cursou a licenciatura em Geografia na UFCG, especificamente no CFP?

() SIM () NÃO

Ano de Conclusão: _____

() Pós-graduação (completo) _____

() Pós-graduação (cursando) _____

1.4. Já realizou cursos realizados sobre o tema Avaliação Educacional:

() Sim () Não

1.5. REGIME DE TRABALHO

TEMPO DE DOCÊNCIA _____

SÉRIE(S) QUE LECIONA _____

1.6. Tem outra atividade profissional além da docência?

() Não () Sim. Qual? _____

2. No seu entendimento, o que é avaliação da aprendizagem?

3. Para que você avalia a aprendizagem dos alunos?

4. Qual a relação entre os objetivos de ensino e a avaliação na disciplina, geografia?

5. Como você realiza a avaliação?

6. Na sua opinião, a utilização dos critérios citados (participação, criatividade, produtividade, etc.) , usados na avaliação, contribui para a aprendizagem dos alunos?

7. Que estratégias você utiliza na resolução das dificuldades emergentes em sua prática avaliativa, quando se depara com situações como: número excessivo de alunos, carência de recurso de didático, ausência de apoio, falta de interesse e motivação dos alunos? Relacione as estratégias respectivamente.

8. O que você considera essencial realizar para conseguir avaliar a competência desenvolvida no decorrer do processo de ensino?

9. Relacione as três maiores dificuldades que você encontra para avaliar aprendizagem de seus alunos.

10. Você acredita que as notas dadas pelos alunos refletem / traduzem suas aprendizagens? Por quê?

11. . Na sua opinião, a avaliação contribui para a promoção da aprendizagem? Justifique.

12. Por que você considera que alguns alunos aprenderam e conseguiram aprovação, enquanto outros não?

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice B – Roteiro Guia da Entrevista com os professores de Geografia do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino do Município de Ipaumirim-Ce

Data: ____/____/____

Nome: _____

1 - Como e quando você organiza o trabalho pedagógico de sala de aula? A que parte desse planejamento você dá mais atenção: distribuição de conteúdo, a metodologia ou avaliação?

- 2 - Como você ensina e como acha que seu aluno aprende
- 3 - Como você define a avaliação?
- 4 - Você Considera importante avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?
- 5 - Como você avalia os seus alunos, isto é, que instrumentos utiliza na avaliação?
- 6 - Que critérios você utiliza para fazer a avaliação? Seus alunos tomam conhecimento antecipado desses critérios?
- 7 - Como foi a sua formação profissional? Você acha que a formação tem papel importante para orientar o professor no exercício da prática avaliativa? Ela lhe deu suporte para exercer a prática avaliativa ou deixou lacunas?
- 8 - Que investimento você tem feito na formação continuada que tenha repercutido na sua maneira de ensinar e, conseqüentemente, de avaliar?
- 9 - Suas experiências anteriores com situações de avaliação foram importantes para o “modelo” que você pratica hoje? Por quê?
- 10 – Qual a relação do Projeto político pedagógico da escola com o processo de avaliação que você realiza?