

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Experimental de Ourinhos

MIRELLA ALMEIDA GRESPAN

**O DISCURSO E A PRÁTICA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL (1999-2012)**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina de Oliveira Mello

Ourinhos/SP
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus Experimental de Ourinhos

MIRELLA ALMEIDA GRESPAN

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora para obtenção de título de Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus Experimental de Ourinhos.

Ourinhos/SP
2014

MIRELLA ALMEIDA GRESPAN

**O DISCURSO E A PRÁTICA SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO
ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL (1999-2012)**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista - campus de Ourinhos

Profa. Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
Universidade Estadual Paulista - campus de Ourinhos

Profa. Dra. Noemia Ramos Vieira
Universidade Estadual Paulista - FFC/Marília

Dedico essa pesquisa àqueles que creditam à Educação um poderoso instrumento em vista de uma transformação social.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa senhora Aparecida, por nunca me deixarem sozinha tanto nos momentos de agonia, como também os de repleta felicidade.

Aos meus pais, que são exemplo de força, perseverança e acima de tudo superação. Grata por terem feito de mim uma sonhadora e por serem financiadores de grande parte desses sonhos.

À minha irmã Mariana, que desde seus seis anos de idade já se mostrava uma professora de Inglês em potencial, quando chegava da escola me ensinando através de uma "lousinha" verde e giz colorido tudo o que havia aprendido no dia. São essas lembranças que me fazem pensar que a escola pode não ser tão chata quanto parece.

À tia Marlene, meus mais sinceros agradecimentos pelo apoio incondicional nos primeiros anos da graduação. Sem ele, tenho certeza que as coisas seriam muito mais difíceis.

À minha orientadora Márcia, com quem aprendi diariamente nesses cinco anos. Profunda admiradora da sua paciência e capacidade de organização. Agradeço a confiança, as correções e direcionamentos para seguir na carreira acadêmica.

À todos funcionários e docentes da UNESP Ourinhos, em especial à professora Carla e professora Andréa, por serem exemplos de ótimas professoras e pessoas. Na minha formação docente tem muito de vocês.

Às amigadas verdadeiras que fiz em Ourinhos, em especial todos os moradores da República Mafalda. Sem dúvida, essa casa foi a maior lição de vida que já tive.

Ao financiamento da bolsa CAPES e a oportunidade de ter participado de um trabalho tão grandioso como o PIBID, fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa.

À gestão e professores da Escola Josepha Cubas, onde passei cinco anos entre Núcleo de Ensino e PIBID. Devo a prática da minha formação em licenciatura e bacharel total à eles.

RESUMO

Essa pesquisa teve início no ano de 2012, no âmbito das atividades acadêmicas e do PIBID foi desenvolvida durante dois anos. O objetivo é contribuir para a constituição de uma história do ensino de Geografia no Brasil, analisando o discurso e a prática sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem produzidos recentemente no campo acadêmico e a prática na escola campo de pesquisa. Trata-se de pesquisa bibliográfica delimitada no período de 1999 a 2012, em que a avaliação da aprendizagem e seus encaminhamentos no ensino de Geografia aparecem como uma questão questionável enquanto prática escolar. A partir da década de 1990 observa-se um aumento gradativo das discussões referentes ao ato de avaliar na escola brasileira o que remete a ideia de que tal prática ainda precisa ser melhor discutida para também ser melhor vivenciada em sala de aula. Desta forma, são destacados os discursos constituídos sobre o ensino de Geografia que focam concepções de avaliação da aprendizagem e suas formas de encaminhamento e também a prática da avaliação diagnóstica na escola Josepha Cubas da Silva, localizada na cidade de Ourinhos/SP.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem em Geografia; ensino de Geografia; história do ensino de Geografia no Brasil

ABSTRACT

This research began in 2012, within the academic activities and PIBID and was developed during two years. The object is to contribute with the Geography teaching' history in Brazil, analyzing the speech and practice about teaching-learning evaluation recently produced in universities and the practice at the school search fiel. It's a bibliographic research in the period about 1999 to 2012, when the geography teaching-learning evaluation and its referrals started to appear like a dicky question as a school practice. In the 90's we could observe a increase in the discussions about evaluation in the brazilian schools, it means that this practice needs to be better dicussed and so better lived in the classes. This way are detached the teaching in geography speech and its referrals and a practice of evaluation at a school named Josepha Cubas da Silva, located in Ourinhos/SP.

Key words: Geography teaching; Geography teaching evaluation; History of geography teaching in Brazil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	10
2 OBJETIVOS.....	17
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
4.1 Instrumento de pesquisa da produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem em Geografia (1999-2012).....	19
4.2 Perspectivas encontradas no instrumento de pesquisa.....	25
4.2.1 Uma perspectiva socioconstrutivista da avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia.....	25
4.2.2 Avaliação formativa.....	27
4.2.3 Instalações geográficas.....	28
4.3 Avaliação classificatória e as indagações a partir da década de 1990.....	29
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
5.1 Avaliação a partir da concepção dialética/diagnóstica de aquisição do conhecimento.....	34
5.2 A avaliação interna sob os olhares da Diretoria de Ensino: um conflito na Escola Josepha Cubas da Silva.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	48

LISTA DE SIGLAS

DERO - Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UERJ - Universidade do estado do Rio de Janeiro

UFGO - Universidade Federal de Goiás

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESP - Universidade estadual Paulista

UNICAMP - Universidade estadual de Campinas

UNIJUI - Universidade regional do noroeste do Rio Grande do Sul

USP - Universidade de São Paulo

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Pensando as experiências vividas em sala de aula, a Geografia escolar e suas atuais dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem por meio da avaliação que essa pesquisa se desenvolve. Se a intencionalidade da Geografia enquanto disciplina escolar é aproximar o aluno da sua própria realidade e fazer relações para que eles possam enfim interpretar diferentes realidades, constata-se a avaliação como um momento da consolidação desses passos.

Verifica-se que na escola, ainda hoje, prevalece um ensino de Geografia amparado em metodologias tradicionais e ancorado pela memorização de aspectos físicos, no qual, os temas geográficos desvinculam-se da presença do ser humano como agente participante e transformador do espaço geográfico. Tais procedimentos fazem com que o aluno, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, seja direcionado somente para descrever e praticar atividades em grande parte prescritas por manuais didáticos, carregados de informações muitas vezes desvinculadas de sua vivência. (BOGO, 2012 , p.1).

Portanto, no esforço de concretizar o ensino da Geografia em sala de aula, de forma crítica e que supere a visão descritiva da ciência geográfica, o professor deve investigar as condições de aprendizagem do aluno, organizando e orientando a aquisição de conhecimentos que favoreçam uma leitura crítica do espaço geográfico em sua totalidade.

Segundo Oliveira (2005a), tanto os professores como os alunos estão insatisfeitos com o ensino da Geografia ministrado nas escolas, isso se deve a inúmeros fatores como jornadas de trabalho incompatíveis com a docência, baixos salários, instabilidade no emprego, ausência de cursos de formação continuada para os professores, entre outros problemas.

Esses apontamentos nos levam a necessidade de refletir sobre os aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia, entre eles os relacionados à avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem Catani e Gallego (2009), comentam que um dos grandes desafios a serem enfrentados no processo de democratização da educação consiste no debate sobre as formas de avaliar, já que estas podem se constituir em um dos mecanismos legitimadores não só de sucesso, mas também de fracasso escolar tendo, muitas vezes o poder de conformar e direcionar o “destino” dos alunos. Por essas e outras razões é que a reflexão sobre o ato de avaliar não deve se limitar aos aspectos técnicos, ou seja, ao “como fazer”, mas exige a consideração também das dimensões éticas e políticas necessariamente. Desse modo, compreender a avaliação significa considerar várias dimensões dos processos educacionais, uma análise que contemple tanto o âmbito institucional, quanto o âmbito das relações entre professores e alunos, alunos e alunos, escola e pais, escolas e sistemas de ensino, entre outras.

A educação formal tem como principal função possibilitar ao aluno o contato com o conhecimento historicamente constituído e sistematizado pela humanidade, e nessa perspectiva Saviani (2012) comenta que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. (p. 14).

A avaliação da aprendizagem na escola, considerada como uma prática escolar, acaba exercendo a função de controle sobre o conhecimento científico adquirido (ou não) pelo aluno.

Luckesi (2000) posiciona a avaliação como um ato que possibilita questionar ações passadas e gerar ações futuras. Também a classifica como um instrumento valioso para que escolas, professores e alunos possam voltar a olhar para si mesmos em busca de transformações qualitativas que só os processos de autoconhecimento podem gerar:

De fato, a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura. A avaliação não deveria

ser fonte de decisão sobre o castigo, mas de decisão sobre os caminhos do crescimento sadio e feliz. (p. 58).

O autor ainda critica o modo como a avaliação se constituiu como uma prática equivocada na escola brasileira, quando destaca que o sistema de ensino, os pais e demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem se atentam na aprovação/reprovação dos estudantes e não notam a importância do aspecto da aquisição da aprendizagem e sua evolução, o que o autor denomina de “Pedagogia do exame”.

Jussara Hoffmann (1993), parte do princípio de uma avaliação mediadora, que considera o professor como sujeito mais experiente no processo de ensino-aprendizagem, tendo o papel de possibilitar o acesso do aluno ao conhecimento científico e erudito. Do ponto de vista da autora, da mesma forma que o professor faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, a avaliação deveria mediar todo o processo pedagógico.

Portanto, segundo a autora, a avaliação consiste na tarefa de analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), na intenção de acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos e conceitos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e assim sua promoção a outras séries e níveis de ensino.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto entre professor e aluno, são comparados com os objetivos propostos inicialmente nos planos de ensino, a fim de constatar progressos e dificuldades, o que possibilita reorientar o trabalho para as revisões necessárias.

Desta forma, a mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa sobre a aprendizagem dos alunos¹.

Paulo Freire (2007), que se destaca pela sua crítica radical e intransigente a todo tipo de autoritarismo entre educador e educando, deixa claro que ambos devem priorizar o aprofundamento do conhecimento e leitura crítica do mundo numa permanente construção e apreensão da realidade.

Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. (p. 29).

Portanto, uma avaliação de punho punitivo não é compatível com o conhecimento crítico e criativo, não valoriza e nem permite a expressão de diversidade de pensamento e em última instância, impede a tomada de consciência como processo de aquisição de autonomia (CUPOLILLO, 2007).

Nessa perspectiva Paulo Freire está inserido nos ideais de uma avaliação emancipatória em que o fazer pedagógico se caracteriza também pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário, como função de controle das práticas escolares e sociais, na busca da classificação e da seleção, já que por vezes, a avaliação da aprendizagem escolar qualifica os resultados obtidos e se torna um meio de constatar se os alunos adquiriram os conhecimentos propostos ou não. Quando há a qualificação temos a reprodução da hierarquia social da nossa sociedade, com a classificação dos alunos em excelentes, medianos ou de baixo rendimento. Essa filtragem é bastante perversa, pois, cria-se uma ilusão de mobilidade social que depende do descenso de outros.

¹ Libâneo (1994), complementa que os diversos momentos do processo de ensino, envolve tarefas do ato de avaliar envolvendo “a verificação”, que corresponde a coleta de dados sobre o aproveitamento do aluno, por meio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc.; “a qualificação”, que envolve a comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos de ensino e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos; e por último “a apreciação qualitativa”, que é avaliação propriamente dita dos resultados.

Na realidade, o fortalecimento dos sistemas de mérito e a valorização da educação fazem parte de uma profunda revolução que substituiu as formas mais tradicionais de hierarquia e prestígio social baseados no sangue e na propriedade de terra por uma nova hierarquia baseada na competência e no desempenho individual (SCHWARTZMAN, 2005).

Como observamos, a prática de avaliar na escola brasileira ainda precisa ser melhor discutida para também ser melhor vivenciada. É importante que no campo do ensino de Geografia esta discussão também seja destacada.

Neste sentido, algumas questões norteiam a pesquisa, são elas:

- Quais pesquisas acadêmicas, no campo do ensino de Geografia, focam a temática avaliação da aprendizagem escolar?
- Quais as concepções de avaliação da aprendizagem escolar contidas no discurso sobre o ensino de Geografia no Brasil, no período de 1990 a 2012.
- De que forma o papel da avaliação escolar se constituiu no discurso sobre o ensino de Geografia no Brasil?

A escolha do recorte temporal (1990-2012) se relaciona com as recorrentes reformas curriculares em âmbito nacional e no interior dos sistemas estaduais e municipais de ensino, que elaboraram propostas oficiais de orientação curricular para o ensino de Geografia, o que gerou uma série de estudos sobre a temática. Também destacam-se o debate e os avanços teórico e metodológico do campo do ensino de Geografia, que destacaram a concepção dialética de ensino.

A concepção dialética ganha destaque neste estudo a partir das ideias de Gasparin (2002) dividindo-se em cinco momentos: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final do conteúdo.

O quarto momento definido na proposta de Gasparin como catarse, corresponde à avaliação (nosso objeto de estudo) é a síntese do que o aluno avançou em relação ao conhecimento, ou seja, o avanço qualitativo entre o conhecimento do senso comum e o científico. É a fase em que o aluno sistematiza e manifesta o que assimilou sobre o conteúdo trabalhado nas etapas anteriores. Nas aulas de Geografia, dentro da abordagem dialética de ensino-aprendizagem, a

problematização pode direcionar o que será avaliado em sala de aula. Assim, podem ser levantadas questões de dimensões conceituais, sociais, políticas, ambientais, econômicas, de poder, histórica, etc. Tal processo exige um esforço de pensamento crítico dos alunos, envolvendo alguma pesquisa sobre as diferentes dimensões do conhecimento, que poderá balizar a avaliação da aprendizagem.

Outro modo de pensar a avaliação nas aulas de Geografia é relacionar o processo de ensino-aprendizagem ao portfólio. Segundo Araujo (2007), ele é compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e heteroavaliação, nas funções simultâneas de estruturação e revelação dos processos de desenvolvimento intelectual.

A natureza predominantemente narrativa do portfólio reflexivo evidencia não apenas o dizível, mas, também o indizível, viabilizando o contato com significados e sentidos que em situações ordinárias de formação não seriam possíveis de serem capturados. Isso se torna possível, sobretudo, pelos níveis de criatividade e originalidade de cada portfólio e pelo modo como seus autores constroem essas narrativas. (ARAUJO, 2007, p. 14).

A finalidade da avaliação, portanto, não apenas vai ao encontro de descobrir o quanto o aluno aprendeu, mas também considera o que pode ser feito para ajudá-lo a adquirir as habilitações e conhecimentos adicionais necessários em sua formação. Nessa perspectiva, nos deparamos também com as dificuldades de aprendizagem que alguns alunos possam apresentar não exclusivamente através de avaliações, mas também pelo comportamento em sala de aula.

Um indivíduo com insucesso escolar devido a uma possível dificuldade de aprendizagem traz consigo uma enorme frustração que se reflete na família, no relacionamento com os professores e amigos. Esse aspecto, além de ser impregnado de tendências antissociais que se verificam mais tarde, converte-se em um sentimento de autodesvalorização que devemos combater (FONSECA, 1995).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), a verificação do rendimento escolar observa os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos

sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito e obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Os estudos de recuperação, de preferência, paralelos ao período letivo contemplados na LDB surgem para aqueles alunos que não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem como o restante dos colegas em sala de aula, portanto, Pereira (1999) afirma que esse mecanismo é o que conforma uma das características que possibilita o aluno receber acompanhamento em caso de dificuldade de aprendizagem.

Na forma da lei a avaliação da aprendizagem adquire abordagem adequada para a escola atual, no entanto, as práticas escolares continuam recorrendo as características da “Pedagogia do exame”, cabe analisar tais situações a luz da discussão acadêmica.

2. OBJETIVOS

Objetivo geral

O objetivo geral da pesquisa foi contribuir para a constituição de uma história do ensino de Geografia no Brasil, analisando o discurso acadêmico recente sobre a avaliação da aprendizagem.

Objetivos específicos

- Organizar um instrumento de pesquisa contendo dados da produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem em Geografia.
- Identificar e analisar as concepções de avaliação da aprendizagem escolar contidas no discurso sobre o ensino de Geografia no Brasil, no período de 1999 a 2012.
- Refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem nas aulas de Geografia na Escola Josepha Cubas, no período de janeiro de 2012 a dezembro de 2012.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo consistiu em pesquisa bibliográfica referente ao discurso acadêmico sobre avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia, produzido no Brasil, no período de 1999 a 2012.

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados os bancos de dados eletrônicos da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), bancos de dados de revistas eletrônicas especializadas em ciência geográfica e que focam a prática de ensino em Geografia, como por exemplo, a revista *Terra livre* e *Boletim geográfico paulista*, entre outras.

Em um segundo momento, pensando a avaliação como um processo dialético e reflexivo, também ocorreu o acompanhamento do processo avaliativo dos 1º s anos A e B do Ensino Médio, da Escola Josepha Cubas da Silva localizada na cidade de Ourinhos/SP.

A experiência com a avaliação diagnóstica em sala de aula, bem como a análise do processo avaliativo no período de um ano permitiu um diálogo com a pesquisa bibliográfica realizada, no sentido de promover uma discussão entre a concepção de avaliações classificatórias e a concepção das avaliações que têm como objetivo a construção de um conhecimento onde haja emancipação intelectual, social e política.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1. Instrumento de pesquisa da produção acadêmica sobre avaliação da aprendizagem em Geografia (1999-2012)

Foram localizados sete estudos acadêmicos que abordam direta ou indiretamente a temática avaliação em Geografia. Esses estudos são resultados de pesquisas publicadas em formato de artigos científicos em revistas especializadas em ensino de Geografia e/ou eventos científicos nacionais, além de uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Uberlândia que foca a avaliação nas aulas de Geografia. São eles : Couto; Antunes (1999); Nascimento (2005); Cavalcanti; Rabelo (2009); Rabelo (2010); Callai (2011); Ribeiro (2011); e Zambone (2012).

Tabela 1 : Estudos acadêmicos sobre avaliação da aprendizagem em Geografia, no período de 1999 a 2012.

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
COUTO, M.A.C. E ANTUNES, F.A.	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO ESCOLA BÁSICA- UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO	1999	UERJ
NASCIMENTO, P. V. B.	AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS 4 ^{as} SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG (1970/2004)	2005	UFU
CAVALCANTI, L.S. E RABELO, K.S.P.	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA COM BASE NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA DE ENSINO	2009	UFGO
RABELO, K.S.P.	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA	2010	UFGO
CALLAI, H. C.	A GEOGRAFIA E A ESCOLA: MUDA A GEOGRAFIA? MUDA O ENSINO?	2011	UNIJUI
RIBEIRO, E.	AVALIAÇÃO OU PESCARIA: POR UMA DISTINTA POSSIBILIDADE DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS	2011	USP
ZAMBONE, G.	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA	2012	UFPR

Couto e Antunes (1999), fazem uma abordagem histórica dos fundamentos da educação em uma sociedade capitalista. A educação é tomada como algo que possa distinguir as classes sociais e assim a avaliação, quando classificatória, cria a mesma hierarquização pré-existente na sociedade.

A relação entre a escola básica e a universidade também é destacada no sentido de que há um distanciamento entre elas. Segundo Couto e Antunes (2009), a forma como a universidade tem se relacionado com as escolas do Ensino Fundamental e Médio não tem contribuído, com toda a sua potencialidade, para a superação de muitos dos seus impasses, o que também impede a incorporação, nos conteúdos e reflexões dos cursos de graduação, os problemas cotidianos da vida escolar. E conclui que a melhoria da qualidade da educação está vinculada à necessária construção de uma articulação permanente entre esses dois níveis de ensino.

Cavalcanti e Rabelo (2009), trazem algumas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem e a coloca dentro de uma visão socioconstrutivista de ensino. Tentando demonstrar como deve ser a prática avaliativa em Geografia na perspectiva em que o aluno é responsável pela construção do de seu conhecimento e o professor um mediador nesse processo.

A avaliação deve ser um instrumento auxiliar no ensino, do modo que ela é vista por alguns alunos e imposta por alguns professores, como punição, cria um distanciamento entre esses dois sujeitos. O ato da avaliação deve exercer sua verdadeira função, que é a de avaliar conhecimentos, conteúdos ensinados, objetivos propostos e alcançados, ou seja, verificar aquilo que o aluno aprendeu, acompanhando sempre o processo como um todo.

Quando entendemos que a cotidianidade de alunos e professores deve ser considerada durante o processo de ensino-aprendizagem, incluímos aí o momento da avaliação, que é tida aqui como parte desse processo. Pois, com base na teoria socioconstrutivista, a aquisição de conceitos não se dá pela memorização dos mesmos, pela acumulação quantitativa dos conteúdos trabalhados em sala de aula de forma pronta e acabada. (CAVALCANTI; RABELO, 2009, p.5).

Quando pensamos em transformar a prática avaliativa significa, questionar a educação desde suas concepções, fundamentos, organização e normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos e/ou dificuldades visando a uma maior qualificação e não somente a uma quantificação da aprendizagem, seguindo esse pensamento na Geografia. Segundo Cavalcanti e Rabelo (2009), uma boa maneira de realização de uma avaliação que seja compatível com a perspectiva socioconstrutivista de ensino é a avaliação formativa, em que o professor deverá fazer diagnósticos contínuos, permitindo a si mesmo analisar e entender o processo e não somente o produto. O ideal é que o professor utilize o máximo de possibilidades na hora da avaliação, como, por exemplo: a construção de mapas, relatos de experiências, seminários, maquetes, relatórios de trabalhos de campo, provas, atividades em classe e extraclasse etc.

Rabelo (2010) discute a avaliação da aprendizagem também com base no socioconstrutivismo e acredita que diante do atual quadro das diferentes concepções do ato de avaliar e ser avaliado, torna-se fundamental prosseguir com os debates e discussões sobre a prática avaliativa, pois acredita-se que a avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa e se interpreta o processo de construção do conhecimento, dando atenção aos dados relevantes, e com o objetivo de tomar decisões em busca de uma aprendizagem efetiva. Entendendo que essa discussão deve acontecer também no âmbito da Geografia escolar, os esforços devem estar voltados para que haja aprendizagem, considerando que a Geografia ministrada em sala de aula é de suma importância para a vida cotidiana dos alunos, creditando assim à forma de avaliar mais eficiente em sua concepção, a avaliação formativa.

[...] ao assumir a avaliação formativa, não se pretende negar as outras concepções, até mesmo porque, para se chegar a um conhecimento formativo, a avaliação precisa buscar a consciência crítica, dialógica, construtiva e competente, além disso, deve funcionar como um instrumento de emancipação do sujeito. (RABELO, 2010, p. 232)

Dessa forma, o trabalho de Rabelo defende novas concepções de avaliação do processo de aprendizagem, a fim de superar o antigo e tradicional modelo implantado nas escolas e demais instituições, repensando portanto, todo o processo de ensino a partir de mudanças no ato de avaliar, deixando claro que mesmo não sendo uma tarefa desenvolvida com facilidade, é necessária e possível.

Para Callai (2011), tratando-se do fazer pedagógico, a avaliação deve se encaixar dentre as diretrizes de método, metodologia e conteúdo, apesar de ser uma questão problemática, não precisa ser tratada separadamente. Na Geografia, o professor deve propor um estudo que seja conseqüente para o aluno, de modo que faça uma interligação dentro do que é ensinado e do que é vivido, instâncias fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Ribeiro (2011), retrata a realidade do ensino público paulista estadual, destacando a progressão continuada e o “apostilamento” do ensino, a partir dos meados de 2008. Primeiramente, questiona o modo que são realizadas as avaliações, como o simples fato do aluno responder as perguntas do caderno ou apresentação de um trabalho escrito nos moldes “cópia e cola”. Fato esse, que é facilmente relacionado pelo autor com a decadência do magistério e ensino público.

Para a superação no processo de ensino aprendizagem Ribeiro (2011), propõe como alternativa as avaliações acima descritas; uma avaliação de instalações em Geografia, uma avaliação construtiva, onde o foco é desenvolver a espacialidade e entender os fenômenos experimentados, estimulando nos alunos desde a tenra idade com objetos ou sujeitos que permeiam o campo social e a prática-espacial, permitindo assim, construir suas impressões dialogando com suas representações, para estabelecer suas aprendizagens de acordo com suas experiências, tendo na avaliação um instrumento de aprendizagem.

A avaliação por instalações geográficas se dá na forma e conteúdo, ou seja, pelos conceitos apreendidos e estimulados pelo professor e o meio social- espacial. Essa avaliação parte da imaginação do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e eles aquilo que esta em gestação, em vibração mental, da aprendizagem se realize pela avaliação construtiva. (RIBEIRO,2011, p. 98).

Por fim, para Ribeiro (2011), a avaliação é o ponto alto da aprendizagem e a construção desta pelos alunos, os conceitos ensinados pelo professor e a materialização desse ensino em aprendizagem, ocorre quando o professor passa a entoar a busca por outro processo de ensino aprendizagem, levando-o a criação de novos métodos de avaliação, diagnosticando o estado da arte na Geografia, atingindo o objetivo que é de ensinar e aprender.

Zambone (2012), apresenta resultados da pesquisa realizada em uma escola localizada em Curitiba/PR, que teve como foco a avaliação nas aulas de Geografia, e dentre os objetivos destacou o como avaliar o processo de ensino-aprendizagem nessa disciplina. Foi desenvolvida através de uma observação de seis meses na escola e entrevistas com professores e coordenação pedagógica. Conclui que na fala dos professores, o ato de avaliar é tomado como um ritual obrigatório, praticamente “dogmático”. Muitas vezes não há reflexão sobre este fazer. Esta é a “prática” corrente no campo escolar, sobretudo há um “engessamento” colocado pelos professores quanto a avaliação escrita, entendem que a avaliação poderia ser realizada de formas diferentes, mas por via de regra sempre acabam no mesmo formato.

Para Zambone (2012), é preciso ter claro, que os dados devem ser coletados para que o professor tenha indicações do estado de aprendizagem do aluno, nenhum instrumento de avaliação é completo e que o uso de um único modelo não permitirá uma avaliação adequada. Também não há instrumentos de avaliação “fáceis” ou “difíceis”, mas há os mais adequados para aquilo que se deseja, permitindo tanto ao professor quanto ao aluno refletirem sobre o processo.

A dissertação de mestrado de Nascimento (2005) aborda a avaliação da aprendizagem nas aulas de Geografia das séries iniciais. Faz uma retrospectiva histórica do sistema educacional brasileiro, iniciando na década de 1970, ainda quando a avaliação não era algo muito discutido e também havia a tendência a uma educação tecnicista, onde o ensino médio começa a ter caráter profissionalizante e ocorre a privatização do Ensino superior, nessa época o sistema de avaliar começa a se tornar cada vez mais excludente.

A autora relata que pós-ditadura militar já em meados da década de 1980 temos o advento de uma Geografia crítica com os ícones *Ives Lacoste* e *Milton Santos*, além de denunciar as desigualdades sociais e educacionais, propõem uma

teoria voltada para a realidade, uma prática metodológica voltada para a construção de saberes, levando a sociedade a pensar e a repensar sobre o próprio pensar. Sendo assim, com a Geografia crítica, o ensino desta disciplina se (re) valorizou nas instituições educacionais.

A classificação e a eliminação dos envolvidos no processo educacional foram bem notórias. Não interessava investir na educação popular. Quanto menos a população pudesse desenvolver uma opinião crítica sobre os interesses políticos, melhor seria para os donos do poder. Sendo assim, o ensino continuava o mesmo, porém aluno/professor começavam a refletir criticamente sobre a realidade vigente. (NASCIMENTO, 2005, p.31).

Entre as evidências históricas, destaca que os anos de 1990 foram marcados pela organização do tempo e espaço escolar, bem como pelos paradoxos estabelecidos pela sociedade em relação a uma avaliação qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo, implementada pela atual LDB. Nessa época, o currículo adquiriu importância fundamental para o processo avaliativo, nessa perspectiva a partir dele, os alunos analisam as experiências vivenciadas no cotidiano, estudam as diversas teorias científicas, analisam a literatura pela crítica dos programas nacionais e internacionais, aprendem a se localizar no tempo e no espaço, ampliam seus conhecimentos sobre a humanidade e sobre o mundo, interrelacionam-se no espaço, transformando-o (NASCIMENTO, 2005).

Ao apresentar do ponto de vista histórico, aspectos da avaliação escolar, a autora conclui que o processo avaliativo deveria ser contínuo e formativo, visando à qualidade do ensino assimilado. Exercitar a prática aprendida é importante para que a construção do conhecimento se torne exequível. E, à medida que o professor vai percebendo as dificuldades dos alunos em representar o lugar, a paisagem e compreendendo as relações do homem com a natureza, ele poderá problematizar as aprendizagens significativas e (re)elaborar outras que julgue serem necessárias para que o aluno aprenda de fato, porém, a história da escola nem sempre seguiu por esses caminhos.

Os estudos aqui apresentados revelam que a discussão recente contida na produção acadêmica sobre avaliação em Geografia mostra que o significado da concepção de avaliação deve ir além da apreciação quantitativa. Além disso, percebemos nessas duas últimas décadas, um maior enfoque nas metodologias de

ensino e um questionamentos mais preciso das práticas escolares, entre elas a avaliação. Tais ideias contribuem para pensar a Geografia que seja de fato crítica e uma ciência social, onde auxilie a formação de um cidadão consciente, convergindo com o referencial teórico de Hoffman, Libâneo, Luckesi, Paulo Freire e Saviani.

4.2 Perspectivas encontradas no instrumento de pesquisa

Neste item abordaremos perspectivas encontradas no instrumento de pesquisa em relação a avaliação no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

4.2.1 Uma perspectiva socioconstrutivista da avaliação da aprendizagem no Ensino de Geografia

Ao investigar as concepções de avaliação da aprendizagem escolar contidas no discurso sobre o ensino de Geografia no Brasil, no período de 1990 a 2012, dentro do nosso instrumento de pesquisa percebemos que Cavalcanti e Rabelo (2009) e Ribeiro (2011) trazem uma percepção autointitulada “socioconstrutivista da avaliação em Geografia”. Nesse sentido, a natureza humana só pode ser entendida quando se leva em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem é dependente das interações dos alunos com os outros, especialmente com adultos que utilizam e dominam as diferentes linguagens simbólicas, no caso se tratando da nossa pesquisa, o mediador desse processo seria o professor.

Segundo Vygotsky (2009), com a atividade coletiva, guiada por alguém mais experiente, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão individual. Assim, para Vygotsky a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a zona de desenvolvimento potencial de uma criança. Portanto, o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A zona de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

A interação social seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Assim, a partir da sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os signos fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo (OLIVEIRA, 2005b).

A avaliação da aprendizagem quando atrelada ao socioconstrutivismo, descarta a ideia de uma avaliação apenas como um ato de aplicar provas e testes no fim de um bimestre, ela se transforma em um instrumento auxiliar do ensino (CAVALCANTI; RABELO, 2009). Ela tem caráter formativo e contínuo, os resultados obtidos de uma avaliação deverão trazer reflexões sobre o caminho a seguir referente aos próximos conteúdos e uma reflexão do conhecimento adquirido até então, sendo assim, ela supera aquela visão de que avaliar é um fardo tanto para o aluno quanto para o professor.

A ciência geográfica, por meio da Geografia crítica, por vezes realiza a integração com o socioconstrutivismo. Por exemplo, no contexto escolar, a Geografia crítica vê o aluno como um ser social detentor da capacidade de construção ou na verdade, reconstrução do conhecimento por meio da cidadania. A partir daí, o aluno passa a refletir e debater, além de buscar o conhecimento para entender os problemas sociais e ambientais que ocorrem no espaço geográfico regional, nacional e internacional.

Outro exemplo dentro da Geografia crítica que nos remete um desenvolvimento socioconstrutivo dos alunos é exemplificado por Kaercher (2003), em uma reflexão sobre o ensino de Geografia, coloca que:

A miséria é um fenômeno sociológico, econômico e espacial, sem dúvida. A favela, a criança de rua, o rio poluído, as queimadas são elementos de paisagem. Precisamos falar deles em nossas aulas, mas não só no intuito de descrevê-los! Ver suas causas para que possamos construir com nossos alunos "alternativas" a esse projeto de sociedade que aí está! (p. 53).

O professor, enquanto mediador do conhecimento na visão socioconstrutivista, deve fazer das avaliações uma continuidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, não encarar essa etapa como um marco final ou uma tortura para o aluno, pois em todo o processo incluindo a avaliação, conceitos, ideias e métodos devem ser abordados juntamente com a exploração dos problemas. Por fim, a abordagem socioconstrutivista da avaliação depende da ética e acima de tudo do compromisso do professor no sucesso escolar do aluno, encarado assim, como um desafio para todos envolvidos em educação.

4.2.2 Avaliação formativa

Rabelo (2010) em seu artigo *A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia*, ainda seguindo a concepção socioconstrutivista, coloca também em foco todas as formas alternativas de avaliação em oposição à classificatória, em destaque a avaliação formativa.

Repensar a avaliação é similar a repensar o ensino, o que por sua vez reflete em voltar e redesenhar o currículo e a gestão da escola, a relação entre professor e aluno, os tipos de atividades pedagógicas e a própria ação avaliativa. Ao repensarmos a avaliação, estaremos, conseqüentemente, repensando o ensino e, assim, formaremos cidadãos mais críticos e autônomos, alunos questionadores, não somente no âmbito escolar, mas também para além dele. (RABELO, 2010, p. 231).

Levando em consideração esses aspectos, a avaliação formativa é como uma perspectiva pedagógica que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, tendo por finalidade transformá-la. De acordo com Perrenoud *apud* Rabelo (2010) 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.

Conclui-se que uma boa maneira de realizar uma avaliação que seja compatível com a perspectiva socioconstrutivista de ensino é a avaliação formativa, em que o professor deverá fazer diagnósticos contínuos, permitindo a si mesmo analisar e entender o processo e não somente o produto. O ideal é que o professor utilize o máximo de possibilidades na hora da avaliação, como, por exemplo: a construção de mapas, relatos de experiências, seminários, maquetes, relatórios de

trabalhos de campo, provas, atividades em classe e extraclasse, etc. O aluno passa a ser considerado sujeito portador de sua subjetividade, e o professor tem o papel de compreender as diversidades, individualidades e saberes que o aluno traz em sua bagagem, compreendendo-o como sujeito envolvido com a aprendizagem, para, assim, ser capaz de mediar de forma eficaz o processo (RABELO, 2010).

4.2.3 Instalações geográficas

As instalações geográficas são atividades avaliativas que envolvem as disciplinas de Geografia e Arte, uma saída para a criticada avaliação classificatória, demonstrada no artigo de Ribeiro (2011), é o destaque para uma abordagem diferente sobre a prática pedagógica e a avaliação.

A prática destacada tem a pretensão de apontar como o ensino de Geografia no Ensino Médio pode encontrar na Arte sua relação de ensino-aprendizagem. Essa avaliação parte da imaginação do professor em materializar o conteúdo ensinado aos alunos e eles aquilo que está em gestação, em vibração mental, da aprendizagem se realize pela avaliação construtiva.

O termo utilizado “avaliação construtiva” é dado pelo encaminhamento do processo de ensino aprendizagem e de como ele é realizado. Não só com provas e avaliações ou textos, mas sim por um objetivo que leve o aluno a unir o conhecimento ensinado pelo professor com a pesquisa, a criação e a arte, sobre o tema abordado transformando-o e materializando em instalações geográficas, ou seja, como representar o que foi estudado em sala de aula ou campo, essas, por conseguinte atuam nas estruturas mentais por associações, experimentadas e vivenciadas pelo lugar, da apresentação, da sua forma e de seu conteúdo que só se torna possível pela pesquisa objetiva real. (RIBEIRO, 2011, p.99).

Nesse contexto, coloca-se uma necessidade de uma avaliação alternativa aos modelos já conhecidos, uma avaliação por instalações requer uma construção do conhecimento geográfico e da Arte para a superação do cotidiano escolar. O encontro das duas disciplinas, leva, então a uma nova metodologia de avaliação, manifestando juntamente com o conhecimento adquirido, toda a criatividade dos alunos.

O autor, traz um exemplo de como é realizada a prática da avaliação por instalações, o trabalho apresentado foi realizado com o terceiro ano de uma escola

da rede estadual de ensino do município de Sorocaba/SP com o conteúdo programático "Choques de civilizações?". Nessa construção avaliativa os alunos vão se deparar com um problema, como representar o que foi estudado? O professor elenca alguns objetos para serem utilizados e então representar o conteúdo, nesse caso foi pedido: uma mala velha, roupas de festa (as meninas de vestido longo e os meninos de terno e gravata com os cabelos penteados e dentes escovados), mapas que traduzem os conflitos de território, textos sobre choque de civilizações e os conflitos étnico-religiosos e a uma grande dose de criatividade dos alunos e também do professor.

E então, depois de uma preparação e até envolvimento das famílias, pois, os pais ou responsáveis foram consultados sobre os itens que foram levados à escola, os alunos representam esse conteúdo. E na avaliação construtiva e individual coube analisar as atitudes, o compromisso, formas de lidar com o processo avaliativo, pesquisa, criação, e discussão envolvendo o grupo (colegas de classe).

Por fim, o professor nesse processo de ensino aprendizagem é levado também ao ato de criação, é ele que direciona todo o processo de construção do saber, pois é dessa forma que conseguimos deixar o pensamento de que o aluno em sala de aula é apenas um expectador, um peixe fora do aquário, é preciso de estímulo, de objetivo, de visão futura, do caminhar para aportar em algo e de significância a sua vida ao seu cotidiano, que dê pertencimento e identidade pelo ato de sua criação (RIBEIRO, 2011).

4.3 Avaliação classificatória e as indagações a partir da década de 1990

Investigando a forma pela qual o papel da avaliação escolar se constituiu no discurso sobre o ensino de Geografia no Brasil, encontramos, especialmente a crítica sobre a avaliação classificatória, a qual é usual no cotidiano escolar, bem como no sistema de ensino e vida social. Essa ênfase na crítica desse tipo de avaliação evidencia uma busca por mudanças das práticas escolares até então conhecidas.

Cavalcanti e Rabelo (2009), reforçam que ainda há uma enorme distância na relação professor-aluno, baseada nos moldes do ensino tradicionalista, em que a

avaliação é tida como o simples ato de aplicar provas e testes no final de cada bimestre para, assim, se poder somar a nota obtida para cada aluno.

Ainda hoje, o que vemos imperando em nossas escolas é a avaliação enquanto medida, classificação, juízo de valores etc. Na maioria das vezes, o ato de avaliar é tido como um momento de punição para grande parte dos alunos e professores (CAVALCANTI; RABELO, 2009, p.2).

Rabelo (2010) quando menciona a classificação por meio de avaliações em sala de aula coloca que o professor baseado na concepção dos “bons” e “maus” alunos, acaba por assumir uma postura de discriminação em relação à nota obtida no final de cada bimestre. Ele passa a considerar que as dificuldades, a falta de interesse, a falta de atenção daqueles que tiram notas ruins, devem se traduzir em castigo para que não mais se cometam esses erros. Recorrentemente, os que passam por essa situação são ridicularizados em sala de aula, porém poucas vezes há uma reflexão com a finalidade de detectar o cerne dessas dificuldades ou atitudes. Para os chamados bons alunos, ou seja, os que tiram notas boas e têm um bom comportamento em sala de aula, esses são premiados, elogiados e colocados como modelo a se seguir, desprezando a heterogeneidade e particularidade de cada um.

As notas, os conceitos, o julgamento, tudo isso traz, para os envolvidos no processo, um peso muito grande, pois estes se sentem acuados, envergonhados, pressionados diante de professores, pais, colegas etc. Ao serem informados de uma prova, trabalho, atividade ou qualquer outro tipo de instrumento avaliativo, os alunos se preocupam não com o aprender ou o adquirir conhecimento, e sim com a obtenção de notas que, conseqüentemente, se traduzem em prêmios, sejam eles simbólicos ou materiais. (RABELO, 2010, p. 229).

Couto e Antunes (1999) sobre avaliação classificatória destacam:

A análise de muitos aspectos da estrutura escolar nos convence de que a escola tem servido a estes interesses: a avaliação classificatória, que hierarquiza os alunos; a disciplina imposta e centrada numa exacerbada obediência à autoridade do professor, coordenador, diretor; uma grande desarticulação entre as áreas de conhecimento; uma metodologia de trabalho que privilegia a aquisição do produto do conhecimento e não a construção do conhecimento etc. (p.32).

Entende-se que a escola, tem servido, sobretudo às classes dominantes, mas também é atravessada pelos interesses das classes trabalhadoras, pelo simples fato de que os conflitos e contradições existentes nesse confronto entre as classes, estão presentes no interior da escola. Isto é, a escola é um espaço de confronto entre os objetivos das classes. (Couto e Antunes,1999)

Para Nascimento (2005):

De modo geral, os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores continuam dando ênfase aos resultados finais, às práticas meramente verificativas, com intuito de classificar, e não de resolver os problemas de aprendizagem. (p. 119)

Para Zambone (2012):

A escola, ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. Assim, quem vem de uma classe social que possui referências culturais consideradas legítimas (cultas, apropriadas) e maior domínio da norma culta, teria mais chance de sucesso, pois isto facilitaria o aprendizado escolar na medida em que funcionaria como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. Desta forma, alunos oriundos de meios culturalmente favorecidos teriam uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Este formato de "avaliação" que apenas constata é fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa na qual o constatar, classificar e excluir são processos que garantem a permanência do *status quo* (p.134).

Dessa forma, o discurso da avaliação dentro do sistema educacional brasileiro a partir dos anos 1990, e nesse caso, no ensino de Geografia, começa a percorrer outros caminhos. Na década de 1970, por exemplo, com o regime militar surgia também a estratificação social por meio do ensino tecnicista, onde a "avaliação classificatória" ganhava cada vez mais espaço, pois segundo Nascimento (2005), esse período foi caracterizado pela alta seletividade das instituições escolares públicas. Daí a importância estratégica da avaliação.

Na década de 1980, sobretudo na Geografia, começam então os questionamentos sobre essa concepção de ensino-aprendizagem promovida nas escolas, a chamada Geografia crítica. Nesse período, um grupo cada vez maior de

geógrafos se comprometeu com uma avaliação crítica da realidade social, política, econômica e educacional do país. Paralelamente, quando terminada a ditadura militar, os professores brasileiros ganham voz nas discussões e então a educação se solidifica.

Os discursos pedagógicos e suas teorias começam a serem debatidas entre os profissionais da educação. Paulo Freire, exilado, chega ao Brasil com novos cursos e com idéias teórico-práticas, que norteariam novas formas de se aprender e ensinar. Sua prática pedagógica, fundamentada na realidade do aluno, transforma os métodos e desafia os professores a (re)pensarem o conhecimento, o saber ensinar, o saber compreender o ainda não compreendido, saber se relacionar e inter-relacionar no processo ensino-aprendizagem. (NASCIMENTO, 2005, p. 25).



Figura 1: Charge representando os alunos em dia de prova. Autor: Francisco Carlos Ferreira; Dezembro de 2004.

Fonte : Nascimento (2005).

Observamos nos estudos apresentados a nítida diferença entre examinar e avaliar, tal qual proposta por Luckesi (2011).

A diferença entre a avaliação classificatória, aquela que estamos habituados na escola, concursos e vestibulares, também denominada por Luckesi como exame e a avaliação seja ela formativa, diagnóstica, socioconstrutiva, mediadora, é que a primeira está sempre voltada para o passado e a avaliação que buscamos entender nesse trabalho está voltado para o futuro.

No caso, os exames escolares e acadêmicos estão *voltados para o passado*, o que significa que, numa prática de exame, espera-se que o estudante manifeste aquilo que já aprendeu. (LUCKESI, 2011, p. 181)

Em outras palavras também, o exame (avaliação classificatória) visa um produto final e a avaliação que tem como prioridade o desenvolvimento intelectual, bem como o aprendizado do aluno centra-se no processo e no produto ao mesmo tempo.

Sendo assim, faz-se necessário a compreensão de outras abordagens em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, e não só é importante compreender como agir diante dessas novas percepções em sala de aula. Segundo Luckesi (2011), a prática da avaliação da aprendizagem exige um conceitual novo, assim como recursos técnicos novos - entretanto, mais que tudo isso, exige uma atitude nova, um modo novo de ser: o modo de ser do educador que avalia.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Avaliação a partir da concepção dialética/diagnóstica de aquisição do conhecimento

A partir dos estudos desenvolvidos na pesquisa, uma proposta de encaminhamento possível é a avaliação articulada com o planejamento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que tem como objetivo partir do saber inicial do aluno, bem como sua realidade e atividades cotidianas. Tal encaminhamento é chamado de avaliação diagnóstica.

Oliveira (2005a) comenta que o método dialético ou diagnóstico é responsável por grande parte dos trabalhos produzidos na universidade e seria de suma importância trazer a dialética para sala de aula, onde o professor se envolve não só com os alunos, mas, sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas o transmissor de conhecimentos e os alunos meros receptáculos do saber.

A concepção dialética quando sistematizada em sala de aula se divide em cinco momentos: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e a prática social final do conteúdo (GASPARIN, 2002).

A prática social inicial é como uma preparação e integração do aluno ao que será estudado e compreendido sobre um assunto tratado em sala de aula. Nessa etapa deve-se tornar os conteúdos veiculados dos objetos de conhecimento em objetos de interesse particular dos alunos e que para tal o professor deve buscar um diálogo constante com eles, percebendo suas diferenças, suas representações e seus saberes.

Assim que encaminhado para os alunos a essência do conteúdo que será trabalho em aula, entramos na segunda etapa, a problematização, muito significativa na ciência geográfica já que estudamos a organização espacial que é algo muito complexo e contraditório e que também tende a mudanças cotidianas nesse último século. A problematização questiona a prática social inicial e são levantadas questões e análises sobre o conteúdo e pode direcionar a avaliação do conhecimento adquirido em sala de aula.

A instrumentalização, o terceiro momento, é quando o conteúdo já sistematizado é posto para que os alunos assimilem, recriem e transformem-no (instrumento de construção pessoal). Segundo Gasparin (2002), esse terceiro passo realiza-se nos atos discentes e docentes necessários para a construção do conhecimento científico. Os educandos e educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento.

O quarto momento é o destinado a catarse, que corresponde a avaliação, é a síntese do que conseguimos avançar em relação ao conhecimento, ou seja, o avanço qualitativo entre o conhecimento do senso comum e o científico. É a fase em que o aluno sistematiza e manifesta o que assimilou sobre o conteúdo trabalhado nas etapas anteriores. Nas aulas de Geografia, dentro do método dialético de ensino-aprendizagem, a problematização pode direcionar o que será avaliado em sala. Como por exemplo, podemos levantar questões sociais, políticas, ambientais, etc. exigindo um esforço do pensamento crítico dos alunos, envolvendo alguma pesquisa e depois partindo para uma avaliação do que foi assimilado.

Por último tem-se a prática social final do conteúdo, onde o aluno depois do conhecimento adquirido pela mediação do professor e também colegas poderá agir de forma autônoma e poderá desenvolver um novo modo de pensar e agir perante a sociedade, podendo enxergar o que é e o que representa seu lugar de forma crítica, achando, por exemplo, soluções para os problemas de organização de seu município, bairro e sua própria casa.

Essa concepção de avaliação foi objeto de discussão presente nos estudos e na prática do Grupo de pesquisa *Núcleo de pesquisa em ensino de Geografia: articulação entre a universidade e a escola de educação básica*, no qual participei durante minha graduação. Também as atividades desenvolvidas junto ao *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional*, tem o objetivo de fortalecer a articulação entre a universidade e a escola pública de Educação Básica, valorizando a escola como um *locus* de formação inicial e continuada do professor de Geografia, por meio da

implementação de experiências de flexibilização do processo de ensino-aprendizagem e da pesquisa sobre as aulas de Geografia.

Realizamos nossas atividades que iam além da universidade, na E.E. Prof.^a Josepha Cubas da Silva. Trata-se de unidade escolar de nível Fundamental II e Médio, que atende por volta de 645 alunos. Localizada em região periférica da cidade de Ourinhos/SP, recebe alunos de diferentes bairros. A escola enfrenta diversos problemas em sua dinâmica como o baixo rendimento escolar dos alunos, a falta de professores, a indisciplina em sala de aula, a falta de articulação com as famílias na resolução dos problemas relativos à vida escolar, entre outros (PIBID, 2012).

Atuamos diretamente em sala de aula, uma vez por semana complementando as aulas da professora supervisora, colocando em prática nosso conhecimento adquirido na universidade, de forma a trazer novas abordagens didáticas para auxiliar na aprendizagem dos alunos.

No início do ano de 2012, com o auxílio do bolsista Rodrigo Cassemiro², ficamos com os 1^{os} anos do ensino médio da escola campo de pesquisa. No ano anterior, enquanto esses alunos cursavam o 9^o ano, nós apenas observadores das aulas da professora supervisora, já tínhamos como constatação uma enorme dificuldade no conteúdo de cartografia por parte desses alunos, provavelmente uma defasagem que vem desde o início de suas respectivas vidas escolares.

Dessa forma, quando nos coube logo no primeiro bimestre o tema *Orientação cartográfica*, utilizamos de uma avaliação diagnóstica para investigar de onde nós poderíamos começar o estudo com os alunos, quais seriam suas reais dificuldades ou a total desinformação que habitava aquelas duas turmas.

A avaliação diagnóstica consistiu em sete questões e dois mapas que indicavam interpretações sobre eles. As questões elaboradas para essa atividade são

² Rodrigo Cassemiro foi bolsista PIBID e atuou em parceria nas aulas da Escola Josepha Cubas com a autora deste trabalho no ano de 2012. Sua iniciação científica remete à cartografia escolar e o ensino de Geografia: *A maquete como recurso didático para o ensino-aprendizagem de conceitos geográficos*, também orientado pela Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina de Oliveira Mello.

justificadas, seguindo alguns objetivos da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008)em relação ao ensino de cartografia:

- Desenvolver domínios de espacialidade e deslocar-se com autonomia.
- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
- Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem.

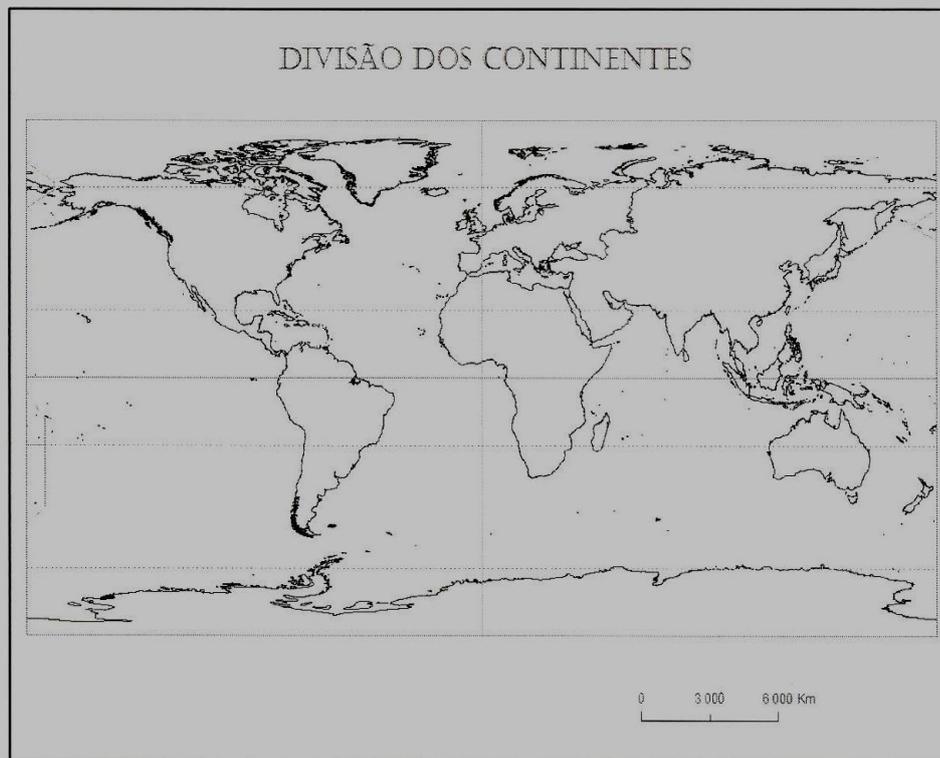
E.E. Josepha Cubas da Silva

Avaliação diagnóstica

Data: 02/03/2012

Nome:

série:



Fonte: <http://www.geoensino.net/2011/06/mapas.html> acessado em 02/03/2012

- 1) Represente os pontos cardeais (NORTE, SUL, LESTE e OESTE) no mapa.
- 2) Localize os continentes (América, África, Europa, Ásia, Antártida e Oceania).
- 3) Quantos Km são representados por 1 cm no mapa?
- 4) O que você entende sobre meridiano de Greenwich e linha do Equador? Indique-os no mapa.
- 5) O Brasil está dentro de qual continente? E a África do Sul?

Figura 2: Avaliação diagnóstica aplicada nos 1^os anos do E.M em março de 2012. (questões 1 a 5).

Mapa dos climas no mundo



Fonte: <http://pedrotildes.home.sapo.pt/climas.pdf> acessado em 01/03/2012

6) Que tipo de mapa é esse? (quantitativo, qualitativo, ordenado ou de fluxos)

7) Cite os climas da América do Sul.

Figura 3: Avaliação diagnóstica aplicada nos 1ºs anos do E.M em março de 2012. (questões 6 e 7).

A intenção de aplicar a avaliação era investigar então o que os alunos sabiam sobre o assunto, e o resultado não foi satisfatório. Sem nenhuma generalização, até porque encontramos respostas corretas, mas na maioria das avaliações os erros começavam na desinformação sobre orientação em relação a Norte, Sul, Leste e Oeste, até a confusão da localização dos continentes. Com o resultado em mãos, elaboramos um plano de aula simplificado para aplicar nas aulas seguintes:

PLANO DE AULA (Subprojeto PIBID UNESP Ourinhos)
<p>Discentes: Mirella Grespan e Rodrigo Cassemiro</p> <p>Orientação: Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina de Oliveira Mello</p> <p>Professora supervisora: Marilda</p>
1. Dados de identificação
<p>Escola: E. E. Prof.^a Josepha Cubas da Silva</p> <p>Disciplina: Geografia</p> <p>Datas: 09/03/2012</p> <p>16/03/2012</p> <p>Série: 1º ano do Ensino Médio / 1º bimestre</p>
2. Unidade Didática: Cartografia
3. Tema: Orientação cartográfica
4. Conteúdos: Escala, pontos cardeais, projeção cartográfica e orientação.
5. Objetivos específicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Construir e ampliar conceitos sobre orientação cartográfica. • Identificar o norte, sul, leste e oeste a partir da realidade do aluno. • Entender o que é escala e porque existem diferentes tipos. • Compreender a importância de um mapa.
6. Duração: 140 minutos
7. Desenvolvimento Metodológico:

<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o conteúdo teórico e utilizar recursos visuais como mapas e imagens de satélite. • Propor exercícios para a compreensão do conteúdo
8. Problematização:
Discutir a importância da escala nas representações do real para o papel; apresentar as diferentes projeções e enxergar a importância de um satélite em órbita.
9. Avaliação:
Produzir mapas simples reproduzindo o percurso de suas respectivas casas até a escola, com o uso da escala e orientação.
10. Prática social final do conteúdo:
Conseguir se localizar dentro de seu próprio bairro e realidade e "ler" diferentes tipos de representação da superfície terrestre: mapas, fotos de satélite e imagens aéreas e tridimensionais.

O referencial teórico da aula foi ancorado em Almeida (2006), Oliveira (1977) e Passini (2007).

De acordo com Almeida (2006), o mapa é uma representação da superfície da Terra, conservando com esta relações matematicamente definidas de redução, localização e de projeção no plano. Sobre um mapa-base, assim obtido, pode-se representar uma série de informações, escolhidas por interesses ou necessidades das mais diversas ordens: política, econômica, militar, científica, educacional etc.

Complementando, Oliveira (1977), relembra que o mapa sempre foi um instrumento usado pelos homens para se orientarem, se localizarem, se informarem, enfim, para se comunicarem. O mapa é usado pelo cientista e pelo leigo, tanto em atividades profissionais como sociais, culturais e turísticas. O mapa é empregado pelo administrador, pelo planejador, pelo viajante e pelo professor. Todos, de uma maneira ou de outra, em um ou outro momento, com maior ou menos frequência, com as mais variadas finalidades, recorrem ao mapa para se expressarem espacialmente.

Dessa forma, deve-se ter em mente que os mapas e globos, segundo Passini (2007), são um convite para os alunos pensarem o espaço. Precisamos tornar a consulta a mapas uma atitude regular não apenas nas aulas de Geografia, mas também nas aulas de Ciências, Biologia, Matemática, História, Literatura.

O item Avaliação foi proposto ao final de duas aulas sobre o tema, também houveram dificuldades na elaboração desses mapas por partes dos alunos, porém os conceitos começaram a ser melhor assimilados por eles. Essa atividade no início do bimestre fez toda a diferença quando iniciamos os próximos conteúdos da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, referentes ao 1º ano do Ensino Médio, como técnicas do Sensoriamento Remoto e sentidos da globalização, onde trabalhamos com mapas de fluxos.

5.2. A Avaliação interna sob os olhares da Diretoria de Ensino: um conflito na Escola Josepha Cubas da Silva

Apresentamos na seqüência alguns resultados de desempenho escolar, na disciplina de Geografia obtidos pelos alunos da escola campo de pesquisa. Os gráficos que seguem com as notas dos alunos em 2012 foram fornecidos pelo *site* da Diretoria de Ensino da região de Ourinhos (DERO, 2013) por meio do *Escola Total: programa de melhoria de qualidade de Ensino*³, que tendo como referencial os resultados das avaliações internas e externas, tem o objetivo de identificar as maiores fragilidades da rede e também causar uma maior reflexão entre os professores quanto a construção de seus instrumentos de avaliação e a relação com sua prática em sala de aula.

³ Trata-se de um programa *online* onde são lançadas todas as notas bimestrais de todos os alunos de todas as escolas pertencentes a região de Ourinhos, além das faltas dos alunos às aulas.

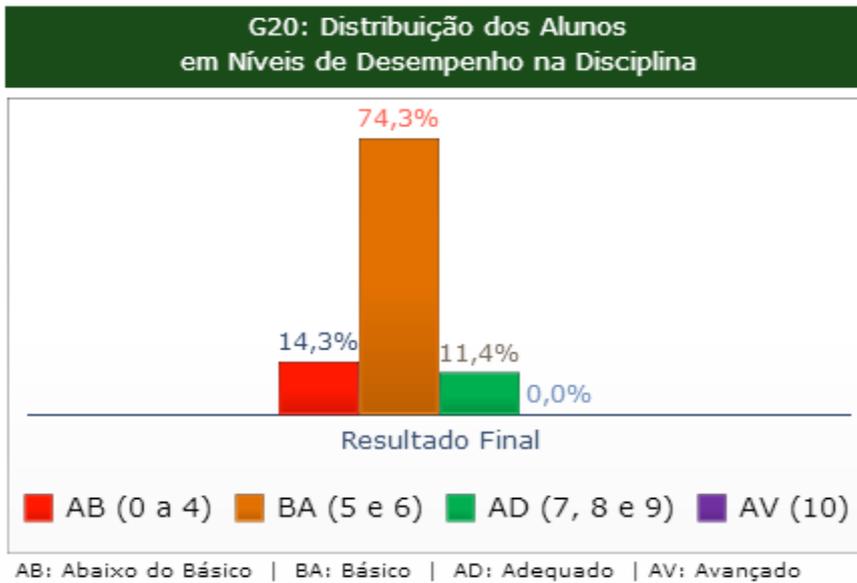


Figura 4 : Gráfico de desempenho dos alunos dos 1ºs ano A, da EE Josepha Cubas da Silva, na disciplina de Geografia, no ano de 2012.

Fonte: DERO (2013).

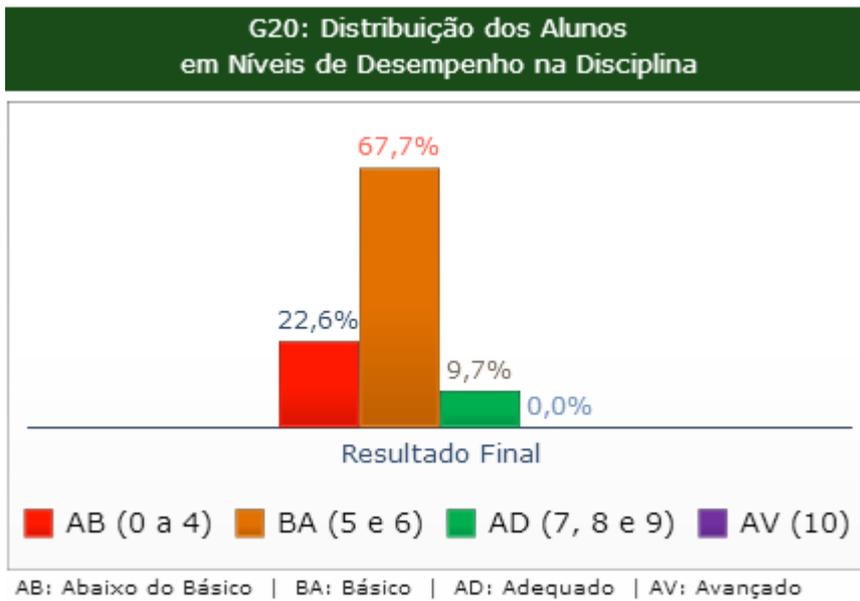


Figura 5 : Gráfico de desempenho dos alunos dos 1ºs ano B, da EE Josepha Cubas da Silva, na disciplina de Geografia, no ano de 2012.

Fonte: DERO (2013).

Pelo observado nos gráficos, nota-se que as notas em sua grande maioria são baixas, ou seja, 20% dos alunos não atingem nem a nota mínima. Observando

as notas das outras disciplinas e comparando-as com as de Geografia, estas permanecem entre as últimas.

Perante esse quadro, vivenciamos alguns dilemas especialmente pela presença do PIBID na escola, e levantamos algumas perguntas, como *De quem é a culpa? Do professor, dos alunos ou da direção? Nossa?*

Como já foi destacado nessa pesquisa, os alunos dessa escola realmente precisam de mais atenção e por esse motivo também a escola foi escolhida para a realização dos projetos PIBID, para de fato tentar reverter a situação que se encontra e não continuar atribuindo culpa ao que já passou e sim dar um outro rumo à história desses alunos, ou seja, olhar para o futuro como propõe Luckesi (2011).

Outra questão a se destacar é a forma de conceber a avaliação pela professora das turmas. Segundo a docente, ela está preocupada em realmente saber quais são os níveis de desenvolvimento reais dos alunos no que tange a construção do pensamento geográfico, enfim, considera que as questões das avaliações elaboradas por ela são menos objetivas e descritivas e mais reflexivas. A professora também não se incomoda com os resultados da avaliação interna, pois relata que os resultados dos alunos na avaliação externa é boa, como por exemplo, nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), conforme relatado por ela:

A questão da avaliação diagnóstica sempre nos faz refletir sobre o real desenvolvimento do aluno. Quando falo que não estou preocupada com as avaliações internas e sim com as externas, deixo bem claro que não estou preocupada com as comparações feitas entre as diferentes disciplinas, pois os métodos de avaliar variam entre os professores, mesmo porque quando a Diretoria de Ensino elabora os gráficos comparativos, não leva em conta o nível de proficiência das questões nas diferentes disciplinas, o que torna a comparação ineficaz e insatisfatória. Analisar os conceitos finais de cada bimestre sem considerar a metodologia utilizada para chegar-se a esses conceitos irá resultar, apenas em gráficos quantitativos e não comparativos, como deveria ser a proposta da Diretoria de Ensino. Penso ser impossível comparar a evolução de aprendizado do aluno nas diferentes disciplinas desconsiderando a diferença do nível de dificuldade das questões utilizadas. (Depoimento da professora supervisora do subprojeto PIBID Geografia – UNESP/Ourinhos)

Acompanhando as aulas de Geografia e o processo de avaliação interno, percebemos que a preocupação da professora sobre as avaliações difere portanto, da preocupação da Diretoria de Ensino, que se atentou aos gráficos, e diferentemente do objetivo do programa, deixou de lado quais as verdadeiras dificuldades dos alunos no dia-a-dia e também o que eles produziram além da sala de aula durante o ano, o que inclui trabalhos de campo, Semana de Geografia, construção de maquetes e roda de discussões promovidas pelo PIBID, por exemplo.

A crítica não vai contra ao programa *Escola total* e sim a cobrança e desconfiança que fora construída para os professores, sem ao menos ter um acompanhamento para saber de fato o que ocorria naquelas salas durante o ano de 2012. Em virtude dos fatos mencionados e da avaliação de concepção classificatória promovida pela Diretoria de Ensino em relação as escolas de Ourinhos e região, concluímos como exposto no capítulo 4.3, que apesar de notar que na prática temos muitos obstáculos e dificuldades, a avaliação deve ser um instrumento de reflexão do trabalho do professor e também do processo de ensino-aprendizagem do aluno, quando direcionada a outras questões que não estas, afim de prestar contas à escola, pais e supervisores de Ensino, deixamos o conhecimento dos alunos para um segundo plano. A Geografia escolar atual questiona esse premissa.

Considerações finais

Essa pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois anos, com o auxílio de bolsa concedida pela CAPES por intermédio do programa PIBID. Apesar do programa ser uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores e não necessariamente exigir um trabalho científico como resultado, nós entendemos que hoje, a nossa classe, a classe docente necessita assumir a pesquisa como uma prática processual cotidiana, trazendo para a sala de aula sua criatividade e a construção de alternativas para um possível diálogo com a realidade, onde seja possível motivar seus alunos a encontrar soluções e emancipação intelectual.

O empenho e dedicação à essa pesquisa nos favoreceu uma inserção nas produções acadêmicas nos últimos anos sobre o tema *Avaliação e o ensino de Geografia*, bem como a participação em eventos locais, regionais e nacionais e a oportunidade de entrar em contato com pesquisadores de outras instituições.

A produção acadêmica sobre o ensino de Geografia no período aqui discutida (1990-2012) se mostrou tímida, no entanto, com nítida fase de ascensão, seja incentivada por meio de novos programas de pós-graduação ou também no que tange aos eventos e encontros realizados no campo.

A evolução do tema Avaliação ainda tem lacunas nos diferentes períodos da História da educação brasileira, porém, ficou evidente que a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem só começa a ganhar destaque na Geografia depois da Ditadura, onde a concorrência e seleção, devido a privatização do ensino na sociedade brasileira começa a ganhar destaque. Surgem, então, opções de escolas de acordo com o perfil de aluno que se queira formar.

Somando-se a isto, é na década de 1980 (reflexos para a década seguinte), com a ascensão da Geografia crítica no Brasil e também com a volta de Paulo Freire ao país, exilado, que chegam novos cursos teórico-práticos, que norteiam novas formas de se aprender e ensinar na educação básica.

As Geografia(s) Crítica(s) brasileira(s) desmistificam a realidade e buscam contradominação visando à emancipação da sociedade. Anunciam e denunciam momentos de transformação e mudança da realidade. Além de denunciar as desigualdades sociais e educacionais, propõem uma teoria voltada para a realidade, uma prática metodológica voltada para a construção de saberes, levando a sociedade a pensar e a repensar sobre o próprio pensar. Sendo assim, com a(s) Geografia(s) Crítica(s), o ensino desta disciplina se

vê (re) valorizado nas instituições educacionais. (NASCIMENTO, 2005,p. 24).

O referencial teórico sobre avaliação da aprendizagem do campo da Pedagogia, foi apropriado nos últimos anos ao Ensino em Geografia, os autores aqui citados no instrumento de pesquisa se utilizam e fazem aproximações aos autores clássicos da Pedagogia brasileira, com o objetivo universal de dar um novo sentido também para a prática avaliativa no ensino de Geografia.

Nessa pesquisa foi aplicada a avaliação diagnóstica pelos seguintes fatores: 1) primeira aula com uma turma, apesar de ter acompanhado as turmas aqui mencionadas em projetos anteriores ao PIBID, foi a primeira vez que nós entramos na sala de aula como professores e com a responsabilidade de construir conceitos geográficos durante aquele ano, assim foi preciso saber de onde iniciáramos com os alunos e assim avaliar tanto o que eles progrediram em relação ao primeiro contato e acima de tudo, e creio que o mais importante, avaliar o nosso papel enquanto educadores em sala de aula. 2) introdução de um assunto desconhecido, acreditamos na importância da avaliação diagnóstica também para assuntos até então não discutidos anteriormente, aqui fizemos uma avaliação escrita, mas nada impede que essa avaliação seja também construída a partir da oralidade dos alunos.

Outro fato curioso tratando-se de avaliação no meio escolar é que hoje o professor presta muita atenção no aluno que acerta tudo, no entanto, a preocupação na verdade deve existir também sob o aluno que erra, pois quando o aluno não consegue fazer o raciocínio correto, seja se localizar em um mapa ou não ver relação dos movimentos endógenos da Terra e suas feições na superfície, precisamos descobrir que raciocínio equivocado o aluno está fazendo para poder corrigir e não puni-lo, tornando o instrumento de avaliação um tratamento e também replanejamento a serviço do trabalho docente.

Assim, entendemos que a escola deve ser um lugar de aprendizagem para todos, porém, a avaliação é algo tão essencial que dá-se a ela uma dimensão política, ela é capaz de organizar de uma certa maneira a vida em sociedade, dizendo quem são os melhores ou quem são os piores. Essa concepção perversa deveria ir contra ao pensamento de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois não necessariamente a escola é um lugar de reprodução do que existe fora dela.

Outra constatação dessa pesquisa é a interferência que as avaliações externas vem causando dentro da escola, nos parece que o trabalho do coordenador pedagógico é o mais fácil de ser moldado. Quando se trata de avaliações é exercida uma pressão aos professores para seguirem suas avaliações conforme os moldes das avaliações externas, aí é onde começa a dificuldade, mas não a impossibilidade de encaixar uma avaliação com a finalidade de diagnosticar possíveis avanços ou estagnações de seus alunos.

Por fim, não pretendeu-se com essa pesquisa trazer um modelo ideal de avaliação para o ensino de Geografia e sim continuar uma discussão sobre as possibilidades de se construir uma avaliação avessa à classificatória pensando que avaliações devem se ater ao contexto social ao qual ela se dirige. Dessa forma, refletindo o espaço geográfico como realmente o palco de realizações humanas, para que ocorram mudanças é necessário pensar e praticar a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de uma sociedade inclusiva, onde exista oportunidade para todos.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- ARAUJO, E. S.. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30.,2007, Caxambu. *Anais...* Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007. p. 1-15.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BOGO, Jordana. A aproximação da pesquisa-ação no ensino da geografia escolar. In:IX ANPED Sul: seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012, Caxias do Sul. *Anais...*Caxias do Sul: UCS, 2012. p.1-15
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?. Revista *Terra Livre*, São Paulo, ano XVI, n. 16, p. 133-151, 2011.
- CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. *Avaliação*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2009.
- CAVALCANTI, Lana de Souza; RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação da aprendizagem em Geografia com base na perspectiva sócio-construtivista de ensino. In: 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 2009, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 1-10.
- COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES Charles da França. A formação do professor e a relação escola básica – universidade: um projeto de Educação. Revista *Terra Livre*, São Paulo, ano XIV, n. 14, p. 29-40, 1999.
- CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. Revista *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, volume 2, n. 001, p. 51-64, jan./jun., 2007.
- FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed; 1995.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- KAERCHER, N. A. Estudos sociais: reflexões, conflitos e desafios. In: CASTROGIOVANI. A.C. et al (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos brasileiros, 2003. p. 49-56.

LIBÂNEO, José Carlos. *A avaliação escolar*. In: _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-219.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Patrícia Valéria Bielert do. *Avaliação qualitativa no Ensino de Geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental em Uberaba - MG (1970-2004)*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

RABELO, Kamila Santos de Paula. A avaliação de aprendizagem no processo de ensino em Geografia. *Revista eletrônica Ateliê geográfico*. Goiânia. Vol. 4 , n. 4, p. 222-249, dez .2010.

RIBEIRO, Emerson. Avaliação ou pescaria?. *Revista Brasileira de Educação em geografia*. Rio de Janeiro. Vol.1, n.2, p. 91-104, jul/dez. 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e Ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Para onde vai o ensino da Geografia?* São Paulo: Contexto, 2005a. p.135-144.

OLIVEIRA, Livia. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*.1977. 234 f. Tese (livre docência) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005b.

PASSINI, Elza Yasuko. *Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Revista Terra Livre*, São Paulo, nº 14, p.41-47, jun./jul. 1999.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID), Relatório parcial de atividades.UNESP: Ourinhos, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Geografia*. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeira aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: vozes, 2005. p.15-34.

VYGOTSKY, Lev S. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo. ed: Centauro, 2009 p. 25-42

ZAMBONE, Gisele. O processo de avaliação nas aulas de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, Vol.2, n.4, p. 111-128, jul/dez. 2012.

Site consultado

<http://programaescolatotal.com.br/APRES%20OURINHOS.pdf> (DERO). Acesso em 20/03/2013.