

## A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA<sup>1</sup>

### *EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA EN GEOGRAFÍA*

### *EVALUATION OF LEARNING IN THE PROCESS OF TEACHING IN GEOGRAPHY*

Kamila Santos de Paula Rabelo

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás.  
Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica  
Campus Samambaia Caixa Postal 131 / Goiânia – GO  
E-mail: k-milaspr@uol.com.br

#### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo trazer algumas reflexões acerca do ensino de Geografia, para posteriormente discutir a avaliação da aprendizagem com base no socioconstrutivismo tendo como foco de análise a Geografia escolar. 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. Entendo 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. Nesse sentido, os teóricos que estudam o ensino de Geografia vêm defendendo a idéia de que o ensino deve utilizar como referência o lugar de vivência dos alunos, tal indicação é assumida nesse trabalho e para que isso ocorra, acredita-se que a forma de avaliar mais eficiente é a avaliação formativa.

**Palavras chave:** Ensino, Geografia, Avaliação formativa, socioconstrutivismo, aprendizagem

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de reflexões feitas durante a construção da dissertação de mestrado, realizada no programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais-UFG, pela autora deste texto sob orientação da professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti. A dissertação é intitulada Ensino de Geografia e Avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na Rede Pública de Goiânia-GO.

## Resumen

Este artículo tiene la finalidad de ofrecer algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía, discutiendo la evaluación del aprendizaje basado en una concepción socio-constructivista centrado en el análisis de la geografía de la escuela. En el marco actual de las diferentes concepciones del hecho de evaluar y ser evaluado, es importante continuar con los debates y discusiones sobre la práctica de la evaluación, ya que se cree que la evaluación escolar es un proceso mediante el cual se puede observar, analizar e interpretar el proceso de construcción del conocimiento, proporcionando especial atención a los datos relevantes, y con la finalidad de tomar decisiones en la búsqueda de un aprendizaje eficaz. Entiendo que este debate debería ocurrir también dentro de la enseñanza de la Geografía. Los esfuerzos deben volverse para que haya aprendizaje, teniendo en cuenta que la Geografía que se enseña en el aula es de suma importancia para la vida cotidiana de los estudiantes. En ese sentido, los teóricos que estudian la enseñanza de la geografía apoyan la idea de que la enseñanza debe utilizar como referencia el lugar de experiencia de los alumnos, dicha indicación se asume en este trabajo y para que eso ocurra, se cree que la forma de evaluar más eficiente es la evaluación formativa.

**Palabras clave:** Educación, Geografía, Evaluación formativa, socio-constructivismo, Aprendizaje.

## Abstract

This paper has the objective to bring some reflections about teaching of Geography, and later argue the evaluation of learning basing on social constructivism has the focus of analysis the school geography. Towards the actual framework of different conceptions of the act to evaluate and be evaluated, it is important to continue with the debate and discussions about the evaluation practice, as it is believed that the school evaluation is a process by which we be watching, verify, making analyses and interprets the process of knowledge construction, paying attention to relevant data, with the objective to make decisions in pursuit of effective learning. I understand that this discussion should happen also within the school Geography. Efforts should be focused to there be learning, considering that the geography ministry in the classroom is very important to the daily lives of students. In this regard, the theorists who study the teaching of geography have been defend the idea that education should be used as a reference the place of the experience of students, such information is assumed in this paper and for this to occur, it is believed that the way to evaluate more efficient is the formative evaluation.

**Key-Words:** Education, Geography, formative evaluation, social constructivism, learning.

## Introdução

As mudanças de paradigmas na educação, em específico no ensino de Geografia vêm refletindo na necessidade de mudanças de conteúdos, metodologias, métodos, etc.

Ao professor e à escola vem sendo atribuída a responsabilidade de acompanhar, refletir e reorientar-se de acordo com tais transformações, pois a escola não pode ficar à mercê desse processo.

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

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

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

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

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

estar coerente com esta concepção de aprendizagem, privilegiando os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula.

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com Cavalcanti (2002), os conteúdos são instrumentos simbólicos para pensar o mundo e a escolha deles varia de acordo com sua utilidade para os alunos. Sobre esse assunto, Callai (2000, p. 91) observa que

o conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu

conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

Os conteúdos geográficos não devem ser colocados de cima para baixo de maneira homogeneizada pelos planos oficiais. A importância de se ensinar/aprender os conteúdos geográficos deve estar clara para os envolvidos no processo, além disso, as explicações postas não devem ser aceitas por uma forma única de interpretação, por uma única fonte.

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

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

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

## Considerações sobre a Avaliação da Aprendizagem

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

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

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

De acordo com Luckesi (2006), a *pedagogia jesuítica* (século XVI) definia com rigor os procedimentos considerados importantes a serem levados em conta em um ensino eficiente. Buscando sustentação de uma hegemonia católica, privilegiava o ritual das provas e exames, caracterizados por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados. A *pedagogia comeniana* (século XVII) privilegiava a ação do professor como centro de interesse da educação, no entanto também priorizava os exames, para estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Com a *sociedade burguesa*, emergiu a chamada pedagogia tradicional, aperfeiçoando ainda mais o medo e o fetiche como mecanismos necessários para uma educação reguladora. Essa pedagogia caracterizou-se pela exclusão e marginalização dos indivíduos que compõem grande parcela da humanidade.

Baseado na concepção dos “bons” e “maus” alunos, o professor acaba por assumir uma postura de discriminação em relação à nota obtida no final de cada bimestre. Ele passa a considerar que as dificuldades, a falta de interesse, a falta de

atenção daqueles que tiram notas ruins, devem se traduzir em castigo para que não mais se cometam esses erros. Recorrentemente, os que passam por essa situação são ridicularizados em sala de aula, porém poucas vezes há uma reflexão com a finalidade de detectar o cerne dessas dificuldades ou atitudes. Para os chamados bons alunos, ou seja, os que tiram notas boas e têm um bom comportamento em sala de aula, esses são premiados, elogiados e colocados como modelo a se seguir, desprezando a heterogeneidade e particularidade de cada um.

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

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

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

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

A atenção na hora da avaliação ainda está voltada para o erro, para o fracasso. O castigo ainda é utilizado por professores para manter o controle sobre os alunos. Luckesi (*Ibidem*, p. 24) diz que “o castigo é o instrumento gerador do medo, seja ele explícito ou velado”. Hoje, o castigo utilizado por professores não é mais o físico, e sim o psicológico, que é realizado através de ameaças do tipo: “Vocês vão ver na hora da prova”, “Depois vocês tiram notas ruins e não sabem por que”, “Hoje vocês estão rindo, mas no final do ano vão chorar”, frases estas tão conhecidas no âmbito escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

crítica, dialógica, construtiva e competente, além disso, deve funcionar como um instrumento de emancipação do sujeito.

A avaliação formativa pode constituir-se em uma ferramenta pedagógica para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem para além da prática classificatória e seletiva, tendo em vista transformá-la. De acordo com Perrenoud (1999, p. 103) “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Desse modo, a prática avaliativa é tida como um instrumento que proporciona ao aluno um conhecimento melhor e que atende às suas necessidades de aprendiz, constatando o que ele já havia aprendido para, então, ensinar-lhe os conteúdos não aprendidos. A avaliação, nesse contexto, deve ocorrer ao longo do processo, estando sempre a serviço da aprendizagem.

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

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

a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço da aprendizagem. [...] Ela sempre

será parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário.

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

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

Acredita-se que o atual modelo de avaliação praticado ainda hoje, na maioria das escolas, não pode ser colocado como um ato fácil de ser mudado ou alterado. Pois, como já foi dito anteriormente, repensar a avaliação significa repensar todo o processo de ensino. No entanto, defende-se aqui que a avaliação precisa ser mudada e mesmo que isso não seja uma tarefa desenvolvida com facilidade, é necessária e possível.

É preciso ressaltar que ao defender mudanças na avaliação da aprendizagem não pretendo negligenciar as condições precárias em que o professor enfrenta para ensinar Geografia. Existem vários fatores, a exemplo da falta de material e de apoio da gestão escolar, baixos salários, enfim condições nada animadoras de trabalho. No entanto, ao defender outras propostas de avaliação não pretendo negar a necessidade de melhores condições para que o professor efetivamente consiga atingir seus objetivos.

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

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

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

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

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

Diferentemente, a perspectiva socioconstrutivista de ensino propõe uma nova relação entre os atores do processo de ensino. De acordo com esta perspectiva, o estudante deixa de ser um simples acumulador de informações, o chamado aluno “receptáculo”, e passa a ser parte integrante do seu processo de ensino-aprendizagem, posicionando-se como construtor do próprio conhecimento. Nessa concepção, o aluno estabelece relações com os conhecimentos prévios que adquire dentro e fora da escola na sua vida cotidiana.

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

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

de mediação. O contexto social e o conhecimento historicamente construído ocupam lugar de destaque nesse processo.

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

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

Deve haver um esforço conjunto entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Saviani (2000), um dos caminhos do conhecimento é o de perguntar, dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura, porque mais que ensinar e aprender um conhecimento é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

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

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

Transformar a prática avaliativa significa, antes de qualquer coisa, questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Geografia Escolar precisa de uma vez por todas fazer sentido para os alunos, mas isso não será possível se o seu objetivo final for a soma de médias que decidirá se o aluno irá ou não para a série posterior. Deve haver um esforço, no sentido de que a Geografia cumpra o seu papel de formar cidadãos aptos a agir e a pensar sobre problemas e situações cotidianas. Uma avaliação bem realizada, em que professores e alunos caminham juntos, tem grandes possibilidades de auxiliar no processo de aprendizagem dos conceitos geográficos e não na sua memorização que, posteriormente ao momento da avaliação, serão esquecidos e não terão efeito algum sobre a vida e a aprendizagem dos alunos.

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

O ensino de Geografia é de suma importância para oportunizar ao aluno o acompanhamento e a compreensão das transformações do mundo. Para que isso seja

possível, não se pode mais negar a realidade em que o aluno está inserido. A construção de conceitos deve se realizar a partir da inter-relação de conhecimentos cotidianos e científicos. A teoria socioconstrutivista se apresenta como um caminho para que o ensino de Geografia cumpra bem o seu papel. Conforme Cavalcanti (2005, p. 197) observa,

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

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

Nessa direção, o aluno deverá estar constantemente realizando atividades e exercícios (teóricos e práticos) significativos do ponto de vista da cognição. O professor de Geografia deverá se preocupar com o processo e não somente com os resultados, pois é no processo que o aluno consegue realizar a decodificação e a interpretação de signos e, dessa forma, realizar a sua aprendizagem. Para que esta seja realmente eficaz, o professor deve estar atento, ainda, à adequação do conhecimento com suas práticas e experiências cotidianas.

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

Com base em tudo que foi dito, é de fundamental importância salientar que, para se ensinar Geografia diante do atual quadro de mudanças, é preciso debater como a

avaliação vem sendo encarada no ensino dessa disciplina. São várias as pesquisas realizadas no âmbito da avaliação da aprendizagem por teóricos da educação, no entanto, na área de Geografia, essa produção é bastante escassa. O quadro I, a seguir, mostra a produção geográfica recente em relação ao ensino de Geografia e, especificamente, em relação à avaliação da aprendizagem em Geografia.

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

| Fonte Pesquisada                                       | Quantidade de artigos |  |
|--|-----------------------|--|
|  | Ensino de Geografia   | Avaliação da Aprendizagem em Geografia |
| Boletim Goiano de Geografia                            | 08                    | 00                                     |
| Revista Terra Livre                                    | 21                    | 00                                     |
| Dissertações defendidas no IESA                        | 15                    | 00                                     |
| Dissertações defendidas na UFU                         | 13                    | 01                                     |
| Livros diversos publicados sobre o Ensino de Geografia | 20 <sup>2</sup>       | 02 <sup>3</sup>                        |

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

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

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

a dinamicidade teórico-metodológica da prática educativa do ensino de Geografia tem que ser levada em consideração para que haja sucesso no

<sup>2</sup> Foram consultados os livros considerados aqui como primordiais para se pensar o ensino de Geografia no Brasil, nos dias atuais, a exemplo de Callai (2000, 2001 e 2003), Carlos (1999, 2007), Castrogiovani (1998, 2000), Cavalcanti (1998, 2002, 2009), Kaercher (1997), Vesentini (1989, 1992, 2004), Vlach (1990, 1991), Schaffer (1998, 2003), Straforini (2004, 2005)

<sup>3</sup> Foram pesquisados nos principais livros relacionados ao ensino de Geografia, no entanto somente em dois foi referenciada a Avaliação da Aprendizagem em Geografia, Shoko (2008) e Castelar & Vilhena (2009).

processo avaliativo. Não há como avaliar por avaliar, sem objetivos precisos sobre o processo de construção de aprendizagens significativas. Se a nossa preocupação é formar o cidadão, há que se oportunizar condições e instrumentos para que os alunos consigam compreender a realidade em que vivem, isto é, aprendam a conhecer o espaço geográfico.

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

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

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

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

Deve-se oportunizar aos alunos dialogar com suas representações e, a partir daí, construir suas aprendizagens de acordo com suas experiências, pois a avaliação deve ser

um instrumento de aprendizagem. O lugar de vivência dos alunos deve ser levado em consideração tanto na elaboração, quanto na “correção” das diversas formas de avaliar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

atento para o que Cavalcanti (1998) alerta, de que a memorização e a associação por si só não levam à formação de conceitos.

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

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

Assim, o professor deve utilizar-se da reflexão como embasamento para sua ação pedagógica, refletindo sobre sua prática. Para isso, deve estar atento para que, durante o percurso do processo, ele consiga avaliar melhor a realidade em que vive, com a perspectiva de transformá-la, cumprindo, desta forma, o principal objetivo da Geografia Escolar. De acordo com Katuta (2004), o objetivo pedagógico do ensino de Geografia é o entendimento dos arranjos espaciais por meio da dialética entre os conhecimentos geográficos não formais e os científicos.

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

### **Considerações finais**

Este artigo objetivou trazer reflexões iniciais sobre a avaliação da aprendizagem em Geografia e a importância dos pesquisadores que trabalham com a temática ensino de Geografia considerarem essa temática. Além de se constituir em mais um indicador

da emergência em mudar a forma de se ensinar e conseqüentemente avaliar em Geografia. Sabe-se que essa angústia não está presente somente nesta disciplina, mas em outras disciplinas que passam por esse momento de reafirmação de seus métodos, de seus conteúdos, de suas metodologias, em que, antes de qualquer coisa, é preciso que se reflita sobre a importância de cada uma dentro do currículo escolar e que isso se traduza, posteriormente, em esforços na busca de um ensino significativo.

Para que as mudanças realmente ocorram, é necessário que essa teoria se correlacione com a prática. Caso isso não ocorra, continuaremos produzindo livros, artigos e pesquisas sem nenhum efeito dentro das salas de aula. Mesmo com tantas barreiras e empecilhos, continuo acreditando que, quando a avaliação da aprendizagem é realizada de forma consciente e clara, as chances de se obter a aprendizagem são bem maiores. As vantagens de se avaliar de maneira formativa, assim como de se utilizar da vida e do cotidiano dos alunos não somente durante as aulas, mas também no momento de realizar a avaliação, é que dessa forma conseguimos uma avaliação preocupada com a aprendizagem significativa, desmitifica o sentido da avaliação, diminui a distância professor-aluno, funciona como *feedback*, entre tantas outras explicitadas ao longo do texto. Reforçando a ideia de que avaliação e aprendizagem devem estar sempre a serviço uma da outra.

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

Entre os estudiosos dessa área, há certo consenso de que a avaliação deve ocorrer ao longo do processo e não pode ficar presa somente a notas, entre tantas outras defesas realizadas ao longo desse artigo, que busca mostrar que a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem e que avaliar em Geografia tem suas especificidades. No entanto, as discussões de como realizar a avaliação, que cumpra esse papel de ser auxiliar ao ensino, ainda é um desafio para todos. Este artigo teve, portanto, a pretensão de trazer uma discussão inicial sobre o tema, entretanto salientamos existir uma

necessidade premente de se ampliar as discussões, pesquisas e debates acerca da avaliação da aprendizagem em Geografia, a qual possui suas especificidades.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.

CHAVES, S. M. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. *Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação, mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito ou desafio*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990.

\_\_\_\_\_. *Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KAERCHER, N. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. 2. ed. Porto Alegre: Premier, 2004.

MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *La evaluación a examen: ensaios críticos*. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2003.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2001.

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

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

Recebido para publicação em fevereiro de 2010

Aprovado para publicação em outubro de 2010