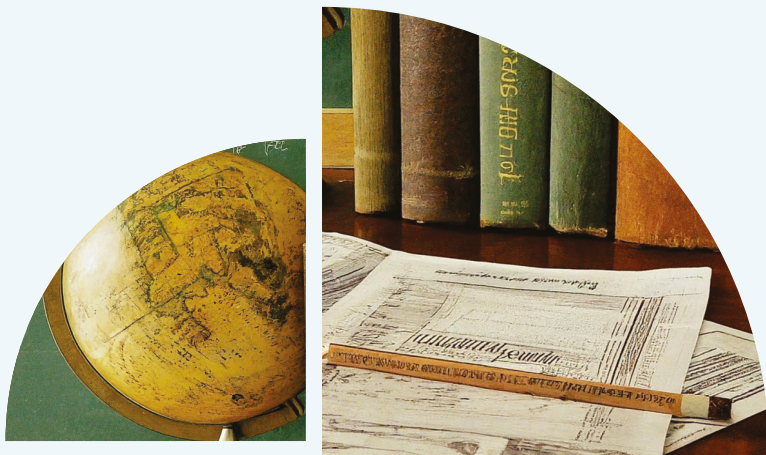


LUCAS DANTAS



EXAMINAR OU AVALIAR?

A PRÁTICA DE DOCENTES DE GEOGRAFIA
DO ENSINO MÉDIO REGULAR DO
MUNICÍPIO DE BETIM-MG



LUCAS DANTAS – Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Licenciado e Bacharel em Geografia pela PUC Minas. Licenciando em Pedagogia pela PUC Minas. Membro da Comunidade Professor Autor (CPA). Ex-membro do Grupo de Pesquisa "Políticas Públicas e Avaliação Educacional" da PUC Minas. Atualmente, é docente da Educação Básica na Rede Municipal de Contagem (SEDUC) nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Pesquisa sobre as temáticas de Avaliação Educacional, com foco na avaliação da aprendizagem escolar e no Ensino de Geografia.

LUCAS DANTAS

EXAMINAR OU AVALIAR?

A PRÁTICA DE DOCENTES
DE GEOGRAFIA DO
ENSINO MÉDIO REGULAR
DO MUNICÍPIO DE BETIM/MG



GOIÂNIA, GO | 2024

© Autoras e autores – 2024

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte



C&A ALFA
COMUNICAÇÃO
Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Revisão Geral

Paulo Moretti

Projeto Gráfico

Adriana Almeida

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Eguimar Felício Chaveiro (UFG)

Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Míriam Aparecida Bueno (UFG)

Vanilton Camilo de Souza (UFG)

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis – CRB 1/3388)

Dantas, Lucas.

D192e Examinar ou avaliar? : a prática de docentes de geografia do ensino médio regular do município de Betim/MG / Lucas Dantas.
– Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2024.

172 p. ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-5791-066-9 (físico)

ISBN 978-85-5791-065-2 (E-book)

1. Prática docente – Geografia. 2. Avaliação da aprendizagem.
3. Betim - MG. I. Título.

CDU: 37.091.26(815.1)



SUMÁRIO

7 PREFÁCIO

11 APRESENTAÇÃO

15 INTRODUÇÃO

24 REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliação da aprendizagem	24
Instrumentos de avaliação da aprendizagem .	30
Autoavaliação	31
Avaliação por colegas	34
Avaliação por rubricas	38
Trabalho de campo	41
Dever de casa	46
Portfólio	49
Item	50

56 METODOLOGIA

<i>Lócus</i> de pesquisa, procedimentos metodológicos e etapas da realização da pesquisa	56
--	----

61 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Análise das entrevistas	62
Análise e resultado do grupo focal <i>online</i>	106
Discussão geral sobre a temática	106
Discussão acerca de questões utilizadas em provas e a apresentação do material de elaboração de itens na área das Ciências Humanas	139

150 CONSIDERAÇÕES FINAIS

158 REFERÊNCIAS

PREFÁCIO

É com grande satisfação e orgulho que escrevo o prefácio deste livro, uma obra que emerge da dedicação e do compromisso de um pesquisador preocupado com a melhoria da Educação Básica e que tive o privilégio de conhecer ainda nas salas de aula da graduação. Ao longo de sua jornada acadêmica, Lucas sempre demonstrou curiosidade insaciável e paixão inabalável pela educação. Desde os primeiros passos na sala de aula até as pesquisas mais avançadas, seu empenho em compreender e aprimorar o processo ensino-aprendizagem sempre se destacou. E este livro é o fruto de anos de estudo, uma intensa jornada de reflexão teórico-prática, na qual foram exploradas as nuances e os desafios enfrentados pelos professores de Geografia, no contexto do ensino médio, e reflete uma compreensão profunda e madura sobre as possibilidades e oportunidades que permeiam a avaliação na Educação Básica.



O texto desta obra, intitulada “Examinar ou avaliar? A prática de docentes de Geografia do Ensino Médio regular do município de Betim/MG”, começou a ser desenvolvido há alguns anos e, pouco a pouco, foi tomando forma, paralelamente à formação de um profissional dedicado e comprometido com a melhoria da educação. A investigação abrange aspectos teórico-práticos da avaliação educacional, oferecendo uma análise crítica das práticas adotadas nas escolas de Betim/MG.

A avaliação, como bem elucidado nas páginas que seguem, vai além da simples medição do desempenho dos estudantes. Ela envolve uma abordagem holística que considera o seu desenvolvimento integral, promovendo não apenas o conhecimento, mas também o crescimento pessoal, social e emocional. Lucas conduz o texto a partir de uma análise crítica e bem fundamentada, ao mesmo tempo que nos apresenta alternativas inovadoras e práticas que têm o potencial de transformar o ambiente escolar, e deixa claro que a avaliação educacional, tema central desta obra, é um dos pilares fundamentais para a construção de um sistema de ensino mais justo, eficaz e inclusivo.

Um dos grandes méritos desta obra é a sua acessibilidade. Apesar de tratar de conceitos complexos e apresentar uma gama de percepções, Lucas consegue comunicar suas ideias de forma clara e envolvente, tornando este livro uma leitura essencial, tanto para educadores experientes quanto para aqueles que estão iniciando suas carreiras. Além disso, os exemplos apresentados e discutidos

no texto oferecem uma conexão valiosa entre a teoria e a prática, permitindo aos leitores visualizarem como as estratégias discutidas podem ser aplicadas em contextos reais.

Ao longo das páginas, o leitor encontrará uma discussão aprofundada sobre a diferença entre examinar e avaliar, destacando a importância de uma abordagem avaliativa que vá além da mera verificação de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. A obra busca, assim, contribuir para a formação contínua dos docentes, incentivando a adoção de práticas mais reflexivas e eficazes.

Este livro chega em um momento importante, em que a Educação enfrenta desafios sem precedentes. As transformações sociais e tecnológicas exigem novas abordagens e uma reavaliação constante de nossas práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à avaliação. A obra de Lucas é uma leitura indispensável para aqueles que desejam compreender essas mudanças com competência e sensibilidade, sempre com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Em nome de todos os que tiveram o privilégio de acompanhar a trajetória do Lucas, expresso meu profundo reconhecimento por sua contribuição valiosa ao campo da Educação, pois este livro não é apenas um reflexo de sua excelência acadêmica, mas também um testemunho de seu compromisso inabalável com a construção de um futuro melhor através da educação.



Espero que esta obra inspire professores, pesquisadores e gestores a repensarem suas abordagens de avaliação e a implementarem mudanças que beneficiem a aprendizagem e o crescimento dos estudantes. Que este livro seja uma ferramenta valiosa para todos os que acreditam no poder transformador da Educação.

Desejo a todos uma leitura inspiradora e transformadora.

Inverno/2024

LENISE MARIA RIBEIRO ORTEGA

Departamento de Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais



APRESENTAÇÃO

A temática “**avaliação da aprendizagem escolar**” é um dos temas que carecem de pesquisa na área das Ciências da Educação, em especial no Ensino de Geografia. Quando se lembra de avaliar o estudante, pensa-se primordialmente em elaborar provas, aplicá-las, corrigi-las e, finalizando, atribuir e lançar uma nota/conceito escolar no sistema escolar. No entanto, esse tipo de pensamento intrínseco na cultura “avaliativa” escolar e universitária é limitado diante da grandeza do que é o ato de avaliar o estudante em seu processo ensino-aprendizagem.

Durante a trajetória acadêmica na graduação em Licenciatura em Geografia, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), as disciplinas de cunho pedagógico ofereceram poucas possibilidades de aprofundamento sobre a avaliação, ainda que esta componha a

organização do trabalho pedagógico (OTP) docente, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Perguntas como “o quê”, “como”, “por quê”, “para quê” e “quem” avaliar são inquietações constantes de docentes que trabalham com a educação, em quaisquer níveis de ensino e, portanto, causam muitas dúvidas na execução da *práxis* docente.

Diante disso, ao fazer a segunda graduação em Bacharelado em Geografia, o pesquisador pôde colocar em seu plano de estudos as disciplinas “Avaliação da Aprendizagem” e “Sistemas de Avaliação da Educação Básica”, ofertadas no curso de Pedagogia da PUC-Minas, ministradas pela professora Dra. Lenise Maria Ribeiro Ortega, objetivando conhecer melhor a OTP para aplicações futuras em sala de aula.

Antes de cursar tais disciplinas, em 2021, o pesquisador se tornou membro da Comunidade Professor Autor (CPA), projeto idealizado pela professora Luzia de Queiroz Hippolyto, doutora em Educação, com enfoque em Avaliação Educacional, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e pelo professor M.Sc Robert Lassance Carvalho Braga, servidor público do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A comunidade atende educadores de todo o Brasil e tem como finalidade:

- a) proporcionar ao/à docente a oportunidade de ser reconhecido/a como autor/a;
- b) ser um espaço de convivência para docentes em todo o país;
- c) envolver e inserir o educador nos espaços de autoria para além da sala de aula, nas seguintes pistas de desenvolvimento: elaboração de itens, escrita de material didático, escrita de material de apoio didático, consultoria educacional, palestrante, *design* educacional, professor/a conteudista, empreendedor de cooperativa na escola e difusor de conteúdo educacional, de forma *online*.

Diante disso, o pesquisador teve oportunidade de trabalhar com avaliação educacional, na elaboração de itens e questões e materiais de apoio didático, seja pela CPA, seja em outras empresas, como Lecionas, Imaginie Avaliações, Via Educa e o órgão público Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe), pertencente à Universidade de Brasília (UnB).

Em 2023, recém-contratado pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc), do município de Contagem/MG, via Processo Seletivo Simplificado (PSS), o pesquisador e docente de Geografia da Escola Municipal Isabel Nascimento de Mattos passou a vivenciar, em sua *práxis* docente e técnico-pedagógica, o que é realmente o ato de avaliar a aprendizagem de discentes. Isso se deu através



da avaliação democrática, diagnóstica e inclusiva de 220 estudantes do 8º e 9º anos.

Assim sendo, a escolha deste projeto de pesquisa considera a demanda por pesquisadores na área capazes de tratar de forma aprofundada a Avaliação Educacional. Entende-se que o despreparo docente possa estar conectado ao desconhecimento de muitos professores em atuação no magistério, pois a formação inicial geralmente não aborda com profundidade a temática da avaliação. Ao mesmo tempo, a presente escolha se inspira nas experiências na CPA, em que se percebe a relevância da elaboração de itens para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa verdadeiramente amorosa, inclusiva e diagnóstica no Ensino Básico e, por fim, pelas disciplinas de Pedagogia. Dentre as atividades desenvolvidas nessas disciplinas, solicitou-se a realização de uma prática investigativa acerca da aplicação avaliativa escolar na avaliação da aprendizagem de docentes da Educação Básica. Essa atividade marcou profundamente a vida do pesquisador, consolidando-se com a temática de pesquisa a ser desenvolvida durante o Mestrado.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é uma temática em que se percebe certa dificuldade entre docentes, seja no Ensino Básico, seja no Superior. Esta é entendida sobretudo como aferição de notas e aplicação de testes e provas para estudantes, sendo utilizada, portanto, como medida pontual, em momento específico do calendário acadêmico-escolar, considerada por Villas Boas (2022) como “avaliação formal”:

A avaliação se desenvolve de várias formas, sendo mais conhecida a que é feita por meio de provas, exercícios e atividades quase sempre escritas, como produção de textos, relatórios, pesquisas, resolução de questões etc. [...] A esse tipo de avaliação costuma-se ainda atribuir nota, conceito ou menção (Villas Boas, 2022, p. 22).

No entanto, a avaliação da aprendizagem deve ser mediadora, diagnóstica, processual (Luckesi, 2011;

Hoffmann, 2019), não somente utilizada no início ou final de um procedimento, mas também realizada no meio do processo entre o que o docente ensina e o estudante aprende. Esta também tem importância no processo curricular discente, que é pautado em um objetivo educacional a respeito do levantamento de informações e da tomada de decisões. Este último aspecto citado é de suma importância no desenvolvimento do estudante, pois, em grande medida, docentes não realizam esse ato e, com isso, comprometem a trajetória escolar discente em seu desenvolvimento de aprendizagem.

Entende-se a avaliação da aprendizagem como uma temática importante para estudantes em formação nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Nessa perspectiva, o docente desenvolve e incorpora metodologias no “chão de sala de aula”, produzindo-as em sua *práxis* docente. Logo, pressupõe-se que muitos professores em exercício de seu magistério não discutiram essa temática em profundidade, conforme evidenciam Gatti e Nunes (2009, p. 101): “Avaliar alunos não é questão trivial para educadores. Exige formação e discussão”.

Configura-se o que Alavarse (2013) considera como “*paradoxo docente*”, o fato de educadores, a despeito de atuarem como avaliadores profissionais em sua formação inicial, bem como nos processos formativos contínuos, não internalizarem os pressupostos teóricos e pedagógicos subjacentes à avaliação da aprendizagem, de modo a realizar

as intervenções necessárias e contribuir efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes.

Nesse sentido, para contornar o problema de pesquisa, recorre-se à pergunta: Como os docentes de Geografia, na organização do trabalho pedagógico, realizam o ato de avaliar a aprendizagem de seus estudantes em sala de aula?

Tem-se como hipótese que os educadores conhecem superficialmente os contornos e condicionantes da Avaliação Educacional. Contudo, tal fato será verificado após a análise das respostas dos questionários aplicados aos docentes.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar os princípios acerca da prática da avaliação da aprendizagem de docentes de Geografia do Ensino Médio.

Destacam-se como seguintes objetivos específicos:

- a) verificar, sob a ótica docente, as estratégias, os instrumentos avaliativos e os critérios utilizados ao aquilatar a aprendizagem dos educandos;
- b) identificar possíveis equívocos da *práxis* docente em relação à prática da avaliação da aprendizagem;
- c) compreender, sob a ótica docente, o papel do erro no processo ensino-aprendizagem dos educandos;
- d) propor aos docentes de Geografia metodologias e estratégias complementares que subsidiem o processo de avaliação da aprendizagem.



Percebe-se que na cultura “avaliativa” escolar são utilizados os pressupostos tradicionais (testes e exames), caracterizados como avaliação somativa. Esta possui um cunho classificatório e utiliza o princípio pedagógico tecnicista (behaviorista), que visa somente a reprovação ou a aprovação de estudantes, constituindo-se, assim, em verificação da aprendizagem. Essa situação é analisada por Silva, Pinto e Briskievicz (2021):

É bastante relevante que, nos dias atuais, ainda existam professores, pais e alunos que consideram a avaliação reduzida apenas como um instrumento avaliativo, a prova, em que ela surge como um instrumento para medir o conhecimento e classificar os alunos em aprovados ou reprovados.

A avaliação, como é mencionada por Luckesi (2011), extrapola a verificação, ou seja, o ato de avaliar, dentre várias funções, é diagnóstico. Esse autor, inclusive, em seu livro *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*, alerta para a necessidade de professores aprenderem a avaliar utilizando instrumentos de medida eficientes e eficazes para o processo de ensino e aprendizagem: “Estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que ainda estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não avaliadores” (Luckesi, 2011, p. 29). Para além da avaliação diagnóstica, devem-se incorporar práticas avaliativas processuais e formativas, como formas de aferição do desempenho escolar, sem prescindir das avaliações externas.

Os instrumentos da coleta de dados da avaliação da aprendizagem, conforme destaca Luckesi (2011), são necessários para docentes e discentes, no sentido de que os primeiros receberão os resultados esperados pelos segundos e, com isso, tomarão decisões assertivas para a aprendizagem discente. No entanto, acredita-se que educadores desconhecem outros instrumentos de avaliação, bem como técnicas de elaboração de itens, incluindo unidades de medida e seu histórico (Villas Boas, 2017; Lima, 2017; Moretto, 2010).

A utilização adequada de instrumentos avaliativos, por exemplo, pode subsidiar o mecanismo pedagógico na tomada de decisões nas dificuldades da aprendizagem discente. O item possui algumas especificidades no campo da avaliação, no que diz respeito à sua aplicação, como nas avaliações de larga escala (ALE). As ALEs consubstanciam-se em teorias estatísticas, como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) ou a Teoria de Resposta ao Item (TRI), sendo a primeira uma preocupação maior com o número de acertos de questões em uma prova/teste, possibilitando a comparação entre grupos de uma amostra, e a segunda, relacionada ao nível de dificuldade do item, cujo valor final da prova/teste é produto de uma proficiência.

Em 2023, de acordo com as últimas notícias do Inep, pretende-se que as ALEs do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aquilatem as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano) e, em 2025, para o Ensino Médio, tornando-se de amostral para censitário (MEC; Inep, 2021;

MEC; Inep, 2023). Essas áreas descritas são aplicadas, atualmente, de forma amostral, coletando parte de uma população de estudantes de um município em determinada instituição de Educação Básica. Há um documento *no prelo* em que estão indicadas sugestões de habilidades e eixos de conhecimentos que comporão os objetivos da aprendizagem discente. Observam-se, a seguir, os eixos de conhecimento da área de Ciências Humanas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (Quadro 1)¹.

Quadro 1 – Eixos de conhecimento das Ciências Humanas

Número do eixo	Eixo de conhecimento
1	Tempo e espaço: fontes e formas de representação
2	Natureza e questões socioambientais
3	Culturas, identidades e diversidades
4	Poder, Estado e instituições
5	Cidadania, Direitos Humanos e movimentos sociais
6	Relações de trabalho, produção e circulação

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações do Inep (2019?, p. 146).

1 As habilidades e seus respectivos eixos de conhecimento se encontram no documento de referência “Sistema de Avaliação da Educação Básica”, versão preliminar. Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf.

Em 2021, foram colhidas amostras da aplicação das avaliações do Saeb, como teste experimental, para seis milhões de estudantes de escolas públicas e particulares dos segmentos de ensino correspondentes ao 5º e 9º anos e à 3ª e 4ª séries, com respostas aos itens de Língua Portuguesa e Matemática (censitário nas escolas públicas e por amostragem nas escolas particulares), Ciências da Natureza e Ciências Humanas (amostragem nas escolas públicas e particulares) (Ministério da Educação, 2021).

Quanto às Avaliações de Larga Escala, os microdados do Inep serão utilizados nesta investigação como forma de verificação das habilidades e, principalmente, no uso da aprendizagem para o planejamento.

Diante do cenário do Ensino Médio, em consonância com a Reforma de 2017 (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passaria por reformulações em sua aplicação, a partir de 2024, sobretudo com a inclusão de exames de habilidades referentes a Itinerários Formativos e a sua inclusão no Saeb, conforme Portaria n. 521, de 13 de julho de 2021, estabelecendo o cronograma nacional do Novo Ensino Médio, a saber:

Art. 6º As matrizes do Saeb para a etapa deverão estar alinhadas ao Novo Ensino Médio até o ano de 2024, conforme o seguinte cronograma:

- I – No ano de 2022: definição da estrutura das matrizes e preparação das versões preliminares;
- II – No ano de 2022: validação pedagógica das matrizes;
- III – No ano de 2022: elaboração do documento básico;

IV – No ano de 2023: elaboração dos itens;

V – No ano de 2023: montagem e aplicação dos pré-testes;

VI – No ano de 2024: análise dos resultados dos pré-testes e validação das matrizes; e

VII – No ano de 2024: publicação das novas matrizes de avaliação do Saeb (Brasil, 2021).

Porém, diante de impasses políticos com relação à implementação do programa, a Portaria n. 627, de 4 de abril de 2023, instituiu a interrupção desse cronograma nacional, sem informar uma possível data de aplicação das provas voltadas ao Itinerário Formativo:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Suspende os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC n. 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC n. 399, de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023).

Portanto, mesmo diante dos empecilhos acerca do Novo Ensino Médio, é colocado no cenário da avaliação educacional no Brasil que as instituições de Educação Básica – a gestão institucional e escolar – precisam promover formações continuadas às/aos docentes nos estudos da matriz de referência postas na atualidade, como a do Enem, de modo a promover o conhecimento e a aplicação

das técnicas de elaboração de itens para avaliação de discente perante a ALE, favorecendo mudanças no “chão da sala de aula”. Acrescenta-se, também, a formação inicial, para que as/os futuras/os docentes incorporem os princípios e as concepções de avaliação da aprendizagem, a utilização de instrumentos avaliativos, entre outros, para aplicação na sala de aula.

REFERENCIAL TEÓRICO

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem é conceituada como o processo de ensino-aprendizagem do estudante, agindo de maneira diagnóstica, contínua e processual, compreendendo que cada discente aprende de uma forma diferente, em seu ritmo e tempo. De acordo com Luckesi (2011, p. 45), “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”.

“Avaliação” é uma palavra de origem latina – *a-valere* –, sendo esta um fenômeno no processo de aprendizagem que promove instrumentos de coleta, análise e síntese de dados relativos a esse decurso, equiparando-os

a um padrão previamente estabelecido para, portanto, gerar decisões e tomadas de atitudes.

Ensino é “mobilizar elementos da didática – objetivos, conteúdos, estratégias, ação docente e participação docente” (Carvalho, 2021a). A aprendizagem é uma variável dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais, que acontecem simultaneamente num processo retroalimentador da aprendizagem e, portanto, promove mudanças mentais (cognitivas), sentimentais (afetivas) e comportamentais no indivíduo por meio de uma situação intencional.

Diante disso, a avaliação do aprendizado “busca coletar dados a respeito de uma grandeza, seja ela comparável ao objeto curricular ou ao próprio desenvolvimento do estudante” (Carvalho, 2021b). Com isso, a avaliação da aprendizagem visa identificar falhas na aprendizagem, propondo novas estratégias de caminhada tanto para discentes, quanto para docentes.

Ao longo da história dos processos educacionais, o ato de avaliar não é posto, em seu sentido verdadeiro, em prática. Realiza-se, em seu lugar, a ação de examinar, algo classificatório, seletivo, excludente, pontual e de verificação (Luckesi, 2011).

Por mais de 500 anos de história brasileira, sobretudo na educação, os exames são praticados nas escolas como uma forma de certificar/verificar a aprendizagem de estudantes, sem uma reflexão-ação do que está sendo recebido por esses sujeitos. Por ser uma forma pontual,



portanto, perpassa, até os dias de hoje, essa cultura examinatória na ação educativa, ou seja, uma pedagogia do exame. Na primeira geração de avaliação, conforme Guba e Lincoln (2011), os exames foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII devido à urgência da modernidade, sendo a “avaliação” nesse período classificada por medida/mensuração. Esses autores destacam que

os exames escolares foram utilizados para “dominar” o conteúdo de diversos cursos ou assuntos nos quais haviam sido iniciados. [...] O principal objetivo da escola era ensinar às crianças *o que se reconhecia como certo*; para demonstrar que tinham domínio, as crianças tinham de regurgitar esses “fatos” em exames, que eram em essência testes de memória (Guba; Lincoln, 2011, p. 28, grifo próprio).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem propriamente dita é recente, iniciada em meados de 1930, pelo educador americano Ralph Winfred Tyler, membro do Departamento de Pesquisa Educacional, na Universidade Estadual de Ohio, devido à emergência na alteração dos currículos e programas educacionais estadunidenses – como o *Eighy-Year Study* (Estudo de oito anos) – e à necessidade de educadores terem o cuidado com a aprendizagem de seus educandos. Pertencendo à segunda geração da avaliação, Tyler se preocupava com a regulação da aprendizagem do sujeito aprendiz, ou seja, com a descrição/elaboração de objetivos educacionais (Guba; Lincoln, 2011).

Por outro lado, nas teorias de currículo, Tyler é classificado por Silva (2003) como tradicional, em vista de essa

classificação partir do planejamento curricular e de sua ordenação e desenvolvimento nas escolas, numa visão tecnicista. Salienta-se que o contexto histórico do currículo tradicional perpassa a era da industrialização-urbanização da Inglaterra, em meados de 1800, em que os moldes do sistema fabril eram desempenhados nas escolas como um sistema de produção. A concepção teórico-conceitual de Tyler, nesse conceito, era o “*ensino por objetivos*”, pensado devido às inúmeras reprovações de discentes na época. Luckesi (2011, p. 28) exemplifica que a “cada 100 crianças que ingressavam na escola, somente 30 eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia um resíduo de 70 reprovados, o que, em síntese, supostamente significaria que elas não tinham uma aprendizagem satisfatória”. Por meio dessa constatação, Tyler elaborou uma sistematização no ensino, a saber (Luckesi, 2011):

(1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder à reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar (Luckesi, 2011, p. 28).

Nesse sentido, Tyler, ao elaborar novos currículos, verificava a sua aplicabilidade de acordo com o planejado. Diante disso, criaram-se vários testes, para que se soubesse o nível de aproveitamento do que estava sendo aplicado em seu programa educacional e, portanto, origina-se, assim, a aquilatação por programas (Guba; Lincoln, 2011).

No Brasil, as pesquisas acerca da temática de avaliação da aprendizagem datam do final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 (Luckesi, 2011). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, percebe-se a avaliação em seu caráter classificatório por meio de exames escolares, cuja responsabilidade ficava a cargo das unidades escolares, enquanto o docente tinha a tarefa de realizar o processo avaliativo do estudante, ambos registrados no artigo 39:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento (Brasil, 1961).

Em 1971, por meio da Lei n. 5.692, de 11 de agosto, utilizava-se a expressão “aferição do aproveitamento escolar”, mas não se aplicou o conceito adequado da avaliação da aprendizagem, conforme registrado no artigo 14:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade. 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (Brasil, 1971).

Nota-se, portanto, que se estabelece a “verificação do rendimento” e “aproveitamento” em “notas ou menções”, em que os “aspectos qualitativos” devem preponderar sobre os quantitativos. No entanto, o pressuposto conceitual da avaliação da aprendizagem torna-se somativo – pontual –, ou seja, centrado num momento único do ensino-aprendizagem, considerando somente aquela situação como verdadeira avaliação do estudante, em detrimento do processo.

Nos anos de 1990, com a LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Luckesi (2011) afirma que é a primeira vez que se utiliza, na concepção teórico-conceitual, a avaliação da aprendizagem com todo o seu processo (antes, durante e final), o que é descrito no artigo 24, inciso V:

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

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries **mediante verificação do aprendizado;**
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (Brasil, 1996, grifo nosso).

Em virtude desse breve histórico da avaliação da aprendizagem brasileira, entende-se como necessário que o docente aprenda a avaliar, pois a realidade evidencia que, infelizmente, a cultura da escola ainda é de examinadores. Portanto, é necessário construir uma cultura avaliativa afetiva, inclusiva e diagnóstica, que considere e respeite o estudante em todas as suas dimensões – psicológicas, sociais, históricas, políticas – e entenda esse sujeito como um ser em construção. Nesse contexto, espera-se que o docente possa proporcionar inúmeros instrumentos para avaliar a aprendizagem desse estudante.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os instrumentos de avaliação da aprendizagem servem para regular a aprendizagem do estudante, intervindo em suas possíveis lacunas, com o intuito de contribuir para o alcance dos resultados pretendidos.

A avaliação formativa promove formas de avaliar um resultado aceitável para a aprendizagem discente, tentando romper com o modelo hegemônico de testes/provas. De acordo com Villas Boas (2017), essa forma de aquilatar é

o processo pelo qual são analisadas continuamente todas as atividades em desenvolvimento e as desenvolvidas pelos estudantes, para que eles e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta a ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços (Villas Boas, 2017, p. 157).

Destacam-se como instrumentos desse tipo de avaliação o portfólio, a autoavaliação, a avaliação por colegas, entre outros. Diante desses instrumentos, aplica-se o *feedback*, ou seja, uma ferramenta de registro processual do cotidiano discente, apontando eticamente “as suas faltas” e esclarecendo o que ainda pode ser melhorado.

A seguir, serão descritos os seguintes exemplos de avaliação como função formativa: autoavaliação, avaliação por colegas, avaliação por rubricas, trabalho de campo, dever de casa e portfólio.

Autoavaliação

Na avaliação formativa, a autoavaliação é um dos instrumentos importantes que funcionam como aliados no processo ensino-aprendizagem do estudante. Esta permite que o aprendiz verifique, por meio do diagnóstico docente, os pontos positivos e os que precisam melhorar em relação à sua aprendizagem, por meio do *feedback*, formando, assim, um par dialético autoavaliação-*feedback*. Segundo Lima (2017, p. 172), esse instrumento avaliativo contribui “para a formação integral dos sujeitos” e, com isso, quando orientado, de forma correta, pode colaborar para a aprendizagem dos sujeitos aprendizes.

A função primordial do uso desse instrumento é

orientar o estudante para refletir sobre os objetivos de sua aprendizagem e sobre critérios de avaliação negociados no



contexto do trabalho pedagógico escolar. Sendo assim, a autoavaliação será fortalecida pelo uso do *feedback*, devolutiva ou do retorno por intermédio do docente regente ou mesmo pelos pares de colegas (Lima, 2017, p. 172).

Apesar disso, existe uma confusão com o uso desse termo, pois muitas instituições de ensino, sejam da Educação Básica, sejam do Ensino Superior, a utilizam como “autonotação” e, portanto, esta perde seu efeito avaliativo e passa a ser um caráter examinador. Segundo Lima (2017),

é importante que não confundamos autoavaliação com autonotação, ou seja, pedir para que o estudante se atribua com pontos, notas ou conceitos sem que isso possibilite o desenvolvimento dos processos mentais que o levarão a refletir sobre suas aprendizagens (Lima, 2017, p. 170).

Diante disso, é preciso que as instituições de ensino, juntamente com o corpo docente e a gestão escolar, não permitam a marginalização desse instrumento avaliativo e entendam a necessidade de seu uso, uma vez que se trata de algo benéfico tanto ao processo ensino-aprendizagem do discente quanto para a sua formação como sujeito crítico e consciente, contribuindo para a sua autoformação e para a formação da cidadania (Lima, 2017).

A seguir, Lima (2017) sugere alguns exemplos do uso desse instrumento e seus respectivos respondentes às perguntas solicitadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Exemplos de perguntas e os respectivos respondentes da autoavaliação

Perguntas que podem facilitar a autoavaliação	Quem responderá?
O que pode ser feito para que este trabalho seja aperfeiçoado?	O estudante ou o profissional da escola, a depender do contexto (avaliação para a aprendizagem e/ou avaliação do trabalho da escola)
Você concorda que este item ou trabalho pode ser ampliado? Aceita o desafio de realizar a melhoria?	Estudante e/ou profissional da escola
Se você tiver a oportunidade de refazer ou ampliar este trabalho, acredita que poderá torná-lo ainda melhor? Como?	Estudante e/ou profissional da escola
Você está plenamente satisfeito com o trabalho realizado? Há algo que pode ser melhorado? Como pode contribuir para que isso aconteça?	Estudante e/ou profissional da escola
Qual foi sua contribuição efetiva para este resultado alcançado?	Estudante e/ou profissional da escola
O que você aprendeu com esta atividade, este trabalho ou esta aula? Quais são as suas dúvidas ou o que ainda não aprendeu? O que você gostaria de aprender mais?	Estudante
Você se sente capaz de aprender mais sobre este tema? O que você precisa para realizar esta tarefa? Há algo que você tenha deixado de dizer ou escrever sobre o tema e que gostaria de acrescentar?	Estudante e/ou profissional da escola



Perguntas que podem facilitar a autoavaliação	Quem responderá?
Como você tem se relacionado com seus pares e como você tem contribuído para o crescimento deles?	Estudante e/ou profissional da escola
Você perde a paciência com facilidade no trato com seus pares ou com seus alunos durante a realização de seu trabalho?	Estudante e/ou profissional da escola
Você tem cumprido agendas, horários e compromissos firmados coletivamente? Justifique.	Estudante e/ou profissional da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Lima (2017, p. 176).

Ao verificar as perguntas sugeridas por Lima (2017), nota-se que esses questionamentos podem compor um processo de discussão e reflexão acerca da aprendizagem do estudante, auxiliando em diagnosticar dificuldades ou possibilidades de avanço sem o uso de notas ou conceitos para emissão de juízos de valor quantitativo. Logo, esses registros podem ser colocados em outros documentos, como portfólios ou dossiês, servindo como *feedback* do processo ensino-aprendizagem.

Avaliação por colegas

A avaliação por colegas oportuniza aos estudantes aquilatar os pares, evitando que a figura seja o centro da avaliação de discentes, assumindo uma posição autoritária.

Trata-se de um complemento para a autoavaliação do estudante (Lima, 2022), mas que, por trazer o ato avaliativo como prática cotidiana, permite de fato aprender a ser um avaliador. Lima aconselha o uso desse instrumento avaliativo ao docente no repasse discente de orientações basilares para o encaminhamento correto da avaliação entre os estudantes, bem como aponta a importância desse espaço de debate em relação a esse instrumento avaliativo nos cursos iniciais de formação de docentes:

A avaliação por colegas e a autoavaliação somente serão produtivas se os professores oferecerem orientações constantes, principalmente àquelas que apresentarem mais necessidade. É importante considerar que os estudantes, de modo geral, não estão habituados a desenvolver essa estratégia avaliativa. Além disso, para os professores também é um procedimento quase desconhecido porque em seus cursos de formação eles não costumam vivenciá-lo. Para que essa avaliação ganhe força, é importante que toda a escola a adote, a fim de que não fique associada a um único professor ou a alguns deles.

Vale salientar que esse instrumento avaliativo pode ser utilizado em qualquer nível de ensino, cabendo ao docente o seu direcionamento em sua prática pedagógica. Orienta-se que não seja requerido o uso de conceitos ou pontos.

Nesse sentido, Lima (2022) apresenta algumas estratégias didáticas que podem ser utilizadas no desenvolvimento desse instrumento avaliativo (Quadro 3).

Quadro 3 – Exemplos de estratégias didáticas para aplicação do instrumento avaliativo

Estratégias didáticas	Avaliação por colegas
Apresentação oral dos estudantes	Em pares, os estudantes poderão analisar e registrar suas impressões em um pequeno formulário, considerando critérios previamente negociados. Vários aspectos poderão ser considerados, como a postura, a voz, o conteúdo, as argumentações, a conclusão etc.
Trabalho em grupos ou apresentação de trabalhos pelos estudantes	Seguindo roteiro prévio, toda a turma poderá participar, apontando as potencialidades e as fragilidades do trabalho apresentado, sem atribuir pontos ou notas para o grupo. Todos avaliam e todos serão avaliados.
Produção de textos (diversos gêneros) pelos estudantes	Em duplas, os colegas podem, antes da produção ser entregue ao docente, fazer apontamentos ou questionamentos, com base em critérios estabelecidos e negociados.
Dramatização, encenação, apresentação artística e outras	Os pares farão, oralmente ou por escrito, considerações sobre o desenvolvimento das atividades pelos colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Lima (2022, p. 53).

Partindo das ideias apresentadas por Lima (2022), o pesquisador docente desenvolveu na turma do 9º ano esse instrumento avaliativo, ao lecionar o conteúdo sobre “Conflitos internacionais”. Foi solicitado às três turmas de 9º ano que realizassem uma apresentação de trabalho em grupo, composto por cinco ou seis pessoas, na qual escolhessem um dos conflitos descritos a seguir (Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplos de conflitos no mundo

Síria	Afganistão	Al-Shabab
Iêmen	Líbia	Boko Haram
Sudão do Sul	Rússia e Ucrânia	Saara Oriental
Iraque	Israel e Palestina	Nigéria
Caxemira	Coreia do Norte e Coreia do Sul	Crimeia

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudantes assistiram as apresentações de seus colegas e registraram as respostas às seguintes perguntas:

- O que vocês aprenderam com o trabalho apresentado pelo grupo? Quais são as dúvidas do seu grupo ou o que ainda não aprendeu?;
- O que poderia ser feito para que o trabalho apresentado pelo grupo fosse aperfeiçoado?;
- Em relação ao conteúdo apresentado, o que vocês acharam da apresentação dos/das colegas?;
- Quais as dificuldades que o seu grupo teve em avaliar os colegas que apresentaram o trabalho?

Os limites apresentados para a aplicação dessa avaliação incluem a ausência de estudantes ou o descomprometimento com a atividade. No entanto, em concordância com Lima (2022), dentre os benefícios trazidos por esse instrumento avaliativo, destaca-se o favorecimento da aprendizagem do estudante, pois são apontadas as



dificuldades em relação ao conteúdo apresentado, complementando a avaliação feita pelo docente.

Avaliação por rubricas

As rubricas são um conjunto de critérios de avaliação de forma qualitativa, em que o docente possibilita ao discente compreender os avanços e os limites de sua aprendizagem ou de itens solicitados para o desenvolvimento de determinado instrumento de avaliação, seja trabalho em grupo, seja trabalho escrito, provas, entre outros. Isso proporciona ao discente uma comunicação e interpretação clara da avaliação em seu percurso de aprendizagem.

Segundo Lobato *et al.* (2009),

a rubrica é utilizada como um sistema de classificação que pode dinamizar o processo avaliativo, pois permite ao professor uma melhor observação quanto ao desenvolvimento cognitivo do estudante, uma vez que é avaliado em todas as etapas e não em um único momento como realiza na avaliação tradicional.

Diante disso, a intencionalidade docente, ao utilizar esse instrumento avaliativo, é de fornecer *o feedback* informativo e esclarecedor ao estudante durante seu processo ensino-aprendizagem e de ter transparência de comunicação dos critérios avaliativos envolvidos, reduzindo impactos negativos na relação docente-discente.

Os Quadros 5 e 6 mostram as vantagens e desafios do uso desse instrumento avaliativo.

Quadro 5 – Vantagens ao utilizar a avaliação de rubricas

Vantagens
Avaliação está baseada em critérios, não em normas; Alunos podem participar do processo de correção, evitando um olhar “viciado” do professor; Diminuição da subjetividade e aumento da clareza na comunicação das expectativas; <i>Feedback</i> embasado, que ajuda na construção do conhecimento pelo próprio aluno; Serve como um guia de apoio ao estudante; Auxilia os estudantes em atividades de autoavaliação e avaliação por pares.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Padilha e Siqueira (2020).

Quadro 6 – Desafios ao utilizar a avaliação de rubricas

Limites
A construção do instrumento demanda tempo e dedicação do professor; O educador precisa descrever os critérios e níveis de desempenho em detalhes para evitar o não entendimento por parte dos alunos; Os estudantes precisam de tempo para analisar o instrumento e levantar dúvidas; O professor deve evitar que os critérios foquem apenas no cumprimento de tarefas; As rubricas devem ser escritas conforme as atividades e o contexto dos alunos, sendo difícil utilizar critérios prontos.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Padilha e Siqueira (2020).

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) enfatiza o uso dos critérios avaliativos e, com isso, o docente pode utilizar a avaliação por rubricas como otimizadora do processo ensino-aprendizagem:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

[...] III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores (Brasil, 1990).

O pesquisador pôde utilizar esse instrumento avaliativo com as quatro turmas de 8º ano e três turmas de 9º ano para avaliar a aprendizagem acerca da ciência geográfica (Figura 1).

Essa atividade, realizada com 220 estudantes, é uma avaliação diagnóstica, na qual o pesquisador docente pôde obter informações acerca do conhecimento da Geografia de seus discentes. Observa-se que as perguntas são apresentadas por um objetivo de aprendizagem para que o docente entenda se o educando alcançou tal meta. Logo depois, após verificar todas as respostas, o docente realizou critérios de avaliação diante da percepção discente. Isso torna um *feedback* acessível ao estudante, diagnosticando o que se entende por Geografia e a sua aplicação cotidiana.

VOLTAR AO
SUMÁRIO

O conceito de Santos (2014) permite compreender que a mulher e o homem, interagindo no meio em que vivem, entendendo que fazem parte da sociedade e a produzem, trazem como sentido de que atuam nos processos sociais, históricos e geográficos em seu tempo. Logo, é necessário entender a agência do cidadão não somente como um sujeito que faz parte da sociedade, mas também como um indivíduo ativo criticamente no seu tempo. Sendo assim, o estudante da Educação Básica entenderá que a Geografia Escolar servirá não somente como um componente curricular a ser cumprido numa etapa de ensino, mas também como corporificação em um agente de transformação sobre e no espaço geográfico.

O trabalho de campo é um exemplo de instrumento avaliativo eficiente na construção de cidadãos críticos e protagonistas no espaço geográfico em que vivem, entre os muros escolares (na instituição de ensino) ou fora destes. Este instrumento permite um olhar espacial sobre a paisagem, seja ele amplo, seja em aproximação com o objeto de estudo a ser analisado, aliando teoria-prática, como também a socialização entre os pares (discente-discente) e com o docente (discente-docente) através de pesquisas, observações fora da sala de aula, entre outros.

Marcos (2006) ressalta que,

enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se “materializa” diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de

planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa “excursão recreativa” sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/ produção do conhecimento (Marcos, 2006, p. 106).

A corrente da Geografia Crítica apoia tal uso, conforme destacam Lima e Assis (2005), na observação do espaço geográfico e a sua atuação:

Na Geografia Crítica, porém, destaca-se a importância da preparação e da contextualização do trabalho de campo, para que possa propiciar ao aluno o interesse pelo estudo do lugar em que ele vive e a compreensão das contradições espaciais existentes. Nesta perspectiva, o trabalho de campo também se baseia na observação, permitindo ao aluno um olhar especial sobre os elementos da paisagem, fundamentado numa teorização prévia, o que lhe dá autonomia diante da produção do conhecimento, despertando o senso crítico e investigativo (Lima; Assis, 2004/2005, p. 109).

De acordo com Falcão e Pereira (2009), o trabalho de campo favorece o ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que

na aula de campo os laços sociais também podem, devem e são desenvolvidos, já que nela pode ocorrer o trabalho em equipe, o que visa proporcionar ao aluno o gosto pelo estudo. Ademais, o campo possibilita também a melhoria na relação professor-aluno, visto que o mesmo pode envolver diversas dinâmicas integradoras. Portanto, a aula ou trabalho de campo deve objetivar uma saída organizada dos alunos da escola em que estudam com objetivos de aprendizagens. No campo enfoca-se a observação do aluno direcionada pelo professor, de maneira que ele possa exercer sua criticidade no local estudado (Falcão; Pereira, 2009, p. 8).



Como forma de utilização desse instrumento avaliativo, o docente pode solicitar aos estudantes que, após a realização do trabalho de campo, sejam feitos textos, desenhos, fotos ou maquetes, incentivando a criatividade. Por meio disso, o docente pode intervir na aprendizagem do estudante, diagnosticando o que foi aprendido e não restringindo o trabalho de campo à mera “diversão” ao sair da escola para conhecer um espaço novo, o que, portanto, permite a (re)construção do conhecimento. Sampaio (2022) sugere:

Para aprofundar esse conhecimento, a fim de relacionar o espaço local, o regional, o nacional e o global, posteriormente, podem ser propostas pesquisas sobre o mesmo assunto, mas em diferentes escalas de análise e utilizando outros meios, como internet, revistas, jornais e livros. Dessa forma, o estudante poderá comparar, analisar e compreender melhor o mundo (Sampaio, 2022, p. XXIX).

Ao utilizar esse instrumento avaliativo, o docente deve realizar o planejamento, a execução e a avaliação da aula de campo (Lima; Assis, 2004/2005). A seguir, o Quadro 7 apresenta a descrição da realização do trabalho de campo.

Quadro 7 – Realização do trabalho de campo

FASE 1: preparação	A preparação é uma etapa fundamental para o sucesso do trabalho de campo. A realização de um bom planejamento pode assegurar que os objetivos traçados sejam realmente alcançados durante a saída da escola. Nesta fase de preparação, algumas atividades podem ser úteis, tais como a definição dos objetivos, dos custos, a escolha do local, a apresentação da proposta aos pais e à direção da escola, a fixação de um calendário, dos equipamentos de primeiros-socorros e de utilização dos alunos, a busca pela interdisciplinaridade, pelo engajamento e pela motivação dos alunos ao longo de todas as etapas do trabalho de campo. Antes de sair a campo, também deve haver uma preparação prévia, na qual serão estabelecidas não só as normas de trabalho, mas sobretudo as de conduta, para evitar correrias, gracejos, gritarias etc., que comprometam os resultados do trabalho de campo.
FASE 2: execução	O professor deve optar pelo tipo mais adequado à realidade da sua turma, já que existem duas modalidades de trabalho de campo no ensino de Geografia: a visita guiada ou técnica e a excursão didática expositiva de observação, de reconhecimento e de descoberta. Em ambas, o professor deve aguçar, na medida do possível, a curiosidade dos alunos para que, a partir das suas observações e das informações coletadas, possam construir sua aprendizagem, alcançando, assim, os objetivos propostos para a saída a campo.
FASE 3: avaliação	Na avaliação, o professor, juntamente com os alunos, deve fazer um balanço dos aspectos positivos e negativos do trabalho de campo. O trabalho de campo deve ser encerrado a partir do momento em que todos entram no ônibus na saída e descem no retorno.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nas informações de Lima e Assis (2005, p. 112).

Portanto, em aspectos didático-pedagógicos no ensino de Geografia, o estudante terá, por meio da observação, o entendimento do espaço geográfico, compreendendo as transformações do meio físico-natural, social, humano, entre outros que envolveram a paisagem a ser percebida, propiciando, assim, o processo ensino-aprendizagem.

Dever de casa

A tarefa de casa proporciona a reflexão do aluno acerca de determinado conteúdo ou temática a ser estudada, estendendo ao lar a participação escola-família no processo ensino-aprendizagem do estudante. Segundo Soares (2022, p. 75), a tarefa de casa

possibilita aos pais conhecerem e avaliarem o conteúdo curricular ensinado, a forma e o ritmo como será trabalhado e o desempenho do filho em relação à aprendizagem. Tudo isso poderia ser um aspecto altamente positivo caso não fosse – como acontece frequentemente – permeado de dúvidas, desconanças e discordâncias nem sempre explicitadas ou discutidas.

Nesse sentido, nota-se que, majoritariamente, o dever de casa tem sido um instrumento de meritocracia e gratificação, utilizado como ferramenta de controle para aplicação de uma nota final no sistema escolar, conforme afirma Soares (2022):

Premiar e/ou punir estudantes pela realização ou não dos deveres de casa ilustra bem o caráter meritocrático que o uso do dever de casa pode assumir. A tentativa de estimular

a realização de tarefas de casa por meio de recompensar ou castigos – uma das facetas da meritocracia – tende a acentuar práticas individualistas e competitivas em um campo desigual de oportunidades, reforçando as desigualdades naturais de aprendizagens existentes entre os estudantes (Soares, 2022, p. 76).

Na perspectiva de uma avaliação formativa, o dever de casa é um recurso que fornece o *feedback* ao estudante, no sentido de compreender o processo ensino-aprendizagem em determinado conteúdo lecionado pelo docente, possibilitando mudanças no fazer pedagógico docente e intervenções necessárias. Para que isso ocorra, a autonomia discente é necessária, pois em muitas situações o responsável assume o papel do discente, fornecendo respostas prontas ao estudante e, ao final, o docente recebe os dados dessa resposta e entende que está adequado ao processo ensino-aprendizagem do estudante. Soares (2022) está em consonância a esse pensamento: “Ao atribuí-la ao pai ou a qualquer pessoa, o professor está delegando sua função a terceiros, independentemente da profissão que exerça, contribuindo, com isso, para negar seu *status* profissional e seu saber especializado” (Soares, 2022, p. 77).

O pesquisador docente, em sua prática pedagógica, oferece aos estudantes esse instrumento avaliativo, de forma que o discente tenha autonomia ao realizar essa tarefa, cuja proposta consiste em pesquisas ou debates acerca de um determinado tema. Isso se dá para que esse estudante não se ocupe somente com um componente curricular, uma vez que o objetivo do dever de casa não é “enfurnar” o



estudante durante todo o turno do dia, mas propiciar ações autônomas e críticas acerca do que está sendo estudado. A seguir, encontra-se um exemplo de tarefa de casa demandada às quatro turmas de 8º ano (Quadro 8).

Quadro 8 – Exemplo de tarefa de casa para as turmas de 8º ano

TEMA: Participação das mulheres no mercado de trabalho

- 1) O que está ocorrendo em relação à participação das mulheres no mercado de trabalho?
- 2) Liste situações em que as mulheres sofrem discriminação e aponte formas de combatê-la.
- 3) Pesquise se no Brasil há alguma política de inclusão das mulheres no mercado de trabalho. Cite, pelo menos, dois exemplos.
- 4) Acesse o site “ONU Mulheres Brasil” (<https://www.onumulheres.org.br/>) e colete uma informação importante que chamou a sua atenção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Portfólio

Segundo Villas Boas (2022, p. 55), o portfólio “é uma grande e fina pasta em que artistas e fotógrafos colocam amostras de suas produções representativas de qualidade e abrangência do seu trabalho, para ser apreciado por especialistas, professores, avaliadores etc.”. No processo escolar, esse documento tem importância como procedimento de avaliação, tanto para o docente quanto para o discente. O primeiro receberá as informações produzidas pelo discente, de forma a diagnosticar possíveis equívocos

ou progresso no processo ensino-aprendizagem do sujeito aprendiz, enquanto o segundo, no entendimento do que precisa ser melhorado ou continuado, acompanha suas potencialidades e fraquezas. Logo, os registros feitos pelo docente serão o *feedback* para o estudante, permitindo o diálogo entre docente-discente. Isso coloca ambos na centralidade e partilha de saberes e permite que a avaliação ocorra permanentemente, não somente no início ou final do processo. Conforme afirma Villas Boas (2022, p. 55), o portfólio inclui os seguintes entendimentos: “A avaliação é um processo em desenvolvimento; os estudantes são participantes ativos porque aprendem a identificar e revelar o que sabem e o que ainda não sabem; a reflexão pelo próprio estudante sobre a sua aprendizagem é parte importante do processo”.

Segundo Villas Boas (2017, p. 161), esse instrumento avaliativo provoca a “autonomia intelectual do aluno em todos os contextos educacionais, especialmente os dedicados à formação de professores. O portfólio pode facilitar a transmissão do *feedback* ao automonitoramento pelo estudante”. Para que seja efetivada tal compreensão, é necessário que se tenha, por meio dos objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação bem definidos, para evitar ruídos no trabalho pedagógico. Dessa forma, o docente possibilitaria aos estudantes a coleção e a organização do que estes produziram, a fim de que cada um possa analisar o seu trajeto de aprendizagem, contribuindo para o avançar de seu processo.



Assim sendo, o portfólio é um aliado importante da avaliação formativa, colocando o estudante no centro de seu processo ensino-aprendizagem, cuja figura docente será mediadora de limites e possibilidades identificadas no sujeito aprendiz, a fim de que sejam percebidas as várias produções elaboradas pelo discente em seu percurso escolar.

Item

O item, mais comumente associado à “questão” no contexto das ALEs, é a unidade de medida, na maior parte das vezes unidimensional, a ser firmada em uma escala de proficiência por meio das abordagens estatísticas TCT ou TRI.

Nas ALEs, são muito utilizadas as elaborações de itens, a fim de verificar se dada habilidade estabelecida na matriz de referência foi ou não alcançada para ser contabilizada na proficiência do estudante. Um exemplo disso é o Enem, que serve como forma de acesso a muitas universidades.

Na prática escolar, as avaliações internas com a elaboração de itens podem ser utilizadas como mecanismo pedagógico para tornar a aprendizagem de estudantes mais eficiente, com a coleta de dados permitindo ao docente diagnosticar (não somente medir e verificar) a falha a ser sanada em dada habilidade (Moretto, 2010).

Para a elaboração de itens de múltipla escolha, apresentam-se os seguintes procedimentos:

- a) **escolha da matriz de referência:** a matriz de referência é um documento que traz as habilidades a serem desenvolvidas em determinada etapa escolar na Educação Básica ou no Ensino Superior. Para a Educação Básica, existem documentos orientadores do Enem, do Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (2014). Esse é um elemento opcional para a escolha docente.
- b) **escolha da competência e da habilidade:** traz os objetivos de aprendizagem esperados pelos estudantes, a serem previstos nos planos de ensino e trabalhados no cotidiano docente.
- c) **grau de dificuldade:** diz se o item é fácil, médio ou difícil.
- d) **componente curricular:** são as disciplinas escolares.
- e) **etapa de ensino:** é o segmento de ensino escolhido para a avaliação discente.

A seguir, estão descritas orientações para a construção de um item (Quadro 9).

Quadro 9 – Elementos do item

Elementos do item	Descrição
Texto-base	Motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item a partir da utilização de um ou mais textos-base (textos verbais e não verbais), como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, esquemas, quadros, experimentos, entre outros, que podem ser de dois tipos: (i) formulados pelo próprio elaborador para o contexto do item; ou (ii) referenciados por publicações de apropriação pública.
Enunciado/ Comando	Constitui-se de uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deve considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas. Inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.
Alternativas de resposta	São possibilidades de resposta para a situação-problema apresentada, dividindo-se em gabarito (resposta correta) e distratores (resposta incorreta/plausível).
Justificativas	Visam não somente indicar qual a resposta correta e as demais incorretas, mas também oferecer elementos que permitam compreender o acerto ou o equívoco implícito na resolução da situação-problema abordada no item. A apresentação das justificativas oferecerá elementos que permitirão verificar a plausibilidade dos distratores.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nas informações técnicas do Guia de Elaboração de Itens (Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010).

Como exemplo de aplicação da técnica apresentada, segue um item de Geografia¹:

Matriz de referência	Enem (Inep, 2009).
Competência	4. Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social
Habilidade	H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais
Grau de dificuldade	Médio
Componente curricular:	Geografia
Ano de segmento	2ª Série

Transformações econômicas no século XVIII na atual Minas Gerais

A Província passou por profundas transformações entre a segunda metade do século XVIII, quando se desestruturava a economia do ouro, e a primeira metade do século XIX, quando se configurava uma nova estrutura produtiva. Há evidências de que a experiência mineratória em Minas foi além do ouro, incluindo também os diamantes, e de que a Província nunca se dedicou apenas à extração mineral.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLATA, Luiz Carlos (org.). **História de Minas Gerais**: a Província de Minas 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Companhia do Tempo, 2013, p. 278. [Fragmento].

- 1 Para elaboração do item do componente curricular Geografia, o pesquisador utilizou a matriz de referência do Enem (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009) e as informações técnicas foram retiradas do Guia de Elaboração de Itens (Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010).

As atividades econômicas citadas no texto proporcionaram a Minas Gerais, naquele período

- a) a criação de sistemas de caminhos para fluxos econômico-populacionais.
- b) o estabelecimento de habitantes próximos ao Rio São Francisco.
- c) o crescimento de projetos agropecuários e povoamento.
- d) o aumento do fluxo demográfico e econômico nas vilas.
- e) a expansão do território e o poderio português.

JUSTIFICATIVAS

Alternativa A: (INCORRETA). A/O estudante, ao marcar essa alternativa, provavelmente não compreendeu o contexto apresentado no texto-base, ou seja, a ligação entre as áreas de criação de gado e as feiras, no qual as cidades auríferas permitiram a construção de caminhos para o fortalecimento local nas vilas.

Alternativa B: (INCORRETA). A/O estudante que optou por essa alternativa provavelmente privilegiou em sua análise a parte geoestratégia do Rio São Francisco. No entanto, para o solicitado é considerado que, durante a formação de Minas Gerais, o Rio São Francisco se torna um ponto geoestratégico e geopolítico da Província, sendo o primeiro

para o estabelecimento de população próxima ao rio e o segundo por fazer fronteira com outros estados, como Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Espírito Santo.

Alternativa C: (INCORRETA). A/O estudante que assinalou esta alternativa provavelmente não atentou à temática focada no texto-base, uma vez que este se refere a um fato ocorrido no século XX, na Região Centro-Oeste, em que a construção de Brasília e a transferência da capital Rio de Janeiro ao Brasil Central proporcionaram o povoamento, a urbanização e o desenvolvimento agropecuário dessa região.

Alternativa D: (CORRETA). A/O estudante que escolheu essa alternativa soube examinar as transformações da economia da atual Minas Gerais no século XVIII e suas implicações socioespaciais. Percebe-se, conforme mencionado no texto-base, que a economia mineira pode proporcionar o aumento do fluxo demográfico e econômico nas vilas, ou seja, não era necessário somente depender das riquezas provenientes do litoral brasileiro, fortalecendo, assim, a economia fora desse espaço.

Alternativa E: (INCORRETA). A/O estudante que selecionou essa alternativa provavelmente analisou o contexto apresentado no item numa escala nacional, em que, no século XVIII, não somente a atual Minas Gerais tinha ouro, mas também os atuais Mato Grosso e Goiás, o que contribuiu para a expansão do território português na América, estabelecendo fronteiras entre portugueses e espanhóis, em acordo denominado de Tratado de Madri. Portanto, o exercício cognitivo se baseia numa escala local.



METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é classificada como uma abordagem qualitativa (Flick, 2013; Yin, 2016), de finalidade exploratória, no sentido de melhor compreensão da realidade acerca da prática da avaliação da aprendizagem de docentes sobre discentes. Faz-se necessário compreender a realidade docente acerca da temática proposta, tendo em vista que a avaliação faz parte de um dos processos da organização do trabalho pedagógico.

LÓCUS DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ETAPAS DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são docentes efetivos de Ensino Médio de Geografia das instituições públicas estaduais do município de Betim-MG. Existem, ao todo, 76

professores de Geografia, sendo 61 efetivos e 15 convocados, contendo 38 educadoras e 38 educadores. Esses critérios de inclusão (ser efetivo) e exclusão (ser convocado) foram utilizados, pois o trabalhador convocado permanece na escola por pouco tempo e a relação trabalhista é via contrato por tempo necessário para a escola, enquanto que o trabalhador efetivo permanece na escola mediante concurso público.

Esses dados foram extraídos a partir da lista de escolas disponibilizadas no portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) (Minas Gerais, 2022). Quanto à quantidade de docentes, os dados foram reunidos por meio de ligações e envio de *e-mails* às secretarias e gestão escolares das instituições de ensino pesquisadas.

Da população de 61 docentes efetivos do componente curricular em estudo, alcançaram-se 15 sujeitos de pesquisa mediante o envio de um questionário eletrônico, via *Google Forms*. O contato com os sujeitos de pesquisa foi realizado pelo correio eletrônico e via *WhatsApp* entre os meses de junho e agosto de 2023. Nesse percurso, houve empecilhos de participação docente, sobretudo em função dos seguintes motivos:

- a) Afastamento da sala de aula.
- b) Aposentadoria do servidor público.
- c) Desinteresse em participar da pesquisa, mesmo tendo aceitado em 2022.

- d) Por estar lecionando disciplinas do Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio e, portanto, não estar ministrando aulas no componente curricular.

A seguir, por meio do Mapa 1, esclarece-se o *lôcus* da pesquisa.

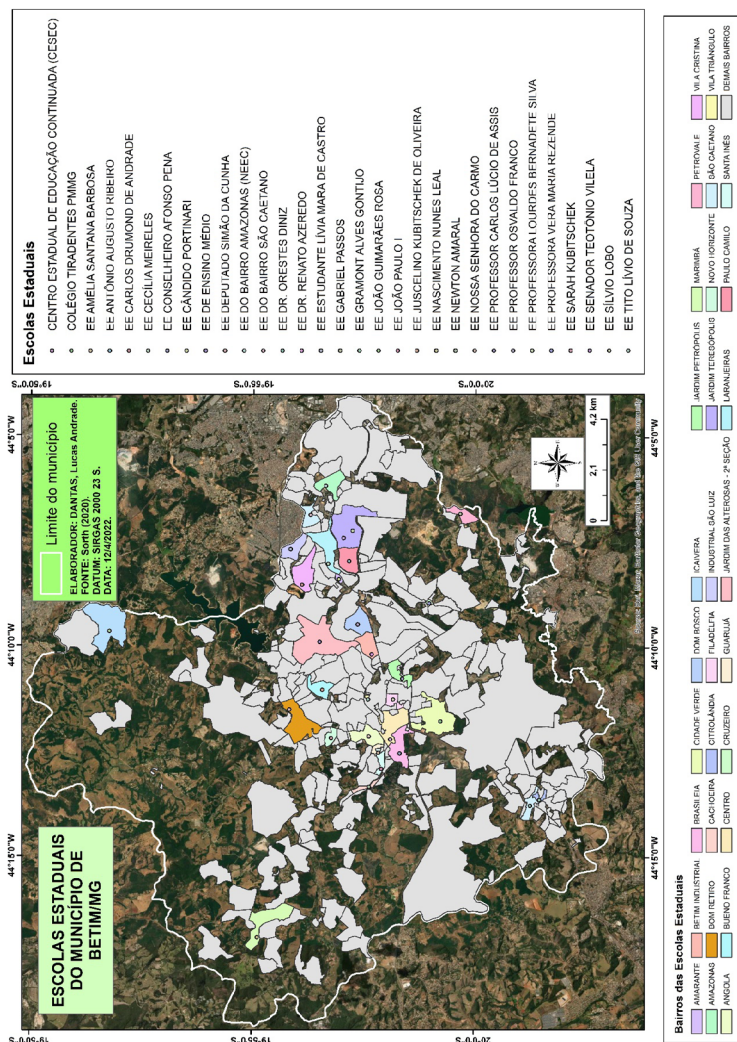
Para realização da pesquisa de campo, foram implementados os seguintes passos:

- a) **Primeiro passo:** aplicação de um questionário diagnóstico eletrônico, produzido via *Google Forms*, para verificar o conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem escolar e o perfil docente. Teve-se como objetivo verificar o nível de adesão docente ao método utilizado e a definição dos participantes em outros instrumentos de coleta.
- b) **Segundo passo:** realizou-se a análise das respostas coletadas dos docentes no instrumento de coleta formulário eletrônico, de forma a identificar as lacunas evidenciadas durante a formação acadêmica, conforme descrito na introdução deste trabalho, sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Foi feita a avaliação global das lacunas e a separação dos respondentes nos dois outros instrumentos de coleta para aprofundamento: entrevista e grupo focal;

- c) **Terceiro passo:** escolha de docentes que participaram das técnicas de entrevista e do grupo focal, sendo o primeiro com cinco profissionais e o segundo com três;
- d) **Quarto passo:** para a realização da entrevista e do grupo focal, foram encaminhados *e-mails* para convite em uma data e horário de escolha docente, sendo gravada via *Google Meet*;
- e) **Quinto passo:** realizou-se a análise e transcrição das respostas de ambos os métodos utilizados na pesquisa por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977).
- f) **Sexto passo:** no grupo focal, foi também aplicado um material didático, com uma proposta de formação, conforme destacado no objetivo específico, de metodologias e estratégias complementares que subsidiam o processo de avaliação da aprendizagem, por meio de uma breve formação sobre elaboração de itens para a área de Ciências Humanas. Para avaliação do material, foi realizado no mesmo dia um formulário no *Google Forms* do encontro de formação.



Mapa 1 – Lócus da pesquisa



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

VOZES DE DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE BETIM-MG

As entrevistas com os docentes foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2023, de forma *online*, via gravação no *Google Meet*, contando com a participação de cinco professores. Elas continham seis perguntas norteadoras, elencadas nas temáticas da avaliação da aprendizagem e da utilização da ciência geográfica no cotidiano escolar.

O grupo focal, realizado no dia 18 de dezembro de 2023 de forma *online*, via gravação no *Google Meet*, contou com a participação de três docentes e foi dividido em duas partes temáticas: a avaliação da aprendizagem, de forma geral e a importância do ensino de Geografia para estudantes no Ensino Médio; e a formação docente sobre elaboração de itens para essa etapa de ensino e a análise de questões de uma prova de Geografia publicada num *site* de estudos de uma escola pública.



Foram utilizados como pseudônimos D1 a D5 para as entrevistas e P1 a P3 para o grupo focal.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Quanto à primeira pergunta (*“Como você avalia a aprendizagem dos seus estudantes no componente curricular Geografia?”*), observa-se que as/os professores trazem diferentes instrumentos avaliativos para embasar o seu fazer docente. A seguir, são identificados alguns instrumentos (Quadro 10).

Quadro 10 – Utilização de instrumentos avaliativos pelos docentes pesquisados

Instrumentos avaliativos	Docentes				
	D1	D2	D3	D4	D5
Prova					
Correção de atividades					
Seminários/Debates					
Trabalhos em grupo e/ou integrados					
Atividades em sala de aula					
Participação					
Observação					

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

A seguir, são descritas as intencionalidades dos docentes com relação ao uso de seus instrumentos de avaliação na aprendizagem de estudantes:

a) Uso de prova:

D2: A gente tem uma avaliação. Eu gosto de ter uma avaliação, vamos dizer formal, né!?, a “avaliação tradicional” nomenclatura que geralmente atribuem, né? Então uma parte do valor dos pontos destinados, né, aí, né? Ele vai para essa “avaliação tradicional”, onde eu coloco questões fechadas e questões abertas, embora cada vez menos seja uma prática dos professores, colocar questões abertas para mim é fundamental. Acho muito triste, inclusive, ver o esgotamento dessa forma de avaliar com questões abertas. Mas geralmente eu cobro ou 40-60% ou inclusive 50%-50% questões abertas e questões fechadas, né? (Resposta da entrevistada, 2023).

b) Uso de correção das atividades:

D1: Uma das ferramentas principais que eu utilizo para avaliar a aprendizagem é através da correção em forma de revisão das atividades que são propostas, então eu verifico o índice de aprendizagem, não só pela nota primeira, aquela obtida, na resolução dos exercícios, questões abertas, mas principalmente quando eu corrijo em forma de uma espécie de seminário. Então, eu proponho aos estudantes um momento bem dedicado de correção. [...] gente tenta fazer uma espécie de nivelamento e ali eu consigo também identificar carências de aprendizagem, dificuldades em certos pontos, em certos temas, né? Enfim. [...] Então é ali que eu tenho a oportunidade de verificar essa questão da aprendizagem (Resposta do entrevistado, 2023).

c) Uso de trabalhos em grupo e/ou integrados:

D2: [...] Na avaliação, gosto muito de trabalhos em grupo ou em trio. Para mim, eles são fundamentais para os alunos lidarem com os desafios do trabalho em equipe. Lidar com a



pesquisa, né? Uma vez que, muitas vezes, a gente percebe aí que, por mais que exista uma grande quantidade de informação, os estudantes não sabem muitas vezes pesquisar e é muito importante coordenar essa pesquisa, orientar a respeito do que é que é pesquisa, do que que é uma informação importante, relevante, né? Separar aí o “joio do trigo”, diante de tanta informação que tem, né? [...] E aí, vão intercalando um bimestre, seminário, outro bimestre, um debate, projetos, né!?, interdisciplinares. A gente está com o Novo Ensino Médio trabalhando muito. Agora tenho uma colega de área que topa, né? Porque nem sempre a gente consegue que as pessoas toquem aí os trabalhos integrados ou interdisciplinares (Resposta da entrevistada, 2023).

d) Uso de seminários/debates:

D2: [...] De alguma forma, alguns seminários, né? De participação deles. Eventualmente, debates, eu gosto de promover debates também, né? Que a gente para promover a discussão e que também é muito importante saber realizar discussões, respeitando o ponto de vista do outro com fatos e argumentos científicos, não somente a nossa opinião, então geralmente é, é uso bem diversificado, vários mecanismos, mas assim, alguns menos, é só em um ou dois bimestres, mas assim é sempre um trabalho (Resposta da entrevistada, 2023).

e) Uso de atividades em sala de aula:

D2: “Tem uma parte da avaliação das atividades que eles fazem no dia a dia, né?! que a gente costuma atribuir a caderno, entre outras atividades” (Resposta da entrevistada, 2023).

f) Participação:

D5: [...] como qualitativa, eu sempre busco, é mais o diálogo com o aluno. É aí que eu consigo perceber é essa fazer, né? Essa avaliação qualitativa, porque muitos alunos têm aquela coisa, eu tenho alunos desde o oitavo ano do ensino fundamental até do ensino médio. E são características bem diferentes.

É no cotidiano da aula, fazendo uma analogia, fazendo uma brincadeira, fazendo uma conexão por algo da atualidade, da vivência que os alunos, às vezes, têm. É buscar essa avaliação qualitativa também, né? [...] Então, eu tento também fazer essa avaliação qualitativa nesse sentido, da participação, buscar, né?, a participação do aluno, através das aulas presenciais (Resposta do entrevistado, 2023).

g) Uso da observação:

D4: Geralmente, antes de começar a iniciar qualquer conteúdo, eu gosto de observar o que eles sabem, entendeu? Eu coloco uma pauta aí, começo a perguntar a partir do que eles vão falando, que eu vou observando se eles sabem, onde que eu possa aprofundar mais ou menos, entendeu? Baseado no que eles sabem, a gente começa a discutir em sala de aula, aí, a partir disso, eu introduzo conteúdo depois (Resposta da entrevistada, 2023).

Ressalta-se que as provas devem ser utilizadas a serviço da aprendizagem durante o processo ensino-aprendizagem da/o estudante, permitindo que elas sejam um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas (Moretto, 2010; Dias, 2022). Em sua prática docente, a entrevistada D2 procura não colocar pontos maiores para esse instrumento avaliativo, permitindo compreender que existem outras formas de avaliar a/o estudante e que há a intencionalidade da docente de equilibrar a distribuição dos pontos. Ademais, a entrevistada ressalta a importância da utilização de questões abertas para que a/o estudante expresse aquilo que aprendeu durante as suas aulas, de forma a não excluir as diferentes formas de pensamento da/o estudante. Isso permite que esta seja



uma prova operatória, que não restringe a/o estudante somente a memorizar uma informação e reproduzi-la no papel, constituindo-se, portanto, em momento de aprendizagem (Moretto, 2014; Kimura, 2009).

A correção da atividade realizada pelo entrevistado D1 expressa uma das questões importantes na avaliação formativa: o *feedback*. Neste, o docente, num primeiro momento, verifica as respostas das/os estudantes sobre determinada questão/problemática e, com isso, diagnostica os possíveis equívocos na aprendizagem dessa/e estudante, sendo, portanto, um processo dialógico e mediador no ensino-aprendizagem (Hoffmann, 2019; Freire, 1977). Freire (1977) analisa esse processo, em que

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 os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico (Freire, 1977, p. 27, grifo próprio).

Na transcrição da fala do docente D1, embora apareça o termo “verificar” a aprendizagem, sua resposta apresenta aspectos para além da verificação. Ou seja, D1 atua diante do colocado pelos estudantes, verificando num primeiro momento para então agir, o que, portanto, traz esse diagnóstico discente.

Por meio desse caráter dialógico e mediador no processo ensino-aprendizagem, a realização de debates, seminários e trabalhos em grupo e/ou integrados permite a ação da/o estudante na realização de pesquisas, o respeito ao

próximo, a decisão de tarefas a serem executadas, entre outras situações em que a/o estudante se torna o protagonista de sua aprendizagem, com a mediação docente nesse processo. Isso é verificado nas falas da docente D2, que se utiliza de tais instrumentos avaliativos em favor da aprendizagem das/os estudantes. No processo ensino-aprendizagem, torna-se interessante que as/os estudantes se ajudem, a fim de alcançarem melhor desempenho, valorizando esse processo e “levantando informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem” (Hadji, 2001, p. 19). Ademais, a entrevistada cita o Novo Ensino Médio, em que são colocados alguns Itinerários Formativos à escolha da/o discente e, com isso, permite que seja feito um trabalho interdisciplinar com sua colega docente da Biologia. Isso é um ponto positivo para a/o estudante, pois os saberes disciplinares não devem ser engavetados em “caixinhas”, uma vez que as análises feitas de forma interdisciplinar perpassam os conteúdos de forma holística, permitindo, assim, uma possível ruptura no entendimento tradicional dos componentes curriculares.

Sobre o uso das atividades em sala de aula, a entrevistada D2 cita o uso de cadernos escolares com atribuição de pontos. No seio da cultura escolar, o caderno é comumente utilizado por estudantes como forma de registrar as informações repassadas no quadro para anotar alguma informação docente importante, entre outras funções. Para além disso, tal forma de documentação escolar ultrapassa o estudante, atingindo, por exemplo, os pais e/ou

responsáveis e a coordenação pedagógica como forma de controle, não tendo, dessa forma, intencionalidades passivas, mas ativas como prestação de contas da realização docente durante a sua trajetória escolar. Segundo Costa e Santos e Souza (2005, p. 292), esse material reproduz, “ao cotidiano escolar, especificidades relativas ao seu uso, implicando na exigência e domínio de alguns saberes bastante específicos ao seu manuseio e preenchimento”. Diante disso, esse material se assemelha ao que Foucault traz de “vigiar e punir”, conforme Costa e Santos e Souza (2005) destacam, uma vez que

serve como registro de boa parte das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, cumpre fortemente a função de proporcionar o controle e o conhecimento, por parte do professor, daquilo que o aluno faz. Pelas páginas desse material escolar é possível identificar o que foi e o que não foi realizado, de que forma foi feito, quais foram os erros e os acertos. Até mesmo as correções e o uso da borracha deixam marcas que podem ser identificadas (Costa e Santos; Souza, 2005, p. 294).

Portanto, esse material se torna um instrumento pedagógico e social de controle do que a/o estudante está fazendo, para que seja avaliado ao final com uma determinada nota/determinado conceito e é utilizado como prestação de contas aos familiares e/ou responsáveis pelo sujeito aprendiz.

A avaliação informal é também utilizada pelos docentes entrevistados por meio da participação e observação em sala de aula, conforme é destacado pelo entrevistado

D5 e pela entrevistada D4. Segundo Villas Boas (2022, p. 42), a avaliação informal

resulta da interação do professor com os estudantes e das relações estabelecidas entre eles próprios. É interessante observar que, ao interagirem, os estudantes expressam oralmente suas percepções e seus sentimentos, que acabam se incorporando aos juízos que o professor constrói sobre cada um deles. A avaliação informal é tão intensa que se realiza por meios diversos: palavras, gestos, olhares e movimentos corporais. Muitas vezes, um dar de ombros demonstrando indiferença dói mais do que uma nota baixa. Essa avaliação acontece quando o professor conversa com o estudante, ainda que despreocupadamente, e exprime apreço, dá orientação, sugere correção de atividades, solicita complementação ou um novo trabalho. Pode ser encorajadora ou desencorajadora.

Salienta-se que a avaliação informal não anda sozinha, haja vista que ela está sempre em interação com a avaliação formal na avaliação da aprendizagem do estudante, ainda que a última tenda a ser mais importante do que a primeira na prática pedagógica (Freitas *et al.*, 2014). Essa interação se dá considerando que as/os estudantes são seres humanos de contextos distintos que se manifestam de forma distinta, consoante a fala do entrevistado D5.

A entrevistada D3 trouxe o contexto pós-pandemia de covid-19, uma importante situação que o mundo vivenciou:

A gente percebe que pós-pandemia, né? Os alunos, eles chegam ao Ensino Médio bem defasados. Então conhecimentos, que pra gente são conhecimentos básicos, é geográfico, né? Eles vêm totalmente sem esse conhecimento, como a questão da localização, orientação, né? E o desinteresse também.



Tem sido muito grande, não só na minha disciplina, né? Como nas demais também. Então assim, é uma defasagem geral. [...] Eles estavam no Fundamental 2 e agora, estão chegando ao Médio, assim, semianalfabetos. Então, fica complicado até da gente passar o nosso conteúdo, né? Para alunos tão defasados assim, mas a gente vai caminhando (Resposta da entrevistada, 2023).

Para a entrevistada D3, após o término da pandemia de covid-19, as escolas paulatinamente voltaram as suas atividades presenciais em 2021 e muitas/os docentes estão lecionando para as/os discentes que passaram por essa situação. Avaliar a aprendizagem dessas/es estudantes tornou-se difícil, pois seria necessário rever conteúdos de anos/séries passadas para que ocorresse, de alguma forma, um equilíbrio no conteúdo esperado para o ano de 2023.

Na pergunta dois – *“Em que medida você considera a utilização de notas escolares em seu fazer docente?”* –, em concordância, todas/os relataram como importante a utilização de um conceito/nota para expressar como o estudante está realizando o seu percurso de aprendizagem; porém, cada entrevistado expressa as intencionalidades de seu uso (Quadro 11).

Quadro 11 – Intencionalidade docente quanto ao uso de notas nas escolas em seu fazer pedagógico

	Docentes				
	D1	D2	D3	D4	D5
Intencionalidades do uso de notas escolares no fazer docente					
Como forma de registro e progresso da/o estudante					
Como forma de recompensa (base skinneriana)					
Como ferramenta de controle					

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Então, observa-se que parte considerável das/os respondentes – entrevistadas D3 e D4 – considera a nota como uma ferramenta de controle sobre o estudante. Isso é observado nas seguintes falas:

D3: Ainda, eu vejo necessário a avaliação por notas, porque eu percebo que o aluno, ele só dá valor quando você fala que está valendo ponto. E quando não tem nada ali em jogo, né?!, essa pontuação, eles não levam a sério o estudo. Eu tenho percebido que, de modo geral, essa nova juventude, elas estão muito desinteressadas, de modo geral, assim em relação à escola. Então, é complicado eu avaliar um aluno só pela questão da pontuação, mas se eu não faço isso, eu não tenho nem como avaliá-lo, porque eles não gostam mais de escrever, não têm interesse mais em prestar atenção em aulas expositivas. Aí, você traz alguma coisa nova, um filme, uma música, né?!, que tem um contexto geográfico ali para ver se prende a atenção. Então, nada disso mais está prendendo a atenção dos nossos alunos nos dias de hoje. Então, assim, se não fosse essa presença, “eu vou pontuar isso”, eu acho que ninguém faria mais

nada na escola. Eu percebo, é isso nos últimos anos aí, que eu venho lecionando.

D4: É o seguinte, hoje os adolescentes do Ensino Médio, eles são muito motivados por nota, né?, se a atividade não estiver valendo nota... ah, eles não fazem [...] (Respostas das entrevistadas, 2023).

O uso de tal instrumento avaliativo se dá devido ao seu valor de recompensa, que cria uma pressão muito grande nas/os estudantes para obter os pontos vinculados pelo docente à execução da atividade. Luckesi (2014) aponta tal situação como um fetiche:

As notas escolares atuam de forma livre e independente da efetiva qualidade da aprendizagem dos educandos, à semelhança da mercadoria e, conseqüentemente, do dinheiro e do capital, fenômenos estudados por Marx no seio da sociedade burguesa (Luckesi, 2014, p. 84).

Portanto, as notas escolares seriam como mercadoria – um valor de troca – em que tal produto teria um valor quantitativo determinado. Para exemplificar tal situação: a quantidade de vistos no caderno valerá, no segundo trimestre, 15 pontos. Caso não haja todos os vistos, terá como punição a redução de pontos.

Mesmo que a utilização das notas escolares seja uma forma de demonstrar o desempenho da/o estudante, ainda assim há dificuldades na transformação da qualidade em quantidade, conforme aponta o seguinte entrevistado:

D1: [...] a gente não pode ser muito cartesiano, ainda mais porque trabalhamos com o público muito vulnerável, né?

Particularmente no meu caso, é um público muito vulnerável, né? Com muitas carências, é um público que tem um perfil de trabalhador mesmo, então a gente acaba tendo que analisar, transpor para uma nota, transformar em nota algo que, muitas vezes, no fazer do dia a dia, é qualitativo, né? Você tem que ter uma sensibilidade com esse público. É um público trabalhador, um público que muitos não vão seguir a carreira infelizmente, né? Nos estudos e tal. Então, a gente acaba tendo que transformar em nota, muitas vezes um esforço, uma atenção, uma dedicação. Até mesmo quem sabe, até uma colaboração de não atrapalhar um momento de correção, um momento de aula. Então, a gente transforma isso tudo em nota, né? (Resposta do entrevistado, 2023).

Luckesi (2014) expõe essa situação, no sentido de que, epistemologicamente, o uso da qualidade se transformou em quantidade, tornando, assim, a “quantidade da qualidade” da aprendizagem da/o estudante, sendo que isso é utilizado de forma errônea na cultura avaliativa escolar. A “qualidade” diz respeito ao valor atribuído a atos afetivos, condutas de determinado indivíduo, enquanto a “quantidade” está relacionada ao campo cognitivo da/o estudante – provas, testes, trabalhos, tarefas de casa e em sala, entre outros. Portanto, a transformação da qualidade em quantidade torna-se uma das dificuldades para esse docente entrevistado.

A entrevistada D2 vê como empecilho a mudança de notas escolares por uma outra forma de análise do desempenho de aprendizagem discente, mesmo que haja críticas com relação ao uso dela no cotidiano escolar:



D2: Embora talvez cruel e ainda muito mecanicista, usar a nota... também é muito difícil abolir o uso dela, uma vez que em todas as esferas da nossa vida, a gente sofre avaliações e a gente passa ou não, de acordo com esse desempenho aí, né? Então, assim, de certa forma, é cruel. [...] No entanto, a gente poderia evoluir, né? Mas assim, a forma como às vezes eu vejo, até abordagens da Secretaria de Educação, [...] é uma tentativa de muitas vezes em tentar desvincular-se da nota, mas fica muito difícil para a gente trabalhar, desvincular da nota. Embora a nota seja negativa, ela ainda é clara, vamos dizer assim (Resposta da entrevistada, 2023).

De acordo com Gil (2020, p. 929), “as notas são, contudo, o aspecto mais visível da avaliação escolar, representam a codificação de um conjunto em geral bastante disperso e variado de processos avaliativos que se passam no cotidiano da escola”. Ou seja, apesar da nota escolar apresentar uma forma classificatória, ela traz clareza ao processo ensino-aprendizagem da/o estudante aos seus familiares.

Para que o processo ensino-aprendizagem seja mais claro às/aos estudantes, a entrevistada D2 realiza a avaliação por rubricas do tipo quantitativo, em que é demonstrado à/ao estudante a possível perda dos pontos caso não atenda aos critérios previamente estabelecidos pela docente, evitando, assim, desconfortos na relação com o discente:

D2: Outra coisa que eu busco muito ao dar as notas, eu sempre discuto muitos resultados com os meus alunos para não ficar um processo não democrático, autoritário, que parece que as notas surgiram do nada, né? Então, eu estou até tentando implementar isso para o ano que vem na escola, que os professores tenham rubricas para analisar as atividades, principalmente trabalho. É, tem pessoas que são questionadas e

fala assim: “Nossa, não sei como é que você aguenta trabalhar em dar trabalhos e avaliar debates, etc., etc., porque os meninos ficam contestando nota”. Eu falo assim: “Gente, mas eu não tenho contestação de nota, porque eu discuto”. Isso acontece, porque, primeiro, eu tenho uma clareza muito grande e eu faço com meus alunos. Às vezes, eles ficam assim: “Ah, a gente não pode tirar a foto do quadro das anotações do trabalho e fazer?”. Eu falei: “Não, você tem que anotar e eu vou dar o visto, porque você vai ter registrado tudo o que eu pedi, cada etapa. O objetivo de cada tópico que eu solicitei e você vai me apresentar exatamente isso e você vai me apresentar desta e desta forma, e eu vou avaliar esta e esta e esta rubrica. Então, se você for penalizado por expor de uma forma ruim, mas o seu conteúdo estiver bacana, isso vai balancear, porque a gente tem que pontuar todos os pontos”. Então, eu tento deixar isso muito claro para os meninos para ver, para ser justo, né? Para não ficar assim, um professor, como também um “Deus”, que tira a nota que ele quiser. Então, eu raramente tenho reclamações a respeito das notas. Corrijo sempre as atividades e demonstro: “Ó, a nota que você tirou é essa!”. É muito transparente (Resposta da entrevista, 2023).

Para o entrevistado D5, é possível existir um alinhamento das notas escolares entre qualidade-quantidade atrelada à função social da escola, entendendo que no porvir, a/o estudante enfrentará várias situações na sua vida, seja no âmbito pessoal, seja no de trabalho, entre outras áreas:

D5: [...] Eu adoro quantificar também, colocar um monte de planilhas ao longo do ano, então, é embasamento para fazer a análise também, né? Tanto aliar... a gente fala na outra questão da qualitativa com qualidade quantitativa, eles têm que andar em conjunto, eles não podem ser separados, colocado como primordial apenas um, né?, mas a nota é uma necessidade, por que a gente, sei lá, há vários anos, só nessa metodologia

de tipo, o aluno tem 100 pontos sendo distribuídos, tem que chegar na média de 60% da pontuação. É um indicativo, né? E pensando, o aluno vai ser cobrado por resultados na vida adulta também, né? A escola é uma preparação para a vida, né? No serviço, ele vai ser cobrado por resultados, na família, no cotidiano e fora da escola também. Ele tem que aprender a apresentar resultado, eu sempre falo com eles. A gente precisa trabalhar com eles, a como ele vai responder a esses estímulos, seja a pressão de uma prova, aquele exercício que ele deixou de fazer, ele tem que entender. Não consegui entregar, preciso melhor isso, não tratar isso como uma coisa terrível, perdida. Eu tenho alguns alunos que são extremistas, né? Eu posso perder meio ponto que, senão, o mundo acaba, meus pais vão me expulsar de casa, tem alunos que são assim. Aí é essa pontuação, que tento trabalhar com eles como uma forma natural de apresentação de resultado, como parte, né?, desse processo de construção da aprendizagem (Resposta do entrevistado, 2023).

A fala do entrevistado D5 coaduna com as ideias de Libâneo no que diz respeito às bases de uma educação de qualidade, a saber: **“(1) preparação para o mundo do trabalho; (2) formação para a cidadania crítica; (3) preparação para a participação social”** (2022, p. 200, grifo nosso). Assim, ao tratar da realidade a ser enfrentada pelo estudante futuramente no mercado de trabalho, D5 alia a formação geral – ou seja, as competências e habilidades básicas – e o mundo tecnológico, como a tomada de decisões.

Ainda que haja barreiras entre estudantes e docentes sobre a compreensão das notas escolares, é possível observar que na cultura avaliativa escolar, a utilização de notas em forma classificatória e excludente provoca uma violência simbólica na/o estudante, como “se você não fizer

tal atividade, você perderá tantos pontos” ou “se você não se comportar corretamente, você perderá tantos pontos”, construindo, assim, um modelo autoritário no fazer avaliativo, um caráter meramente disciplinador. Logo, falta uma construção dialógica a respeito da nota escolar, começando já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que a/o estudante realize a sua aprendizagem de forma significativa, democrática e sem empecilhos, evitando, assim, típicas perguntas como “isso vale quantos pontos?”.

A terceira pergunta – *“Até que ponto é possível ultrapassar a concepção de provas, testes e simulados como um instrumento avaliativo mais utilizado no Ensino Médio?”* – trata sobre o uso demasiado de provas e testes na etapa do Ensino Médio. Embora seja um tabu tratar o instrumento avaliativo prova, é necessário que este seja discutido e repensado por docentes na organização do trabalho pedagógico.

A seguir, a fala do entrevistado D1:

D1: A gente tem aí alguns empecilhos para que isso possa se tornar mais adequado dentro do nosso contexto de trabalho. Um dos tipos de empecilhos, por exemplo, a quantidade de alunos dentro de uma turma [...]. Alunos dentro de uma turma, que nos coloca nesse front aí de ter que quantificar, não necessariamente acompanhar o estudante no detalhe, né? Mas é o desenvolvimento de projetos, o desenvolvimento de temáticas utilizando oficinas são algumas coisas que podem melhorar muito essa realidade dentro da sala de aula. Desafiante? Muito! É difícil, porque os grupos, eles normalmente, eles oscilam ali, né? No Ensino Médio, entre 25-30 e poucos estudantes, né? E não é nada fácil, certo? Eu acredito que se

a gente reduzisse isso para alguma coisa entre 15 e 25 estudantes entre 20 e 25 estudantes, já teríamos um ganho nessa questão de não quantificar de uma maneira tão fria, né? E não trazer esses métodos mais cartesianos, assim, de avaliação da aprendizagem, mas, particularmente na nossa escola, lá a gente tenta, né? É sempre uma dialética grande. A gente tenta essa questão de desenvolver projetos e com divisão de tarefas em grupos, dentro das turmas, sabe? Então, dentro da turma, você vai ter ali uma subdivisão de tarefas por afinidades, por habilidades, né? Então, alunos que têm habilidade com vídeo, alunos que têm habilidade com caligrafia, criatividade, né? Para novas ideias, a gente tenta desenvolver dessa forma, mas ainda assim o desafio é muito grande (Resposta do entrevistado, 2023).

Para o entrevistado D1, é possível haver a substituição desses instrumentos avaliativos por outras formas de avaliar, mesmo sabendo das dificuldades de romper essa “barreira pedagógica”, como a quantificação por nota, a grande quantidade de estudantes em sala de aula, entre outros. Como possibilidades de romper de alguma forma com esse pensamento, seria interessante, segundo o docente, o desenvolvimento de projetos e trabalhos em grupo, em atendimento às diversas habilidades que as/os estudantes possuem.

Observa-se na fala da docente D2 que é necessário haver equilíbrio ao utilizar um instrumento avaliativo para estudantes, considerando que são seres de contextos – históricos, psicológicos, geográficos, sociais, religiosos, entre outros:

D2: Muitas vezes parece que o professor que não dá avaliação também não avalia por esse método não é válido, né? Eu acho que a postura faz muita diferença. E o rigor da cobrança ao implementar diferentes instrumentos avaliativos, porque geralmente as minhas avaliações não passa de 7-8 pontos dentro dos 25 do bimestre, então ela não é a que tem mais peso ou ela tem o mesmo peso que os trabalhos.... às vezes um só, às vezes dois. Então, assim, eu não vejo a avaliação como esse ponto mais importante, até porque eu acho que, assim, tem mudado muito... às vezes, os meninos têm carências que não são exatamente geográficas ou do que eu trabalhei, né?, dentro da minha disciplina. Eles têm dificuldades de interpretação, de escrita, de matemática, enfim, de diversos pontos que eu me sinto responsável também pela formação deles, mas que não são exclusivamente da minha disciplina, do que eu tentei trabalhar ali, inclusive dificuldades pessoais das pessoas, né? Muitas vezes, a pessoa tem dificuldade com a escrita, tem dificuldade com o ensino formal, com a formalidade. Então, eu busco trabalhar outras questões, outras formas, para dar oportunidade, né? (Resposta da entrevistada, 2023).

Observa-se também que a docente destaca que não se deve limitar-se ao uso das provas como instrumento na avaliação da aprendizagem de estudantes, sabendo-se que essas não mostram totalmente a aprendizagem do estudante, e sim uma parte desse processo ensino-aprendizagem. Dias (2022) analisa essa questão da prova estar a serviço da aprendizagem do estudante, para que não promova a sua exclusão no processo educativo, a saber:

Mesmo quando a prova é utilizada para medir conhecimento e atribuir conceito ou menção ao final de uma etapa, é preciso ter clareza de que seus resultados não podem ser considerados absolutos, por diferentes razões. Primeiro, a prova tem limitações. Quando bem elaborada, pode indicar o domínio

de importantes habilidades. Todavia, considerando-se o contexto multifacetado e multideterminado em que o estudante está inserido, exigem-se diferentes habilidades para a resolução de uma rede de situações complexas que não são aferidas por meio de provas. Assim, conceber e valorizar a adoção de um único instrumento avaliativo faz com que a avaliação esteja voltada para classificar e excluir (Dias, 2022, p. 68).

Sobre as aulas de Geografia, a entrevistada D2 relata a sua angústia em trabalhar com a reformulação do Novo Ensino Médio para a área de Ciências Humanas, que promoveu uma diminuição na carga horária de aulas na Formação Geral Básica, reduzindo a uma aula por semana. Com isso, ocorre a dificuldade de trabalhar os conteúdos estabelecidos pelo currículo estadual mineiro através de diferentes formas de avaliação, sem se limitar às provas, conforme a docente procura executar:

D2: [...] infelizmente a gente tem perdido cada vez mais aulas... E com três do Fundamental, você mesmo falou tanto que a gente tem que correr atrás de conseguir vencer o conteúdo e etc., é... no Ensino Médio, a abominação, né? O Novo Ensino Médio ele traz aí quatro aulas para os três anos, né? Você tem quatro aulas de Geografia só, então, é uma no primeiro, duas no segundo e uma no terceiro ano aí, que inviabiliza um bom trabalho, né? Já é o meu segundo ano nesse sistema e assim, eu percebi uma dificuldade grandíssima de trabalhar dessa forma. É muito difícil, principalmente pela forma que eu gosto de trabalhar, que é através de trabalhos e atividades dentro da sala, discussões dentro da sala... então, muitas vezes, numa aula, você introduz um tema, depois você vai fazer discussão ou vai fazer uma atividade prática e com uma aula só, você dá uma atividade essa semana, na semana que vem, a aula que você tem cai num feriado ou em alguma atividade da escola e você fica duas semanas sem ir à escola, sem ir à

sala. [...] não precisa de tanta uma carga horária tão extensa, porque precisa de uma proximidade com o aluno para você avaliar em outros instrumentos que não a avaliação formal, você precisa de tempo para passar um trabalho, avaliar um trabalho, dar a oportunidade de o estudante fazer uma apresentação com calma, né?, para verificar, discutir com ele ali onde ele acertou, onde ele errou para você ter um aprendizado mais significativo (Resposta da entrevistada, 2023).

Ademais, a entrevistada D2 verifica o quão desgastante é preparar diferentes instrumentos avaliativos, o que provavelmente justifica a utilização somente de provas no fazer docente de seus colegas de trabalho, apesar dessa metodologia não preparar, na sua integralidade, estudantes com saberes críticos, respeitosos e agentes na contemporaneidade:

D2: [...] Então assim, eu acho que a gente pode evoluir, as, no que eu vejo, que os meus colegas de trabalho consideram desgastantes, que são... eles, muitas vezes, consideram mais desgastante fazer debate, fazer seminários e trabalhos do que a avaliação formal. Eu acho que para a gente vencer essa questão só da avaliação formal, precisa vencer essa ideia, entendeu?, de que que... eu acho que meus colegas..., muitos colegas nossos acreditam que a avaliação formal é o mais, é o mais prático isso, entendeu? Você entregou... se aluno acertou, acertou. Se ele não acertou, ele não vai discutir... parece que eu estou ali fazendo um bom trabalho, porque eu dei avaliações formais e pronto. Eu acho que é o mais fácil. As pessoas continuam porque é o mais fácil, mas não é o melhor. Não prepara o estudante para lidar com o tanto de coisa, né? (Resposta da entrevistada, 2023).

Por outro lado, diante do cenário dos exames feitos na etapa Ensino Médio, a entrevistada D3 identifica que não é

possível existir outra forma de avaliar a não ser pela utilização de provas similares ao Enem, tendo como objetivo de seu fazer docente o treinamento do estudante para realizar essa prova e passar numa universidade pública brasileira:

D3: Eu penso que é complicado essa questão, porque o aluno tem um objetivo maior, a forma que ele será avaliado, né? Para conseguir mudar de vida e tal, é o Enem. Ele, ele precisa treinar isso, então ele precisa ser ali é bimestralmente, avaliado, pontuado para que tenha esse treinamento lá pro dia do Enem. Então, se eu tiro esse modo de avaliar do meu aluno, como que lá na frente ele vai encarar essa forma de entrar nas universidades existentes no Brasil, né? [...] Caso isso algum dia mude, aí a gente pode falar em um modo de avaliar diferente. Mas, por enquanto, eu não vejo como não pontuar, não fazer diferente, por enquanto (Resposta da entrevistada, 2023).

Percebe-se que essa concepção de avaliação ainda se centra numa ideia tradicional, em que a prova é o lugar essencial de “avaliar” a aprendizagem da/o estudante, restringindo, portanto, o seu papel ao de exclusivamente classificar os “aptos” ou “inaptos” para a passagem de uma próxima etapa, sendo o uso de outras formas de avaliar atrelado à ideia de algo descartável e sem confiabilidade, desconsiderando estudantes como sujeitos de contextos (Dias, 2015). Com isso, há uma unidimensionalidade no conhecimento da/o estudante, em que a/o docente exerce o papel de transmissor de conhecimento e a/o estudante, de reprodutor daquilo que foi falado pela/o docente, sendo, portanto, sujeitos ativos e passivos, respectivamente. Luckesi (2011) explica sobre o uso de vestibulares, testes e simulados no fazer docente:

Então, não vamos preparar nossos educandos para o vestibular? Claro que sim; contudo, o vestibular permanece como “uma” das atenções da prática educativa escolar, não a única. Para treinar para o vestibular, podemos fazer simulados na escola e não exames que ameaçam e geram excessivas ansiedades em nossas crianças e nossos adolescentes. Deixemos os exames para as situações de exames (concursos); na sala de aula, sirvamo-nos da avaliação. Bom ensino é o ensino de qualidade que investe no processo e, por isso, chega a produtos significativos e satisfatórios. Os resultados não nos chegam, eles são construídos (Luckesi, 2011, p. 64).

Portanto, a utilização de exames preparatórios para vestibulares e de larga escala, como o Enem, não é considerada errônea; porém, quando é colocada como principal no processo ensino-aprendizagem, acaba tornando-o excludente, desvalorizando o que a/o estudante construiu durante o período escolar no bimestre ou trimestre, centrando a intencionalidade pedagógica em passar de ano, com a aprendizagem deixada num segundo plano (ou nem é considerada), o que atende, nesse sentido, a um modelo social vigente da sociedade capitalista. Vasconcellos (2019, p. 292-293, grifo próprio) sintetiza tal ideia apresentada: “O exame é, com efeito, o reflexo e a concretização da lógica seletiva social no sistema educacional. **A escola é (deve ser) outra coisa:** encontro de gerações, direito essencial do cidadão ao conhecimento, espaço de formação da pessoa”.

A entrevistada D4 subentende, em sua fala, haver outras formas de avaliar o estudante:



D4: A gente faz projetos, avalia a participação dos meninos no projeto, o envolvimento deles, [...] parte escrita, testes... a gente faz isso muito. [...] Em Geografia, faço jogos em sala de aula para melhorar o conhecimento dele e se envolver. Vídeos também. Eu uso muita tecnologia também a meu favor, como o uso da ferramenta que o Estado oferece [*Google Classroom*] (Resposta da entrevistada, 2023).

O entrevistado D5 traz como provocação um paradoxo enfrentado por ele no Ensino Médio: a preparação para a vida adulta da/o estudante e para o meio acadêmico, no intuito de auxiliar estudantes em sua caminhada cotidiana. Enfatiza em sua fala a questão do Enem, como destacado na fala da entrevistada D3, no intuito de treinar estudantes para um futuro acadêmico e a questão da quantidade de pontos a atingir durante o “desempenho” escolar, que é de 60%. Quanto à mudança de processos avaliativos para além das provas, destaca:

D5: Talvez a mudança ela tenha que ser gradativa, mudando a mentalidade primeiro, né, de gestores, de quem consegue fazer essas leis ligadas à educação para gradualmente equilibrar o que vai ser quantitativo de provas, de avaliações, de demonstração de resultado quantitativo, o que é um crescimento qualitativo do aluno. A gente sabe que o resultado de prova é muito relativo. O aluno pode estar num dia muito ruim, o aluno sai bastante daquele conteúdo, só que interferências externas vão atrapalhá-lo a apresentar esse resultado, a demonstrar esse resultado que ele atingiu. Então, tem que ser um casamento, tem que ser uma equipe para buscar esse equilíbrio entre a avaliação informal e a avaliação qualitativa, né? (Resposta do entrevistado, 2023).

Além disso, o entrevistado D5 menciona, dentro da perspectiva de uma pedagogia do exame, as questões psicológicas sofridas pela/o estudante ao fazer uma prova, como medo, ansiedade, entre outras interferências externas, além do fato de esse instrumento reduzir a aprendizagem a uma nota, a um conceito previamente estabelecido, não demonstrando coerentemente o processo ensino-aprendizagem realizado pelo estudante durante o ano escolar letivo. Logo, como uma proposta de intervenção, o entrevistado propõe um equilíbrio entre o que se mede e o que de fato se realiza no cotidiano escolar.

Em relação à quarta pergunta – “Na sua prática docente, como você acha que a/o adolescente aprende?” –, podemos afirmar que, durante o processo ensino-aprendizagem, existem diferentes formas de aprender, pois as/os estudantes são dotados de diferentes contextos e saberes que irão afetar, de alguma forma, a sua aprendizagem, atendendo a diferentes componentes do processo, conforme se verifica nas respostas das/os docentes, a seguir.

Para o entrevistado D1 e a entrevistada D2, as emoções no processo ensino-aprendizagem impactam diretamente na motivação da/o estudante em querer aprender algum conteúdo, mesmo que, segundo o entrevistado D1, no cenário atual, muitas/os docentes enfrentem o conflito “presença da/o docente vs. uso demasiado das telas de celular”:

D1: Eu sou desses de que a gente aprende quando a gente se emociona, né?, em algum grau, com uma certa temática,

com um certo assunto, a partir de uma certa situação. Então, emocionar no sentido de conexão neural mesmo, sabe? Então, para promover essa emoção, eu acredito muito nessas abordagens mais humanizadas mesmo, né?, dentro de sala de aula, sabendo que o adolescente hoje está mergulhado nas telas, né, até mesmo viciado, né, nessas descargas de dopamina e tudo mais.

D2: [...] Relacionado a essa formação humana, essa formação integral. Então, eu acho que eles é, é como todas as pesquisas de neurociência e em pedagogia da educação etc. mostram, né?, a gente aprende mais quando tem emoções envolvidas e quando tem a ver realmente com a nossa realidade, então tenho tentado cada vez mais trazer o conteúdo para a realidade do aluno, o que não é fácil, porque a realidade dele não é a minha (Resposta dos entrevistados, 2023).

Nas ideias neurocientíficas, as emoções são mediadas pela afetividade. Almeida e Mahoney (2007, p. 17) definem afetividade segundo a Psicologia como algo relativo “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Diante disso, segundo Barbosa e Faria (2020, p. 6), “um ambiente educacional afetivo pode provocar alterações cerebrais favoráveis à aprendizagem, impactando diretamente o comportamento motivacional e atencional do indivíduo”. Logo, para que a/o estudante possa aprender, é necessário que haja um ambiente educativo e educacional, que desperte o interesse em querer entender tal conteúdo proporcionado pela/o docente e que, então, afetará positiva ou negativamente o seu cognitivo. Para que isso ocorra, o entrevistado D1 utiliza-se de diferentes formas

para que essa/e estudante seja impactado positivamente em suas aulas:

D1: Tento trazer um pouco disso pra dentro da sala, através de vídeos curtos intercalados com conversas, né? Vídeos curtos mesmo, tipo 5 a 10 minutos intercalados com conversas, enfim, e temáticas que se aproximam mais da realidade do estudante, né? Da realidade do dia a dia do estudante, coisas que afetam a nossa vida, à comunidade. Enfim, é bem por esse lado. Aí, eu acredito que isso é muito mais eficaz do que tentar alguma forma de decorar ou de ter que colocar “goela abaixo”, né?, no sentido popular, assim, algum tipo de temática. [...] Tem que ser abordagem curta, abordagem que a todo instante você tem que dar uma rondada na velocidade da fala, oscilar a velocidade de fala, tem que promover alguma coisa audiovisual, enfim, é bem difícil, mas a gente acaba conseguindo melhores resultados, eu percebo melhores interesses quando a gente consegue emocioná-los com esse impacto, sabe? (Resposta do entrevistado, 2023).

Em concordância com a fala do entrevistado D1, as entrevistadas D2 e D3 entendem que a/o adolescente irá aprender com a realidade na qual está vivendo. A seguir, as falas dos entrevistados:

D1: [...] o estudante, o adolescente, ele percebe que aquilo afeta ele de alguma forma, como a questão do trânsito, da cidade caótica... A questão da mudança cultural, né? Enfim, é mercado de trabalho, desenvolvimento do mercado associado à economia, política, enfim. O estudante volta e meia, modestia à parte, das minhas aulas, ele vai se incomodar, porque ele percebe que aquilo está totalmente ligado com o cotidiano dele. Eu acredito que promove mais aprendizagem, né?

D2: Eu tento trazer questões, de forma que irá tocar na realidade do aluno. Esse ano eu fiquei muito feliz ao realizar um

trabalho unindo Geografia e música, onde eles tinham que pensar em problemas da realidade socioespacial brasileira, trazer músicas e tinha toda uma análise que ele tinha que fazer da música, de vários aspectos que eu solicitei. É uma música que demonstrasse algum problema ou alguma questão que a gente tinha estudado nos dois bimestres, da realidade brasileira e assim os meninos ficaram muito empolgados, porque existem várias músicas que são consideradas marginais e etc., mas que são a realidade deles. É o que eles escutam todos os dias e eles ficam muito felizes ao trazer essas canções. [...] As questões que têm a ver com a realidade deles e ter algum momento, dentro dos diferentes níveis de ensino, que eles possam trazer coisas que tenham a ver com a Geografia, mas que sejam da realidade deles.

D3: [...] trazendo para a realidade ali os fatos geográficos, eu acho que eles absorvem mais do que numa aula só ser de conteudismo, né?, cheia de conteúdos ali. Então, acho que a prática, ela leva ao aprendizado e perceber, né?, no nosso meio, que a Geografia ela está presente em tudo aí, né?, em todos os setores, né?, da economia, no espaço urbano, rural e por aí vai. Então é trazer, né?, essa questão do pertencer, da disciplina, ao dia a dia do aluno ali (Respostas dos entrevistados, 2023).

Por meio das vivências das/os estudantes, o docente consegue mediar o processo ensino-aprendizagem, tratando dos mais diversos assuntos diante dos fatos da vida cotidiana do sujeito aprendiz, como também mostra interesse por essas vidas, não sendo somente um caráter de curiosidade, mas sim em tratar as questões com maior profundidade, seja em aspectos socioespaciais, seja em econômicos ou demográficos, a vida nas grandes cidades, entre outros. Nesse sentido, por mais que seja desafiador ir ao encontro da realidade da/o discente, pois muitas vezes são realidades opostas às suas, ao alinhar o

ensino ao cotidiano do discente, os docentes provocam uma aprendizagem significativa e efetiva e, assim, permitem que o conhecimento seja construído de forma equitativa entre docente-discente.

Outro aspecto inerente ao processo ensino-aprendizagem é a ludicidade, conforme citado pela entrevistada D3: “Eu acho que até no Ensino Médio mesmo a gente está trabalhando de forma mais lúdica, né?”. Esse aspecto é importante para a/o adolescente, que por meio de jogos e brincadeiras pode aprender de forma prazerosa, relacionando a corporeidade e o movimento no ensino-aprendizagem e, como consequência, se desenvolvendo nos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, o que contribui para uma aprendizagem significativa.

A entrevistada D4 utiliza alguns recursos em suas aulas para que a/o estudante possa aprender de forma efetiva:

D4: Olha, quando eu vou explicar minha matéria, eu tento ser o mais didático possível. Como eu já fui professora de Ensino Fundamental, também desde lá do primário, eu gosto de ser bem didática mesmo, sabe, coisas assim, na hora de explicar com coisas coloridas, vídeos, para se prende a atenção deles, entendeu? Até os meninos acham muito engraçado o jeito que dou a aula. A minha entonação de voz é como se fosse quase um teatro, que faço na sala ao tentar explicar a matéria para eles (Resposta da entrevistada, 2023).

O entrevistado D5 entende que existem diferentes formas para que a/o estudante possa aprender, baseado nas inteligências múltiplas:

D5: Existem muitas formas diferentes. [...] Eu sempre falo: “Gente, vocês têm que entender a melhor forma de você aprender. Eu vou ensinar de uma maneira que talvez para você seja mais difícil. Então...” – Eu já pego os mais velhos, tipo oitavo, nono ano, Ensino Médio – “... Se você gosta de escrever a matéria? Beleza, vai escrever. Se você gosta de ouvir mais...”. [...] Então, tem gente que tem essa facilidade. Tem gente que precisa escrever, tem gente que precisa ler, tem gente que... Então, cada um tem facilidade diferente para estudar (Reposta do entrevistado, 2023).

Na Psicologia, Howard Gardner trata sobre inteligências múltiplas, conceito que define não existir uma forma única de inteligência e cujas informações o ser humano absorveria, na sua multiversidade, no cérebro, as processaria e aplicaria conforme a necessidade. Diante disso, tal conceito pode ser aplicado na área da Educação. Antunes (2018) explica que

essa tendência estimuladora da escola pode ser vista mais como um *novo paradigma de compreensão do ser humano que abandona sua avaliação por sistemas limitados e percebe com acentuada amplitude linguística, lógico-matemática, criativa, sonora, cinestésica, naturalista e, principalmente, emocional* (Antunes, 2018, p. 14, grifo próprio).

É possível perceber que a/o estudante pode ser estimulado durante o processo ensino-aprendizagem de várias formas e, com isso, ao conceber determinado conteúdo em Geografia, o docente pode fazer o uso de exemplificações como estratégia metodológica para que a/o estudante compreenda com mais facilidade a explicação. Esse fazer pedagógico no entrevistado D5 é identificado por

meio do uso de *PowerPoint*, *Google Maps*, bancos de imagens, entre outros:

D5: [...] Às vezes vai para o quadro, acabou a luz e tal, vai pro quadro, tem como mostrar a imagem, usa o *PowerPoint*, usa a televisão que na escola lá, a televisão coloca imagens nos bancos. Eu tenho incentivado muito eles a usarem o *Google Maps*, por exemplo, trabalhar oitavo, nono ano, principalmente, né?, trabalhar conteúdos de África, de Europa, de Ásia. Assim, infelizmente, não é a realidade de todo mundo poder fazer uma viagem, poder conhecer culturas diferentes, né? E aí, eu não tenho dinheiro para viajar, vou viajar com eles pelo *Street View*. É um jeito de usar tecnologia (Resposta do entrevistado, 2023).

O uso de geotecnologias, como descrito pelo entrevistado D5, é de muita importância na forma como a/o estudante irá aprender tal conteúdo, utilizando, assim, as **questões visuoespaciais** – inteligência principal no Ensino de Geografia – para compreender as questões espaciais de determinado fenômeno na paisagem, por exemplo.

Em relação à questão cinco, acerca da utilização dos erros no processo ensino-aprendizagem discente, destacamos ser necessário que, numa ideia mediadora da aprendizagem, haja um entendimento de que o erro faz parte do processo ensino-aprendizagem e que, através da coleta de dados acerca dos erros e acertos dos estudantes, a/o docente possa intervir para que o que foi proposto seja de fato aprendido.

O entrevistado D1 realiza de forma conjunta com estudantes uma revisão de determinados enunciados ou problemas em que houve equívocos, construindo



gradativamente o seu conhecimento até que haja uma aprendizagem satisfatória, mesmo que seja desafiante:

D1: Eu venho trazendo os erros, né? As respostas muitas vezes que tangenciam a temática ou que fogem do que está proposto dentro dos problemas e tal, eu tenho trazido isso para os seminários, entendeu? Mas não no sentido de apontar o erro e ficar trabalhando, revisando em cima do estudante que errou, que tangenciou, que não foi direto ao ponto na resposta. É no sentido de construir aqui as partes, né?, para a gente formar um todo. Trazendo elementos do cotidiano, como você mesmo exemplificou aí muito bem. E aí a gente vai em cima desses elementos aí que não atenderam a um certo enunciado, a um certo problema proposto, né? A gente vai tentando construir uma visão um pouco mais assim, um pouco mais completa, né?, das questões, né? (Resposta do entrevistado, 2023).

De forma similar ao dito pelo entrevistado D1, Hofmann (2019, p. 71) traz em seu pressuposto de uma avaliação mediadora cinco pontos, dentre eles: “1. Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias. 2. Promover discussão entre os alunos a partir de situações problematizadoras. [...]”. Isso é de extrema importância para que a/o docente consiga prosseguir no trabalho do aprender discente, no intuito de evitar empecilhos e/ou julgamentos docentes autoritários e desnecessários.

A entrevistada D2 considera o erro como ponto benéfico no processo ensino-aprendizagem discente, compreendendo que todas/os aprendem errando e, com isso, é possível avançar de forma eficiente na sua aprendizagem, sem olhar tal situação como punição, medo ou ferramenta de controle:

D2: Eu sempre tento pontuar o erro, demonstrando o que é que está errado, né? Demonstrando que errar faz parte do processo de aprendizado, ninguém aprende sem errar, né? Então, não é para o erro ser o algo amedrontador, algo assustador, que vai te bloquear. Só não erra quem não faz. [...] Erro é parte do processo de aprendizado. Se o professor lida com ele a seu favor, vai bem. Se ele só vai usar também para massacrar e falar errado, pronto, acabou. Não é positivo. Eu uso a meu favor para entender que faz parte do processo. É assim que a gente evolui (Reposta da entrevistada, 2023).

Na sua prática docente, a entrevistada D2 realiza diferentes formas de identificar o erro em estudantes, como em apresentações de trabalhos, exercícios em sala de aula, provas e, com isso, a/o estudante registra as informações no caderno. A entrevistada disse:

D2: [...] Então, eu trabalho com refazer algumas atividades, né? Então é tem algumas atividades que eles refazem. Eu também, dependendo do trabalho, o divido em etapas e antes da apresentação final, eu faço uma correção com os grupos, com as estações, para que eles corrijam, para apresentar no final, né? Por quê? O erro faz parte do processo. E a gente pode conser-tar, ou eles apresentam uma versão e eu volto para eles corrigirem para depois a gente fazer uma apresentação externa ou uma feira. Então, eles já fizeram minidocumentários, vídeos, né? (Resposta da entrevistada, 2023).

Segundo Hoffmann (2019), os trabalhos em grupo, atividades em sala de aula e debates podem proporcionar uma avaliação mediadora, com o intuito real da aprendizagem discente, indicando, assim, uma possibilidade de melhora:



Discussões em grupo são momentos que devem ocorrer em sala de aula e acompanhadas pelo professor, que precisa observar e anotar vários argumentos surgidos para desencadear novas questões. Tarefas ou trabalhos em grupo, portanto, não devem ser conclusivos em termos da avaliação individual dos alunos de qualquer segmento de ensino, mas servir de ponte para a continuidade das atividades (Hoffmann, 2019, p. 75).

A entrevistada D3 utiliza em sua prática docente a correção de exercícios como forma de identificar os erros das/os estudantes de forma coletiva. Por outro lado, ela utiliza as provas de forma que as/os estudantes possam verificar os possíveis equívocos uns dos outros, podendo assim criar acolhimento entre os próprios estudantes, para que o erro não seja transformado em chacota ou motivo de se envergonhar, mostrando-se, assim, receptível ao equívoco da/o estudante. Essa perspectiva tenta combater a visão acerca do erro atualmente presente no ambiente escolar, que tem se tornado cada vez mais hostil àqueles que cometem erros, e leva a uma cultura de cancelamento entre os próprios colegas em sala de aula. Ademais, a entrevistada D3 cita um caso sobre o conteúdo “Cartografia”, lecionado no 1º ano do Ensino Médio:

D3: Pegando o gancho aí para essa questão da cartografia que a gente é, inicia mais no primeiro bimestre, eu deixo todos os alunos resolverem a questão no quadro e os colegas que estão sentados observar como que aquele aluno está desenvolvendo aquela questão e poder contribuir também: “Olha, você esqueceu de um 0? Aí, faz assim...”. Então, um ajudando o outro, eles pegam mais a correção também (Resposta da entrevistada, 2023).

Como é possível perceber, ao resolver as situações-problema criadas no conteúdo lecionado, o estudante resolve no quadro os exercícios e os próprios colegas o auxiliam para que se alcance uma aprendizagem favorável, retirando, assim, medo e insegurança ante o erro.

A entrevistada D4 trouxe como questão o comportamento das/os estudantes, no intuito de entender o erro como uma autoavaliação daquilo que foi feito durante o bimestre escolar, para que se busque melhoras no próximo bimestre, mesmo que seja desafiador fazer isso em apenas uma aula:

D4: Olha, eu chamo atenção geralmente quando está terminando o bimestre, ou iniciando o próximo, eu gosto de comentar para os meninos a questão da postura deles, o que tem de melhorar, o que foi legal, entendeu? Gosto dessa autoavaliação com eles, entendeu? (Resposta da entrevistada, 2023).

O entrevistado D5 traz como observação que o erro é uma oportunidade para que haja uma mudança sem tratá-lo como uma falha, mas infelizmente, em muitos ambientes escolares e no contexto social, isso é, em geral, verificado como algo negativo:

D5: A gente, infelizmente, né?, tem essa ideia de que a falha é uma coisa terrível. A falha não é falha, é uma oportunidade, é uma filosofia minha, uma oportunidade de você crescer. É uma oportunidade de você ver onde você pode melhorar (Resposta do entrevistado, 2023).

Portanto, as/os docentes entendem o erro numa visão construtiva, em que para aprender é necessário errar, sem lidar com o erro como algo negativo, que causa decepção e angústia, pois faz parte de um processo. Também tomam o erro como parte de uma estratégia de mudança, uma vez que por meio dele é possível diagnosticar o que deve ser feito para a construção adequada da aprendizagem discente.

Na questão seis, voltada para o Ensino de Geografia na Educação Básica, em especial nas habilidades essenciais esperadas para o desenvolvimento do pensamento geográfico da/o adolescente, são elencados pelos docentes os diferentes resultados alcançados (Quadro 12).

Quadro 12 – Habilidades geográficas esperadas pelas/os docentes

Habilidades	Docentes				
	D1	D2	D3	D4	D5
Análise sistêmica					
Entendimento das categorias de análise geográfica					
Noção espacial (localização e posição geográfica)					
Compreender as diferentes realidades socioespaciais					
Raciocínio geográfico					
Pensamento crítico, análise e reflexão crítica					

Habilidades	Docentes				
	D1	D2	D3	D4	D5
Reconhecer o território em que vive					

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

O entrevistado D1 cita a abordagem sistêmica como uma das habilidades esperadas de estudantes:

D1: É habilidade de análise sistêmica, viu? Eu não consigo conceder o conhecimento geográfico sem uma análise sistêmica, sabe? Aquela análise em que não necessariamente a soma das partes é igual ao todo, uma posição humilde também perante a ciência, né? [...] E a Geografia? Ela é muito filosófica, né?, e muito rica para trazer respostas ou, pelo menos, novas perguntas, né? Eu tenho muito orgulho de fazer parte desse corpo de pessoas que leciona essa disciplina. É uma disciplina que causa incômodo, né?, que incomoda. Mais do que trazer respostas, ela vai abrindo frentes, né?, de novas dúvidas. A abordagem sistêmica e humilde perante a ciência e aos temas para mim é um ponto chave (Resposta do entrevistado, 2023).

Essa forma de tratar a ciência geográfica, baseada na Teoria Geral dos Sistemas, traz em seu bojo o contexto de um mundo globalizado, em que para o entendimento dos fenômenos são necessárias análises integradoras de vários fatores a fim de que se chegue ao todo na compreensão da complexidade do espaço geográfico, como questões sociais, políticas, culturais, religiosas, sociais, entre outras (Limberger, 2006).

Uma crítica pontuada pelo docente D1 diz respeito ao uso demasiado do quantitativismo no ensino de Geografia, em que a utilização dos dados é feita para fins de auxiliar no processo de análise, como uma ferramenta: “Que utiliza ferramentas quantitativas, mas somente como ferramentas e não como fim em si, sabe?”. Essa fala remonta a evolução epistemológica geográfica, na qual a Geografia Teorético-Quantitativa, surgida na década de 1960-1970 como parte da corrente da Geografia Pragmática, baseava análises em modelos e representações matemáticas e estatísticas, cujas hipóteses lógicas seriam dadas aprioristicamente, em atendimento às demandas capitalistas do contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Após esse período, houve a renovação da Geografia por meio da Geografia Crítica ou Radical, que era voltada para uma vertente progressista em que, para além de números frios, a análise geográfica seria inclinada para a libertação do ser humano, entendendo este como um ser de contexto que interfere no espaço geográfico, modificando ou deteriorando a paisagem (Moraes, 2006).

Outra habilidade citada pelo entrevistado D1 diz respeito ao entendimento das categorias de análise geográfica, como *espaço*, *paisagem*, *território*, *lugar*, *região*, *rede*, que são basilares para a compreensão dos fenômenos geográficos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica a importância desses conceitos para o processo ensino-aprendizagem na Geografia Escolar:

A BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem** (Brasil, 2018, p. 361, grifo próprio).

A entrevistada D2 citou o raciocínio geográfico, algo importante na base do ensino de Geografia Escolar:

D2: o raciocínio geográfico, que aí compreende identificar, contextualizar, né?, correlacionar fatos a espaços, a lugares, a momentos históricos e consegui fazer todas essas correlações, né?, entre o espaço observável. Então, a gente observa na realidade que a ciência geográfica, de fato, é o raciocinar geográfico mesmo. É muito necessário. Eu acho muito necessário que ele tenha essa visão e que ele consiga. O que eu falo para eles é porque, às vezes, eles acham que é muito difícil as matérias, né? E você vai pensar sobre os biomas da Ásia, a vegetação da África, né? Eu falo: “Gente, não é difícil, não é decorar!”. É um raciocínio lógico, que é o raciocínio geográfico como qualquer um. O que a gente pensa: se eu tenho um clima, um relevo, eu vou ter uma forma de vegetação, porque não tem como ter uma floresta no deserto, assim como se eu tenho uma grande quantidade de chuva e um solo que favorece o desenvolvimento florestal... então, assim, não é que você está decorando como é a vegetação de determinado lugar, decorando vários fatos... Existe uma correlação, uma lógica nos processos, né? (Resposta da entrevistada, 2023).

O raciocínio geográfico faz parte do modo de apreensão da análise espacial, no intuito de, por meio de múltiplas linguagens, a/o estudante desenvolver, de forma cognitiva, uma lógica de interpretação sobre o mundo em

que vive, que está em constante (trans)formação. A BNCC estabelece a aplicação de

determinados princípios [...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p. 359).

Na Figura 2, são apresentados os princípios que envolvem o raciocínio geográfico.

Figura 2 – Categorias de análise do raciocínio geográfico



Fonte: Elaborada pelo autor (c2023), baseado em Moreira (2021), Moreira (2009) e Moreira (1982).

Mostra-se necessário que a/o docente de Geografia na Educação Básica tenha a base de utilização dos princípios do raciocínio geográfico no ensino desse componente curricular, com o intuito de balizá-los no ensino para que a/o discente compreenda os aspectos fundamentais de sua realidade e os aplique no decorrer do processo ensino-aprendizagem por meio de uma indagação geográfica, como “onde?”, “como?” e “por quê?” (Moraes, 2022). A entrevistada D2, ao citar o exemplo da ação do clima e do relevo sobre a vegetação, está utilizando os princípios do raciocínio geográfico como diferenciação, extensão e localização, sendo o primeiro o conhecimento de que a ação do clima e do relevo irá atuar de forma diferente sobre o espaço geográfico, o segundo de como que esses elementos irão ser colocados no espaço e o terceiro, de que haverá um ponto que será observado no espaço geográfico sobre a paisagem, como nos continentes citados pela docente.

A localização espacial é uma das importantes habilidades citadas pelo docente D1, como também pelas docentes D3 e D4 na Geografia:

D3: Eu acho que é essencial também para essa questão do conhecimento geográfico, a questão da localização. Eu tenho alunos que até hoje eu me surpreendo, me perguntando no primeiro ano: “- Uai, professora, Espírito Santo é aí, não é lá embaixo? O Amazonas fica aí? Para mim, ficava em tal lugar”. Então, assim, eles ainda não vieram com essa questão da localização do nosso território, né?, bem firmada. Então, a gente vai é pelear isso. Quando você pega, então, os demais continentes, né?, e países, aí você já imagina como que é, né? [...].

D4: Eu gosto de observar a questão de localização, mapas, essas coisas. Eu gosto de observar se ele tem essa base, tá? Leitura, interpretação, né?, a questão que eu falei... política. Eu gosto de observar se o aluno sabe, para me relacionar com o que ele está aprendendo em sala de aula, no seu dia a dia (Respostas das entrevistadas, 2023).

Na fala da entrevistada D3, chama atenção a urgência no ensino-aprendizado de estudantes em saber localizar onde vivem, em qual estado moram, partindo de uma escala local para o reconhecimento de uma escala global, isto é, os continentes. A entrevistada D4, como forma de intervenção nessa habilidade, utiliza recursos metodológicos, como os mapas, de forma a auxiliar a/o estudante a compreender onde vive. Atrelado a essa questão, o reconhecimento do território, indicado pelo entrevistado D1 e pela entrevistada D3, é de fundamental importância, pois cria na/o estudante o sentimento de pertencimento ao lugar onde se vive, o entendimento de diferentes contextos em que aquele espaço existe, seja brasileiro, seja no continente, como contextos históricos, geográficos, sociais, demográficos, entre outros, como citado pelo entrevistado D1 e pela entrevistada D2, o que irá auxiliar a/o discente na leitura e compreensão do mundo. Freire (2011, p. 19-20) alertava sobre essa situação: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela”. Logo, esse estudante se tornará um agente sobre o espaço em que vive, logo, um protagonista de mudanças na sociedade.

O pensamento crítico no ensino da Geografia Escolar é uma outra habilidade fundamental no processo ensino-aprendizagem de estudantes no Ensino Médio, conforme se destaca nas falas dos entrevistados D1, D2 e D5:

D1: A reflexão dos reflexos na política, enfim, essa são habilidades que sem elas você não faz esforço sistêmico, né?, de analisar as questões.

D2: [...] Então, conseguir desenvolver esse raciocínio lógico, esse raciocínio geográfico é uma das coisas que eu mais busco: o raciocínio geográfico, o pensamento crítico e uma análise – que eu tinha um professor que gostava muito de falar – de análise de complexidade: entender que a gente não pode fazer um reducionismo dos problemas.

D5: O principal fator é a análise crítica, né? Porque a Geografia é muito isso... foi um professor da faculdade que falou pra gente na época. Ele falava que o geógrafo é o conhecedor de tudo e especialista de nada. [...] Então, desenvolver esse adolescente, principalmente, né?, a gente que trabalha mais o adolescente do Fundamental e do Médio, essa análise crítica, né? É perceber o mundo a sua volta, conseguir analisá-lo ou conseguir buscar as informações e com essas informações analisadas, a maneira como que ele vai estudar, né? Tipo, ah, tem uma ideia de que isso está certo, que isso está errado e isso é consequência disso. Então, é principalmente isso, essa capacidade de analisar o espaço criticamente (Resposta dos entrevistados, 2023).

O pensamento e a análise críticos tornam-se necessários nos dias atuais, tendo em vista o contexto do século XXI, atrelado ao cenário da globalização informacional, cultural e econômica, em que as informações estão circulando a todo momento e causando impactos nas/os estudantes na contemporaneidade. Uma outra situação



é a forma de educação na atualidade, que (ainda) é dada de forma bancária, prevalecendo a dicotomia docente-sujeito-ativo e estudante-sujeito-passivo. Atualmente, busca-se estudantes que tenham agência em sua sociedade, que questionam as situações vivenciadas e atuam ativamente na mudança do mundo, seja de forma local, seja de forma global, bem como uma educação pensada para a liberdade do oprimido, tornando os processos educativos mais autônomos (Freire, 2021; Salviano, Deon e Carvalho, 2022). Freire (2021) analisa tal situação de estudantes como problematizadores na contemporaneidade:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 2021, p. 176).

Por isso, cada vez mais se busca uma educação libertadora para a prática da liberdade, no intuito de que o oprimido “saia da caixinha” e se exponha criticamente ante o colocado pelo docente, pela sociedade atual, pelo mundo do trabalho, entre outras situações.

No saber científico, a BNCC traz para o currículo escolar brasileiro essa importância como uma competência geral no ensino-aprendizagem:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 9).

Diante disso, a/o docente deve promover estratégias metodológicas e pedagógicas na disciplina de Geografia, como o conhecimento de mundo, as questões socioespaciais que influenciam e impactam diretamente no cotidiano discente, tendo um ensino planejado e relacionado aos fenômenos que são expostos no espaço. Esse tipo de ensino permite, na intencionalidade pedagógica do docente, a criticidade, não mensurando ou identificando somente um problema na sociedade, mas sim atuando, analisando e/ou avaliando aquela situação.

Ao compreender isso, a disciplina Geografia traz como caráter formador a construção de sujeitos críticos na atualidade. Callai (2015, p. 134) complementa a ideia, ao reforçar a formação de “um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto”, promovendo, portanto, uma educação para a cidadania.

ANÁLISE E RESULTADO DO GRUPO FOCAL *ONLINE*

Discussão geral sobre a temática

Na primeira parte sobre a fundamentação teórico-conceitual acerca da avaliação da aprendizagem, foram feitas três perguntas aos docentes.

Na primeira pergunta – “Antes de tudo, eu gostaria que vocês me dissessem como entendem o termo ‘avaliação da aprendizagem’”, foram dadas as seguintes respostas (Quadro 13).

Quadro 13 – Respostas dos docentes acerca da primeira pergunta

Docente	Respostas
P1	Seria necessário para você ter uma quantificação, uma verificação de como está o processo de aprendizagem... todo o final do processo será avaliado de alguma forma, né? A gente ainda não tem método muito sistematizado sem ser com prova, né? Estamos no processo de tentar buscar a melhor maneira possível de formas diferentes e tal..., mas tanto essa maneira quantitativa quanto qualitativa ao longo do processo, das aulas, das atividades em saúde de aula... eu vejo como necessárias mesmo pra gente conseguir verificar como é que tá o andamento, se tem que fazer alguma mudança de rota, de processo e de ensino ali na sala de aula.
	[...] Eu vou passar o conteúdo para o aluno, eu vou apresentar várias formas, seja aulas expositiva, seja em forma de trabalho, em forma de pesquisa. Depois, eu quero ver se ele conseguiu realmente fixar aquele

Docente	Respostas
P2	conhecimento, né?, que eu tentei passar para ele. Acho que a melhor forma é ainda, é avaliação mesmo, é a provinha lá, né? Mas pode ser também em forma, por exemplo, de fazer o aluno ir na frente, né?, falar, né?, com o que ele aprendeu em grupo, individual, de forma individual, é isso.
P3	Parte do processo de aprendizagem, né? A gente tem que fazer uma verificação se houve ou não aprendizagem. Geralmente, a avaliação acontece, aí é ao longo do processo e ao final, e pode também ter esse reforço ao final, né? É muito importante não avaliar só no final, porque o processo também é muito importante, né? Todo o processo de aprendizado... e cada estudante tem uma característica, então, muitas vezes eles até se dão bem, em alguns dos momentos que você faz o processo de avaliação, muitas vezes na avaliação formal ou no final, ele não consegue expor da melhor forma o aprendizado, mas você percebe que ao longo do processo ele se engajou, ele participou, aprendeu e concretizou o aprendizado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa (grifos do autor).

Diante das respostas dadas pelos docentes, ainda se observa certa confusão acerca do significado de avaliação, confundido com o termo “examinar”. Nas três respostas, sendo de forma explícita na do docente P1 e na da docente P3, e, de forma implícita, na da docente P2, é utilizada a avaliação como **verificação** do processo ensino-aprendizagem, sendo que o ato de aquilatar a aprendizagem do estudante é dado como um diagnóstico, não ficando restrito somente ao ato de verificar a aprendizagem. O processo que se reduz a verificar a aprendizagem é denominado como *examinar*, pois esse é feito de maneira pontual,

não havendo avanços. Luckesi (2011) explica a diferença entre “avaliar” e “verificar” a aprendizagem:

O termo “verificar” provém etimologicamente do latim – *verum facere* – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...”. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. [...] O termo “avaliar” também tem sua origem latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações de conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado (Luckesi, 2011, p. 52, grifo próprio).

Comumente, o termo “avaliação” é utilizado como prova, identificado nas falas dos docentes P1 e P2, ainda que a prova seja apenas um **instrumento avaliativo**, no qual se afere a aprendizagem ao atribuir uma nota final como determinante do alcance (ou não) da pontuação adequada, configurando-se, assim, como verificação da aprendizagem. Entende-se que as falas dos docentes refletem a centralidade da prova na prática educacional brasileira.

O vocábulo “processo” é citado pelos docentes P1 e P3, sendo que o entendimento desse termo está mais adequado pela docente P3 quando esta refere-se a ele como algo regulatório da e para a aprendizagem discente, no sentido de ser um caminho a ser percorrido, não somente no final, mas

também no início e no meio da caminhada (Zabala, 2014). Ademais, a docente P3 também entende que há outras formas de avaliar a/o estudante, não somente com provas (entendidas por ela como *avaliação formal/tradicional*). O docente P1 oscila na utilização do termo, ora o entende como um caminho a ser percorrido, ora compreende não existir outra forma de avaliar a não ser por provas.

Consubstanciado ao que se tratou anteriormente, foi perguntado acerca da diferença entre *avaliar* e *examinar* a aprendizagem. Eis as respostas (Quadro 14).

Quadro 14 – Avaliar X Examinar: respostas dadas pelos docentes

Docente	Respostas
P1	Talvez conceitual, porque exame é para você pegar uma coisa mais direta, talvez... Perdão, ao contrário. Avaliar, né? É uma coisa mais direta. Você vai quantificar aquela informação, aquela situação, né?, através de uma nota de uma prova, ou conceitualmente, assim, tipo bom, muito bom, médio, e o exame é uma avaliação prévia, seria fazer antes do diagnóstico... vamos colocar assim, de um médico, né? O médico vai dar o diagnóstico, ele tem que fazer um exame antes, para saber todos os pontos que ele vai ter que analisar primeiro, para depois pegar o contexto e, aí sim, avaliar. [...]
	Eu nunca parei para pensar sobre esses dois termos, mas pode... é... significar... o examinar, eu examinar o geral, o todo, né?, de um bimestre todo. Enquanto avaliar, eu vou avaliar aquele conteúdo ali, naquele, naquele momento que eu estou explicando aquela matéria, né? Eu vou falar de clima de tempo e tal, depois eu vou dar uma avaliação para ver se o



Docente	Respostas
P2	menino compreendeu. Enquanto examinar, eu vou ver todo o processo ali da Climatologia, né?, se ele conseguiu entender aspectos da chuva, do tempo e clima. Aí, junta tudo, né? Esse é meu entender, mas é sério mesmo, nunca parei para pensar a respeito desses dois termos, não, tá? É isso.
P3	É... quando você fez a pergunta, eu fiquei aqui me perguntando se haveria uma diferença ou não... fez sentido para mim a fala do colega, de que, talvez, o exame viria para amparar o diagnóstico, né? Bem aí, no contexto médico, é o que vai dar as bases... para dar as bases para a gente ter a avaliação final, né? Então, pode ser parte do processo ou pode ser o resultado final também, né?, pode também o exame ser... a avaliação ser o percurso, de forma geral, e o exame ser, talvez, a prova final, o que vai dar o diagnóstico mesmo, né?, o que vai atestar se ele conseguiu ou não. Acho que as duas hipóteses fazem sentido, porque também não tinha parado para pensar dentro dessa terminologia. E isso, talvez isso, um é o processo, e um é o final.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Primeiramente, observa-se que os três docentes se mostraram em dúvida quanto à utilização dos termos, com dificuldade em diferenciá-los. Isso se manifesta, possivelmente, pela cultura escolar sempre considerar o termo “avaliação” como algo absoluto e a prática pedagógica sempre se basear nessa palavra, não promovendo a diferenciação entre os termos “avaliar” e “examinar”. Dois exemplos claros disso são a associação de “prova” à avaliação e a definição de “atividade avaliativa” como algo que vai ser pontuado dando uma nota ao final. No entanto, a avaliação

não se priva em ser somente uma nota ou estar presa a provas, há outros sentidos para esse termo.

O docente P1 traz como exemplo o exame e o diagnóstico médico: “Vamos colocar assim, de um médico, né? O médico vai dar o diagnóstico, ele tem que fazer um exame antes, para saber todos os pontos que ele vai ter que analisar primeiro, para depois pegar o contexto e, aí sim, avaliar”. Isso é uma análise correta dos termos apresentados, em que primeiro será constatado algo na aprendizagem discente para depois atribuir uma qualidade ao que se viu nessa verificação, de forma que haja um diagnóstico na tomada de decisão acerca da aprendizagem discente.

A docente P2 diferencia “avaliar”, algo pontual de determinado conteúdo da Geografia, como a Climatologia – citado pela docente – e “examinar”, algo mais geral, como um todo. Na verdade, ocorreu uma inversão nessa resposta, sendo que o primeiro conceito diz respeito ao exame e o segundo à avaliação, como forma geral da aprendizagem ao tratar do diagnóstico dado pela verificação. Ademais, a sua prática docente costumeira é aplicar uma avaliação após um conteúdo trabalhado, entendida como prova para verificar se o estudante diferencia tempo e clima, por exemplo. Sobre a Climatologia, ela cita: “Enquanto examinar, eu vou ver todo o processo ali da Climatologia, né?, se ele conseguiu entender aspectos da chuva, do tempo e clima. Aí, junta tudo, né?”. Isso se deve mais ao ato de avaliar a aprendizagem, em que a docente



irá compreender se, de fato, a/o estudante compreendeu os aspectos ensinados pela docente.

A docente P3 conseguiu, de certa forma, associar os termos “avaliar” e “examinar” a diagnóstico e a algo pontual, respectivamente: “[...] a avaliação ser o percurso, de forma geral, e o exame ser, talvez, a prova final, o que vai dar o diagnóstico mesmo, né?, o que vai atestar se ele conseguiu ou não”. Reitera-se que a avaliação tem o caráter diagnóstico da aprendizagem e o encaminhamento discente para o próximo passo até alcançar algo satisfatório e o exame traz essa verificação, por meio da coleta de dados e síntese dos resultados da aprendizagem.

Sobre a pergunta “Durante a formação na graduação, que contato vocês tiveram sobre a temática da avaliação da aprendizagem?”, pode-se elencar nas respostas das/os seguintes docentes as seguintes categorias (Quadro 15).

Quadro 15 – Respostas dadas pelas/o docentes sobre avaliação da aprendizagem no curso de Licenciatura em Geografia

Respostas	P1	P2	P3
Disciplinas de estágio obrigatório			
Seguir os modelos das/os docentes como estudantes nos níveis de ensino Educação Básica e/ou Educação Superior			
Prática na sala de aula como docente regente			

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Nota-se nas falas dos docentes que estes, de alguma forma, tiveram contato com a temática “avaliação da aprendizagem”, seja tratando do aspecto burocrático (prova), seja a partir de leituras teóricas na área da Educação ou por meio das observações no estágio obrigatório, compreendendo o ambiente escolar:

P1: Aquelas aulas de orientação de estágio, né?, do que a gente fazer... eu tinha até um professor, esqueci o nome dele, é, ele era muito legal... Marcelo Zanetti. Ele era muito direito com a gente: “Vou passar a teoria, são vários textos legais e tal, vocês vão entendê-las, né?, mas é na prática mesmo, pegando na enxada e aprendendo a cavar o buraco que vocês vão saber fazer”.

P2: Então, tivemos os mesmos professores, né?, o mesmo professor de estágio, que é o Marcelo Zanetti [...] Foi muito teórico... o primeiro estágio, aquele estágio de observação... a gente vai para a escola, vai entender o que é estadual, o que é municipal, o que é particular, né?, o que é que faz um pedagogo, o que faz o professor... e só no último estágio que eu fui para a frente, né?, dar uma aulinha, né?

P3: Eu também tive prática de ensino com o Marcelo Zanetti, né? Formidável professor! [...] Como a colega falou, né? Assim, a gente tem a teoria passada, etc., mas assim, ir pro chão de sala e fazer é diferente, né? [...] realmente... acho que a faculdade é muito teórica. Não sei se é um problema só da educação (Resposta dos docentes, 2023).

Ademais, ao exercer a sua prática, o profissional docente carrega consigo as memórias de estudante, na Educação Básica e/ou no Ensino Superior, espelhando-se em docentes que o marcaram positiva ou negativamente, e as aplica em seu fazer docente, conforme é citado por

P1 e P3 nas falas abaixo. Isso é explicado por Tardif (2014, p. 64), que afirma que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”.

P1: [...] A avaliação... eu decidi seguir muitos modelos dos professores, né? Eu tive professores muito bons ao longo de toda a minha vida estudantil, né?, seja no Fundamental, no Ensino Médio, na própria faculdade, que passavam muito dessa forma.

P3: [...] Eu acho que a gente aprende muito com os nossos professores, mas eu acho que a gente herda muito dos professores que a gente teve ao longo do processo, Fundamental e Médio, né?, porque como, consequentemente, é o que a gente muitas vezes vai lidar, né?, a gente também herda muito do que a gente foi enquanto estudante. Acho que seria a melhor fala... e isso fica muito marcado na gente (Resposta dos docentes, 2023).

No último aspecto citado pelos docentes, configura-se o “paradoxo docente” de Alavarse (2013), no qual o docente aprende a ser um sujeito avaliador quando está no “chão da sala de aula”, na sua prática cotidiana, pois, como relatado pelos entrevistados, grande parte do que é tratado nas universidades tem natureza teórica e pouco auxilia a realidade a ser enfrentada profissionalmente:

P1: [...] eu tento fazer muito do que eu aprendi nessas experiências como aluno e vou melhorando, adaptando assim... cada vez melhorar mais como professor e atingir o público-alvo, né?, porque os alunos vão mudando com o tempo... O aluno de hoje não era o aluno quando estava na escola, não

era quando o meu pai estava na escola, né? A gente vai adaptando também ao momento da realidade nossa... é isso.

P2: [...] eu falo: o que eu aprendi mesmo foi quando fui para a sala de aula dar aula, né? [...] Mas o que eu fui aprender mesmo foi na prática, foi ir para a sala de aula, errando e acertando... mas foi isso.

P3: A gente junta o estudante que a gente foi com o que a gente aprendeu e tenta o nosso melhor, não é? E algumas propostas dando certo, algumas propostas não dando ao longo do tempo, né? Alguns, por exemplo, tendo que se adequar à nova realidade dos estudantes, né? (Resposta dos docentes, 2023).

Villas Boas (2022) traz como alerta sobre essa temática a ser discutida nos cursos de Licenciatura:

[...] As pesquisas nesse campo, embora já numerosas, são repetitivas e não conseguem avançar no sentido de apontar caminhos para o alcance do verdadeiro propósito da avaliação: o de servir às aprendizagens. Isso significa que os futuros docentes continuam sendo formados com essa lacuna. [...] Por isso, é urgente a formação pedagógica dos docentes universitários, principalmente em avaliação, por ser a categoria que norteia todo o seu trabalho com os estudantes. [...] Como os docentes desses cursos são formadores, entre outros, daqueles que atuarão na educação básica, são responsáveis pelos saberes presentes em todo o curso, em todas as situações e, consequentemente, pelos que serão praticados nas escolas de educação básica (Villas Boas, 2022, p. 100).

Diante das falas dos docentes e da autora citada, entende-se que a circularidade de saberes acerca da avaliação da aprendizagem nos cursos de Licenciatura é reduzida durante a formação inicial docente, vinculando-se à falta de interesse dos professores formadores, ou veiculando uma



abordagem quantitativa, de caráter classificatório, enfatizando a pontuação e as provas, ou, ainda, pela própria deficiência do corpo docente universitário que, provavelmente, não se aprofundou na temática em sua formação inicial (Villas Boas, 2022). Logo, defende-se a necessidade de incluir mais discussões e formações continuadas de docentes nessa temática, para que estes ultrapassem práticas tradicionais de avaliar a aprendizagem.

Na segunda parte sobre a fundamentação teórico-conceitual acerca da avaliação da aprendizagem, “Sobre o entendimento do erro na aprendizagem”, considera-se o erro como parte da vida humana, não sendo diferente do processo ensino-aprendizagem. Majoritariamente, o erro é associado ao fracasso, insucesso e punição e, com isso, o receio de errar é grande, sobretudo nessa fase da adolescência. Gomes e Rocha (2022, p. 42) trazem mais detalhes sobre essa questão: “Frente ao erro, quando apresentado para o aluno de maneira incorreta, às vezes até em público, vem o sentimento de vergonha, frustração, humilhação, o que acaba enraizando o medo de fazer qualquer avaliação”. Porém, Cortella (2017) traz um olhar diferente para os que erram:

Só seres que arriscam erram. Não confunda erro com negligência, desatenção e descuido. Ser capaz de arriscar é uma das coisas mais inteligentes para mudar. Você não tem de temer o erro. Tem de temer a negligência, a desatenção e o descuido. Erro é para ser corrigido, não para ser punido. O que se pune é negligência, desatenção e descuido (Cortella, 2017, p. 18).

Sob a ótica dos docentes estudados, verifica-se um entendimento do erro como algo benéfico no processo ensino-aprendizagem, conforme se observa no Quadro 16.

Quadro 16 – Respostas dos docentes sobre a concepção do erro no processo ensino-aprendizagem

Docente	Resposta
P1	A falha, né?... na verdade, não falha, mas dificuldade, ela é inerente de todo mundo, né? [...] Eu digo para eles que o processo do erro, ele está no processo mesmo de você ir melhorando, você identificar onde você tem dificuldade. [...] Ele tem que identificar onde que ele tem facilidade, onde tem dificuldade e como que ele vai tentar superar essa dificuldade. [...] Se você estudou, se você está seguro daquilo que você estudou, o branco, possivelmente, não vai vir, né?, porque você está preparado, você se preparou, aí, se acontecer o erro, vamos tentar ver onde é que a dificuldade está e tal. É assim que trabalho com eles: tratar o erro como uma coisa normal, que vai acontecer, e saber lidar com isso, né?
P2	[...] Então, através dos erros dele que vou observar que ele não fez nada, né?, não aprendeu nada, aí vou e mudo o método mesmo de ensino, né?
	[...] Os alunos têm dificuldade grande, realmente, de estudar, porque eles não entendem que errar faz parte do processo de aprender. Errar faz parte de tudo. [...] analisar, [...] para ele tentar fazer isso de uma forma melhor, mas eu vejo uma dificuldade gigantesca dos estudantes de escutarem essa orientação, porque eu corrijo tudo [...]. Eu tenho atividade que eu tenho que obrigar eles através de algum mecanismo a corrigir. [...] Eles não têm o hábito de chamar quando estão com dificuldades. [...] A gente ensina para o futuro, para prepará-los para o futuro, para prepará-los para errar, para acertar, para, errando, saber encontrar os caminhos para acertar. Mas eles

Docente	Resposta
P3	têm uma dificuldade grande com isso. [...] Ao longo dos trabalhos, eu avalio o trabalho, um trabalho que eles vão apresentar ao final, ao longo da etapa e vou pontuando e aí mando eles corrigir. Eu falo: “Olha, antes da apresentação final, você tem que me mostrar e se você não entregar as etapas, você vai ser penalizado”. E... para ele entender que tem um processo, que eu estou ali para ajudar, que eu estou ali para trabalhar com ele... eu dou muito feedback para eles consertarem. Tem coisas que eles fazem e aí eu falo: “Agora, você vai refazer tudo, vai me apresentar de novo, com todas as ponderações que eu fiz, porque é isso que a gente está fazendo aqui: a gente está aprendendo e você vai me mostrar o outro resultado de quando você aprendeu, de tudo o que falei”.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

Ao observar os dados da pesquisa, analisa-se que o erro é construtivo e que, nesse processo de ensino-aprendizagem, há idas e voltas sobre o entendimento do que está sendo estudado pelo discente, não somente no âmbito do ensino, mas também para o porvir, como no mercado de trabalho, conforme citado pelos docentes P1 e P3. De forma a resolver essa situação, as docentes P2 e P3 utilizam-se de estratégias contornantes do erro, no sentido de auxiliar o processo ensino-aprendizagem, como a apresentação de *feedbacks* do que está sendo feito, a mudança metodológica do ensino, as correções no caderno, entre outras. Em especial, a docente P3 persiste com o estudante ao corrigir no caderno, de forma que haja o registro correto do que está sendo abordado no quadro, nas orientações apresentadas, ou em apresentações de trabalhos.

Porém, a mesma docente é resistente em relação à aceitação do erro pelo estudante como uma ideia positiva e potencial de aprendizado. Gomes e Rocha (2022) articulam essa concepção:

Existe a necessidade urgente de que a escola e os professores entendam que o erro advindo da avaliação revela uma conduta não aprendida durante o processo de ensino-aprendizagem [sic] e este serve como uma premissa para o sucesso, ao passo que são identificados e compreendidos pelo professor, tornando possível sua correção. Isso significa um passo à frente na relação professor-aluno (Gomes; Rocha, 2022, p. 42).

Para que haja uma mudança na concepção de erro como algo negativo, as/os docentes precisam mobilizar diferentes formas metodológicas e pedagógicas que induzam a aprendizagem do estudante, para que este se sinta disposto em compreender isso como resiliência. Posto isto, os docentes entrevistados realizam as seguintes práticas (Quadro 17).

Quadro 17 – Práticas docentes ante o erro no processo ensino-aprendizagem

Docente	Resposta
P1	[...] Nem todo aluno pega muito rápido, nem toda sala tem a mesma dinâmica, tem alguns alunos, vão mais rápido, alunos mais lentos..., tem uma turma onde a maioria dos alunos tem uma dificuldade maior e, às vezes, você precisa ir um pouco mais devagar. É aí, a gente tem esse meio engessado lá no Tiradentes com relação a cronograma. A gente tem que atingir aquele conteúdo, que vai vir uma prova de sistema, que vai ter o conteúdo para todas as unidades igual e não vai poder esperar, aquele conteúdo mesmo, e aí dificulta um pouco, né? Eu busco sempre tentar aproximar desses alunos com mais dificuldade. [...] A visão é completamente diferente, o aluno que você está lá explicando a matéria, ele faz uma cara de interrogação de fato, e aí você vai tentar puxar: “Ó, vem cá na frente. Vamos fazer aqui uma dinâmica para entender, sei lá, movimentos do Sistema Solar, rotação e translação da Terra”. Aí, eu pego o aluno, começo a rodar ele na sala que aí, talvez, dessa forma mais mecânica, né?, às vezes, assim, o aluno que, talvez, estava disperso ali... “Ah, não! Negócio chato! Terra rodando, que chato!”, aí ele começa a interessar: “Olha lá, o colega está rodando igual...”, [...] Isso que eu tento... é uma das estratégias, porque não pode demorar muito tempo, né, que eu falei, é meio engessado na escola.
P2	Eu tenho muita crítica a fazer desse novo currículo, né?, do Novo Ensino Médio, porque uma aula é muito pouco para o aluno aprender de verdade [...] Ensino Fundamental, a gente tem três aulas, né? Então, você consegue mais... você dá sua matéria, você dá a sua atividade, você faz revisão, mas uma aula... no meu caso, né?, que eu tenho três turminhas de Fundamental, mas o resto tudo é Ensino Médio. Uma aula de Geografia impossível, né? Eu confesso, a gente tem que fazer milagre, né?

Docente	Resposta
P2	Infelizmente, parece que o governo quer isso, que o aluno não aprenda determinadas coisas, né?, para ele, cada vez mais, ser dependente dele. Então, infelizmente, a gente não está conseguindo, com esse novo currículo, formar pessoas mais críticas, né? É uma correria, tá!?, principalmente no Ensino Médio, que é o meu caso, tá?
P3	Eu compartilho esse sofrimento da colega. As minhas turmas são quase todas de Ensino Médio. [...] Assim, a gente vê que é totalmente em função de ter uma aula só por semana. No Ensino Fundamental, no próximo ano eu não vou ter Fundamental, mas os que eu tive, [...] você passa atividade, você corrige, revisa, coloca um jogo da matéria, então, faz um jogo, uma brincadeira, uma atividade lúdica ali, um quiz, um “Passa ou Repassa”, mil coisas. Tudo aquilo ali flui dentro de uma semana e você consegue concretizar melhor os aprendizados, mesmo com as dificuldades do Fundamental. Agora, no primeiro ano, eu informo que existem alguns assuntos. Eu falo isso, eu informo. Olha, existe a hidrosfera, então a gente pincela ali a hidrosfera, já dá um exercício, cobra. Aí eu tenho o bom senso de saber que tem que cobrar. O que eu consegui abordar, assim, com maior efetividade e o mais, assim, essencial. [...] Eu estou conseguindo fazer uma jogada: eu consegui elaborar na minha cabeça, reorganizar a minha mente para fazer uma jogada, porque é uma aula no primeiro ano, duas no segundo e uma no terceiro. E aí, dividi o currículo pra tentar explicar. Então, assim, trabalhando interdisciplinarmente com o colega de Biologia para dar conta da matéria de Geografia, que é muito física no primeiro ano, então trabalhei juntos. [...] a gente tem que ir tentando ao longo do tempo e esbarra em muitas questões, mas assim, com uma aula, mal se dá a matéria, quanto mais se revisar? Então, fica muito carente, de conseguir concretizar o voltar no erro e corrigir, voltar na dificuldade e refazer, esbarra na resistência dos estudantes, porque

Docente	Resposta
	muitas vezes eles só querem os pontos, então, ali, fechou o básico para passar, ele tem a nota, ele não está nem aí no que ele errou, no que ele não concretizou, no que ele não aprendeu. [...] e eles não aprendem, porque eles não voltam, muitas vezes, no erro e eles não se importam com as revisões. Eles só importam com os resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

O docente P1 traz em seu relato as diferenças de aprendizagens existentes entre discentes, compreendendo-os como sujeitos de contextos, com ritmos e tempos distintos uns dos outros. Para uma compreensão maior dos conteúdos, P1 procura envolver os estudantes aproximando-os do assunto em foco, incorporando exemplificações com a participação dos estudantes.

A docente P3 realiza trabalhos integrados e/ou interdisciplinares com diferentes áreas do saber, como Biologia e no atual Novo Ensino Médio, com Itinerários Formativos e, com isso, os demais colegas a auxiliam nesse trabalho de entender o erro como algo construtivo.

Porém, ainda que os docentes entendam o valor significativo do erro no processo ensino-aprendizagem, os três apontam empecilhos que impedem a realização desse trabalho, tais como:

- a) os cronogramas estipulados pela escola e/ou Secretaria de Educação;

- b) o enxugamento da carga horária de aulas, na Formação Geral Básica, estipulado pelo Novo Ensino Médio;
- c) a preocupação dos estudantes somente com a nota para passar de bimestre e de ano escolar.

Identifica-se, portanto, que ainda que se compreenda o erro como algo benéfico no processo ensino-aprendizagem, os “entraves pedagógicos e burocráticos”, como as provas sistemáticas de Sistemas de Ensino, pontuadas pelo docente P1, trazem prejuízos ao ato de ensinar com qualidade. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme citado pelos docentes, há uma quantidade maior de aulas e carga horária estendida e, por conseguinte, os professores podem utilizar diferentes estratégias metodológicas e pedagógicas para contornar o erro de seus estudantes. Porém, ao atingirem o Ensino Médio, a carga horária reduzida se torna uma barreira que precisa ser revista pelas instâncias superiores na Formação Geral Básica, ou seja, na criação do Novo Ensino Médio.

Sobre a questão da preocupação com a nota e com o erro, Cury (2006) procura trazer uma sugestão de mudança na prática docente:

Aprendendo a analisar erros de forma sistemática, quantitativa e qualitativamente, os alunos desenvolveram uma atitude de pesquisa em relação ao tema, não mais encarado apenas como um elemento da avaliação da aprendizagem ou uma possibilidade de atribuir nota aos estudantes (Cury, 2006, p. 107).



Portanto, é necessário conscientizar os estudantes para superar a vinculação da nota com o passar de ano, uma consequência quantitativa do “desempenho” escolar que não traduz o aprendizado no bimestre e no ano escolar. Com isso, ultrapassaríamos a limitação de uma “educação bancária”, preocupada somente com o produto, ou seja, o resultado final, sem produzir algo significativo do que foi apreendido.

Na terceira parte desse primeiro momento sobre o papel da ciência geográfica na formação discente, observa-se que os docentes entrevistados trazem em suas respostas algumas habilidades que são de fundamental importância para serem avaliadas (Quadro 18).

Quadro 18 – Habilidades avaliadas pelos docentes entrevistados na Geografia

Docente	Respostas
P1	Eu vejo a Geografia como uma... não só eu, mas vários professores, vários geógrafos ao longo da história, todos falavam que era uma ciência holística. Ela vai pegar de tudo e vai colocar ali na bacia e tentar entender todo o contexto, a partir disso, da física, da biologia, da química, né? Então essa capacidade de compreensão, né?, do aluno, eu acho que é a principal para Geografia. Quando eu vou... a gente estava falando, vocês estavam falando aí do primeiro ano e tal, que é uma Geografia mais física e tal, quando vai explicar a placa tectônica, vai falar sobre densidade, vai falar sobre a plasticidade das rochas, e tudo... o aluno: “Poxa, mas Física, como assim? A química das rochas... essa é a Geografia, professor, você está dando aula de química?”. Para explicar a cartografia,

Docente	Respostas
	coloca matemática... parece que o mundo acabou, né? Agora já era! [...] Então, a principal necessidade do aluno é essa capacidade de interagir conteúdos, né? [...] a principal é essa capacidade de interpretar, né?, de conectar as informações. Eu vejo a Geografia muito nisso.
P2	Ah, eu também, né? É... acho que é Yves Lacoste que diz, né?. "A Geografia serve, antes de tudo, para fazer a guerra". Então, eu acho que a gente tem... estratégia... A Geografia é estratégia, então eu tenho que deixar o menino saber o que que é uma geopolítica, né?; quando vai chover, né?; a cidade, por que que ela está cheia?; por que que está tendo poucos alunos, porque está tendo muito aluno, né?, a demografia. Então eu quero que os alunos tenham essa visão global, né?, do mundo que ele vive, e ser crítico. Então, para mim, a habilidade que eu quero que o meu aluno adquira é essa.
P3	Os princípios lá do raciocínio geográfico, né?, eles são fundamentais e eles não são só do raciocínio geográfico, eles são do raciocínio, na minha opinião, né? De forma geral, analogia, como o colega e a colega falaram, perceber tanto o local ou global, as relações que existem do local com o global, a distribuição dos fenômenos ao longo do espaço e ao longo do tempo, conectar, né?, se está acontecendo algo em outro lugar, como a gente vai falar quando vai falar muito da guerra, né?, o que que isso impacta a gente aqui?; o que que vai impactar... [...] Então, quando você observa e começa a tentar buscar correlações, padrões, conexões, é o que o aluno precisa fazer, né? Tudo isso com um pensamento crítico, né?, entendendo que essas causas e efeitos, correlações, elas estão relacionadas... têm interesse por trás disso, né? É muito importante até, principalmente, enquanto resistência, né? É muito importante formar alunos com pensamento crítico. Não é só aprender, decorar e etc., não... é haver uma criticidade, saber por que que está acontecendo daquela forma, como



P3

que encaminhou até ali, pensar historicamente, se chegamos nesse ponto, o que aconteceu no passado que pode vir a acontecer novamente? Tentar ter cuidado... é estabelecer mesmo essas correlações, essas analogias, para compreender os fenômenos, é o que eu acho mais importante.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

O docente P1 considera como fundamental a capacidade do estudante compreender, de forma holística, a ciência geográfica, no intuito de exercer conexões entre as diferentes áreas, como Física, Biologia, História, Antropologia, entre outras, para um pensamento global. A Geografia, na sua essência, traz esse entendimento interdisciplinar, em que é necessário explicar os fenômenos que acontecem no espaço sob vários vieses e de forma integrada. Isso é perceptível na formação do profissional professor de Geografia, na qual é basilar esse entendimento de mundo em suas múltiplas análises. Segundo Pereira *et al.* (2016),

a Geografia possui uma visão abrangente do mundo, e é uma área do conhecimento que contribui para entendimento de outras áreas da Ciência. Esse conhecimento coopera para que o geógrafo seja reconhecido por pesquisadores de outras áreas como sendo capaz de realizar um estudo integrado (Pereira *et al.*, 2016).

Para o estudante da Educação Básica, há conflitos com relação à Geografia nessa definição, no sentido de compreender que essa disciplina seria somente algo voltado para a natureza, que estuda as questões espaciais, porém não se inter-relaciona com outros campos do saber.

Como consequência, ocorrem perguntas das/os estudantes, como citado pelo docente P1: “[...] ‘Poxa, mas Física, como assim? A química das rochas... essa é a Geografia, professor, você está dando aula de Química?’”.

Para a docente P2, esse componente curricular traz em sua essência algo estratégico, no sentido da sua criticidade, inquietude e provocações sobre o conhecimento de mundo. Ademais, a docente traz na sua resposta um dos autores que pertencem à corrente da Geografia Crítica ou Radical, Yves Lacoste, o qual se enquadra numa vertente progressista francesa, que considera que essa ciência se voltaria com um espírito investigativo ante as questões produzidas no espaço e a análise geográfica se voltaria para a libertação do homem.

A docente P3 entende que o raciocínio geográfico tem importância por possibilitar ao estudante o uso de diferentes linguagens, fornecendo explicações para os fenômenos espaciais presentes no mundo, em escala local ou global, ao utilizar os princípios da *analogia*, *conexão*, *diferenciação*, *distribuição*, *extensão*, *localização* e *ordem*. Logo, é necessária a utilização desse pensamento na interpretação do espaço geográfico, com a mediação docente, no processo ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento dessas habilidades requer seres humanos atuantes na sociedade. Sobre essa questão de como a Geografia pode contribuir para transformar estudantes em agentes ativos na sociedade contemporânea, os docentes responderam o seguinte (Quadro 19).

Quadro 19 – Respostas das/os docentes sobre como a ciência geográfica contribui para a agência de suas/seus estudantes na contemporaneidade

Docente	Respostas
P1	[...] Os alunos, muitas das vezes, têm preguiça de fazer justamente isso que é necessário... Ah, ser crítico é trabalhoso! Você tem que entender, você tem que pesquisar, você tem que raciocinar, né? Pensar por si próprio, hoje em dia, é uma coisa parece que cada vez mais difícil, né? Quero tudo mastigado, chega pelas mídias, pelo WhatsApp, pelo... aí já: “Ah, não. Eu penso desse jeito aí, igual o cara que fala”, aí já chega mais mastigado. A gente tem que desconstruir isso para o aluno, porque é a nova geração, é o que vai, tipo assim, é o que vai trabalhar para sustentar a gente na nossa aposentadoria, a gente vai estar sob a liderança deles, sob o contexto, onde eles vão estar adultos, né?, dirigindo, convivendo com a gente... os nossos filhos vão estar relacionando com eles, né? Então, a gente, tem que trabalhar essa capacidade do aluno de perceber o meio, de agir, de uma maneira que, principalmente, voltado, né?, para poder fazer um meio ser mais possível da gente sobreviver. [...] Acho que a Geografia tem muita importância nisso. Entra nessa questão que a gente estava comentando das poucas aulas, né? Será que isso é o interessante para mudar esse tipo de cidadão? Esse cidadão crítico? A gente está tentando, não temos as ferramentas todas necessárias, mas vamos insistindo!
P2	[...] eu quero fazer o meu aluno, ele ser analítico, né? Ele fazer análise, né?, porque a gente vive num mundo antagônico, né? Um fala de lá, dá opinião e outro dá opinião oposta, né? Mas eu acho que o geógrafos, nós, professores de Geografia, não é ensinar o menino a ficar em cima do muro, né?, mas ele tem que ter a capacidade de fazer a análise do mundo que ele vive, né? E compreender... a... por que que é assim, por que que está acontecendo, né? Então, obrigatoriamente, a gente tem que mostrar para o menino o passado, né?, a história daqui, né? [...]

Docente	Respostas
P3	É compreender para atuar, só compreendendo você consegue atuar, desnaturalizando, porque muitas vezes a criança, o adolescente, ele tem como que é natural: aquilo existe, porque desde que ele se entendeu por gente era daquele jeito, é natural e não é. [...] Então, compreender como chegamos até aqui para conseguir atuar de uma forma diferente, entender que os sistemas são imensos, grandes e acachapantes, mas até onde você consegue atuar ali, até onde você, enquanto indivíduo, pode estar atuando para melhorar, para mudar a sua vida, das outras pessoas, né? Entender, questões, por exemplo, como questões estruturais, como o racismo, como chegamos a essa situação? Então, tem que ir vendo ao longo da história, como que a gente chegou. Não é um mi-mi-mi, uma invenção, etc. [...]

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

Um ponto em comum nas três respostas docentes é a críticidade. Essa questão traz para si uma formação pensada para a cidadania, que concebe sujeitos como seres atuantes na sociedade em seus diversos contextos, sendo, portanto, necessário o entendimento holístico e dialético da Geografia. Sem o pensamento crítico, há passividade e aceitação de fenômenos, entendendo-os de forma posta sem possibilitar mudanças significativas sobre as situações vivenciadas no cotidiano, encarado de forma positivista. Damiani (2018) explica:

É preciso ir além do positivismo, enxergar o que aparece como incoerência, o que não se adéqua aos modelos, enquanto contradição do espaço, trazendo, portanto, o significado do movimento da história. Só um pensamento dialético permite esse salto e essa mudança de qualidade do pensar. A dialética

consegue captar a diversidade da vida humana, atingindo o entendimento do sujeito e potencializando-o como tal. É a razão do cidadão (Damiani, 2018, p. 54).

Assim, é mister que estudantes compreendam e relacionem as diferentes formas de análise do espaço e fenômeno geográfico para que consigam criar os seus próprios argumentos, como referido pelo docente P1, sem cair em *fake news* e opiniões de pessoas públicas sem propriedade de fala sobre determinados assuntos, para não serem reprodutores, mas sim agentes no real sentido da palavra. Embora haja obstáculos na Educação, como a competição entre “docentes e redes sociais”, “docentes e *smarthphones*”, o professor deve sempre retomar o seu papel social enquanto sujeito de formação de cidadãos, compreendendo a relevância da atuação ante a sociedade, conforme mencionado pela docente P3.

Sobre a quarta parte desse primeiro momento de grupo focal, acerca do tema “Instrumentos avaliativos”, a prova foi destacada como um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da aprendizagem discente. Sobre a relevância desse instrumento avaliativo na aprendizagem discente, foram obtidas as seguintes respostas (Quadro 20).

Quadro 20 – O uso da prova no processo ensino-aprendizagem: resposta dos docentes

Docente	Respostas
P ₁	[...] o ensino ainda é muito quantificado, né?, e precisa ter valor, né? Como a gente falou, a gente vai avaliar para saber como é que está o processo. Uma forma mais simples de se avaliar é quantificando e colocando números ali naquele resultado ser atingido. Então, médias são diferentes, né?, mas algumas escolas aí, 60-70 pontos, ele tem que atingir aquela pontuação, ele tem que ser avaliado para chegar naquela situação para ser aprovada. É um mal necessário, que a gente ainda talvez não consegue estruturar com todas essas situações que a gente tem, as nossas realidades, do tempo de ensino, o hábito dos nossos estudantes, né?, que ainda têm muito para melhorar, sair um pouco dessa questão de prova, né? Talvez, esperança que no futuro seja de uma outra maneira, mas ainda é extremamente necessário para essa quantificação final aí.
P ₂	Eu também acho extremamente necessário e eu não abro mão. Não abro mão, porque os nossos alunos, eles são avaliados externamente por prova, por exames, né? Então, não adianta nada eu pegar 100 pontos e dar em caderno, em atividade, resumo de texto, né?, ou arguição, prova oral, né?, sendo que eles vão encarar o Enem, né?, eles vão encarar um vestibular. Então, eu acho essencial, não abro mão. E quanto mais organizado, melhor, né?, uma escola.
P ₃	Acho que ela faz parte do universo formal, como vocês falaram. O universo formal: Enem, as avaliações externas, algumas entrevistas de emprego, o concurso público, né?, um concurso. Vários ingressos na vida profissional futura deles vão passar pela prova, então faz parte do universo formal. Ele tem que saber fazer e se habituar para essa atividade, né?, perdendo o nervosismo, tem que se preparar etc. etc. [...] Eu acho que a avaliação, ela é importante, porque ela é objetiva, é um resultado objetivo ali, que

P3

vai revelar parte do processo de aprendizado, acho que ela é importante, mas não deve ser única... [...] Eu não acho que ela tem que valer, na minha opinião, que ela tem que também valer 50%, tem que ser aquela coisa superpesada, com uma valoração mais importante que todo o outro. Não, acho que complementa um pacote ali de atividades avaliativas de forma bacana.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

Como pode ser observado, o docente P1 acredita que o uso de provas é o meio a ser utilizado na aprendizagem discente, no sentido de quantificar o resultado obtido por esse instrumento avaliativo, entendendo-a, assim, como um instrumento de cunho objetivo e de medida para aferir a aprendizagem. Segundo Luckesi (2011) e Vasconcellos (2019), o uso de provas na cultura escolar nasce de uma demanda social atrelada a uma forma de documentação e de aprovação para o sistema e para os pais e/ou responsáveis, que afirmaria se o sujeito está apto ou não para prosseguir com os seus estudos.

A docente P2 observa a importância da prova em seu fazer docente como instrumento avaliativo e considera que outros tipos de instrumentos de avaliação não são válidos no sentido de comprovação. Segundo Moraes (2011), o uso desse instrumento assume diferentes perspectivas para a escola e para o estudante:

Para a escola, a prova é uma forma de manter a ordem, o respeito, a disciplina e a autoridade, de obrigar os alunos a estudarem, como também é uma alternativa de assegurar que

informações necessárias estão sendo apropriadas e demonstradas pelos educandos. Para os alunos a prova é, visivelmente, a maneira de ver como está sua condição de promoção ou reprovação, bem como de identificar suas facilidades e dificuldades de aprendizagem (Moraes, 2011, p. 236).

Em acordo com a autora anterior, a docente P2 considera que o uso da prova traz uma forma de organização no ensino escolar. Vale lembrar que na etapa do Ensino Médio, o Enem, os vestibulares, entre outros testes, assumem centralidade na vida discente e também docente. Por isso a docente P2 valoriza tanto as provas, por se tratar do meio de ingresso discente em uma universidade.

A docente P3 coaduna com a docente P2 ao considerar que a formalidade das provas serve para o alcance de um porvir, não somente no meio acadêmico, mas também em concursos, vagas de emprego, entre outros âmbitos. Todavia, o que diferencia a fala de P3 das demais falas é a afirmação de que a prova não pode ocupar o papel de centralidade no processo avaliativo discente: “Eu não acho que ela tem que valer, na minha opinião, que ela tem que também valer 50%, tem que ser aquela coisa superpesada, com uma valoração mais importante que todo o outro”. No artigo 24 da LDB n. 9.394/1996, é descrito que os aspectos quantitativos não devem sobrepor-se aos qualitativos. Em concordância com essa afirmação, de acordo com Dias (2022),

a prova não pode ter um impacto maior na tomada de decisão relativa ao progresso acadêmico dos estudantes, com peso desproporcional às demais estratégias avaliativas diretamente



relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens (Dias, 2022, p. 66).

Portanto, é necessário um equilíbrio entre instrumentos avaliativos para avaliar verdadeiramente a aprendizagem discente, como relatado pela docente P3.

Na conjuntura escolar, ainda é penoso tratar de diferentes formas de avaliar a aprendizagem discente, por haver a crença generalizada de que somente a prova é capaz de avaliar de fato o que o estudante sabe ou não de determinado conteúdo. Com isso, a prova transmite a ideia de sisudez e rigor no processo ensino-aprendizagem, e é considerado como errado o docente que tem em sua *práxis* pedagógica outras práticas avaliativas. Moraes (2006) reforça tal ideia:

Mas o que se percebe no cotidiano escolar é que as várias propostas que se distanciam da prova como estratégia de avaliação não têm conseguido ainda ocupar o espaço de confiabilidade informacional por ela apresentado junto aos professores, alunos e seus familiares. Ao que tudo indica, as tentativas diferenciadas de avaliação não proporcionam as mesmas garantias, nem o mesmo valor e “seriedade” que a prova impõe. Em muitas instituições educativas, o processo avaliativo constitui-se de prova com valor elevado e “trabalhinhos”, aos quais são atribuídos valores numéricos e sociais bem abaixo do referido às provas (Moraes, 2006, p. 235).

Diante dessa afirmativa, considera-se relevante aplicar diferentes formas de avaliar, com distribuição de pontos equitativa, conforme sugerido pela docente P3.

Com relação às diferentes formas de avaliação utilizadas, os docentes mencionaram as seguintes práticas (Quadro 21).

Quadro 21 – Diferentes instrumentos avaliativos aplicados pelos docentes

Docente	Instrumentos avaliativos utilizados
P1	Revisão de conteúdo, questões do Enem e prova.
P2	Portfólio, prova e apresentação de trabalhos.
P3	Apresentação de trabalhos, debates, atividades externas (experiências), prova, jogos e relatórios.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

Observa-se no Quadro 21 que os professores, em suas práticas docentes, utilizam-se de diferentes formas de avaliar a aprendizagem discente para além do uso de provas, embora esta seja uma prática mencionada pelos três. O docente P1 se volta mais para as questões do conteúdo, utilizando atividades em sala de aula com o uso de questões do Enem, pela centralidade desse exame no Ensino Médio. A docente P2 utiliza-se de apresentações de trabalho e de portfólio, reiterando o Portfólio como um instrumento que viabiliza o acompanhamento progressivo discente em sua aprendizagem e docente nos conteúdos trabalhados, como uma forma de mediar o processo ensino-aprendizagem sem ter um caráter classificatório e unilateral (Villas Boas, 2022). A docente P3 é a que mais utiliza diferentes procedimentos avaliativos, como o *uso de jogos*,



de relatórios, de atividades externas, além dos que também foram citados pelos demais entrevistados. A gamificação promove ludicidade na aprendizagem discente ao permitir-lhe aprender brincando, enquanto o uso de relatório permite registrar experimentos e se apropriar do método científico, e as atividades externas, como a construção das hortas, tornam a aprendizagem dinâmica através da mediação docente.

Como a utilização de provas e testes tem forte presença na prática avaliativa de docentes do Ensino Médio, é necessário colocar esse instrumento avaliativo a serviço da aprendizagem da/o estudante. Diante disso, perguntou-se aos docentes o seguinte: “Em sua formação como docente de Geografia, que contato você teve com a elaboração de itens e questões para atividades e provas? Caso não tenha havido contato, como você desenvolveu essa técnica no seu fazer docente?”. Conforme se observa no Quadro 22, obtiveram-se as seguintes respostas.

Quadro 22 – Respostas obtidas pelos docentes acerca da construção do instrumento avaliativo prova

Docente	Respostas
P1	Igual a gente falou, a gente foi muito no meio..., na prática, vai encarando e vai se adequando, né? Particularmente, eu comecei muito com questões muito objetivas: coloca lá uma conífera e pergunta: qual é o tipo de vegetação ou de onde está localizado, né? Eu comecei muito assim. Aí depois eu comecei a perceber: “Não, o aluno tem capacidade de associar o clima com a vegetação, com a localização...”. Então, eu perguntava: “Pô, onde é que é que... Além de localizar, né? Explique por que que essa planta se apresenta daquele jeito?” [...] Então, foi mais na experimentação, na experiência que fui tendo em sala de aula. Com muitas orientações, pegava, quando eu entrei na escola, tinha os professores mais antigos, né?, que perguntavam como era o perfil do aluno, normalmente a escola gostava de questões mais específicas, que a escola gostava que respondesse.
P2	[...] eu trabalho muito com as questões já prontas, né? Trabalho, explico uma por uma, porque o meu objetivo é mesmo preparar os meninos para as provas lá fora, as provas externas e então eu faço dessa forma, né? Trabalho muito... Terceiro ano, eu trabalho muito Enem, antigamente era muito vestibular, agora é mais Enem mesmo, né? Eu lembro que no início da minha carreira, eu mesma tentava fazer as minhas questões de múltiplas escolhas e falei assim: “Ah, não, mas elas já estão prontas, então deixa eu trabalhar”. Aí, eu lembro que chegou o momento que eu pedi aos meninos para fazer em forma de trabalho e falei assim: “Caprichem, porque eu vou usar as suas questões para colocar em provas”, né? Então, instiga eles a querer fazer bonitinho aquela questão, aquela matéria, porque eles falam: “Ah, minha questão estava na prova!”. Eu já fiz muito isso, né? Mas, ultimamente, com essa correria, eu trabalho somente mesmo as questões já pontas, principalmente os Enem dos últimos anos, né?

Docente	Respostas
P3	[...] Eu geralmente, eu mesclo: eu tanto crio questões quanto uso, incorporo algumas questões ou do Enem, ou das provas externas? Faço um garimpo mesmo aí para encontrar questões na prova objetiva, né? Os trabalhos eu vou tirando da minha cabeça aí, baseado em algumas questões que a gente..., que eu vou percebendo também que tem ali interesse na turma. Então, umas turmas têm mais interesse por uma coisa, eu vou conduzindo dessa forma e as avaliações, geralmente as questões discursivas, eu crio todas. Eu já fico ali ao longo do bimestre, eu vou pensando, anotando lá no meu caderno falando assim: “Que isso é o essencial que vocês têm que saber responder, pois vai ter na prova!”. Então, as questões abertas são muito assim. As fechadas, ultimamente, até o ChatGPT tem me ajudado... ele ajuda, não só os alunos podem usar, a gente também. Ele auxilia para algumas questões mais simples, né?... eu uso um pouco de tudo nisso. Às vezes, eu peço aos estudantes para criar questões, mas é muito raro.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

O docente P1 aprendeu a elaborar as suas provas por meio de suas experiências em sala de aula e com os colegas mais experientes de profissão, no intuito de compreender melhor o contexto escolar discente diante do solicitado pela instituição de ensino. Como verificado no Quadro 22, ele melhorou os níveis de suas perguntas observando as potencialidades estudantis.

Já a docente P2 utiliza-se de questões prontas, como do Enem, na forma de treinamento para esses exames externos. A docente tentou fazer as suas próprias questões no início de sua carreira docente, porém acabou se apropriando do uso de questões prontas. Ademais, utilizou

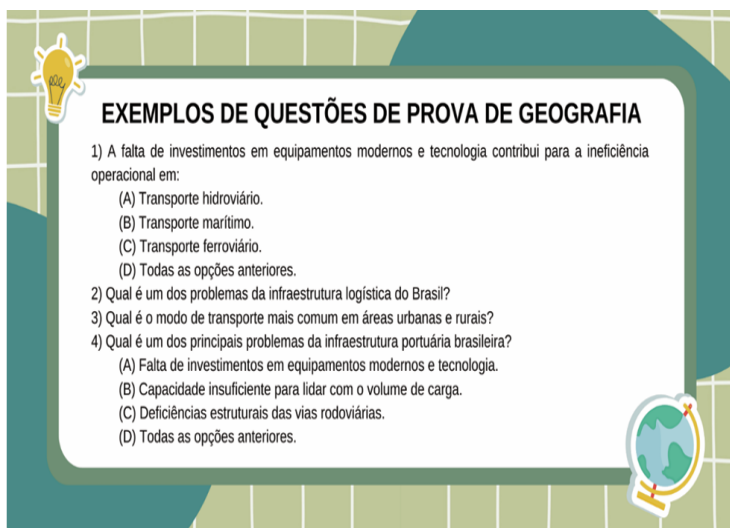
questões elaboradas por seus estudantes, considerando essa prática como benéfica para compreender a sua aprendizagem durante as aulas expostas.

A docente P3 também utiliza itens prontos do ENEM, mas raramente utiliza questões elaboradas pelos seus estudantes. Além disso, ela elabora as suas próprias questões discursivas, observando o contexto vivenciado em aula. Este é um dos princípios propostos para uma avaliação formativa que atenda realmente à aprendizagem do estudante (Villas Boas, 2022; Moraes, 2006; Moretto, 2014). Outrossim, com o avanço da inteligência artificial e a discussão do seu uso na Educação, a docente a utiliza de forma positiva, como forma de auxiliar na construção de questões de níveis menos complexos.

Discussão acerca de questões utilizadas em provas e a apresentação do material de elaboração de itens na área das Ciências Humanas

O segundo momento contou com a análise de algumas questões sobre a temática “Circulação e transporte”, aplicados para uma turma de 1ª série do Ensino Médio, utilizadas em uma prova retirada de um *site* (Figura 3).

Figura 3 – Questões analisadas pelos docentes



Fonte: Elaborada pelo autor (c2023) com base em perguntas da internet.

Após a verificação das perguntas, foram realizados os seguintes questionamentos para análise:

- a) Esse tipo de pergunta é ideal para a turma proposta?
- b) Caso identifique alguma falha na questão, o que pode ser melhorado?
- c) Essas questões podem ser consideradas como um exame ou uma avaliação da aprendizagem da/o estudante?

Em relação à primeira pergunta, para identificar se a linguagem é adequada à realidade do perfil avaliado, é

muito importante compreender esse perfil e o contexto em que a turma se encontra. O professor P1 e a professora P2 consideram essas questões adequadas para aplicação ao 9º ano e à 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, enquanto a docente P3 julga ser conveniente aplicar na 1ª série:

P1: Eu colocaria num nono ano... para primeiro ano, acho muito básico. É complicado falar assim, porque cada sala é diferente, né? [...] na realidade de um estudante, pode ser adequada no Ensino Médio. Para o Fundamental, talvez, já esteja num nível muito bom do campo Fundamental... vejo dessa forma assim.

P2: Mas eu trabalharia essas questões, sim, no segundo ano do Ensino Médio. Então, eu trabalharia essas questões num segundo ano, tá? Primeiro ano, eu acho muito imaturo, né? O primeiro ano, fico muito na parte da Geografia física e essa aqui já é mais humana, né? Então, é isso.

P3: A questão do nível depende muito da turma, não é? Para o primeiro ano? Como é que eu vou dizer... os meus primeiros anos no normal, eu passaria tranquilamente, né? A questão do currículo, realmente, essa matéria muitas vezes não encaixa no primeiro ano, mas poderia ser... tem várias distribuições, currículos etc. Então, sim, seria pertinente ao primeiro ano (Respostas dos docentes, 2023).

Outras questões elencadas pelos docentes dizem respeito ao currículo formal, conforme exposto por P2 e P3, que é elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e define que os conteúdos condizentes à Geografia na 1ª série do Ensino Médio são voltados para as questões físicas, como hidrografia, vegetação, clima, cartografia e a questão da maturidade, como citado pela docente

P2, pois os estudantes estão em transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e ela acredita que existe essa questão intelectual no avançar de discussões mais aprofundadas.

No que diz respeito à elaboração das questões em análise, as/os docentes encontraram algumas falhas, a saber (Quadro 23).

Quadro 23 – Respostas dos docentes sobre a elaboração das questões analisadas

Docente	Respostas
P1	Eu estava lendo... eu tento não colocar essas alternativas “em nenhuma das opções anteriores”, “todas as opções anteriores”... particularmente, eu não gosto muito. Eu sei que muitos processos avaliativos até mesmo de Enem, de vestibulares... então, nunca gostei não.
P2	Eu acho, questões... também não coloco, sabe? Inclusive, nem gosto quando tem em vestibulares, nessas provas externas “todas as opções anteriores”.
	É, eu acho que algumas questões estão mal elaboradas e dúbias, né? Quando você fala: “Qual o modo de transporte mais comum em áreas urbanas e rurais?”, você quer dizer o transporte de pessoas ou de mercadorias, não é? Então, algumas questões podem dar margem... eu sei que às vezes, quando a gente lê deslocado do que foi trabalhado, tem essa conotação, mas muitas vezes você trabalhou ali, explicou uma coisa e deu a atividade, está fazendo sentido ali pra você que acabou de elaborar dentro do que você fez, né? Então, pode não ser o problema, mas me pareceu um pouco assim. [...] Eu tendo a colocar questões mais complexas, mais elaboradas do que essas perguntas bem diretinhas, de respostas bem

P3

diretinhas. Eu costumo fazer esse tipo de pergunta ao longo do processo, como estudos dirigidos, para ele ir treinando? Então, eu tento sempre fazer os estudos dirigidos elevando o nível... então, as perguntas bem diretinhas e fáceis, e depois há algumas questões mais complexas, elaboradas, porque aí na prova, principalmente, um pouco de questões que envolvam mais temas... é o meu hábito, né? Então, as perguntas, algumas poderiam ser melhor elaboradas.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados da pesquisa.

Para os docentes entrevistados, as perguntas utilizadas nessa prova apresentam problemas na sua estrutura de elaboração, na utilização da linguagem e nos níveis de complexidade para a turma avaliada. Os três docentes citaram o uso da expressão “todas as opções anteriores”, que não avalia exatamente a aprendizagem obtida ao responder à questão, evitando apresentar aos estudantes essa opção. A docente P3 citou falhas na Questão 3 – “Qual o modo de transporte mais comum em áreas urbanas e rurais?” – por não especificar se é transporte de pessoas ou de mercadorias. Outro ponto citado pela docente é a ausência nas questões discursivas de um texto-base para mobilizar a situação-problema sobre determinado objetivo de aprendizagem. Nas questões discursivas apresentadas consta somente o enunciado, sendo que precisaria, com base na Taxonomia de Bloom, deixar de tocar apenas nos níveis iniciais: *reconhecer*, *compreender*, *aplicar*, *analisar*, *sintetizar* e *avaliar*. Moraes (2006) sintetiza as informações apresentadas anteriormente:

A prova, em uma perspectiva de regulação, se prestará a uma ação mais formativa da avaliação, a qual deverá ajudar o aluno a aprender mais e orientar o trabalho do professor para que este possa oferecer um ensino que atenda as diferentes necessidades e maneiras de aprender, garantindo assim a aprendizagem de todos e não apenas de alguns (Moraes, 2006, p. 243).

Se a concepção avaliativa ou examinatória da aprendizagem está presente nas quatro questões propostas, as docentes P2 e P3 entendem que estas apontam um ato de examinar e não de avaliar realmente a aprendizagem discente. As questões elaboradas trazem a ideia de classificar estudantes, sem mobilizar os diferentes objetivos de aprendizagem para que sejam diagnosticados os erros e, com isso, a retomada consubstanciada da aprendizagem, almejando uma aprendizagem satisfatória. Por isso, existe a diferença entre **avaliação classificatória** e **avaliação formativa** no uso das provas no processo ensino-aprendizagem, em que a primeira exclui o estudante, valorizando somente a nota obtida naquele momento, computando, posteriormente, num boletim escolar. Além disso, baseando-se na pedagogia do exame, pressupõe-se que o docente queira “vencer o conteúdo” para depois cobrar na prova, tornando esse momento um ato de examinar. Por outro lado, a outra forma de avaliar permite que, por meio dos objetivos de aprendizagem elaborados na prova, o docente utilize os resultados (aqui entendidos como as respostas dos estudantes) como forma de diagnosticar o que é necessário avançar com o estudante para que, realmente, se efetive a sua aprendizagem, fazendo com que

esse instrumento seja operatório e regulatório no processo ensino-aprendizagem (Moraes, 2006; Villas Boas, 2022).

Logo, para que a prova esteja a serviço da aprendizagem discente, é necessário que os itens (as questões):

- a) estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem propostos em determinado conteúdo e à metodologia utilizada em sala de aula;
- b) apresentem equilíbrio nos níveis de dificuldade;
- c) sejam adequados à linguagem utilizada para a turma avaliada;
- d) incluam um contexto determinado para que seja mobilizada uma operação cognitiva no estudante;
- e) não utilizem expressões negativas ou absolutas (“todos”, “apenas”, “sempre”...).

Portanto, a prova precisa estar alinhada ao contexto discente, mobilizando diferentes aprendizagens dadas durante o período escolar – não se limitando somente ao seu uso –, estando a serviço do estudante e do docente, de forma a atingir uma aprendizagem satisfatória.

A segunda parte desse momento de discussão foi a apresentação de um material para a validação dos docentes sobre como elaborar itens, numa perspectiva formativa de avaliação, na área das Ciências Humanas. A seguir, são apresentadas algumas imagens do conteúdo do material avaliado (Figuras 4-A, 4-B, 4-C, 4-D).



Figura 4-A – Apresentação inicial do material



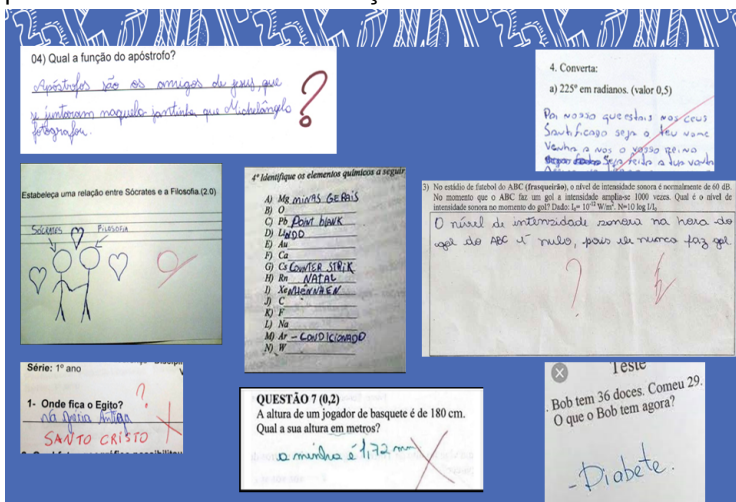
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 4-B – Sumário de apresentação



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 4-C – Exemplos de questões tradicionais, utilizadas pelas/os docentes na Educação Básica



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 4-D – Sugestões de leitura para a compreensão acerca da avaliação da aprendizagem



Fonte: Elaborada pelo autor.

A seguir, são descritas as impressões feitas pelos docentes acerca do material estudado (Figura 5).

Figura 5 – Avaliação dos docentes sobre o material encaminhado

Docente P1
Professor da Educação Básica.
★★★★★ 22/12/2023
A estrutura apresentada garante uma avaliação significativa do processo de aprendizado. Assim como exposto nos exemplos da apresentação e no dia da nossa conversa, muitos profissionais se perdem ao elaborar atividades avaliativas confusas e sem pertinência ao processo de aprendizagem.

Docente P2
Professora da Educação Básica.
★★★★★ 24/12/2023
[...] Sem dúvidas, utilizaria sim, como suporte para elaboração de questões.

Docente P3
Professora da Educação Básica.
★★★★★ 29/12/2023
A formação ficou muito bacana. Em geral, nos atentamos para a maioria das questões abordadas. No entanto, profissionais com uma formação docente precária podem se beneficiar muito da mesma, incluindo professores com maior tempo de formação. A estrutura apresentada garante uma avaliação significativa do processo de aprendizado. Assim como exposto nos exemplos da apresentação e no dia da nossa conversa, muitos profissionais se perdem ao elaborar atividades avaliativas confusas e sem pertinência ao processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pelo autor (c2023), com base nos relatos dos docentes da pesquisa.

Conforme se pode observar, as avaliações dos docentes sobre o material elaborado trazem perspectivas positivas de que é possível elaborar itens com qualidade, atendendo aos princípios de uma avaliação formativa inclusiva, democrática, diagnóstica e mediadora no processo ensino-aprendizagem, notando-se inclusive que os docentes utilizariam as orientações colocadas na elaboração de seus itens. O docente P1 pôde recordar das orientações trazidas na escola onde atua, feitas pela pedagoga da instituição de ensino, e a docente P3 atenta para seu uso na formação docente, para que sejam preenchidas possíveis lacunas que não lhes foram oportunizadas na Graduação em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um dos temas que causam polêmica na área educacional, por ir ao encontro de concepções e tendências pedagógicas que docentes carregam consigo desde tempos de estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior e, com isso, aplicam no seu fazer docente. O problema maior reside em não ser resiliente, isto é, em compreender que no contexto do século XXI, permeados pelo paradigma de uma Educação mais crítica, criando sujeitos autônomos e atuantes na contemporaneidade, determinados instrumentos avaliativos prevalecem sobre os demais, criando “robôs” executores de comandos.

O uso de provas na Educação Básica, como a utilização do Enem e de vestibulares no Ensino Médio, poderá se tornar um verdadeiro aliado no processo ensino-aprendizagem quando as/os docentes se apropriarem

do arcabouço teórico-conceitual dessa temática para promover mudanças significativas de aprendizado e explorar os diferentes níveis cognitivos das/os estudantes, ultrapassando a memorização, por exemplo, da data de um evento geo-histórico ou do nome de um rio importante no Brasil.

A Figura 6 traz uma reflexão acerca do que foi descrito anteriormente.

Figura 6 – Quadrinho sobre o uso das provas na cultura avaliativa escolar



Fonte: Nemízia (2011).

O quadrinho apresentado expressa que, majoritariamente, o uso dessas provas se resume na verificação da ação docente em sua *práxis*, quase como uma medida de comprovação da aprendizagem discente. Ainda assim, a visão é respaldada em uma prova num momento pontual e se esquece de todo o processo discente envolvido durante o período escolar e, com isso, não é subsidiado o aperfeiçoamento da prática docente, tampouco da aprendizagem discente.

Por outro lado, deve-se indagar como Vasconcellos (2019, p. 285): “Adianta entender, se não se pode mudar”, uma vez que existe uma grande carga teórico-conceitual acerca desse tema e que pouquíssimos docentes aplicam no seu cotidiano toda essa teoria? Fica estabelecido, dessa forma, um “mito” da avaliação, em que apesar de existirem avanços nas discussões pertinentes a essa temática, estas não se refletem no “chão de sala de aula”, pois a cultura examinatória vigente e perpetuada de geração em geração resiste e repudia qualquer novidade ou mudança nesse sentido. Mais ainda, parece faltar um esforço por parte de pesquisadoras/es e entidades que estudam a temática para colocarem em prática essa teoria, pois muitas/os docentes da Educação Básica e/ou do Ensino Superior perguntam-se: “Como fazer isso?” E, sem obter respostas claras, desanimam em querer levar adiante tais ideias.

O referencial teórico apresentado nessa dissertação trouxe o panorama acerca do contexto da avaliação da aprendizagem, cujo significado é atribuição docente no

cotidiano escolar, consubstanciado sobretudo nas três Legislações Educacionais (Leis nº 4.024/1961, nº 5.691/1971 e nº 9.394/1996). Com impacto no trabalho docente, os diferentes instrumentos avaliativos podem ser utilizados em sala de aula como uma concepção de avaliação numa perspectiva formativa, compreendendo o ato de avaliar como processo e não como fim ou início de um conteúdo escolar.

Caminhar a avaliação num princípio formativo e progressista abrange criar e estabelecer parâmetros para quem será avaliado, compreendendo que não existe neutralidade sobre esse processo, mas sim a intencionalidade docente para com os discentes. No caso da disciplina escolar Geografia, tomam-se referência os assuntos contemplados no e sobre os fenômenos geográficos existentes na atualidade, perpassando a mediação docente dialética e a intervenção conjunta ensino-aprendizagem, e busca-se ultrapassar a visão do estudante como uma “tábula rasa”, incorporando o seu conhecimento acerca do tema tratado, visando o seu aperfeiçoamento.

Por um lado, compreende-se que poucos docentes em formação inicial trabalharam temáticas relacionadas à “avaliação da aprendizagem” nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, chegando ao seu fazer docente como sujeitos profissionais avaliadores, enfrentando dificuldades práticas tais como a elaboração de uma prova condizente com a realidade do sujeito avaliado e a elaboração de critérios avaliativos em diálogo com os estudantes. Por outro lado,

a falta de embasamento teórico-prático lhes dificulta considerar o erro para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, além de dificultar saber preponderar, em momentos pertinentes, aspectos atitudinais em detrimento de aspectos cognitivos.

Nessa perspectiva emancipatória, procurou-se no presente trabalho destacar o papel docente ao evidenciar alternativas avaliativas redutoras da exclusão de sujeitos, incorporando o erro no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e valorizando mais a qualidade da aprendizagem do que as notas escolares, que precisam ser superadas, ainda que existam dilemas estruturais, de âmbito social, político e econômico.

Vale destacar que os docentes, ao procurarem incorporar processos avaliativos alternativos exemplificados nesta investigação, podem enfrentar dificuldades em seu cotidiano escolar, tais como a quantidade de estudantes por sala, a falta de materialidade necessária (recursos físicos) para a sua utilização, e, por fim, a ausência de apoio psicopedagógico (recursos humanos) capaz de permitir o engajamento e comprometimento sobretudo de estudantes carentes de apoio psicoemocional.

Ainda que existam tais limitações, o educador precisa atentar para as mudanças contemporâneas na avaliação na e da escola para que, assim, promova um ensino-aprendizagem voltado ao estudante, o centro e a razão da aprendizagem. Defende-se a existência de formações continuadas voltadas para essa temática em comunidades

de aprendizagem, como a Comunidade Professor Autor (CPA), citada anteriormente, nas quais os grupos escolares independam de governos ou instituições formais para promover essas ações, pois só se muda o sistema estando nele inserido.

Todas as questões evidenciadas neste trabalho respondem ao problema apresentado na pesquisa descrita em *“como os docentes de Geografia, na OTP, realizam o ato de avaliar a aprendizagem de seus estudantes em sala de aula?”*. Tem-se como conclusão que os sujeitos entrevistados trazem em seus entendimentos tudo o que foi apreendido durante a sua trajetória escolar e acadêmica e o incorporam em sua realidade docente. A partir do que foi absorvido nas aulas específicas da Geografia ou em disciplinas pedagógicas, os docentes, ao promoverem a ação de avaliar a aprendizagem discente, tentam, de alguma forma, romper com o tradicional. Ainda assim, foi possível observar na voz docente que o ato de verificar continua existente, materializando-se em alguns casos como algo pontual, primordialmente vinculado ao uso de provas e de aferição de notas ao final do bimestre/trimestre letivo.

Nas entrevistas e no grupo focal feito com as/os docentes, foi possível perceber que, mesmo estando no Ensino Médio, utilizam-se estratégias avaliativas alternativas com os estudantes, ultrapassando a prova como elemento centralizador da avaliação. Entretanto, notou-se a ausência de atenção ao erro discente como possibilidade de mudança e ação ante o que foi (ou não) apreendido.



Ademais, observou-se pouco esforço na incorporação de conteúdos realmente significativos aos estudantes, colocando esses estudantes a pensar e atuar em temáticas estabelecidas, sobretudo em escala local.

Com a mudança do Novo Ensino Médio, as/os docentes mencionaram dificuldades em lecionar o componente curricular Geografia em suas escolas, em vista do enxugamento dessa disciplina na Formação Geral Básica, priorizando o ensino de Língua Portuguesa e Matemática e os Itinerários Formativos e Formação Técnica nas escolas estaduais de Minas Gerais. Com isso, muitos professores dispõem de uma única aula semanal para o conjunto dos conteúdos a serem lecionados durante o ano letivo, o que dificulta a aplicação de uma avaliação da aprendizagem qualitativa, consubstanciada na superação do erro e em instrumentos avaliativos alternativos.

Diante disso, pergunta-se: Como promover uma aprendizagem significativa e de qualidade somente com uma aula semanal? Quais condicionantes escolares poderiam propiciar ao docente uma formação complementar (ou suplementar, se for o caso), focalizando processos avaliativos na perspectiva de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem?

Entende-se que a ciência geográfica, especialmente com a mudança de concepção para Geografia Crítica, pode trazer contribuições significativas para a conscientização de um sujeito pensante, atuante e em atendimento à sociedade e ao meio onde vive, realizando micro a macroações

de transformação e mudança, entendendo os contextos apresentados na espacialidade do fenômeno apresentado. Isso pôde ser percebido na pesquisa empírica feita com docentes que trabalham nas escolas estaduais do município de Betim-MG, que são preocupados com a construção de um sujeito integral. Logo, urge a mudança no Ensino de Geografia ao avaliar a aprendizagem discente em princípios democráticos, construtivos e atentos à realidade local e global, colocando em prática esse conhecimento com a mediação docente.

Espera-se, portanto, que existam cada vez mais docentes de Geografia na etapa do Ensino Médio ávidos por “arregaçar as mangas”, comprometidos de fato com a formação de um sujeito integral e preocupados com a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a ação docente procura promover um ensino de qualidade e numa visão construtivista, mesmo diante dos percalços existentes em toda uma estrutura social, econômica, política e cultural no mundo, e a prática pedagógica respaldada nos princípios políticos, democráticos e críticos.



REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **CadernosCenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>. Acesso em: 12 out. 2022.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ANTUNES, Celso. **A geografia e as inteligências múltiplas na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 26 dez. 2023.

BARBOSA, Sabrina Lopes de Lima; FARIA, Arlene Pereira dos Santos. Afetividade na EaD e suas possibilidades nos processos de ensino e aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2020, p. 1-11. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1192/875>. Acesso em: 23 dez. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977. *E-book*.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://bityli.com/J7YDE6>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/91Wfj>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023**. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-627-2023-04-04.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov>.

br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769. Acesso em: 12 out. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. **Pensando a avaliação da aprendizagem no ensino remoto**. Fortaleza: Laboratório Digital Educacional da Universidade Federal do Ceará, 2021a. 20 slides.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. **Avaliação**: posso avaliar meus alunos somente com prova? Aquiraz, 19 set. 2021b. Instagram: #profa.alanna. Disponível em: <https://bitly.com/wDpBOJD>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://profmariocastro.files.wordpress.com/2021/04/qual-ecc81-a-tua-obra-mario-sergio-cortela.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

COSTA E SANTOS, Anabela Almeida; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XZrKttgVBPhmrprzD9phtf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CURY, Helena Noronha. Análise de erros e formação de professores: sugestões para ensino e pesquisa em cursos de Licenciatura em Matemática. **Contexto e Educação**, v. 21, n. 76, p. 95-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1098>. Acesso em: 29 dez. 2023.

DAMIANI, Amélia Luisa. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 50-61.

DIAS, Elisângela T. Gomes. A prova a serviço da aprendizagem. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem:** obra pedagógica do professor. Campinas: Papirus, 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. *E-book*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 28 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade:** e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. *E-book*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC; DPE, 2009. *E-book*. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

GIL, Natália de Lacerda. Avaliação escolar: uma contribuição sócio-histórica para o estudo da atribuição de notas. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 3, p. 923-941, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56866/29692>. Acesso em: 23 dez. 2023.



GOMES, Darlene Leal; ROCHA, Maria Flávia Lima. A importância do erro para a aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, p. 39-46, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1816/747>.

Acesso em: 29 dez. 2023.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011. *E-book*.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. *E-book*. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/wp-content/uploads/2021/08/A-avaliacao-desmistificada-Artmed-Charles-Hadji-.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matriz de referência ENEM**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência: versão preliminar**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3pvxSYq>. Acesso em: 11 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: MEC; INEP, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 fev. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Fundamentação das matrizes de avaliação da Educação Básica: estudos e propostas**. Brasília, DF: Inep, 2014.

E-book. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/fundamentacao_das_matrizes_de_avaliacao_da_educacao_basica_estudos_e_propostas.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean von (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book*.

LIMA, Erisevelton Silva. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

LIMA, Vanuzia Brito; ASSIS, Lenilton Francisco de. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral-CE: uma contribuição ao ensino de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 109-121, 2004/2005. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/125/155>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LIMBERGER, Leila. Abordagem sistêmica e complexidade na geografia. **GEOGRAFIA (Londrina)**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 95-109, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6590>. Acesso em: 26 dez. 2023.

LOBATO, Antonio Soares *et al.* Um sistema gerenciador de rubricas para apoiar a avaliação em ambientes de aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade do Vale do Itajaí, 2009. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/62042_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares:** distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCOS, Valéria de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 105-136, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/731>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Relação de estabelecimentos de ensino ativos em Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 9 nov. 2022. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/parceiro/lista-de-escolas>. Acesso em: 2 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia de elaboração de itens:** volume 1. Brasília: MEC; INEP, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/32B3lzx>. Acesso em: 11 dez. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mais de 6 milhões de alunos serão avaliados no Saeb 2021**. Brasília: MEC; INEP, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/nAksuNp>. Acesso em: 4 dez. 2021.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia:** pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2021. *E-book*.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/1975>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MORAIS, Jackson Junio Paulino de. O desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio do ensino por investigação. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 139-153, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://>

portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/3823. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOREIRA, Ruy. A diferença e a Geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-58, 9 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13362/8562>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. *In*: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35-498.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e0seex1>. Acesso em: 4 dez. 2021.

NEMÍZIA, Zelma. Charge em sala de aula: avaliação educacional. *In*: NEMÍZIA, Zelma. **Zelma Nemízia educadora**. Campina Grande, 15 jul. 2011. Disponível em: <https://zelmanemiziaeducadora.blogspot.com/2011/07/charge-em-sala-de-aula.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, Roberto José de. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/24920/1/RobertoJoseDeOliveiraJunior_DISSERT.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

PADILHA, Rodrigo; SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza. **O que são avaliações por rubricas e como utilizá-las**. São Paulo: Associação Nova Escola, 2020. 8 slides.

PEREIRA, Tassia Farencena *et al.* Ciência geográfica: a percepção na geomorfologia. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 11., 2016, Maringá. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: UGB, 2016. Disponível



em: <https://www.sinageo.org.br/2016/trabalhos/5/5-417-1736.html>. Acesso em: 29 dez. 2023.

SALVIANO, Dione; DEON, Alana Rigo; CARVALHO, Paula Terres. A importância do pensamento crítico na Geografia Escolar. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 22.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 2., 2022, Ijuí. **Anais** [...]. Ijuí: UNIJUI, 2022. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enacedesiepec/article/view/21920/21400>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SAMPAIO, Fernando dos Santos. **Geração alpha geografia: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2022. *E-book*.

SILVA, Anália Priscila de Almeida; PINTO, Viviane Aparecida; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A avaliação como ferramenta pedagógica: perspectivas do processo avaliativo nos dias atuais a partir do cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental de Formiga/MG. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 30, ago. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3IYUAIN>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Enílvia R. Morato. Dever de casa: qual seu lugar? *In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de (org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 dez. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de; SOARES, Enílvia Rocha Morato (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: obra pedagógica do professor. Campinas: Papyrus, 2022.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. *E-book*.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290185/>. Acesso em: 28 dez. 2023.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

SOBRE O LIVRO

Formato: 14x21 cm
Tipologia: Open Sans
Número de Páginas: 168
Suporte: Físico / E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AO AUTOR.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno
CEP 75.388-235 – Trindade/GO
editoraalfacomunicacao@gmail.com

Um dos grandes méritos desta obra é a sua acessibilidade. Apesar de tratar de conceitos complexos e apresentar uma gama de percepções, Lucas consegue comunicar suas ideias de forma clara e envolvente, tornando este livro uma leitura essencial, tanto para educadores experientes quanto para aqueles que estão iniciando suas carreiras. Além disso, os exemplos apresentados e discutidos no texto oferecem uma conexão valiosa entre a teoria e a prática, permitindo aos leitores visualizar como as estratégias discutidas podem ser aplicadas em contextos reais.