

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA
NAS 4^{as} SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG (1970/2004)

PATRÍCIA VALÉRIA BIELERT DO NASCIMENTO

UBERLÂNDIA
2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PATRÍCIA VALÉRIA BIELERT DO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA
NAS 4^{as} SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG (1970/2004)**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

**Uberlândia – MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2005**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

PATRÍCIA VALÉRIA BIELERT DO NASCIMENTO

**Avaliação Qualitativa no Ensino de Geografia nas Séries/Ciclos Iniciais do
Ensino Fundamental em Uberaba – Mg (2003/2004)**

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

(Orientadora)

PROF^a. DRA. MARÍSIA MARGARIDA SANTIAGO BUITONI – PUC/ SÃO PAULO

PROF. DR. MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA – UFU

Data: ____/____ de ____

Resultado: _____

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ou expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, e que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado, pela própria experiência de que, minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre de outro, o caminho para conhecer.

PAULO FREIRE

Ao Adilson,
Meu verdadeiro amor e... por compartilhar
de todos os momentos na arte de viver.

Aos meus filhos, Samantha, Sabrina e
Saulo,
Por me ensinarem a (re)avaliar nossas
construções de aprendizagens
significativas.

Aos meus pais,
Carlos e Marlene,
Por terem me ensinado a arte de viver
com dignidade e sabedoria.

E irmãos, Paulo e Paloma,

Com quem aprendi a compreender a
diversidade e a pluralidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me capacitou com força, bondade, discernimento, humildade, perseverança e sabedoria, para me ajudar a vencer todos os desafios e me permitir ajudar outras pessoas, incentivando-as a pesquisar.

A Nossa Senhora, Rainha da Paz, pela dádiva espiritual na jornada e pela proteção eterna.

À Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach, pelos ensinamentos, orientação contínua, pelo carinho e incentivo à pesquisa e, principalmente, pela dedicação nos momentos mais difíceis na tentativa de um olhar diferenciado para a educação. E que acreditou que poderíamos fazer a diferença na educação do ensino da Geografia.

Ao Adilson, meu marido, amigo, companheiro de todos os momentos, com quem compartilho cada minuto dessa caminhada, incentivando-me e apoiando-me nos momentos mais difíceis, acreditando que venceríamos a jornada.

Aos meus filhos, Samantha, Sabrina e Saulo, pelo carinho, incentivo e apoio na caminhada.

À minha querida mãe, Marlene, pela força, determinação e humildade, fortificando-me espiritualmente para continuar a perseverar na fé, amor e esperança. Ao meu pai, Carlos (*in memoriam*), pela vida, pelo amor e pelo carinho.

Ao meu querido irmão, Paulo, pelos momentos que vivenciamos na BR-050 (Uberaba-Uberlândia), sendo nosso motorista e nos incentivando a caminhar,

olhando sempre adiante e “alerta” para todos os desafios que enfrentamos. E fazendo-nos acreditar que a distância não é importante, mas sim os objetivos que nos levam a caminhar.

À minha irmã, Paloma (a nossa eterna criança Down), pela compreensão de que temos que lutar por uma educação de qualidade, sem preconceitos e discriminação.

Aos meus queridos sobrinhos, pela alegria de viver, pela amorosidade e esperança.

Aos tios Dorival e Maria Aparecida, pelo companheirismo, amizade, apoio e amor.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia, que me apoiaram em todas as instâncias, ajudando-me a conquistar meus objetivos com alegria e sabedoria na arte de ensinar e de aprender.

À Cynara, secretária do Programa de Mestrado em Geografia, pelo carinho, paciência e profissionalismo.

À professora Ms. Olenir Maria Mendes e ao professor Ms. Irineu Antonio Siegler, cujas contribuições foram de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa, alimentando-me com entusiasmo, alegria e compartilhando suas experiências, lembranças e convicções.

Aos professores PhD. David Georges Francis e Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva pelas importantes contribuições no Exame de Qualificação.

À Roberta Vinhal Wagner, pela amizade e presença nos momentos mais alegres e nos mais difíceis. Pelas gargalhadas que demos nos eventos científicos e pelo “desespero” na escrita dos textos. Pelo carinho e amizade do Germano e do Wellington.

À Jeane Medeiros Silva, amiga sincera, fiel e simpática; pelo carinho, amor e dedicação profissional na revisão do texto em língua portuguesa.

Aos caros alunos do Curso de Geografia (Faculdade de Educação de Uberaba); ao Gustavo Rodrigues Araújo, pela organização do mapa da cidade de Uberaba. E ao “Chico”, aluno do Curso de Ciências Biológicas, pelas caricaturas.

Aos queridos alunos dos Cursos de Licenciatura da Universidade de Uberaba e da Faculdade de Educação de Uberaba, pelo incentivo e torcida.

À Profa. Ms. Sueli Terezinha de Abreu Bernardes, pelo carinho e incentivo.

À Prof^a. Dra. Vanessa Guimarães Pinto, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, pela concessão de licença para cursar um ano de mestrado.

Ao amigo Thiago Henrique Neves, por compartilhar dessa pesquisa colaborando na formatação da capa.

A todos os colegas mestrandos, por compartilhar de nossa caminhada no processo de nossa formação. Especialmente Jacirema, Dirce, Leonardo, Adriany, Maria da Penha, Ana Paula, Carlos Póvoa, Ricardo, Suely, Georges, Sandra, Mizant e Lucemeire, pelo companheirismo, carinho e afeto.

A todos os professores e alunos da Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa” e Escola Estadual “Minas Gerais”, pela confiança, dedicação. E por acreditarem na pesquisa.

Às diretoras Sidnéia Aparecida Zafallon Ferreira e Rosangela Maria Goulart Manso, pelo carinho e por compartilhar seus saberes e angústias... sem vocês não seria possível a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: breve trajetória das séries/ciclos iniciais do ensino fundamental (1970 – 2004) em Uberaba – MG.....	08
1.1 – Dialogando com o “espaço”.....	11
1.2 – Breve análise do sistema educacional brasileiro (1970 a 1990).....	15
1.3 – Influências das Geografias Críticas na formação do professor e no ensino.....	39
1.4 – O ensino da Geografia nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental e o processo avaliativo (2000 a 2004).....	42
CAPÍTULO 2 – A AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO ENSINO DA GEOGRAFIA.....	48
2.1 – Conceituando avaliação: a dicotomia dos saberes.....	49
2.2 – Avaliação: um processo a serviço da classificação ou a serviço da aprendizagem?.....	68
2.3 – O processo avaliativo na perspectiva do professor de Geografia.....	74
CAPÍTULO 3 – ENSINO DA GEOGRAFIA NAS 4as. SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : um (re) pensar do processo avaliativo.....	87

3.1 – Os professores e alunos das 4 ^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental – o que pensam e como trabalham o conhecimento geográfico.....	94
3.2 – Aprender a avaliar de forma significativa incluindo os sujeitos do processo ensino-aprendizagem na sala de aula de Geografia.....	112
3.3 – O pensar sobre o processo avaliativo de um geógrafo e de uma pedagoga – dialogando saberes.....	116
3.4 – Sugestões para que os professores desenvolvam habilidades e competências necessárias para avaliar qualitativamente os alunos das 4as. séries/ciclos iniciais do ensino fundamental.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	151
Anexo 1 – Questionário dos alunos.....	152
Anexo 2 – Questionário dos professores.....	153

LISTA DE FIGURAS

MAPA de localização das escolas pesquisadas

FIGURA 1 – Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”, 2004.

FIGURA 2 – Escola Estadual “Minas Gerais”, 2004.

FIGURA 3 – Desenho de uma aluna da 4ª série - 12 anos.

FIGURA 4 – Desenho da aluna da 4ª série - 10 anos.

FIGURA 5 – Desenho de um aluno da 4ª série - 12 anos.

FIGURA 6 – Desenho de um aluno de 11 anos de idade.

FIGURA 7 – Desenho de um aluno da 4ª série - 10 anos.

FIGURA 8 – Desenho de uma aluna de 11 anos.

FIGURA 9 – Desenho de uma aluna da 4ª série - 10 anos.

FIGURA 10 – Desenho de uma aluna de 11 anos.

FIGURA 11 – Aluno da 4ª série de 10 anos

FIGURA 12 – Aluno da 4ª série de 13 anos.

FIGURA 13 – Aluno da 4ª série, 11 anos.

FIGURA 14 – Aluno de 12 anos .

FIGURA 15 – Representação (charge) dos alunos em dia de prova individual e sem consulta.

FIGURA 16 – Representação (charge) de um processo de avaliação tranquilo. Alunos consultando e pesquisando saberes significativos.

FIGURA 17 – Representação (charge) de alunos trabalhando em grupo e construindo suas aprendizagens com alegria e prazer.

FIGURA 18 – Alunos confeccionando cartazes, abordando o tema: a população brasileira.

FIGURA 19 – Montagem de um painel coletivo.

FIGURA 20 – Montagem de maquete. Construção do espaço urbano.

FIGURA 21 – Alunos construindo carros para serem colocados na maquete, construída por todos os grupos.

FIGURA 22 – Trabalho realizado pelos alunos com sucata, sobre o tema: o lixo na zona urbana.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Alunos que estão cursando as quartas séries/ciclo iniciais do ensino fundamental, nas Escolas “Aurélio Luiz da Costa” e “Minas Gerais”

GRÁFICO 2 – Alunos do sexo feminino e do sexo masculino que compareceram na aplicação do questionário na Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”.

GRÁFICO 3 – Alunos do sexo feminino e do sexo masculino que compareceram na aplicação do questionário da Escola Estadual “Minas Gerais”

GRÁFICO 4 – Condensado geral das duas escolas, mostrando a coleta de dados realizada com os alunos de ambas as escolas.

RESUMO

Essa pesquisa fundamenta-se nas experiências vivenciadas e aprendidas no decorrer do Programa de Pós-Graduação em Geografia, buscando conhecer melhor a avaliação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem: aluno e professor das 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, nas Escolas Estaduais de Minas Gerais da cidade de Uberaba. Faz um paralelo com o ensino vivenciado pela pesquisadora desde a década de 1970 até os dias atuais, analisando o papel da avaliação no ensino da geografia. Interpretamos o pensar e o fazer dos professores e alunos que fizeram parte de nossa amostragem, com relação à avaliação, e sugerimos práticas avaliativas de cunho qualitativo e formativo, visando a construção do conhecimento geográfico por parte do aluno.

Palavras Chave: Geografia, avaliação qualitativa, quartas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This research is based on life experiences learnt during the Post Graduate Programme in Geography. The purpose of the study is getting to know better the subjects' assessment of the teaching/learning process: student and teacher in the 4th grades/initial cycles of the fundamental schooling in Minas Gerais State Schools in the town of Uberaba. The study makes a comparison with the teaching experienced by the researcher since the 70s up to now, analyzing the role of assessment in the teaching of Geography. We interpreted the thoughts and actions of teachers and students who were the subjects in our sampling relating to assessment, we suggested assessment practices of qualitative and formative style aiming at the building of geographic knowledge of the students.

Key words: Geography; qualitative assessment; 4th grades/initial cycles of the fundamental teaching.

INTRODUÇÃO

Sendo professora das séries/ciclos iniciais do ensino fundamental há mais de 20 anos, senti a necessidade de registrar e analisar algumas das minhas experiências e, ao mesmo tempo, discutir o processo avaliativo em desenvolvimento em escolas públicas (estaduais) da cidade de Uberaba-MG. Incomodam-me concepções e práticas relativas ao processo avaliativo do ensino da Geografia da maneira como vêm sendo utilizadas pelos professores e alunos no decorrer de suas vidas acadêmicas. Percebo que a “mesmice” continua prevalecendo em pleno século XXI, salvo exceções.

Com base em experiências vividas e aprendidas no decorrer de minha formação e no Programa de Pós-Graduação em Geografia, busquei conhecer melhor os sujeitos do processo ensino-aprendizagem: aluno e professor; e faço um paralelo com minha formação acadêmica, tentando compreender o que, de fato, mudou na educação brasileira desde a década de 1970.

No decorrer desta pesquisa, busquei, dentre os objetivos e os procedimentos de trabalho:

- Fazer uma breve trajetória histórica do ensino da Geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental (1970-2004).
- Comparar o processo avaliativo do ensino da Geografia desde a década de 1970 até os dias atuais.

- Conhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores no ensino da Geografia nas quartas séries/ciclos do ensino fundamental.
- Conhecer o pensar/fazer do processo avaliativo utilizado pelos professores e alunos no ensino de Geografia.
- Sugerir práticas avaliativas que visam uma avaliação qualitativa, formativa e processual, para a aprendizagem de Geografia.

O tema da pesquisa surgiu da necessidade de averiguar o processo avaliativo que está sendo realizado nas Escolas Públicas Estaduais, na cidade de Uberaba, em uma perspectiva qualitativa. Por isso, escolhemos duas escolas, as quais fazem parte da vida profissional da pesquisadora e que são consideradas “modelo” na sociedade uberabense.

A Escola Estadual “Minas Gerais” está localizada no centro da cidade, e a Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”, em um bairro da periferia. Cabe ressaltar que ambas possuem um histórico importante na percepção da sociedade, uma vez que possuem uma clientela bem diferenciada de alunos e professores. A questão que se está averiguando diz respeito às estratégias avaliativas que os professores das respectivas escolas constroem no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, questiono: como os professores dessas escolas elaboram suas avaliações? Como desenvolvem atividades avaliativas diversificadas? Como transmitem o conhecimento geográfico na sala de aula? Esse espaço, a sala de aula, é explorado, conhecido e interpretado pelos atores do processo? Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores estão contribuindo para que a avaliação seja de fato qualitativa?

A pesquisa, conseqüentemente, surgiu da necessidade de entender o porquê de os alunos, muitas vezes, não gostarem da avaliação no ensino da Geografia, bem como em outras disciplinas. Não estaria aí uma das explicações para o pouco interesse dos alunos por nossa disciplina?

O processo avaliativo que visa à qualidade na educação requer muita coragem, muita audácia, pois, hoje, explicar as relações entre o local e o global é o grande desafio da sala de aula, desde as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

O tema “avaliação”, desde minha infância, causava-me medo, pavor, inquietação e, acima de tudo, consciência de derrota. Ser classificada, reprovada e excluída do sistema educacional gerava um desespero sem fim. A tensão vivenciada no decorrer do ano letivo era intensa. Trabalhando interiormente com os meus medos e receios, comecei a perceber que não era somente eu que tinha medo do processo avaliativo, e, sim, a maioria dos alunos. Comecei minhas investigações (primárias) desde cedo; porém, sem ter consciência de que já era uma pesquisadora. Entrevistava e dialogava alunos e professores sobre o quê avaliar, como avaliar, por que avaliar, por que os instrumentos avaliativos eram os mesmos (avaliação escrita individual). Algumas respostas tinham coerência; outras, não. Para alguns professores, tínhamos que decorar “pontos”, “fatos e fenômenos” para que pudéssemos ser bons alunos. Então, minhas indagações continuavam: o que seria um bom aluno? Como deveria ser um bom aluno? Tentava obter respostas e registrava minhas primeiras informações; no entanto, como as respostas não me satisfaziam, continuei minhas investigações, posto que acreditava que o processo poderia ser diferente. Acreditava

que avaliar seria um processo normal, tranqüilo, sem medo e preconceito; acreditava que todo ser humano era capaz de aprender de forma contínua e formativa¹.

Buscando compreender o processo avaliativo utilizado pelos professores, atualmente, e fazendo um paralelo com as minhas experiências em um passado “próximo”, sou pesquisadora e, ao mesmo tempo, objeto de pesquisa. De acordo com Freire (1981, p. 35-36),

Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrario, a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelada, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conhecer e praticar a pesquisa, os grupos sociais populares vão aprofundando, como sujeitos do ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade tanto mais vão podendo superar e vão superando o conhecimento anterior nos seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com grupos populares. Voltando a área para pôr em pratica os resultados da pesquisa ou não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.

Reconheço meu comprometimento com a educação e com a sociedade, no sentido de contribuir, de alguma maneira, para que mudanças paradigmáticas ocorram. Buscando compreender minha prática avaliativa e a que está sendo desenvolvida nas escolas, escolhi o caminho da pesquisa participante. A pesquisa participante

se preocupa, sobretudo, com o papel do investigador dentro da investigação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. A PP foi elaborada no contexto da pesquisa antropológica e etnográfica. Os pesquisadores são levados a compartilhar, pelo menos superficialmente, os papéis e os hábitos dos grupos observados, por estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que ocorreriam ou que seriam alterados com a presença de estranhos. Essa pesquisa está centrada no pólo pesquisador e no pólo pesquisado (BRANDÃO, 1999, p.83).

¹ Quando nos referimos à avaliação formativa, temos a perspectiva de seu sentido processual, contínuo e de qualidade, visando à formação do cidadão, capaz de atuar na sociedade democraticamente.

No entanto, antes de prosseguir a trajetória da pesquisa, gostaria de registrar alguns momentos que foram de grande importância para minha vida profissional. Fui avaliada em todos os momentos de minha vida e acompanhada no decorrer do processo ensino-aprendizagem de todas as formas possíveis.

Chegar ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia não foi nada fácil. Como aluna especial, em 2001, queria ser professora pesquisadora, queria buscar de alguma forma melhorar a qualidade do ensino na minha cidade. E, o mais importante: **queria aprender**. A sede de conhecimento crescia no meu “eu” de forma assustadora. Iniciei fazendo uma disciplina e, com ela (Epistemologia do Ensino da Geografia), conheci um novo mundo, o mundo da leitura reflexiva e crítica. Aprender a ler o universo do conhecimento era insaciavelmente incansável, ingressei em 2003 e dei início à presente pesquisa formalmente.

Como professora das disciplinas pedagógicas² dos Cursos de Licenciatura no ensino superior³ e das quartas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, busco dialogar com os sujeitos do processo ensino aprendizagem: professor e aluno. Os alunos avaliam as práticas dos professores; paralelamente, propõem diferentes formas de avaliar o conhecimento geográfico em sala de aula.

Para Brandão (1981, p. 55), “O conhecimento então se move como uma espiral contínua em que o pesquisador vai das tarefas mais simples para as mais complexas e do conhecido para o desconhecido, em contato com as bases sociais”. Escolhemos as quartas séries/ciclo porque o aluno, na faixa etária de 9 a 16 anos

² Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia.

(dados coletados na pesquisa), na educação brasileira, está preocupado com a 5ª série, e com as várias disciplinas que estudará. Sendo assim, há que ter pré-requisitos para desenvolver sua aprendizagem e compreender o espaço, o tempo e a natureza.

Tenho percebido que o aluno ingressante nessa série/ciclo chega, em geral, sem os pré-requisitos necessários para fazer a leitura das relações homem/natureza/espaço.

Percebi que o ensino de conteúdo não passa de mera memorização de conhecimentos sistêmicos. A atenção dos professores está em transmitir conhecimentos e o aluno deve “decorá-los”. Porém, a realidade do mundo

É uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos [...]. O pensamento corresponde à realidade somente na medida em que transforma à realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória [...]. Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas verdadeiramente são, e isso implica, por sua vez, na recusa de sua simples facticidade (BRANDÃO, 1981, p 26).

Avaliar é permitir que o aluno vá além dos fatos, o que exige reflexão e criatividade para intervir no mundo. Assim, é possível formar cidadãos críticos, capazes de atuar em sociedade.

Falar em avaliação na educação brasileira carece de muita atenção, cuidado, prudência e, acima de tudo, acompanhamento das atividades desenvolvidas e aprendidas pelos sujeitos do processo, individual e coletivamente:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossa certeza, ou seja, cada

³ Trabalho atualmente nos Cursos de Licenciatura Plena em Geografia, Pedagogia, Química, Letras, Ciências Biológicas, Matemática e História. Incentivo os alunos a pesquisa e sou professora orientadora de metodologia científica nesses cursos.

interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece imensa (CARDINET, 1986a, p. 5).

O pensar/fazer dos professores e alunos com os quais trabalhamos deixa claro que há muitos obstáculos no ato de cada “árvore” se avaliar e ser avaliada, de maneira que, inúmeras vezes, sequer se consegue enxergar a “floresta” na escola.

No primeiro capítulo, esboço uma breve trajetória histórica do ensino da Geografia nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais na cidade de Uberaba. Por meio de relatos de experiência da pesquisadora e por meio da pesquisa participante realizada, nas escolas, faço uma abordagem comparativa da avaliação no ensino de Geografia.

No segundo capítulo, abordo diferentes concepções teóricas acerca de conceitos e pesquisa sobre avaliação, isto é, o pensar dos alunos e a perspectiva do professor.

No terceiro capítulo, enfatizo a importância da avaliação qualitativa no ensino da Geografia. Estão descritos os instrumentos avaliativos que professores utilizam, o olhar dos alunos em relação a esses instrumentos, os sentimentos que experimentam. Finalmente, sugiro algumas noções preliminares aos professores, estratégias didático/metodológicas para avaliarem qualitativamente seus alunos, fazendo desse processo um momento de prazer e (re)construção de saberes significativos ao longo de sua vida.

Acreditando que a educação é um processo dinâmico, flexível, dialético e dialógico, nas considerações finais busco pensar os sujeitos envolvidos no processo, problematizando suas aprendizagens, para que possam ser cidadãos conscientes de sua atuação na sociedade.

CAPÍTULO 1

BREVE TRAJETORIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DA GEOGRAFIA NAS 4^{as} SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA – MG (1970 - 2004)

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa).

Não seria possível pensar no processo avaliativo no ensino da Geografia sem fazer uma abordagem histórica sobre a política educacional brasileira do passado que se estende de 1970 a 2004. Avaliar e ser avaliado, compreender e ser compreendido são atitudes que permearam nossa trajetória educacional mostrando o caráter dinâmico da aprendizagem.

Estabeleço, um período que se estende de 1970 até os dias atuais, visando caracterizar as experiências vivenciadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, com o propósito de comparar o que mudou no processo avaliativo das instituições escolares que fazem parte do *curriculum vitae* da pesquisadora, conhecendo, assim, melhor os sujeitos/objetos da pesquisa.

Este estudo foi permeado por questões que julgamos pertinentes: a aplicabilidade dos instrumentos avaliativos⁴; o objetivo de uma avaliação qualitativa ou quantitativa; o pensar e o agir dos professores e alunos no decorrer dos últimos 34 anos; os sentimentos que os alunos possuem diante do processo avaliativo e as diferentes formas de avaliar que os professores utilizam para melhorar a qualidade do ensino.

Essas questões continuam sendo um desafio para a prática profissional, principalmente no que diz respeito às séries/ciclos iniciais do ensino fundamental⁵. Por isso, registraremos as experiências vividas pela pesquisadora, buscando comparar o ensino da década de 1970 (ano de ingresso da mesma na 1ª série do 1º grau) ao do momento atual, averiguando os avanços com relação ao processo avaliativo.

Outrora, eu me perguntava várias vezes, quando criança: por que teria que fazer uma prova escrita, sendo que fazia todas as atividades diárias que a professora solicitava? Por conseguinte, relato experiências vividas e as confronto com a coleta de dados obtidos hodiernamente.

Aprender Geografia era um tédio: tratava-se de uma disciplina sem dinâmica e sem significado. Como falar de nossas famílias, de nossa casa, de nossos irmãos, sendo que mal tínhamos lugar para morar, pouca comida e nossos pais saiam cedo para o trabalho e só os víamos à noite? Observávamos a vida deles e nem tínhamos coragem de indagar o porquê. Sabíamos que morávamos em um bairro... Mas, cidade? Que cidade? Se mal saíamos de casa? Nossa vida era de casa para a

⁴ Questionários para aluno e professor (cf. anexo 1 e anexo 2).

⁵ Nomenclatura hoje utilizada para definir da primeira a oitava série do Ensino Fundamental (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 de 20/12/1996)

escola e da escola para casa. Não tínhamos televisão, somente um rádio que divulgava as notícias da cidade, música e radionovelas.

Nessa época, já havia transporte coletivo. Lembro-me bem que minha primeira professora descia do veículo e nos dava seus materiais escolares para que os levássemos até a sala de aula. Achava isso o máximo. Chegava cedo à escola só para levar os materiais da professora. Nisso eu era ótima, *passava a perna* em toda a meninada. Corria no espaço geográfico, que já conhecia muito bem, com bastante esperteza. Ia para casa a pé e sabia, perfeitamente, o caminho casa-escola. Sabia até quantos buracos e valetas havia no percurso.

Hoje, percebo que a Geografia fazia parte de minha vida e era vivida com intensidade, mas quando chegava a tal prova... Não sabia nada. Conclusão: tirava notas baixas e não entendia o porquê.

Ainda me lembro da tristeza que sentia ao receber a prova, toda corrigida com tinta vermelha e com sinais “X” para as questões erradas e “C” para as questões consideradas corretas. Essa legenda era bem definida em nossas imagens mentais. No entanto, as lembranças eram dolorosas para quem tinha a tal “falta de atenção” e de “estudos”. Perguntava-me: por que na sala de aula acerto as atividades e na prova não? Por que o medo da prova? Por que a professora se tornava uma *bruxa* em dia de prova?

O consciente não manifestava uma resposta satisfatória. E as dúvidas foram se ampliando no decorrer do processo ensino-aprendizagem: será que os aspectos sócio-políticos e econômicos dos sujeitos do processo – professor e aluno – influenciariam na postura de ambos para dificultar a aprendizagem? Por que o professor elabora perguntas difíceis nos instrumentos avaliativos? Saberiam, alunos

e professores, utilizar a avaliação como processo de formação humana, visando às aprendizagens significativas na construção do conhecimento?

Então, com base nessas questões, procuro respostas e procuro comparar o universo de professores e alunos, visando formar cidadãos conscientes e, ao mesmo tempo, dialogando com os sujeitos da pesquisa, propor sugestões metodológicas para melhorar o processo avaliativo, buscando a formação qualitativa dos sujeitos e integrando-os à sociedade. Por isso, iniciaremos a pesquisa dialogando com o espaço geográfico em que se desenvolve a formação, das crianças.

1.1 – Dialogando com o “espaço”

Ao delimitar a área da pesquisa, buscamos retornar às Escolas “Aurélio Luiz da Costa” e “Escola ‘Minas Gerais’” (Cf. MAPA 1). Na primeira, em um bairro afastado do centro da cidade, iniciei a 1ª série do ensino elementar, e hoje sou professora regente.

Localização das Escolas

Uberaba (MG)

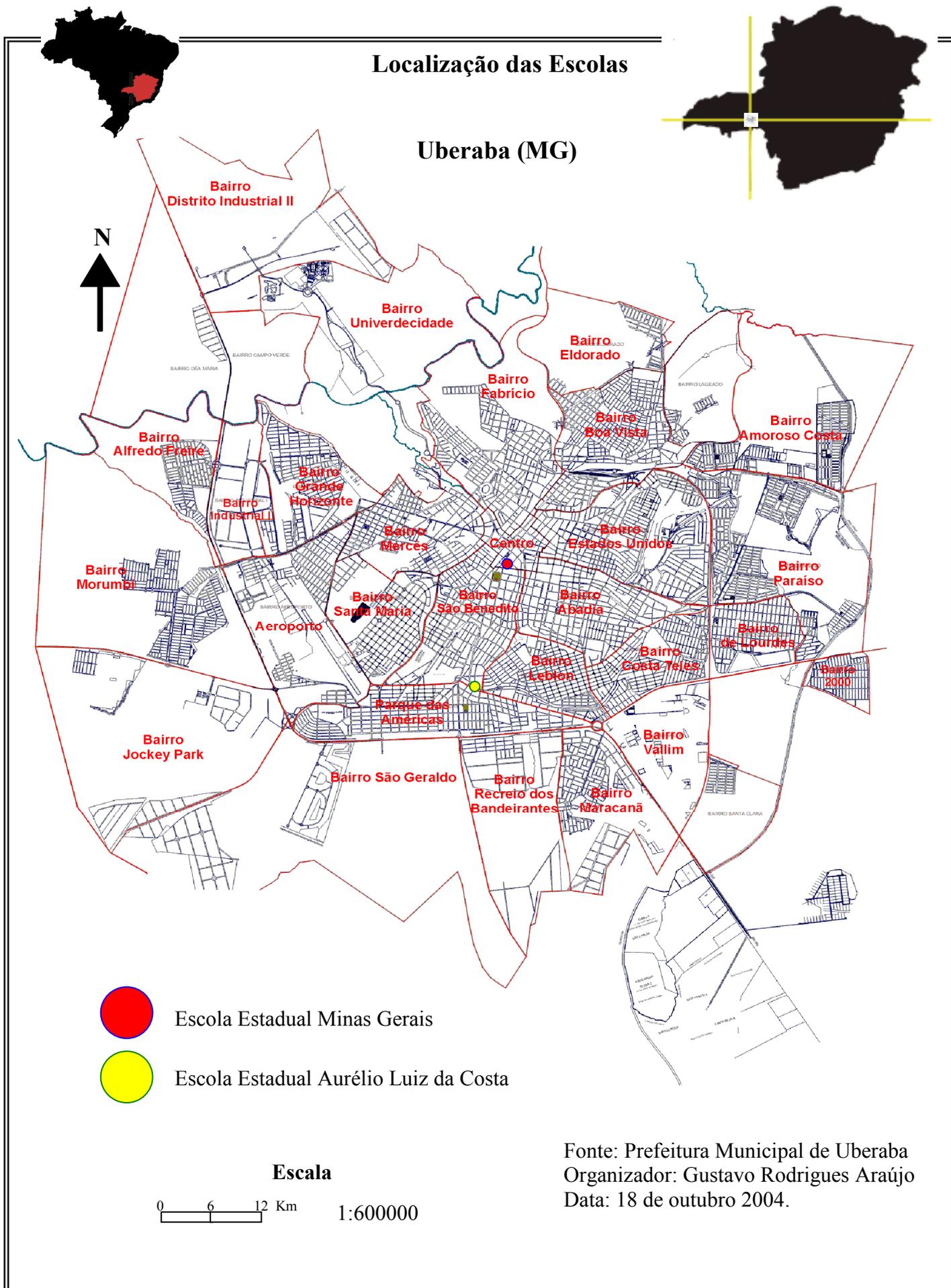




FIGURA 1 – Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”, 2004.

AUTORA: NASCIMENTO, P. V. B; 2004.

Em 1971, passei a estudar na segunda escola, situada no centro da cidade de Uberaba, cursando da 2^a à 4^a série do 1^o grau. Essa escola foi construída no final do século XIX. E a segunda, a Escola Estadual “Minas Gerais”, criada no município de Uberaba, tradicionalmente atendia à elite uberabense. Estudavam nessa escola os filhos de comerciantes, de grandes latifundiários e pecuaristas da cidade e região. Os professores que ali lecionavam eram considerados os “melhores”⁶ da cidade. O ensino era de qualidade e os alunos conseguiam uma boa formação, pois entravam com facilidade nas 5^{as} séries das escolas particulares.

⁶ Os professores que trabalhavam na escola eram colocados por políticos que tinham algum interesse em deixá-los à mercê dos sinhozinhos. Por isso, o hábito de dizer que eram os melhores.



FIGURA 2 – Escola Estadual “Minas Gerais”, 2004.

AUTORA: NASCIMENTO, P. V. B; 2004.

Nesse processo de entender e dialogar com o ser humano e suas relações com o espaço geográfico, compreender a trajetória do processo avaliativo na educação brasileira em Uberaba, tornou-se um desafio para mim. Portanto, voltar a essas escolas, e propor alternativas de mudanças para a avaliação no ensino da Geografia, passou a ser outra meta a ser alcançada.

Daí utilizarmos a metodologia da pesquisa participante para compreendermos as relações entre sujeito e objeto, suas perspectivas e avanços na construção e (re)construção do conhecimento geográfico.

Fundamentada em Thiollent (2003), buscamos investigar os atores do processo, posto que alunos e professores são sujeitos e objetos de pesquisa: conseqüentemente, os próprios pesquisadores também o são. Sendo assim, a metodologia que escolhemos vem ao encontro de nossos objetivos de forma

significativa. Buscamos encontrar respostas para nossas hipóteses com relação à construção do conhecimento e aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores e alunos.

Uma pedagogia diferenciada surgia na década de 1970, e um novo pensar/fazer era proposto na educação brasileira. O problema é saber se de fato isso se realizava nas escolas.

1.2 – Breve análise do sistema educacional brasileiro (1970 a 1990)

O Estado e a sociedade, no Brasil, segundo Rodrigues (1986), apresentam características aproximadamente iguais. Após 1964, criou-se uma estrutura de poder no Brasil alicerçada no regime militar. O presidente Castelo Branco, no ano de 1965, em uma aula inaugural no Curso da Escola Superior de Guerra, disse que a política do governo *revolucionário* empreenderia uma re-organização nacional, reestruturando as finanças do país e estabelecendo novos meios institucionais, de forma que fosse racionalizado o aparelho administrativo, além de rearticular os estudantes e os trabalhadores, reajustando-os às Forças Armadas. O objetivo, portanto, era implementar uma nova ordem no Brasil – a ordem do Estado Nacional, sob a chamada nova tecnocracia.

Rodrigues (1986) afirma que o projeto era totalizador e se destinava a estabelecer princípios básicos para dirigir a vida nacional. Aqueles que assumiam o poder tinham a concepção de que a sociedade precisava desenvolver-se economicamente. As elites se organizavam em favor do progresso e do capitalismo em ascensão. Em

contrapartida, a classe operária se agregava em sindicatos e associações. O regime militar fechava as portas para as manifestações públicas:

Uma das maneiras de tentar obnubilar a divisão social, que lhe deu origem, consiste na tentativa de criar identidade em e entre todos os que habitam o território da nação; daí (a ideologia do) nacionalismo patriótico, idéia (inversão da realidade) que encontra na necessidade de progresso da pátria um “complemento” ideal, pois dessa maneira, todos concordam em se sacrificar pela pátria que, altaneira, se impõe acima das classes, dos partidos, uma vez que o estado a vigia, a dirige, a protege e a reproduz, ainda que não tão linearmente quanto o capital o desejaria. Por conseguinte, o Estado-nação se coloca como sujeito do movimento da realidade brasileira (ou é assim colocado pelos intelectuais, via razão instrumentalista) (VLACH, 1988, p.147).

Partindo desta premissa, buscamos evidenciar a estratificação social que existia naquela sociedade. Essa estratificação se acentua na instituição escolar, ou seja, no acesso das classes trabalhadoras ao ensino público, dificultado pelo chamado “exame de seleção” ou “prova de admissão”. Essas provas eram realizadas pelos futuros alunos que almejavam uma vaga nas escolas públicas. Após a seleção dos alunos, a classificação era divulgada. Os resultados eram óbvios: os alunos, filhos da classe média, conseguiam as melhores posições e os da classe baixa/trabalhadora continuavam, por vezes, fora da escola.

Compreender a dimensão histórica, social, política e econômica de uma época é pesquisar sua formação social, seu desenvolvimento e averiguar as relações de poder engendradas nessa formação. Para Dreifuss (1993, p. 17),

Estado é entendido a partir de duas posições de observação e com instrumental adequado a cada uma delas. O Estado é tratado como realidade transespacial de dominação e âmbito além do vínculo de poder [...] por outro lado o estado é tratado como realidade datada e localizada.

O Estado controla/administra e, conseqüentemente, tem poder. Impõe-se em um determinado tempo e espaço, constituindo sua própria história. Dominantes e

dominados nem sempre conseguem dialogar e chegar a um acordo. Assim, o conflito surge e o Estado exerce seu poder, impõe suas diretrizes, governadas por militares:

...os militares e os tecnocratas, através de um golpe de Estado, passaram a exercer o poder sem nenhuma consideração pelas aspirações populares. Dominados por uma ideologia de “potência emergente”, essas duas facções realizaram vasta tarefa de modernização estatal, a fim de garantir o controle do poder sem o consentimento popular (GADOTTI, 2001, p. 108-109).

Para o sociólogo Florestan Fernandes, esse poder estatal é denominado de “Capitalismo Selvagem”, ou seja, um nível de exploração muito acentuada da mão-de-obra produtiva e do consumidor.

Na década de 1970, o interessante era aproveitar a mão de obra qualificada para aumentar a produção nas indústrias. Paralelamente, não havia preocupação em oferecer uma educação de qualidade para as classes trabalhadoras; ao contrário, quanto menos cultura a população tivesse, melhor seria para a própria sociedade, uma vez que os dominantes permaneceriam controlando o Estado-nação brasileiro.

O ensino médio passa a ter um caráter profissionalizante e começa a ocorrer a privatização do Ensino Superior. Esse período é caracterizado pela alta seletividade das instituições escolares públicas. Daí a importância estratégica da avaliação.

A lei da oferta e da procura começa a ser disputada na comercialização do ensino no país. O ensino público vai perdendo qualidade e os alunos (aqueles que possuem uma situação sócio-econômica melhor) começam a procurar as escolas particulares. Surgem os cursos Pré-Vestibulares “baratos”, atendendo às necessidades de alguns. A concorrência do ensino na sociedade brasileira se faz de forma

assustadora. Há opções de escolas, conforme as condições econômicas da população.

Com a Ditadura Militar, os diretores das Escolas Públicas eram escolhidos pelos militares (ou pessoas do “alto escalão”). Normalmente, eles colocavam nesses cargos seus familiares e/ou pessoas amigas, ou ainda àquelas a quem deviam favores. Não se importavam se tinham ou não diploma. O importante era saber controlar a ordem, a disciplina e o progresso na instituição.

Nesse período, os professores não tinham liberdade para exprimir seus pensamentos (considerados subversivos) e, principalmente, desenvolver nos alunos o espírito crítico. O Estado-nação ditatorial controlava todos para manter a ordem e o progresso no país.

Surge a necessidade de preparar especialistas da educação para administrar, supervisionar e orientar a comunidade escolar. Os altos índices de reprovação eram estudados e debatidos. Tenta-se buscar um culpado pelo fracasso escolar.

O sistema de avaliação se tornava cada vez mais excludente. Os alunos, por serem muitos em uma sala de aula, eram tratados de maneira autoritária, a disciplina era rigorosa. As aulas eram expositivas – só o professor falava; os alunos estavam ali para ouvir, e não questionar. Nas avaliações, os alunos tinham que reproduzir todas as teorias aprendidas, conforme o professor havia instruído.

Entretanto, os alunos e os pais começaram a reivindicar seus direitos enquanto cidadãos, que pagam seus impostos e querem ser ouvidos. Isso era quase impossível de acontecer, no regime militar, pois quem se atrevesse a ir contra os princípios da União era “caçado” e poderia ser exilado para outro país ou enfrentar a

prisão. E assim aconteceu com muitos de nossos educadores (que estavam na academia), uma vez que “ousaram” enfrentar os governantes.

Em contrapartida, o ensino da Geografia, nesse período, passava por momentos de transição. A ordem mundial contribuiu para desenvolver o planejamento, inclusive na ciência geográfica:

Nasceu, assim, a geografia que se domina Quantitativa ou Aplicada: no Brasil, recebeu, também o nome de teórica. Essa geografia neopositivista elabora modelos genéricos de representação e explicação da realidade, estabelecendo padrões e tendências de organização espacial, a exemplo da teoria de difusão de inovações a partir de um pólo ou indústria motriz. Passou, então, a orientar o planejamento, permitindo a intervenção deliberada sobre a organização do espaço (COSTA, 2003, p.37).

Essa Geografia continuou desvinculada de uma análise política da sociedade, não demonstrando as desigualdades e as contradições sociais, nem questionando a realidade. Os aplicativos instrumentais persistiam no ensino da Geografia e, para muitos, inclusive para Costa (2003), “configurou o que se pode chamar de *modernização conservadora* e não de transformações teórico-metodológicas de fato”.

Nas décadas de 1950/1960, surge nos Estados Unidos e na Europa um movimento com debates críticos sobre o ensino da Geografia; esse movimento chega ao Brasil em fins da década de 1970. E continua Costa (2003):

Uma obra em destaque, marco dessa nova geografia e que vai influenciar outros autores e personagens desse movimento de renovação é sem dúvida “A geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, de Yves Lacoste, publicada em 1976. Obra que identifica a existência de dois tipos básicos de Geografia: a “Geografia dos Estados Maiores” e dos homens de negócios” (estratégica, praticada há séculos), de um lado, e, de outro, a “Geografia dos Professores, que surgiu a partir de fins do século XVIII, e principalmente, no século XIX, para cumprir o papel ideológico de cortina de fumaça a fim de mascarar a importância fundamental e estratégia de saber pensar o espaço, para nele melhor se organizar e agir, especialmente como contra-discurso em relação a dominação (COSTA, 2003, p. 38).

Lacoste, em plena década de 1970, dialogava com os atores do processo sobre a “Geografia do Espetáculo” e a “Geografia dos Estados Maiores”. Compreender a Geografia que era aprendida nas escolas e vivenciá-la na realidade era um antagonismo nessa época. E o ensino da Geografia ministrado no Brasil não era diferente. Nesse período, um grupo cada vez maior de geógrafos se comprometeu com uma avaliação crítica da realidade social, política, econômica e educacional do país, assim como de sua disciplina. Sobretudo porque, a partir da Lei 5692/71, a Geografia, como a História, foi descaracterizada enquanto disciplina, pois foi substituída pelos Estudos Sociais.

Em contrapartida, a condição de vida dos brasileiros, na década de 1970, revelava uma grande pobreza. Mais de 80% da população urbana e rural viviam abaixo dos níveis aceitáveis de alimentação e habitação (GADOTTI, 2001). Os professores do ensino elementar (60%) eram leigos, não possuindo formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul do país. O não acesso à educação dificultava a reivindicação de seus direitos, por parte da população.

Os recursos estatais para a educação sofreram uma deterioração evidenciada na redução das taxas orçamentárias, como também pela inflação. Nesse período, encontrava-me na 1ª série do ensino elementar. O tecnicismo pedagógico era cópia dos modelos educativos estadunidenses, pois as reformas educacionais eram impostas pelo governo.

Eu começava a ser alfabetizada (1970) por intermédio da cartilha *O circo do Carequinha*. O método utilizado pela professora era o global⁷. Decorávamos

⁷ Método global era a metodologia utilizada pelos professores que partia da leitura de uma estória (o todo) para se chegar às partes (orações, frases, palavras, sílabas, alfabeto). Os professores ensinavam os alunos a decorar os cartazes para depois levá-los à compreensão das partes.

cartazes e mais cartazes sem compreendermos nada, pois não tínhamos dinheiro para ir ao circo. Como ir ao circo e conhecer os palhaços, bailarinas, animais (leão, elefante, macaco, dentre outros), que não faziam parte do nosso habitat? Como falar de algo que não conhecíamos? Contudo, tínhamos de “ser entendidos”, compreender e assimilar a cultura dos “senhores do poder”. Os professores cumpriam “ordens”, davam “ordens” e queriam que nada fosse questionado e, muito menos, compreendido ou refletido.

Mas, também nas academias, marcada pelas contradições, começava a ser estudada uma pedagogia dialética e dialógica, fundamentada em uma concepção de ser humano em que alunos e professores seriam considerados seres inacabados.

Portanto, ambos precisam um do outro:

...O contato com as obras de Gussdorf e de Buber, de início me fascinou pela unidade de pensamento, pela preocupação de fundamentar a relação educadora numa filosofia da totalidade, na interdisciplinaridade, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e com a pulverização do próprio saber (GADOTTI, 2001, p. 112).

Gadotti refletia, então, sobre a complexidade do pensamento humano, e interpretava a filosofia da totalidade, visando à construção do conhecimento. Falar sobre certos temas da filosofia, e por meio destes temas pensar sobre a comunicação docente significava estar contra o Estado. As ideologias que deviam ser reproduzidas nas escolas e academias necessariamente teriam que ser concordantes com os ideais dos “donos do poder”. A reprodução de um saber sistêmico permeava os ideais educacionais.

Em contrapartida, humanistas e marxistas discordavam. De acordo com Cury (1989, p. 88),

A tendência da classe dominante em se tornar totalizante no campo cultural, buscando sobrepor-se à ideologia da classe dominada, torna-se um ato político, e seu significado emerge das relações sociais de produção que estabelecem a divisão social do trabalho e uma dinâmica política [...]. A contradição presente nos elementos compõem e produzem a própria mediação numa situação social, e impede a homogeneidade ou unilateralidade.

As idéias pedagógicas surgem para dominar a classe proletária. Cury (1989) concorda com Gramsci (1978) quando esse último diz que “a relação hegemônica é uma relação pedagógica”, sendo que o domínio intelectual e moral de um grupo sobre o outro busca assegurar as consciências por meio de relações de dominação. A classe dirigente domina e mantém sob controle as classes dominadas. Conseqüentemente, a educação no Brasil deixa de ser prioridade, pois era controle social e político da população que interessava ao Estado.

Entre 1970 e 1974, continuei minha formação acadêmica cursando a 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, denominado naquele tempo de 1º grau⁸, na escola situada na área central da cidade, A Escola “Minas Gerais”, e que possuía uma estrutura física, administrativa e pedagógica *melhor*⁹ que a anterior.

A disputa por uma vaga era grande. Consegui ingressar em fevereiro de 1971. Escola nova, professores novos, e pensava que o sistema avaliativo também seria novo. No entanto, a “mesmice” continuava. E continuava agora com ameaças de que, se não estudássemos, perderíamos a vaga na escola. A seleção, a classificação e a eliminação no processo ensino-aprendizagem persistiam na minha caminhada educacional. A reprodução de conhecimentos se tornava mais complexa,

⁸ Em 1971, a LDB sugere a separação do ensino de 1º grau (1ª a 8ª série) do 2º grau (1º a 3º colegial) – Lei 5692/71.

⁹ O conceito de “melhor”, na época, era proveniente da elitização, ou seja, só aluno de classe média em ascensão conseguia vaga para estudar na escola. O preconceito já existia, mas em minhas lembranças estão registrados a primeira escola, a primeira professora e o carinho que havia aprendido ali.

à medida que as séries iam se sucedendo. Os professores transmitiam conhecimentos sistêmicos fundamentados no currículo e os alunos os reproduziam, sem compreender o que estudavam.

Sem perceber, voltava a refletir sobre o quantitativo: por que avaliar? Para que avaliar? Por que tenho que ser avaliada desta forma? Por que os professores não escutam as argumentações do saber, que nós alunos, temos a fazer? Essas indagações permeavam minhas experiências, posto que não compreendia “os por quês” da prática pedagógica.

Os conteúdos curriculares de História e Geografia foram sendo descaracterizados pela introdução dos Estudos Sociais, as disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros nas universidades (lei nº 5692/71), que reforçavam a ideologia do regime militar.

Nesse período, a educação brasileira preocupava-se em formar tecnocratas, e a escola passava a ser, sobretudo, um sistema controlador da ordem social vigente, o que explica a desvalorização das ciências humanas.

Por sua vez, o ensino da Geografia se restringia apenas a uma disciplina habilitada a lidar com mapas e gráficos, descrevendo o clima, o espaço físico, as cidades, ignorando, em seu ensino, o aspecto dinâmico da construção do espaço social como resultado da ação humana (RODRIGUES, 1986).

A concepção de homem e de mundo era transmitida nas instituições escolares mediante os livros didáticos de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Tentava-se homogeneizar a educação por intermédio da manipulação ideológica do povo, de acordo com os interesses do

regime militar. A realidade sócio-político e econômica da sociedade brasileira, muito desigual, portanto, não era considerada.

Em meados da década de 1980, no entanto, grupos sociais começam a se organizar, reivindicando a redemocratização e, paralelamente, começaram a se mobilizar na luta pela defesa do ensino público, inclusive defendendo a eliminação dos Estudos Sociais.

Para Vlach (2004, p. 217),

As conseqüências da imposição de um regime militar, conduziram aos poucos e simultaneamente, as lutas pela redemocratização do estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro grau (5ª a 8ª séries) e segundo grau (1º ao 3º colegial), o que, por si só, exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos”, também do ponto de vista da questão ambiental.

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

A partir da década de 1980, a educação brasileira viveu momentos de glória com a Eleição Direta. As manifestações públicas de toda a sociedade, lutando em prol de um governo democrático e com liberdade de se fazer seus direitos, tornam-se

realidade no país. Conseqüentemente, o sistema educacional brasileiro se consolida em uma gestão democrática e participativa.

A educação no Brasil, em suas diferentes instâncias, se solidifica. Os discursos pedagógicos e suas teorias começam a serem debatidas entre os profissionais da educação. Paulo Freire, exilado, chega ao Brasil com novos cursos e com idéias teórico-práticas, que norteariam novas formas de se aprender e ensinar. Sua prática pedagógica, fundamentada na realidade do aluno, transforma os métodos e desafia os professores a (re)pensarem o conhecimento, o saber ensinar, o saber compreender o ainda não compreendido, saber se relacionar e inter-relacionar no processo ensino-aprendizagem. Freire propõe sua teoria fundamentada em uma pedagogia libertadora e crítica, fazendo com que os professores tenham novamente a esperança de modificar o ensino público no país.

Paulo Freire, que esteve ausente do Brasil por 14 anos, “mas distante do qual nunca estava também”¹⁰, considera que o ser humano é

...um ser “temporalizado e situado” ontologicamente inacabado - sujeito por vocação objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independentemente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona.

A teoria e a práxis de Freire são conhecidas pelo seu caráter e otimismo, um otimismo crítico, sem dúvida, e pela esperança, pois as trata de um pensamento pedagógico certo de estar combatendo ao lado daqueles que são portadores da liberdade para os oprimidos, lutando por uma pedagogia libertadora. Sua teoria é carregada de um sentido existencial profundo, já que exprime a realidade e a estratégia do oprimido. Por isso, Freire é considerado o pedagogo do oprimido

(GADOTTI, 2001). A luta por uma educação libertadora se estruturava na vida dos brasileiros, que buscavam o “direito” de exercer a cidadania.

Freire (1981) divulgava sua teoria pedagógica, mobilizando os educadores para as “mudanças”. A partir de um “tema gerador”, propunha uma nova prática pedagógica, combatendo a concepção ingênua da sociedade e procurando conscientizar os grupos sociais. Propunha uma educação transformadora e libertadora, o que também possibilitava um diálogo entre professor-aluno, o que, na época, era considerado uma utopia. Acreditava que, com o diálogo, enfrentava-se o conflito, lutava por uma educação digna, humanista e voltada para a formação do cidadão. O Estado deveria se responsabilizar por um ensino de qualidade para todas as crianças em idade escolar.

Qualquer que seja o momento histórico em que esteja a sociedade, o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro se não o de atuar e refletir com os indivíduos com os quais trabalha para conscientizar-se junto a eles das reais dificuldades sociais. As relações entre o homem-realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem, originam-se na dimensão cultural e antropológico-descritivo, e em tudo que o homem cria e recria.

O poder de pensar, de modificar o espaço e ser modificado por ele, faz que o homem se relacione com sua própria natureza e modifique seu espaço. Mas as modificações são processos culturais que vêm sendo desenvolvidos no interior desse sujeito/objeto, chamado homem. Ele faz a história acontecer, transforma, rompe fronteiras, busca a perfeição, mas tem consciência do inacabado.

¹⁰ Declaração feita por Freire no I Seminário de Educação Brasileira, do qual foi impossibilitado de participar, porque lhe fora negado o passaporte.

No entanto, Freire (1981) deixa claro que a mudança tem que existir, e o homem é o único ser pensante que pode modificar a sociedade por meio da cultura. E essa cultura vem sendo transformada de geração a geração. Em consequência, a tecnologia, a microeletrônica, a cibernética, a microbiologia e a cultura digital têm chegado em rede globalizada em nosso território, modificando a vida do homem de uma maneira nunca vista.

O processo avaliativo começa a ser (re)elaborado na escola, visando estratégias e instrumentos diferenciados para que os professores possam melhorar sua prática avaliativa. Levar o aluno a pensar sobre o conhecimento de forma libertadora é um dos desafios do momento. O aluno crítico, participante e problematizador, começa a se compor com uma visão pedagógica na década de 1980. Porém, os desafios dos professores eram inúmeros, sendo que seus paradigmas começavam a ser (re)elaborados de acordo com o momento histórico pelo qual o país estava passando.

Neste contexto, surgiu um movimento de renovação no ensino de Geografia – a(s) Geografia(s) Crítica(s), anteriormente mencionadas –, levando os professores dessa disciplina a buscarem inovações teórico-metodológicas.

Com relação ao processo avaliativo, nessa década, assumiu-se uma nova postura: começou-se a aceitar a crítica do aluno. A abertura política e a liberdade de expressão começam a ter significado e sentido. O refletir sobre o processo ensino-aprendizagem deixou o cunho meramente reprodutivista e adquiriu, paulatinamente, um caráter crítico dialético.

O pensar e o fazer pedagógico (re)começam a dialogar no sistema de ensino. No entanto, é claro que nem todos os professores aderiram às “mudanças”. O grupo de

“resistência” mantinha-se, com grande força e poder. Os professores de cunho “transformador” buscavam transformar suas práticas, tentando mudar e adequar suas propostas aos novos desafios da sociedade brasileira. E a escola pública, mesmo assim, continuou oferecendo um ensino precário.

O preconceito de que a escola particular seria melhor do que a pública se concretiza na década de 1980. Os cursos de vestibulares se destacaram; apenas a elite privilegiada investe sem dificuldades nesses cursos preparatórios para adentrar as universidades. Conseqüentemente, entrar em uma universidade é para “poucos” e o próprio Estado dificulta a entrada das classes trabalhadoras no ensino superior, pois a elaboração dos exames de vestibulares privilegia um ensino enciclopédico e tecnicista, eliminando a maioria dos alunos do ensino público.

O Estado otimiza oportunidades para as classes trabalhadoras ingressarem em cursos técnicos, posto que necessita de tecnocratas. Com a Constituição de 1988, os sindicatos se (re)organizam para viabilizar a implementação da gestão democrática na escola pública. Porém, a eleição direta para diretores (escolas estaduais e municipais) ocorrerá apenas na década de 1990.

Por outro lado, o período de 1971 a 1988 foi riquíssimo para o debate das teorias pedagógicas. A academia discutia os livros didáticos e a teoria crítica social de conteúdos. O Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) e o Conselho Federal de Educação (CFE) produziam pareceres e alta carga doutrinária, mas pouco se mudou na educação do país.

A década de 1990 está marcada pelas ações do governo Fernando Henrique Cardoso, primeiro governo da República a contar com a unanimidade da mídia. É assim que o governo de Fernando Henrique Cardoso fez política. Duas foram suas

estratégias: a desqualificação do outro, das oposições e dos opositores; e a postura de que “são os donos da verdade”, massacrando tudo e todos (OLIVEIRA, 1998).

De acordo com Zotti (2004), a Teoria do Capital Humano, presente na lei n. 5692/71, persistiu a serviço dos interesses da burguesia, posto que o objetivo desse governo era defender as necessidades do capital, com base em uma formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social.

Os avanços tecnológicos e virtuais chegam às escolas públicas estaduais de Uberaba de forma acelerada. Com a informatização, a escola começa a ser descentralizada, passando a possuir alguma autonomia, mesmo que de início limitada. O computador, a televisão, o vídeo, a parabólica chegam em todas as escolas públicas de Minas Gerais e começam a fazer parte do cotidiano do professor e do aluno.

O mundo globalizado está presente na sala de aula. Transforma o espaço local deixando muitos profissionais satisfeitos e outros insatisfeitos. Quem tivesse condição de aprender a operar com as máquinas teria sucesso na escola e os que não tivessem ficariam, de certa forma, excluídos da instituição. A ordem era essa: “todos se atualizando, os materiais nós já temos”.

Os profissionais começaram, então, a estabelecer contato com o mundo virtual e a aprender que o ensino passa a ser em rede e o saber de alcance global. O aluno passa a se interessar pelo processo em vigor, e as transformações sobem à tona na educação. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), constam que

...a informação do ponto de vista capitalista constitui um bem econômico (uma mercadoria). Sua produção, seu tratamento, sua circulação ou mesmo sua aquisição tornou-se fundamentais para a ampliação do poder e da competitividade no mundo globalizado. Investir em informação ou adquirir informação qualificada passou a ser, então, condição determinante para o

aumento da eficácia e da eficiência no mundo dos negócios (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 69).

Eles vêm reafirmar que, no mundo capitalista, a informação é livre e todos têm, aparentemente, acesso à mesma.

A mídia exerce um grande poder de doutrinação, impondo uma cultura de massa praticamente mundial. Essa cultura chegou rapidamente às instituições públicas de ensino no Brasil. O aprender a conviver em rede e a acessar o mundo virtual, buscando entender o mundo real, passando a ser um desafio para alunos e professores em nosso país.

A desqualificação do Estado (como produtor do desenvolvimento econômico e social) e a minimização das políticas públicas são fatores que vão sendo incorporados pela população, há por meio do desemprego, dentre outros, uma preocupação maior com o investimento e o comércio, para que tragam lucro para o Estado. A escola pública vem assimilando muitas informações, para as quais nem sempre está preparada, ou nem sempre consegue absorver rapidamente.

Voltando à minha formação, não consegui “ver” nas entrelinhas o que o Estado-nação brasileiro objetivava para a educação do país, a partir de meados da década de 1980. A manipulação era grande. A classificação e a eliminação dos envolvidos no processo educacional foram bem notórias. Não interessava investir na educação popular. Quanto menos a população pudesse desenvolver uma opinião crítica sobre os interesses políticos, melhor seria para os donos do poder. Sendo assim, o ensino continuava o mesmo, porém aluno/professor começavam a refletir criticamente sobre a realidade vigente.

Havia então a preocupação de proporcionar um ensino de qualidade para a escola pública. Para que isso ocorresse, seria necessário “atualizar” os professores com métodos e técnicas inovadoras. Conseqüentemente, os mesmos faziam cursos de capacitação profissional para melhorar a prática pedagógica, mas nem todos aderiram, uma vez que não eram dispensados da carga horária de trabalho para fazerem esses cursos. Sendo assim, os professores a continuaram na mesmice.

A gestão democrática nas escolas, contudo, começava a florescer. Os ideais de uma escola pública de qualidade e gerenciada por um membro da própria comunidade escolar, escolhido pelos alunos, funcionários e pais, eram a “marca registrada” desta época. O ensino começava a ser relativamente autônomo; assim, com relação à organização do tempo escolar, as escolas faziam sua opção por série ou ciclo como veremos no próximo sub-item.

As políticas educacionais delineavam novos caminhos para a escola pública no Estado de Minas Gerais. Em Uberaba, não foi diferente. As escolas pesquisadas, no decorrer de 2003, estruturam-se, a primeira em ciclos (escola situada no centro da cidade) e a segunda em série (situada em um bairro da periferia). Alguns professores dessas escolas compreendiam as novas propostas avaliativas e permaneciam com as mesmas estratégias, recusando-se a mudar. Mas a dicotomia persistiu na escola pública: uns continuam a reproduzir os contextos e outros buscavam mudar.

O sistema educacional nos anos 1990 foi marcado pela organização do tempo e do espaço escolar, bem como pelos paradoxos estabelecidos pela sociedade em relação a uma avaliação qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo, implementada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 de 20/12/1996).

Havia uma discussão nas escolas públicas sobre os ranços que esta LDB mantinha em relação as anteriores. Mesmo a sociedade educacional estando preocupada com a qualidade do ensino público, a formação do cidadão e o acesso à educação básica ficaram pendentes no que diz respeito ao processo avaliativo.

Sendo assim, para entendermos como o processo acontecia, concomitantemente à aceleração de um mundo neoliberal e globalizado, precisamos compreender a implementação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental e a organização dos Ciclos de Formação Básica, processo de renovação da escola pública estadual que atingia um momento especial em 1997.

O regime de ciclos havia sido iniciado na década de 1980, nos chamados Ciclos Básico de Alfabetização (CBA), atingindo as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental das escolas públicas estaduais do Estado de Minas Gerais; porém, não obteve muito sucesso. Somente em 1997 a implantação dos ciclos é retomada, com muita resistência. A organização do tempo escolar oportunizava às escolas, fazer opção “democrática” por série/ciclo, conforme votação (registrada em ata) em assembléia, realizadas nas escolas e organizadas pela equipe dirigente da mesma. As escolas que desejavam participar da “reconstrução da escola pública”, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tinham por finalidade desenvolver o preparo para o exercício da cidadania, no educando, e a qualificação deste para o trabalho:

A diversidade pedagógica, própria da organização em ciclo, propicia maior grau de liberdade ao professor, que passa a exercitar a sua autonomia e competência ao fazer escolhas e tomar decisões visando ajustar o seu esquema de trabalho às características dos seus alunos (SEE/MG, Resolução nº 8086/97, p. 12).

A questão metodológica, nesse espaço de organização de ciclo, era definida como resultado de um processo de construção sucessiva e seqüencial da aplicação de um método, partindo da realidade que construímos no dia a dia. A realidade é interpretada pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, de múltiplas maneiras.

A organização em ciclos se estruturava com fundamentação nos seguintes pressupostos: a) educação formativa; b) aprendizagem do saber significativo; c) o tempo escolar é o tempo de formação do aluno; d) respeito à diversidade e à pluralidade cultural dos alunos; e) liberdade para alunos e professores; f) desenvolvimento no aluno do sentido ético na vontade de aprender; g) desenvolver a cooperação. Para que pudessem estar desenvolvendo um bom trabalho na escola, os professores deveriam estar seguindo esses pressupostos, atingindo, por conseguinte, os objetivos programados.

Com a implantação do Regime de Ciclos de Formação, as mudanças foram ocorrendo nas escolas públicas estaduais do Estado de MG: autonomia relativa da escola, fortalecimento da direção da escola, capacitação de professores e dirigentes das escolas, avaliação do sistema estadual de educação e integração com os municípios.

O sistema de ciclos é caracterizado pelos seguintes aspectos: a) implementação do regime de progressão continuada, desaparecendo a possibilidade de reprovação ou de retenção dos alunos, a partir de 1998; b) organização desse regime em dois ciclos, o primeiro compreendendo os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e, o segundo, os quatro últimos; c) condiciona a conclusão de ciclo (seja 1º ou 2º ciclo) ao resultado da avaliação realizada pelo Conselho de Classe com base nas

avaliações realizadas pelos professores ao longo do processo formativo do aluno, durante o ano letivo: caso o aproveitamento seja considerado satisfatório, o ciclo é considerado concluído; caso contrário, o aluno é encaminhado para realização de estudos complementares; d) envolvimento de alunos e professores no planejamento e execução de projetos de ensino; e) o programa de capacitação deve constituir-se em um espaço de diálogo para (re)pensar a prática, trocar experiências, avaliar o desempenho profissional e buscar dispor-se às mudanças de forma significativa, organizada e eficaz na sala de aula.

A questão da avaliação nos Ciclos de Formação Básica Proposta pela SEE/MG-1997 concretiza-se com um plano sobre a avaliação da aprendizagem em sala de aula. A operacionalização das atividades avaliativas desenvolvidas em sala de aula estava vinculada à realidade do aluno (isso de acordo com “a cartilha” enviada para todas as escolas do Estado). O ensino torna-se mais significativo e as estratégias pedagógicas, elaboradas pelo professor, tinham como objetivo proporcionar um trabalho mais rico e ousado.

O instrumento avaliativo denominado “prova” deixa de existir nesse contexto. Entende-se que o trabalho escolar deve fundamentar-se no desempenho individual e coletivo do aluno.

O fazer/aprender orienta a prática docente na filosofia dos ciclos de aprendizagem:

Essa mudança de alvo num primeiro momento é difícil para o professor que, antes se apoiava em referenciais muito claros, descritos nos livros didáticos ou em programas caracterizados pelo enunciado dos tópicos e sub tópicos das disciplinas a serem estudadas. De certa forma o professor perde um referencial objetivo e, em grande parte, já generalizado, para lidar com um outro que ainda não está muito claro – essa é a principal dificuldade encontrada na avaliação da aprendizagem atualmente; ao mesmo tempo, consiste num desafio, sendo inovadora, essa avaliação é um processo em construção (SEE/MG, 1997, p.29).

O professor busca adaptar sua prática avaliativa ao acompanhar o desenvolvimento individual do aluno, registrando em diagrama seus avanços no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, no sistema de seriação o processo avaliativo fundamenta-se na organização curricular, sendo que os alunos são classificados, aprovados ou reprovados no decorrer do ano letivo, pelo poder conferido à prova e à nota:

Só estuda se tiver prova

Só estuda para a prova

Só estuda se cair na prova

Só estuda o que cai na prova (RONCA, 1991, p.16).

Os professores utilizavam a prova escrita como forma autoritária de disciplinamento escolar, isto é, para “obrigar” os alunos a estudarem. A nota funciona como “gratificação”. Esse sistema ainda funciona nas escolas, atualmente.

A escola¹¹ que trabalha com ciclos realiza diariamente exercícios avaliativos com seus alunos, mas não dispensa a famosa avaliação escrita individual, por bimestre. O aluno é classificado em níveis A, B e C, isto é: A – se o aluno atingiu os objetivos; B – se o aluno atingiu parcialmente os objetivos; C – se o aluno não atingiu os objetivos. Ao final de cada bimestre, os alunos recebem um registro oferecido pela escola, averiguando o seu desempenho.

Na segunda escola¹², os pais optaram por “seriação”; o professor avalia seus alunos todos os dias, mas, para cada instrumento avaliativo, o aluno recebe uma menção, ou seja, uma nota. Há uma avaliação escrita individual por mês, de caráter

¹¹ Escola “Minas Gerais”.

¹² Escola “Aurélio Luiz da Costa” – 2003, e em 2004 passa para o regime de ciclos também.

acumulativo. Para ser aprovado, o aluno necessitará atingir 50% dos 100 pontos anuais, distribuídos em cada disciplina.

No decorrer de 2004, a segunda escola fez opção por “ciclos”, tendo como critérios os mesmos da primeira escola mencionada.

De acordo com os professores das duas escolas, observa-se que as provas individuais possuem os mesmos critérios de elaboração: fazem perguntas de cunho objetivo e subjetivo. Haja vista que, mesmo buscando diversificar os instrumentos, confessam que possuem dificuldades na elaboração dos mesmos.

Os alunos percebem essas dificuldades no momento em que tentam entender “o quê” o professor quer “dizer”. A linguagem culta utilizada pelos professores das 4^{as} séries/ciclos do Ensino Fundamental ainda é um fator decisório e difícil de ser interpretado pelos alunos, dificultando, as respostas. Há uma grande preocupação dos alunos em relação às respostas das provas. Primeiro eles refletem: - *será que é essa a resposta que o “professor quer”? Ou será que o professor vai concordar com a “minha resposta”, a resposta que sei dar, conforme minha aprendizagem?*

Esse momento de “rever” a aprendizagem é um tanto tedioso, segundo os alunos. Verifica-se um “medo”, um “pavor” registrado na fala dos educandos quanto à palavra “avaliação”. Sendo assim, não há como não diferenciar os processos avaliativos utilizados pelas escolas. A reação dos alunos diante dos instrumentos avaliativos é a mesma.

Averiguando a documentação das escolas em 2003, nota-se que havia um diferencial no tocante à prática avaliativa. O aluno foi submetido aos instrumentos avaliativos para “verificação” de suas aprendizagens, sendo, de uma forma ou de

outra, classificado; era submetido a “recuperações paralelas”, caso os objetivos não fossem atingidos, ficando para o professor/regente a responsabilidade pela sua aprovação/reprovação.

Que avaliação seria essa, exigida pelo sistema educacional? Uma avaliação que forma e exclui, ou uma avaliação que dá várias oportunidades para que o aluno seja aprovado? E quando o estudante não consegue atingir os objetivos? Haveria uma turma que o acolheria, ficando esse em um período chamado “intermediário”? Essa turma intermediária não existe na realidade, pois cada aluno encontra-se em uma fase diferenciada do processo ensino-aprendizagem. É difícil homogeneizar e mais difícil ainda buscar diferentes métodos e técnicas para acompanhar o desenvolvimento cognoscitivo dos alunos que estão em busca de novos conhecimentos e de novas descobertas.

A expressão “avaliação processual, contínua e formativa” é compreendida como “aprovação automática”. Ou seja, o aluno é aprovado sem levar em consideração os requisitos básicos para aquela determinada série/ciclo. Em decorrência dessa interpretação “errônea”, muitos alunos foram aprovados, chegando até o ensino médio sem saber ler, escrever e calcular com um nível razoável – objetivos do Ensino Fundamental, segundo a respectiva lei.

Por sua vez, a administração do Estado de Minas Gerais começou a se preocupar com o ensino e, mediante projetos de capacitação de professores e diretores, propôs um (re)pensar sobre a prática educativa realizada. Ao mesmo tempo, enviou para as escolas documentários e textos para estudo sobre o processo avaliativo.

A abertura para o pensar e o fazer pedagógico começavam a surgir no ensino público. Avaliar qualitativamente o aluno era um princípio que começava a ter

significado na realidade. Compreender a construção do conhecimento, elaborada e (re)elaborada pelo aluno, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, levar em consideração todo conhecimento aprendido por ele; tinha, nesse momento, um significado para o professor e para o aluno. Repensar o processo avaliativo, visando a formação do sujeito, é o momento de rever paradigmas. Repensar. Refazer. Mudar.

As mudanças se fizeram necessárias. Entender como se avalia continuamente passou a ser o desafio. Todavia, começou-se a pensar nas metodologias utilizadas para viabilizar a construção do conhecimento e, em contrapartida, rever os instrumentos que estavam sendo utilizados para avaliar.

O currículo adquiriu importância fundamental para o processo avaliativo, nessa perspectiva. A partir dele, os alunos analisam as experiências vivenciadas no cotidiano, estudam as diversas teorias científicas, analisam a literatura pela crítica dos programas nacionais e internacionais, aprendem a se localizar no tempo e no espaço, ampliam seus conhecimentos sobre a humanidade e sobre o mundo, inter-relacionam-se no espaço, transformando-o.

Por conseguinte, constata-se que há novas formas para avaliar o processo ensino-aprendizagem, sendo possível, portanto, a mudança dos instrumentos avaliativos.

Mas o fazer pedagógico, para muitos professores, estaciona na demagogia. Os professores das escolas aqui mencionadas compreendiam as propostas, e permaneciam com as mesmas estratégias que já utilizavam, recusando-se a mudar. A dicotomia persistiu na escola pública: uns buscando a mudança, outros continuando a reproduzir a mesmice.

1.3 – Influências das Geografias Críticas na formação do professor e no ensino

Tendo em vista as mudanças ocorridas no ensino público, ocasionadas pelas Leis Federais em vigor, o ensino da(s) Geografia(s) Crítica(s) começou a ser expandido, tem seu apogeu na década de 1990, e continua permeando o universo da Geografia brasileira até a atualidade:

...Essa foi a primeira geração dos geógrafos críticos do Brasil. Foi a geração que produziu trabalhos pioneiros de pesquisa e/ou reflexões críticas acadêmicas no anos 70 (principalmente no final dessa década) e nos anos 80. Depois dela, veio a segunda geração, aquela dos anos 90 e desta primeira década do século XXI, em que grande parte é constituída por (ex)alunos ou orientandos dessa primeira geração, com a qual convive (VESENTINI, 2004, p. 231-232).

Fazendo parte desta segunda geração, sentimo-nos responsáveis em continuar levando esta Geografia para as escolas, divulgando nossas pesquisas e buscando intervir nas dificuldades encontradas pela sociedade. Por isso, buscamos compreender como são avaliados os alunos, e quais os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores no decorrer da aprendizagem geográfica.

Diante dessas interfaces, constatamos que, nesta década, o ensino da Geografia tem sua carga horária reduzida na grade curricular. Mas seus objetivos continuam fortalecidos pelos profissionais que mantêm a luta por um país mais digno e justo.

Conforme Vesentini (2004), o ensino brasileiro exige uma Geografia comprometida com a realidade, indissociável de uma política mundial que se manifesta em escala nacional, construindo uma sociedade que possa “ter direito a ter direitos”. Essa luta continua persistindo até hoje.

No contexto das séries/ciclos iniciais, o ensino da Geografia é desvinculado do ensino da História. Ambas as disciplinas passam a ter uma identidade própria. No entanto, há controvérsias sobre essa dicotomia. Para Lacoste (1995),

É importante que o discurso dos professores de história e de geografia deixe de ser considerado pelos alunos como um saber aprender, mas que não lhes diz respeito. Eles precisam se conscientizar sobre os fenômenos da denominação tais como se manifestam em sua cidade, em sua região, não se esquecendo das particularidades da situação geográfica e da evolução histórica total.

A integração entre os saberes deve ocorrer no universo cultural. Não há como separar a História da Geografia, ou vice-versa, pois procuramos compreender o ser humano, embora este tenha diferentes dimensões de atuação¹³.

O ensino geográfico aprendido nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental vem sendo trabalhado pelos docentes de forma integrada. Parte-se do princípio de que o homem é portador de uma história, situa-se em um espaço geográfico e estabelece relações com o mesmo. Modifica esse espaço transformando-o e, conseqüentemente, é também transformado por ele, haja vista que estabelece relações com os diferentes grupos sociais, constitui comunidades, constrói cidades, desenvolve o comércio e a economia, demarca seu território ao agir politicamente na paisagem.

Todas essas instâncias são aprendidas e contextualizadas nessa série/ciclo. As noções de cidade, município, estado e nação se fazem presentes no decorrer de sua formação. Contudo, ainda se observam às dificuldades que os alunos encontram para localizarem-se no espaço. Os pontos cardeais são pouco trabalhados e a lateralidade também, embora sejam noções praticadas na locomoção espacial.

¹³ Quando abordamos as dimensões, estamos nos referindo à formação humana nos seus aspectos social, político, econômico, religioso, filosófico, histórico etc.

Há dificuldades em se compreender o que é estado e regiões; capitais nem se fala. Muitos ainda perguntam: *Por que devemos saber isso? Sendo que mal conhecemos a cidade onde moramos?*

Percebe-se que as informações sobre a cultura do próprio país são pouco compreendidas pelos alunos. Há lugares que são mais concretos para eles e há outros que não o são. Compreender o multiculturalismo característico do Brasil se torna fácil quando assimilado às pesquisas vivenciadas no cotidiano. Caso contrário, é difícil para a criança.

Portanto, trazer o ensino da Geografia para a sala de aula, buscando integrar teoria/prática, ainda é um desafio para os professores da escola pública estadual de Uberaba. Levar os alunos para conhecer o clima, o relevo, a vegetação, a população que fazem parte do seu cotidiano também parece ser uma situação difícil e complicada no trabalho pedagógico vigente. Os empecilhos registrados são muitos. A dificuldade de sair da escola com os alunos, sem assistência pedagógica e financeira das instituições, é imensa. Alguns dizeres recolhidos na coleta de dados nos assustavam, tais como: o “querer fazer” é bem diferente do “poder fazer”. Essa fala foi de uma das professoras entrevistadas em nossa pesquisa, que procura melhorar a qualidade de suas aulas de Geografia.

Buscando compreender o “não gostar” do ensino da Geografia, revelado por vários alunos, fomos averiguar o contexto trabalhado, na respectiva série/ciclo, ou seja, “como” as aulas de Geografia têm sido realizadas na atualidade.

Pudemos constatar que as aulas ministradas na década de 1980 e 1990 continuam persistindo até o presente momento. O professor continua a utilizar o livro didático

(não generalizando, é claro) como única fonte de pesquisa. Os alunos continuam “lendo” o livro, e respondendo “os questionários” que os livros trazem.

As avaliações feitas pelos professores ora são cópias dos tais questionários, ora são fundamentadas em questões de difícil interpretação. Conclusão: os alunos continuam (em sua maioria) a reproduzir um conhecimento fundamentado nos pareceres técnico-científicos de apenas um autor. E mais, concordando ser o paradigma do autor uma “verdade absoluta”.

A memorização (no sentido *decoreba*) ainda está implícita no ensino da Geografia. Compreender o universo geográfico ainda é um desprazer para alguns alunos, e para outros um prazer imensurável, pois estão conseguindo estabelecer relações entre o homem, a natureza e a sociedade.

A dicotomia existe na prática pedagógica e nos motiva a continuar nossas pesquisas na tentativa de compreender as causas e as conseqüências de os alunos não gostarem de um conhecimento tão importante e real para a vida humana: a Geografia.

1.4 – O ensino da Geografia nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental e o processo avaliativo (2000 a 2004)

O ensino da Geografia nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, de 2000 a 2004, passou a fundamentar-se na construção de aprendizagens que os alunos começariam a realizar metodologicamente, conforme as sugestões advindas do

Ministério da Educação e Desporto (MEC), sendo que seriam baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, desde de 1997, haviam chegado nas escolas.

Junto a eles, a própria SEE/MG organizou um Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, para que pudessem aprender a desenvolver habilidades e competências na arte de ensinar seus alunos, de acordo com a realidade vigente. E assim aconteceu. Os professores das séries/ciclos do ensino fundamental aceitaram as propostas, mas não concordavam com as imposições estabelecidas pelo próprio governo de Estado, pois, além deste Programa ter sido imposto, não oportunizava um diálogo aberto entre os professores e os órgãos superiores. A ditadura continua no ensino e os professores sentem-se manipulados pelo sistema educacional.

O material que veio da SEE/MG relacionado ao ensino da Geografia era criativo e sugeria novas práticas didático-metodológicas para que o professor pudesse trabalhar com seus alunos de forma mais tranqüila e segura, atingindo, assim, os objetivos dos PCNs. Esse Programa foi estudado, refletido e analisado pelos professores no decorrer do ano letivo de 2001.

No tocante à organização do tempo e do espaço escolar, manteve-se a opção que a escola havia votado. É interessante observar, as diversidades em relação à organização do tempo escolar nas escolas pesquisadas. Muda-se uma estrutura, métodos e técnicas de ensinar e de aprender e há momentos que as ações nas relações entre professor/aluno/construção do conhecimento são semelhantes no decorrer do processo ensino-aprendizagem de ambas escolas.

A escola que trabalha com ciclos tenta ser inovadora e busca essa inovação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); no entanto, a ação pedagógica contínua

sendo conservadora e reprodutora de uma educação elitista. Essa contradição é clara na fundamentação teórica que os professores abordam em seus registros. Eles revelam que praticam técnicas e metodologias inovadoras, que proporcionam aos alunos contextualizar a teoria aprendida com a prática vivenciada por eles; e, ao analisarmos as respostas dos alunos, percebemos que os mesmos dizem o contrário.

A Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”, que fez opção por seriação até 2003, tem consciência de sua metodologia e prática de ensino. Mas o interessante é que se mostra inovadora no parecer dos professores e no parecer dos alunos. Constatamos coerência entre a linguagem do professor e do aluno. O fato que nos chamou atenção na coleta de dados foi que a mesma, sendo uma escola seriada, funciona com todas as características de ciclo, porém com um diferencial: no final de cada bimestre é registrado um valor quantitativo nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. O professor consegue acompanhar as dificuldades dos alunos, intervém quando necessário e media o conhecimento de forma prazerosa e lúdica. A criatividade de ambos (professor/aluno) é revelada de forma objetiva. Os atores do processo se reconhecem como sujeitos e objetos da própria aprendizagem. O ensino da Geografia transcende o espaço da sala de aula.

Observamos, por meio da coleta dos dados, que há uma oscilação quanto à idade dos alunos que estão nas quartas séries/ciclo iniciais do Ensino Fundamental. Nossa clientela é de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. É interessante observar o gráfico que se segue, observando a faixa etária deles.

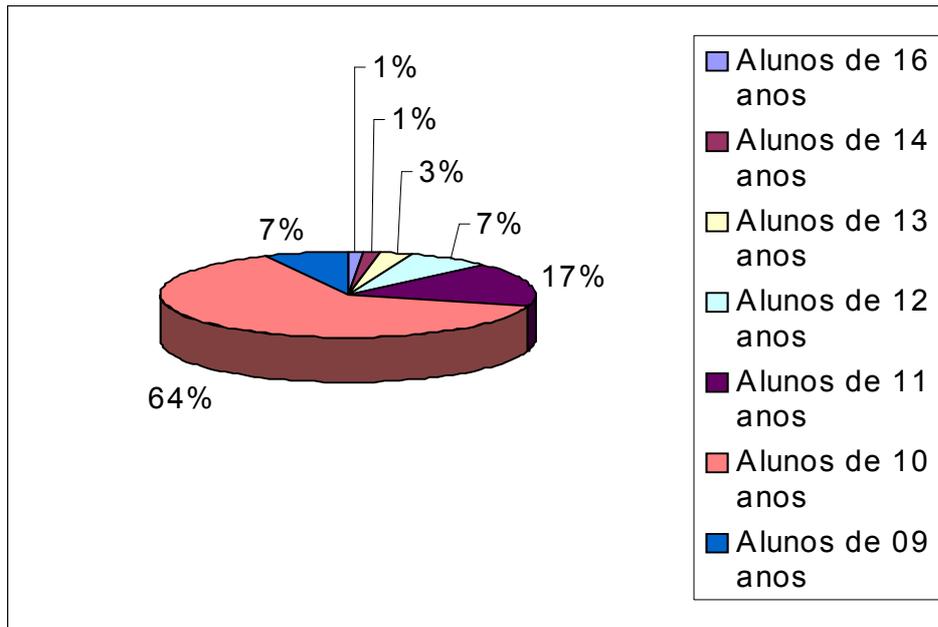


GRÁFICO 1 – Alunos que estão cursando as quartas séries/ciclo iniciais do ensino fundamental, nas Escolas “Aurélio Luiz da Costa” e “Minas Gerais”.

ORGANIZAÇÃO: NASCIMENTO, P. V. B; 2004.

Como podemos observar, 81% dos nossos alunos são pré-adolescentes de 10 a 11 anos; 7% são crianças de 9 anos, e 12% são adolescentes de 12 a 16 anos. Ficamos preocupadas com o desenvolvimento cognoscitivo desses alunos, pois cada grupo encontra-se em uma determinada fase do desenvolvimento da aprendizagem, e estão em ciclos de aprendizagem diversificados. Porque estariam crianças, pré-adolescentes e adolescentes misturados nas turmas? O que haveria de “errado” ou de “certo” ao selecioná-los? Bock, Furtado e Texeira (1996, p. 81), quando abordam a importância do estudo do desenvolvimento humano, revelam que

A criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário, apresenta características próprias de sua idade. Compreender isso é compreender a importância do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas de Piaget, demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior.[...] Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos.

O fundamental, no decorrer do processo ensino aprendizagem, é que se observem quem são os nossos alunos, as necessidades, a história de vida, as dificuldades e as relações interpessoais. Diagnosticar os porquês das diversidades das faixas etárias, para podermos aprender como seguir os conhecimentos que os alunos já possuem, e dar continuidade aos mesmos.

A organização do tempo escolar por ciclo atende às necessidades individuais e coletivas dos alunos, adequando-os ao ensino e proporcionando-lhes um desenvolvimento adequado às suas dificuldades e avanços. O remanejar alunos no decorrer do ano letivo, e mesmo no decorrer do processo ensino-aprendizagem, é uma forma que a escola tem para estar em constante avaliação e auto-avaliação das aprendizagens significativas dos alunos em busca da construção de conhecimentos.

Atender os alunos de forma individual e coletiva proporciona novas descobertas e faz com que eles busquem aprender de forma prazerosa e concreta. O importante é acompanhá-los em suas aprendizagens, proporcionando a eles um tempo para que aprendam, mas esse tempo não é o tempo cronológico esperado, mas o tempo psicossocial no qual está inserido.

A atual LDB define no seu art. 24, inciso V e suas respectivas alíneas que:

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 as eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluído 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.

A lei é clara ao estabelecer os critérios avaliativos. A avaliação qualitativa deve prevalecer sobre os aspectos quantitativos, independentemente se a escola optar por ciclo ou série. As preocupações da nação brasileira com a qualidade do ensino nas escolas são prioritárias, mediante a Lei. Atender aos alunos que estão com atraso escolar também. A obrigatoriedade de recuperar os estudos e as dificuldades dos alunos das 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, no decorrer da aprendizagem, continua sendo a meta do ensino no país.

Portanto, trataremos no próximo capítulo, da importância do processo avaliativo nas escolas do ensino fundamental no que diz respeito à aprendizagem da Geografia nas quartas séries/ciclos.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO ENSINO DA GEOGRAFIA

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, que ainda não foram terminadas, mas que elas estão sempre mudando.

GUIMARÃES ROSA

Preocupada em proporcionar aos alunos das Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais um ensino de qualidade, e tendo em vista “...o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (LDB, art. 2º), e desenvolvendo a pesquisa de acordo com as orientações metodológicas da pesquisa participante¹⁴, estabelecemos um diálogo sobre o processo avaliativo entre professores e alunos.

Buscamos, pois, compreender como a avaliação está sendo realizada, hoje, nas escolas pesquisadas. O pensar e o fazer dos professores e alunos concernentes ao processo avaliativo no ensino da Geografia dizem respeito à problemática desta pesquisa, que objetiva mudanças significativas no contexto educacional.

¹⁴ Fundamentados no referencial bibliográfico de Michel Thiollent, percebemos a necessidade de estar desenvolvendo uma pesquisa que busque comparar informações, articular conceitos, avaliar e discutir resultados, elaborar generalizações. A pesquisa participante apresenta características que são próprias aos processos argumentativos, sendo considerada de cunho social, voltada para o coletivo, cujos atores do processo são sujeitos e objetos de pesquisa.

A pesquisadora procura averiguar as melhorias que estão sendo proporcionadas aos alunos, verificando *in locu* como as escolas, nas quais iniciou sua vida escolar, trabalham atualmente o processo avaliativo. E ainda, como os alunos vêem a avaliação qualitativa no ensino da Geografia, como gostariam que ela fosse e o que se pode fazer para melhorar a qualidade do ensino.

Por conseguinte, abordamos os diferentes conceitos sobre a avaliação, tendo em vista (re)pensar sobre a prática pedagógica na escola.

2.1 – Conceituando avaliação: a dicotomia dos saberes

Há autores que se inspiram nas correntes científicas dos primórdios da avaliação aplicada à educação, voltando-se, basicamente, para a avaliação classificatória e, portanto, aderindo às técnicas de construção de provas e testes. Para eles,

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (ou) interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios (HAYDT, 2002, p. 10).

Haydt (2002), por exemplo, considera importante a avaliação classificatória, mas desde que seja realizada com critérios, considerando os aspectos qualitativos de igual forma. Acredita no processo avaliativo com objetivos definidos e critérios delineados de forma clara e precisa.

No entanto, para Bradfield & Moredock (1963, p. 16), a avaliação constitui um determinado processo de "...de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo

de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica”. Esses autores especificam como consideram o processo avaliativo (classificatório e detentor de uma mensuração), considerado por eles como um fenômeno que está relacionado ao social, ao cultural e ao científico.

Para Sant’Anna (1995),

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com que se aprende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos avaliando o que queremos, o que estamos construindo, e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço) (SANT’ANNA, 1995, p. 23-24).

A teoria de Sant’Anna hesita entre a avaliação diagnóstica e a classificatória, pois ela se preocupa com a “validade” e a “eficiência”, embora os alunos sejam adstritos às decisões dos próprios agentes envolvidos no processo avaliativo.

Para Rabelo (1998, p. 11),

Avaliar é indispensável em toda a atividade humana e, portanto, em qualquer proposta de educação. [...] A avaliação é inerente e imprescindível, durante todo o processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, o autor defende uma ação consciente do processo avaliativo, visando à construção de competências técnicas, sócio-políticas e culturais, voltada para a formação do cidadão. Para que isso ocorra, é preciso investigar, indagar e avaliar a ação educativa, não se esquecendo de que a avaliação é um processo dinâmico de construção e de (re)construção de conhecimentos. Enquanto seres humanos, os estudantes devem aprender a refletir sobre suas ações na sociedade.

Por isso, é possível mudar nosso comportamento, conforme as necessidades impostas/propostas pela sociedade.

Pedro Demo (2002, p. X) afirma que a avaliação qualitativa surgiu por intermédio da pesquisa participante, isto é,

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode constituir um processo e um projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nessa segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipadora e que, na falta de uma melhor expressão, eu chamaria de concepção dialética da avaliação.

Demo (2002) desenvolve suas pesquisas sobre o processo avaliativo abordando uma concepção dialética de avaliação, considerada um grande desafio para os atores (alunos, professores e sistema educacional) envolvidos no processo. Busca, no materialismo histórico dialético, fazer uma análise do processo avaliativo, e propõe uma nova abordagem política do processo, visando à participação dos sujeitos e à qualidade do ensino na construção de conhecimentos. Deixa claro que suas pesquisas são centradas na avaliação dos programas de política social, pesquisa-participante e educação popular, com intenção de alcançar maior consistência teórica neste campo de reflexão ainda mal definido:

A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal ela pode ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo o processo, fornecendo um feedback e permitindo a recuperação imediata quando necessário (HAYDT, 2002, p. 13).

Professores e alunos são co-responsáveis pelo processo avaliativo. Ambos participam das inter-relações que ocorrem no aprender e no ensinar, momentos

únicos nos quais os atores interagem, complementam-se e unificam-se no tempo e no espaço, formando, por conseguinte, uma identidade, uma história.

Acreditamos na abordagem que Demo (2002) constrói em relação ao processo avaliativo. Por isso, tentamos, no decorrer desta pesquisa, averiguar se o diálogo, a participação, a reflexão, a objetividade e os critérios para construir os conhecimentos de forma significativa estão, de fato, acontecendo nas 4^{as} séries/ciclos iniciais no ensino de Geografia, em Uberaba.

Aprender Geografia é interagir e inter-relacionar-se com a natureza e com a sociedade de forma significativa. Compreender o espaço geográfico em que vivemos, sua natureza e complexidade, a luta para sobreviver às destruições provocadas pela ação antrópica são aspectos fundamentais para serem compreendidos, analisados e (re)pensados pelo ser humano no decorrer de sua vida.

As realidades, social, política e econômica dos alunos foram respeitadas, pois buscamos compreender seus medos no que dizem respeito ao processo avaliativo no ensino da Geografia. Por isso, no decorrer das aulas, pedimos aos estudantes que elaborassem, em desenhos, o que sentiam no decorrer do processo avaliativo. E obtivemos alguns resultados pertinentes à abordagem que estamos conduzindo. Vejamos, a seguir, algumas dessas imagens.

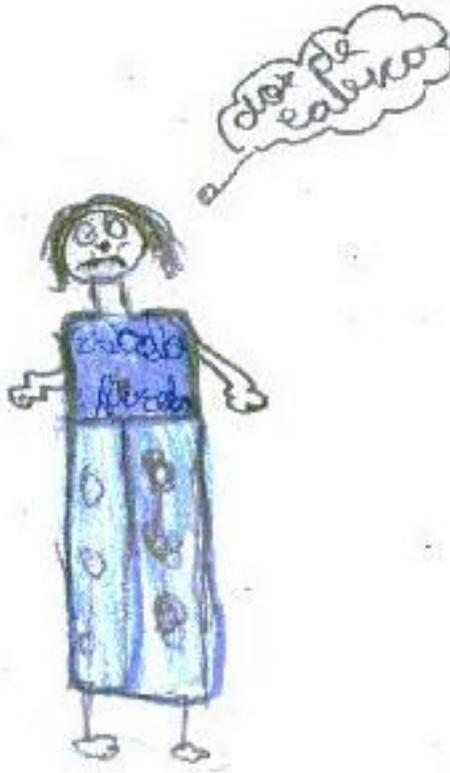


FIGURA 3 – Desenho de uma aluna da 4ª série - 12 anos. A gravura¹⁵ representa um mal estar: dor de cabeça e pavor no momento em que está fazendo prova.
FONTE: E.E. "Aurélio Luiz da Costa"; 2004.

É interessante perceber os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e psico-motor que o aluno revela em suas ações na FIGURA 3. A alegria deixa de existir, a escola passa a ser cruel e o professor um "bruxo" no mundo da pré-adolescência. Esses sentimentos são relatados pelos alunos em consequência de uma avaliação escrita. Dialogando com a aluna, após a atividade, a mesma afirmou não gostar de fazer prova, pois passa mal, sente medo de não se sair bem e sente-se muito triste, posto que o medo da derrota é grande. Fica triste em pensar que deve mostrar a prova para os pais e ser surrada pelos maus resultados.

Na FIGURA 4, podemos perceber, de outra forma, como a aluna demonstra suas dificuldades diante dos instrumentos avaliativos. Avaliar, para eles, está vinculado à

memorização de saberes que deverão ser registrados na prova escrita. Conversando com essa aluna, ela disse que quando falamos em prova, sabe que será difícil, uma vez que será necessário estudar muito: a mãe cobra demais para que tire notas boas e para que seja a primeira aluna da sala de aula. Sendo assim, percebe que estudar é muito importante, principalmente para o seu desejo de ser médica e ajudar os pais.



FIGURA 4 – Desenho da aluna da 4ª série - 10 anos¹⁶.
FONTE: E.E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

Para elaborar instrumentos avaliativos, enquanto professores, devemos ter cuidado com as questões que farão parte da mesma. A linguagem deverá estar acessível ao universo do conhecimento dos alunos, bem como ao domínio lingüístico que os mesmos têm. O professor precisa ser claro quanto ao que está pedindo, sendo de fundamental importância as questões terem um cunho teórico-reflexivo, já que essa postura levará os alunos a relatarem seus conhecimentos de forma significativa.

¹⁵ Descreveremos a cada figura o que o aluno está registrando. A criança diz: Dor de cabeça.

No próximo desenho (FIGURA 5), o aluno demonstra a quantidade de informações sem significado para o seu universo cultural, mas que se vê obrigado a assimilar¹⁷ no seu dia-a-dia escolar. Demonstra, de forma objetiva, sua compreensão diante do instrumento avaliativo. Considera estar ouvindo uma diversidade de informações que não fazem parte de sua vida. Por isso, registra uma cabeça capaz de reter informações, e dois ouvidos que não conseguem assimilar a dimensão dos contextos que são transmitidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Dialogando com esse aluno sobre seu desenho, ele me disse que não gosta muito de estudar e de prova muito menos. Ele não sabe por que temos que aprender tantos conteúdos sem ao menos entendermos em que eles vão nos ajudar no futuro. Vem para a escola porque o pai obriga – não tem mãe. Perguntei o que ele pensa em ser no futuro: disse que não queria continuar enfrentando tantas dificuldades (falta-lhe de um lar, materiais para estudo, dinheiro para comprar comida etc.), mas não sabia ainda o quê quer fazer no futuro. Percebi, no decorrer do diálogo, que os problemas sociais e econômicos afetavam muito suas reflexões.

Compreender as diferentes formas de analisar os conhecimentos adquiridos por nossos alunos, e registrar sua história e sua formação no decorrer educacional é um processo que requer do professor muita habilidade, competência e ética.

¹⁶ A criança diz: Xí tá difícil!

¹⁷ Assimilação na perspectiva piagetiana é o processo de aprendizagem, ou seja, a incorporação dos elementos do mundo exterior aos esquemas e estruturas de conhecimento do sujeito, modificadas por meio de um processo complementar de acomodação, termo utilizado no sentido positivo de re-elaboração ou transformação.

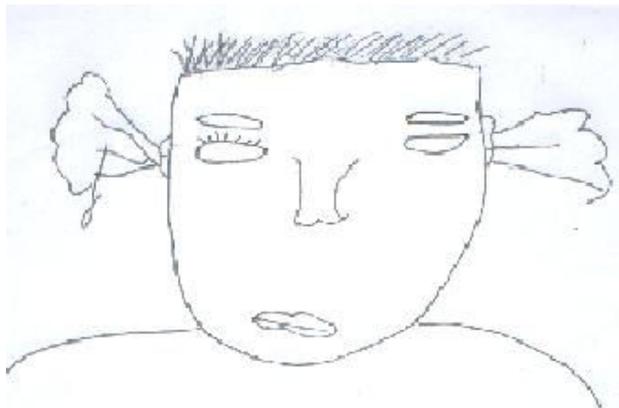


FIGURA 5 – Desenho de um aluno da 4ª série - 12 anos.
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

Em relação ao processo avaliativo no ensino da Geografia, houve alunos que disseram: “Temos mesmo que falar sobre a prova de Geografia?” (faziam caretas de desagrado por ser Geografia o conteúdo abordado). Outros disseram que têm medo da avaliação, pois “é prova escrita sem consulta” – afirmavam. Outros disseram que não gostam de estarem sob avaliação, que são sempre do mesmo jeito, ou seja, prova escrita, com muitas questões que nem sempre compreendem...



FIGURA 6 – Desenho de um aluno com 11 anos de idade¹⁸.
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

No desenho da FIGURA 6, o aluno expressa suas dificuldades de aprendizagem. Consegue escrever apenas precariamente, atrapalhando-se com a linguagem culta; tem idade para estar na 5ª série, mas ainda não consegue dominar a leitura e a escrita convencional. Percebe-se, em sua fala, que a “vida é louca”, e o que interessa é apenas o seu desenvolvimento físico. De acordo com a professora, possui dificuldade para interagir com os colegas. Aprende somente o que lhe interessa. O espaço ainda não está totalmente definido em seu desenvolvimento cognitivo: tem dificuldade para escrever nos limites da página do caderno. Conversando com o aluno um pouco mais, em uma nova visita a sala de aula, pedi que me falasse sobre seu desenho e ele me disse que quando desenhava, tentava desenhar como ele era: *forte, mala e esperto*. Não gosta de fazer provas, pois tem que estudar demais e tem muita preguiça, prefere brincar ou andar de bicicleta na

rua. Disse, também, que acha a prova muito difícil e que não consegue entender direito o que a professora pede. Acrescentou que lê muito mal e demora demais para ler todas aquelas perguntas, por isso deixa muitas questões em branco. Sabe que sai mal nas avaliações, mas sempre dá um *jeitinho* de passar no final do ano.

O modo pelo qual os conhecimentos são trabalhados na escola, de forma fragmentada, muitas vezes, é desprovido de significado para o aluno; de acordo com o processo de avaliação formativa, esse aluno deverá submeter-se a vários exercícios teórico/práticos para desenvolver a decodificação de signos e, conseqüentemente, aprender a registrar corretamente sua aprendizagem. Esses exercícios têm significado à medida que são registrados pelo professor, que acompanha os resultados do processo educativo registrado pelo aluno. Não há avaliação sem uma ação educativa. E essa ação está alicerçada na adequação que o aluno faz do conhecimento com relação as suas experiências cotidianas.

O sentir-se incomodado, desesperado por não dominar os conteúdos e os contextos avaliativos, ou mesmo por não dar conta de registrar seus conhecimentos, levou um aluno a registrar seus medos na FIGURA 7.

¹⁸ O aluno escreve no desenho: Nossa que difícil, e na camiseta: vida louca.

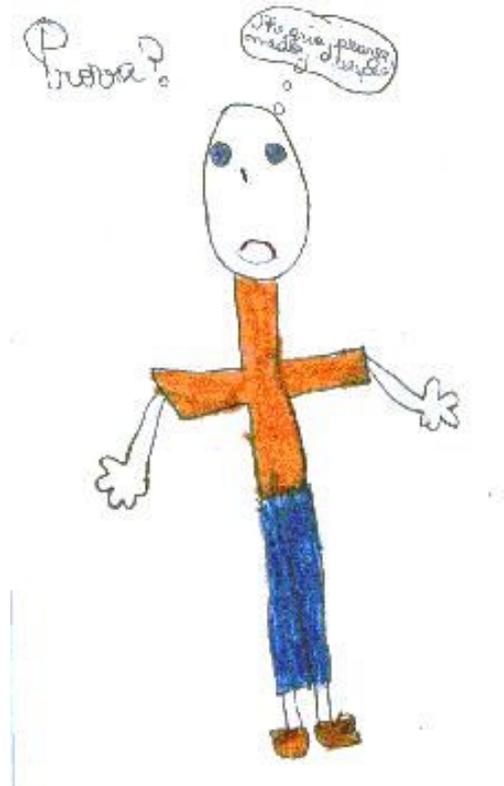


FIGURA 7 – O desenho de um aluno da 4ª série - 10 anos¹⁹.
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

O desenho da aluna evidencia um rosto desesperado diante do instrumento avaliativo. Dialogando com ela sobre o seu desenho, disse-me que tem muito medo ao fazer provas e que às vezes dá até desespero. Tem vontade de faltar à escola, tem dor de cabeça, não consegue nem dormir direito. Perguntei de que medo ela estava falando e ela me disse que não pode tirar nota baixa, pois além de não passar de ano, vai ser surrada pelos pais ou ficar de castigo durante um bom tempo. Conversamos sobre as provas que faz e ela disse que algumas são fáceis por serem atividades que a professora deu na sala de aula e outras são difíceis. As questões difíceis são aquelas em que não consegue entender o que a professora está pedindo, ou mesmo aquelas que tem de decorar para responder.

¹⁹ Escrita do aluno no desenho: Prova? Alegria, prazer, medo desespero.

Percebe-se que o processo avaliativo tem proporcionado aos alunos diferentes reações. Conhecer, estar atento e acompanhar o desenvolvimento do aluno em diferentes instâncias avaliativas é função do professor educador. Professor no sentido de professar os conhecimentos aos alunos, e educador no sentido de acompanhar suas dificuldades, ajudando-os a superar os obstáculos de forma processual e contínua, ajudando-o a aprender. Observando o próximo desenho, percebemos outra situação que requer análise sobre o registro do aluno.



FIGURA 8 – Desenho de uma aluna com 11 anos²⁰.
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

A tristeza retratada no desenho – FIGURA 8 –, revela o medo de não passar de ano. A questão da reprovação é muito constrangedora para os alunos. Tirar boas notas,

²⁰ Registro do aluno no desenho: Dar medo de não passar de ano.

para eles, é sinônimo de não repetir o ano letivo, evitando as conseqüências desse possível fato. E quando não há sucesso nas avaliações escritas, o medo, o desespero, a tristeza, as inquietações e a indisciplina aumentam na sala de aula, provocando insucessos e frustrações no decorrer do processo. Ao perceber que não estão indo bem na aprendizagem, há uma desmotivação para estar na escola, a indisciplina é total e a falta de estímulo contribui para esse fenômeno.

Conseguimos conversar um pouco mais com a aluna que fez a ilustração da FIGURA 8 e ela nos disse que desenhou a si própria diante da prova. Tem muito medo de não passar de ano. Se for reprovada, não terá presente de Natal e o seu final de ano de ano será acompanhado de castigos e tristeza. Porém, tenta vencer os medos e, quando percebe que a prova está muito difícil, pede ajuda à professora. Sabe que às vezes dá certo e às vezes não, mas mesmo assim tenta.

Outro olhar para o processo avaliativo se revela em nossos dados, como se observa na FIGURA 9.

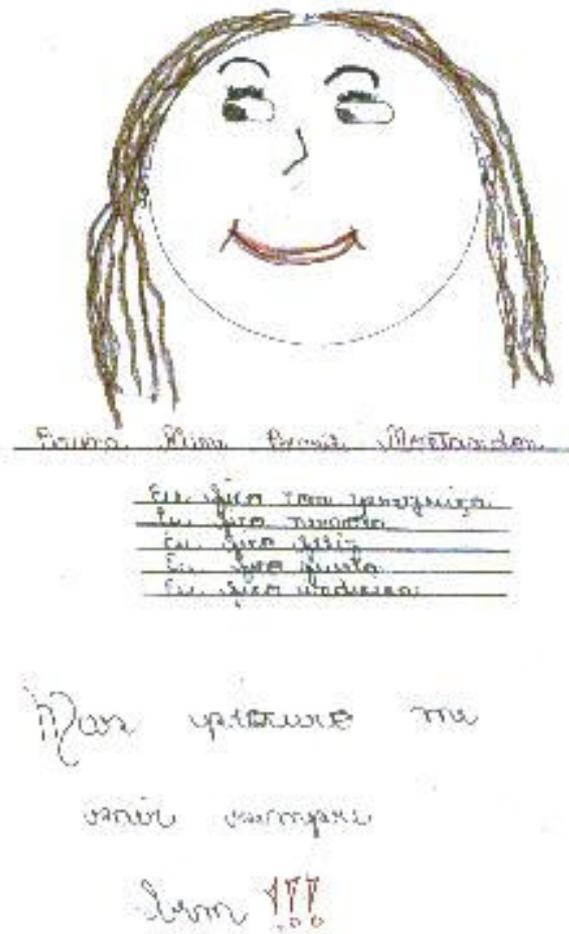


FIGURA 9 – Desenho de uma aluna da 4ª série - 10 anos²¹.
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

Essa aluna aborda a dicotomia existente em sua vida escolar, quando faz uma avaliação escrita. Tem consciência das dificuldades, mas é otimista, pois sabe que estudando sairá bem na avaliação. Registra um pouco de preguiça em realizar as provas, fica nervosa e indecisa ao responder; no entanto, por outro lado, sente-se feliz e procura sair-se bem em seu desempenho avaliativo. Dialogamos sobre o seu desenho e ela falou que gosta de fazer prova, tem medo, é claro, mas estuda muito e tenta da melhor forma possível ser uma boa aluna, pois quer passar no vestibular na idade certa e fazer uma boa faculdade.

De acordo com Demo (2001, p. 87), sobre essa perspectiva, afirma:

Estudar significa dedicar-se à atividade sistemática de estilo reconstrutivo, com base em constante elaboração própria, lendo autores para nos tornarmos autores. Não é absorver passivamente conhecimento alheio, muito menos “colar”. Estudar para a prova é o que há de menos importante na sala de aula, porque retrata artificialidade total perante as situações concretas da vida..(...) Faz-se necessário afastar a prova e avaliar de outros modos, sobretudo acompanhando a produção constante de conhecimento, com devida orientação e tendo o aluno sempre o direito de refazer enquanto houver tempo hábil (DEMO,2001, p. 87).

Os alunos registram, em imagens, reflexões significativas sobre suas aprendizagens. Têm consciência do aprendizado e buscam melhorar, mas percebem que são limitados e precisam de ajuda. Precisam de um professor mediador de conhecimentos significativos que os ajude a descobrir o universo do conhecimento científico de forma prazerosa.

Tivemos alguns alunos (poucos por sinal), que desenharam a satisfação que têm em fazer avaliação de Geografia. A aluna da FIGURA 10, em nosso diálogo informal, disse que gosta muito de fazer avaliação escrita, pois pode perceber o que está de fato aprendendo e o que ainda não está bem, podendo assim estudar mais. Gosta de chegar em casa e mostrar para os pais o resultado positivo das avaliações. Quando tira notas baixas, o que é raro de acontecer, fica triste e mesmo assim entrega a prova para a mãe. A mãe, normalmente, conversa demais com ela para que possa melhorar na próxima prova, deixando-a mais tranqüila. Sabe que se não tirar boas notas será reprovada no decorrer do ano, mas não pensa nisso. Em suas argumentações, pude perceber que é muito alegre e otimista. Observemos o desenho dela:

²¹ Registro do aluno: Eu fico com preguiça, eu fico nervosa; eu fico feliz, eu fico quieta, eu fico indecisa, mas procuro me sair sempre bem!!!



FIGURA 10 – Desenho de uma aluna de 11 anos²².
FONTE: E. E. Aurélio Luiz da Costa; 2004.

Compreendemos que, para essa aluna, o processo avaliativo é de fato prazeroso, devido ao seu sucesso e, talvez, ao sentir-se bem em um processo competitivo. Ela consegue, em seu dia-a-dia, elaborar conceitos e fazer reflexões significativas sobre suas aprendizagens. Questiona os saberes não compreendidos e problematiza algumas situações complexas.

Por conseguinte, o pensar e o fazer do processo avaliativo, em uma perspectiva qualitativa, precisa ser (re)elaborados pelos professores e alunos que buscam aprender, realmente, o conhecimento geográfico.

²² Prova? Ela me traz alegria, paz e vida.

Para Luckesi (1996, p. 28), “avaliação é um juízo de qualidade sobre os dados relevantes para uma tomada de decisão”. E o autor acrescenta:

...a avaliação é um processo que “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim, dimensionada por um modelo teórico de mundo e”, conseqüentemente, “de educação”, que possa ser “traduzido em prática pedagógica.

Analisando e dialogando com os alunos, sujeitos do processo ensino-aprendizagem, foi possível averiguar que eles descrevem a realidade vivenciada, isto é, como o saber pedagógico é traduzido na prática. Por isso, em sua compreensão, o processo avaliativo não ocorre no vazio, mas em um modelo de mundo traduzido pela prática pedagógica, que é o ponto-chave para que haja mudanças nesse processo. O professor deve ter habilidades e competências para ser um educador, mediador do conhecimento e problematizador de saberes significativos, levando os alunos à construção de novos saberes.

Quando nos referimos ao processo avaliativo, estamos relacionado-o ao processo ensino/aprendizagem e às diferentes facetas de conduzir esse processo, as diferentes formas de acompanhar, diagnosticar e procurar formar os alunos no decorrer de sua vida escolar. Quando, em primeira instância, pedimos aos alunos um desenho sobre o que significava, na perspectiva de cada um, fazer uma avaliação escrita, eles demonstraram de forma significativa o que esse contexto simboliza em relação às suas experiências.

A seguir pedimos aos alunos que nos falassem sobre seus desenhos; ouvir o aluno e sua interpretação do ser humano e do mundo do qual faz parte tem significado no ato de aprender e compreender o espaço geográfico, o que permitiu mais um registro qualitativo.

Conforme Haydt (2002, p.16), a avaliação tem que ser constante e planejada. Esse processo de planejamento deve ser sistematizado no sentido de o professor organizar seu trabalho como um processo, fazendo com que o aluno verifique seus conhecimentos no decorrer de todo o processo.

O processo avaliativo, então, abrange alguns princípios que se tornam significativos na vida dos alunos, durante sua formação; por exemplo: deve ser funcional, porque se realiza fundamentado em objetivos que irão nortear o processo de aprendizado; deve ser orientador, tendo como objetivo não excluir alunos, mas incluí-los no processo ensino-aprendizagem; deve ser integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Buscar a totalidade, vivenciar práticas pedagógicas no ensino da Geografia, levando o aluno a perceber de forma significativa às relações do homem com a natureza e com o espaço, é viver a totalidade. É dar significado ao significante e compreender que vivemos em um mundo cujos atores se inter-relacionam, mesmo na diversidade e na pluralidade.

O observar, registrar e averiguar o “como” os alunos estão diante do próprio conhecimento, o que eles aprenderam, o que sabem, como processam suas aprendizagens, é relevante para que ocorra a aprendizagem geográfica. De acordo com Perrenoud (1999, p. 77),

...afirmo que uma avaliação é formativa se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de intenções, sem se fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática. [...] Entretanto, ter-se-á o cuidado de não esquecer que é preciso “um aprendiz” para aprender, um professor para organizar e gerir as situações didáticas.

A avaliação formativa está fortemente relacionada à Pedagogia, pois requer do professor mudanças emergenciais em sua prática pedagógica. Visa acompanhar o ritmo de cada aluno, em um sentido mais amplo, uma vez que está relacionada à sua formação, já que também regula o ajuste do currículo real ao nível e ao ritmo de trabalho da turma. O acompanhamento, ora individual, ora coletivo das aprendizagens dos alunos, por parte das intervenções do professor, mostra como media o conhecimento, o que permite ao aluno novos caminhos para avançar no aprendizado.

Para Hoffmann (1993), “A avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades de educando...”. O professor, enquanto mediador do conhecimento, leva o aluno a problematizar as situações reais e a desvendar a solução dos fatos ou fenômenos que são fontes de pesquisa:

Fazer é compreender em ação uma dada situação suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar em pensamento, as mesmas situações até poder rever os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação (PIAGET, 1978, p.176).

Levar o aluno a fazer algo é um desafio a ser conquistado pelo professor, tendo significado importantíssimo para a formação do aluno aprendiz. O professor deverá, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, levar o aluno a refletir, criticar, argumentar e posicionar-se diante do objeto em estudo. Aprendendo a conhecer o espaço geográfico, o educando passa a “observar” a realidade e a atuar nela com praticidade e coerência. Portanto, de acordo com Gather Thuler (2002, p. 97),

...uma das chaves do êxito da inovação passa agora pela capacidade dos sistemas de criar dispositivos que permitam aos atores, pôr em rede suas competências profissionais e reconstruir o vínculo que deve existir entre

suas crenças, seus ideais, suas práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional.

As mudanças ocorrem conforme a vontade e a predisposição que professores e alunos têm com as mudanças. A mudança é necessária para se formar um cidadão consciente do seu papel na sociedade. Assim, os professores precisam mudar suas práticas educacionais e o processo avaliativo que têm utilizado, como forma de punição e até mesmo de exclusão social.

Para inovar a prática pedagógica no ensino da Geografia, é necessário que os envolvidos no processo queiram fazê-lo, é preciso um planejamento visando à formação contínua e processual das atividades cognitivas dos educandos no decorrer do processo. Os objetivos precisam estar claros diante do que se quer aprender, do que se quer ensinar, do contexto em si.

De nossa parte, acreditamos que é possível sensibilizar professores para mudarem suas práticas avaliativas.

2.2 – Avaliação: um processo a serviço da classificação ou a serviço da aprendizagem?

Há muitas instituições preocupadas em classificar e excluir os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, buscando jogar a culpa nos alunos que não conseguem aprender a Geografia. Há outras que estão preocupadas com as dificuldades apresentadas pelos alunos e proporcionam diferenciadas metodologias para ajudar

os alunos a compreenderem as questões dessa disciplina. Acreditam na capacidade dos alunos de aprender conforme seu desenvolvimento maturacional²³.

Avaliar de forma tradicional é mais prático e fácil para o profissional que apenas executa sua tarefa de transmitir conhecimentos e cobrar esses conhecimentos sistêmicos de forma objetiva, exigindo apenas a memorização de saberes. De acordo com nossa pesquisa, os alunos das quartas séries/ciclos do ensino fundamental não gostam de decorar conteúdos, têm dificuldade de memorizar e, conseqüentemente, quando essa forma de prova é aplicada, eles não conseguem atingir os objetivos desejados pelo professor.

Avaliar para o fracasso e para o êxito escolar são representações que devem ser abolidas do sistema educacional vigente. A inexistência de um processo avaliativo que possa atender às diferentes classes sociais permite que múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas nas instituições escolares. O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, fortalecem a necessidade de se engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica da inclusão/exclusão social.

O processo de avaliação está marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre a avaliação escolar, uma avaliação que ultrapasse os limites das técnicas e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética (ESTEBAN, 2000).

²³ Ao dizermos desenvolvimento maturacional, estamos nos referindo às habilidades e competências que cada sujeito possui no decorrer de seu desenvolvimento cognoscitivo. As diferenças são respeitadas e as atividades são trabalhadas conforme o nível de compreensão de cada aluno.

O fracasso no processo avaliativo vem ao encontro do questionamento que o aluno faz a respeito ao processo: *porque tenho que fazer avaliação?*

Para Perrenoud (1999, p. 36),

Êxito e fracasso escolares não são conceitos “científicos”. São noções utilizadas pelos agentes, alunos, pais, profissionais da escola. Ora, eles nem sempre estão de acordo entre si: a noção de êxito é extremamente polissêmica, em inúmeras situações concretas, a definição do êxito ou do “verdadeiro êxito” é uma problemática muito importante e os agentes em questão confrontam-se sobre o sentido e a realidade do êxito ou do fracasso.

Ora, para que haja êxito ou fracasso, é necessário que os mesmos estejam relacionados a julgamentos e decisões pertinentes aos critérios que os nortearão. No sistema educacional, há vários instrumentos avaliativos que, no decorrer do ano letivo, são executados pelos alunos de acordo com critérios definidos pelo sistema. O sucesso ou o fracasso do aluno estará à mercê dos resultados destes instrumentos. E o aluno tem medo dos resultados, tem medo dos instrumentos de verificação de aprendizagens, sente insegurança diante de tantas provas que, na maioria das vezes, requer simplesmente memorização.

Em contrapartida, ensinar Geografia nas séries iniciais é levar o aluno a conhecer o cotidiano no qual vive. Não há necessidade de memorizar conhecimentos, mas de observar a realidade, interpretando-a. Estudar Geografia nos leva a conhecer o mundo e a obter informações sobre ele: “A geografia é uma ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem” (CALLAI, 2002, p. 57). Trata-se de uma ciência social que considera o aluno na sociedade em que vive, permite conhecer o espaço, os fenômenos que ocorrem e os resultados da vida e do trabalho dos homens que estão sempre em processo de desenvolvimento, a exemplo do processo de construção do espaço geográfico.

Conforme Andrade (1989, p. 32),

Assim, há no estudo geográfico uma parte descritiva daquilo que está à mostra, inclusive nas transformações que se apresentam, como também aquela parte que foge a percepção visual e é representada pelas razões que deram origem à forma, que ditaram as suas transformações e as perspectivas de transformações futuras.

A dinamicidade teórico-metodológica da prática educativa do ensino da Geografia tem que ser levada em consideração para que haja sucesso no processo avaliativo. Não há como avaliar por avaliar, sem objetivos precisos sobre o processo de construção de aprendizagens significativas. Se a nossa preocupação é formar o cidadão, há que se oportunizar condições e instrumentos para que os alunos consigam compreender a realidade em que vivem, isto é, aprendam a conhecer o espaço geográfico.

Conhecer o espaço e o tempo, o dinamismo da transformação da realidade, é um trabalho de compreensão de conceitos. Compreender o relevo, região, nação e município, ler um mapa e extrapolar informações, é exercitar a Geografia crítica e não ficar memorizando conhecimentos que não alcançam nada significativo.

Callai (2000, p. 84) diz que o estudo do lugar está sempre presente e que

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como usufruem o lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão de pertencimento. É fundamental, nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativos o seu estudo.

Na sala de aula, os professores devem levar os alunos à compreensão desse lugar. Se possível, conhecer o espaço geográfico no qual estamos inseridos, estabelecer relações com esse espaço, construir uma consciência de que somos sujeitos de

nossa história e podemos estabelecer relações com a sociedade e com a natureza em diferentes interfaces na construção dos conhecimentos.

Para conhecer as relações sociais que as crianças vêm desenvolvendo no dia-a-dia, precisamos realizar uma avaliação de seu desempenho, observando e registrando as diferentes linguagens com as quais tentam representar a si mesmas e o espaço em que vivem.

As atividades para construir referenciais espaciais possibilitam a compreensão e a representação do espaço concreto, ou seja, o estudante é capaz de estar representando topológica e projetivamente seus espaços de convivência. Sendo assim, é importante trabalhar com mapas e discutir as relações espaciais, temporais e cartográficas.

Deve-se deixar a criança dialogar com as suas representações e construir suas aprendizagens de acordo com as próprias experiências. Aprender requer momentos de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e de afetividade. Relatar as experiências em uma abordagem histórica, crítica e social é significativo no contexto do processo ensino-aprendizagem. Avaliar para aprender é necessário para a formação do cidadão. Por isso, os professores devem refletir sobre suas práticas avaliativas, averiguando seus instrumentos e possibilitando aos alunos novos caminhos para o alcance de novos conhecimentos. De acordo com Padilha (2001, p. 62), “a cidadania é aqui entendida como o exercício pleno, por parte da sociedade, de seus direitos e deveres, baseado no exercício da democracia”.

A avaliação que aspira ser formativa deve estar continuamente a serviço da prática, para melhorá-la, e a serviço dos que dela participam e dela se beneficiam (MÉNDEZ, 2002). A avaliação formativa dá oportunidade para que os alunos

aprendam de forma significativa. Méndez (2002, p. 16) aborda que “avaliar é um exercício transparente que requer critérios objetivos e equidade”.

De acordo com Siegler (2003), o professor deve adequar o currículo à aprendizagem do aluno. Ele deverá valorizar o processo de investigação, a iniciativa, a criatividade, a pesquisa, considerando as transformações do sujeito (aluno) e do objeto (conhecimento).

A formação qualitativa tem significado de participação, envolvimento e comprometimento em querer aprender. Para Gadotti (1986), “A qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante”. A participação é conquista, é a capacidade de enfrentar os desafios, gerenciando os conflitos e resolvendo situações problemas que permeiam nosso cotidiano. A avaliação formativa visa à formação do educando em várias dimensões. Sendo assim,

Na qualidade não vale o maior,
mas o melhor;
não o extenso, mas o intenso;
não o violento, mas o envolvente;
não a pressão, mas a impregnação.
Qualidade é estilo cultural
Mais que tecnológico;
Artístico, mais que produtivo
Lúdico, mais que suficiente;
Sábio, mais que científico (Demo, 1996).

O caminho a ser percorrido pelos alunos e professores deve ter sentido para sua formação, só assim podemos garantir um processo avaliativo de qualidade para o ensino de Geografia. O processo avaliativo deve ser dialético, participativo e envolvente, de modo que tenha significado na formação desse aluno:

...Aprender a pensar exige também analisar, calcular, comparar, classificar, conceituar, criticar, deduzir, generalizar, induzir, imaginar, julgar, levantar hipóteses, localizar no espaço e no tempo, provar, reunir, resumir, seriar, solucionar problemas, transferir... viver (SIEGLER, 2003, p.15).

Avaliar, de acordo com o sistema educacional, é complexo. Requer dos avaliadores julgamentos decisórios que convalidarão a aprovação e/ou reprovação dos sujeitos.

Assim, quem avalia quem no decorrer do processo, sendo que avaliador e avaliado são sujeito/objetos do processo avaliativo em questão?

Esta é uma pergunta que deve ser refletida na prática docente de forma transparente. Por isso, iremos abordar a questão da avaliação na ótica docente.

2.3 – O processo avaliativo na perspectiva do professor de Geografia

Buscamos, por meio de questionários entregues aos professores das 4^{as} séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental, informações sobre o que eles entendem sobre o processo avaliativo que vem sendo desenvolvido na escola. As respostas foram diversificadas. Uns associam avaliação como sendo uma forma de mensurar o conhecimento dos alunos, estabelecendo critérios para diagnosticar suas aprendizagens. Outros já entendem avaliação como sendo um processo que tem como consequência a aprendizagem significativa, fazendo com que o aluno não se esqueça do que aprendeu. No entanto, ainda há outros que conceituam o processo avaliativo como sendo um meio para averiguar as aprendizagens dos alunos, podendo ser utilizados, pelo professor, diferentes instrumentos, convalidando, assim, um conceito e/ou nota.

Podemos perceber, mediante a observação participante, que os professores ainda têm medo do processo avaliativo, pois quando entregamos o questionário a eles,

pediram um tempo para pensar e refletir, respondendo-o depois. Outros pediram ajuda a colegas para verificação de vocabulário e redação (isso na nossa frente, sem ponderações). Outros, ainda, descreveram com receio as informações, mas preocupados com quem lia o que estavam escrevendo.

Querendo compreender um pouco mais sobre a prática profissional desses professores, perguntamos a eles se elaboram o planejamento anual e o executam, no decorrer do ano letivo. Apenas um professor disse não se preocupar em acompanhar o planejamento, posto que o importante seria certificar o que o aluno estava aprendendo. Ou seja, privilegiar a qualidade do processo pedagógico e não a quantidade. Porém, percebemos uma dicotomia entre o que fazia e o que falava; ora dizia que não se preocupava em vencer todos os objetivos do planejamento, ora dizia estar preocupado com a qualidade do ensino.

Indagamos, igualmente, a metodologia que os professores utilizam na sala de aula com seus alunos. Registraram que utilizam aula de campo, diferentes portadores de textos fundamentados no conteúdo, trabalhos utilizando noções de Cartografia, aula expositiva dialogada, relato de experiência vivenciada pelos alunos, uso de vídeos, livros para-didáticos, entrevistas com diversos profissionais, palestras, dramatizações, produção de textos e elaboração de pesquisa.

É interessante registrar a observação de um professor: “Uso formas democráticas na escolha da metodologia”, mas no questionário, não registra o que conceitua como democrática, e de que forma exerce essa prática na sala de aula. Para Esteban (2002, p. 15),

Democrática: que faz alusão à necessária participação de todos os sujeitos que se vêem afetados pela avaliação, principalmente professor e aluno, não como meros expectadores ou sujeitos

passivos que respondem, mas que reagem e participam das decisões que são adotadas e que lhes afetam.

A avaliação é uma oportunidade para expor os conhecimentos aprendidos e deve ser um momento de questionamento com intenção de superar as inseguranças e os medos.

Uma outra professora disse utilizar somente o livro que o Estado fornece, seguindo suas leituras e questionários, pois para os alunos isso basta, uma vez que lêem e escrevem precariamente.

Ficamos indignadas com respostas como essa. Estar satisfeito somente com o livro que o Estado disponibiliza para aos alunos é muito pouco para ensiná-los a gostar do ensino de Geografia. Ensinar os alunos a ler o livro “tomando leitura” não é ensinar Geografia. Por isso, os objetivos de avaliação devem ser bem definidos no que diz respeito à avaliação no ensino da Geografia.

Compreender as diferentes formas com as quais os professores utilizam os instrumentos avaliativos no cotidiano pedagógico, é aprender a pesquisar a prática pedagógica desse profissional. Buscar analisar os *por quês* dos alunos não gostarem do ensino da Geografia, muitas vezes, está relacionado à metodologia utilizada. Ficamos refletindo sobre as respostas dos professores: será que, de fato, fazem o que falam?

Ora, se a metodologia utilizada em sala de aula for utilizada em prol do desenvolvimento intelectual dos alunos, atendendo às dificuldades de cada um e levando-os a construir e re/construir seus conhecimentos, supomos que o processo avaliativo também deverá ser processual, contínuo, dinâmico e formativo. Mas

estaria isso acontecendo mesmo, na realidade, ou seria mais um papel com registros do que se deve fazer, mas não se faz?

Uma das professoras registrou ter um caderno de anotações no qual faz registros individuais sobre o desenvolvimento, o comprometimento, a responsabilidade e as atividades desenvolvidas por cada aluno, observando seus avanços e retrocessos. Uma outra professora revela que está sempre diversificando o seu jeito de avaliar, afirmando que utiliza a auto-avaliação para levar o aluno a ter consciência de seus erros e acertos, tentando, assim, melhorar seus estudos. Esta professora diz acreditar que o processo avaliativo ocorre do interior para o exterior do sujeito. Ele tem que entender o motivo pelo qual está sendo avaliado, quais os conhecimentos que conseguiu adquirir no decorrer de um determinado período. Contudo, suas afirmações ficam confusas; não descreve como o processo desencadeia-se na sala de aula e nem o porquê da importância do ato de avaliar e de ser avaliado.

Porquê e para quê avaliar o ensino da Geografia nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental? Para certificar um ensino de qualidade, conforme rege a LDB, e proporcionar aos alunos uma progressão continuada de aprendizado, levando-os à compreensão da realidade.

Consideraremos algumas ponderações sobre os instrumentos avaliativos, como a da professora A²⁴:

A: Utilizo-as buscando a qualidade da aprendizagem pelos alunos, fazendo possíveis interferências se necessário, evidenciando dificuldades sentidas por eles durante o percurso, observando sua progressão.

²⁴ Não utilizaremos os nomes de cada professor que participou da pesquisa, por uma questão ética.

A professora procura interferir na construção dos conhecimentos dos alunos, mostrando as dificuldades. Estaria correto mostrarmos as dificuldades, ou seria melhor que nós, enquanto mediadores do conhecimento, problematizássemos outras situações para levar os educandos a compreenderem fatos e fenômenos? O que entendemos por observar? Seria um “simples olhar”? Ou seria um “olhar diferenciado” para poder auxiliá-los no decorrer do processo, registrando suas dificuldades para depois, podermos problematizar? Acreditamos que, por meio da problematização dos saberes, o aluno vai (re)elaborar seus conceitos e tentar solucionar suas questões.

A construção do conhecimento acontece de forma espontânea, transparente e permeia novos saberes fundamentados na pesquisa, no incentivo e na orientação sistêmica do professor. Para aprender, temos que conhecer, observar, olhar de forma diferenciada para o objeto do conhecimento, buscando compreendê-lo em suas diferentes instâncias. Aprender é descobrir, é investigar, é observar, é refletir e (re)refletir sobre o próprio conhecimento.

A professora B relata:

B: Utilizo a avaliação diagnóstica pois, a partir dela, me auto-avaliao e (re)planejo minhas atividades; a qualitativa de maneira a verificar o que foi aprendido; a formativa observando se os alunos mudaram suas atitudes.

Há momentos que nós, professores, queremos ter um *feedback* de nossas aulas e utilizamos avaliações escritas para auto-avaliação de nossa própria prática pedagógica. O professor B tem consciência de que precisa melhorar suas atividades, caso não haja sucesso na aprendizagem de seus alunos; no entanto, ele não consegue definir o quê seria uma avaliação qualitativa. A qualidade do ensino estará no que foi aprendido pelo aluno? Ou no que foi compreendido e transformado

pelo aluno no decorrer do processo ensino-aprendizagem? O que seria uma educação de qualidade no século XXI? De acordo com nossas pesquisas, uma avaliação de qualidade seria aquela em que o aluno pudesse participar ora individualmente, ora coletivamente da construção de seus próprios saberes, dando significado a eles e, ao mesmo tempo, interpretando e compreendendo as relações do homem no mundo. Outra professora traduz suas concepções afirmando:

C: Eu utilizo a avaliação para detectar os avanços dos alunos, quanto ao conteúdo, ao domínio das competências pertinentes em cada caso, também para me orientar na continuidade do processo observando se consegui mediar bem o ensino e se os alunos aprenderam de forma significativa.

Para essa professora, o importante é conseguir do aluno o desenvolvimento de competências e habilidades para que compreenda o mundo de forma significativa. Procura orientar seus alunos em relação ao domínio cognitivo e psicomotor, proporcionando-lhes uma aprendizagem contínua. Para Perrenoud (2001, p. 24),

As competências consistem ao mesmo tempo, sempre que possível, em pensar o impensável e em dizer o não-dito, bem como “fazer com” sempre que é possível. Nas competências dos professores, a capacidade de tomar consciência, de explicitar e descrever sem julgar é essencial. Somente ela permitirá que se deixe de lado a comédia do domínio e que se trabalhe aberta e coletivamente com os verdadeiros problemas.

Essa professora busca diferentes formas de desenvolver as habilidades dos alunos, detecta os avanços do processo ensino aprendizagem, mas não registra o que faz quando há dificuldades. Foi interessante observar a importância que cada professora dava ao escrever, tentando expor teorias aprendidas e mostrar da melhor forma possível o desenvolvimento da linguagem formal. O professor em questão não conseguiu descrever de forma clara e objetiva o que queria deixar transparecer em suas observações.

A professora D faz a seguinte abordagem:

D: Usando essas avaliações (avaliação diária, testes, provas, auto-avaliação, trabalhos, etc) em todas as atividades desenvolvidas na escola para avaliar os alunos em todos os seus aspectos da aprendizagem.

Ela deixa claro que todas as atividades desenvolvidas na sala de aula são instrumentos para avaliar. A avaliação é contínua e processual. Avaliamos para conhecer em qualquer contexto e em todos os casos (MÉNDEZ, 2002).

A professora E faz uma outra abordagem com relação às avaliações que elabora:

E: A avaliação diagnóstica acontece com sucesso através das anotações diárias que são de grande valor para a elaboração dos instrumentos avaliativos. Avaliar os alunos em momentos isolados é injusto. Por isso, procuro registrar o seu desenvolvimento diariamente e assim saber quais as dificuldades existentes.

A avaliação diagnóstica é realizada pela professora desde o início do ano letivo; tem o objetivo de verificar em que estágio de desenvolvimento cognoscitivo o aluno se encontra para, a partir dos conhecimentos adquiridos por ele, tentar desenvolver habilidades para novas aprendizagens. A professora identifica as dificuldades de aprendizagem do aluno e suas possíveis causas para saná-las.

A professora F explica:

F: Diversificando todas elas e principalmente, explicando ao avaliado como e por que isso ocorre.

Diz que usa vários instrumentos avaliativos, não especifica quais, mas tenta explicar para os alunos o porquê e como a avaliação ocorre. Ficamos confusas com essa resposta: será que os alunos das 4^{as} séries/ciclo do ensino fundamental têm consciência de como são avaliados? Será que compreendem a verdadeira

necessidade do processo avaliativo em sua vida? Quem é o avaliado? O professor ou o aluno? Analisaremos isso no próximo capítulo.

É contraditório explicar aos alunos como e porquê ocorre a avaliação, sem compreender, no mínimo, o porquê dos diversos instrumentos utilizados. O aluno precisa conhecer os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, seus objetivos e critérios, para poder registrar suas aprendizagens.

A professora G faz a seguinte abordagem:

G: Precisamos transformar o discurso avaliativo numa mensagem que faça sentido tanto para quem emite, quanto para quem recebe. A avaliação deve tornar-se um momento e o meio de uma comunicação clara e objetiva.

A consciência de que o discurso é maravilhoso e a prática um tanto distante faz-nos refletir sobre o processo avaliativo que utilizamos na sala de aula para verificar se nossos alunos aprenderam ou não os conhecimentos transmitidos. Ora, para a professora G, a avaliação é um meio de comunicação para que aluno e professor interajam no decorrer do processo ensino-aprendizagem. A comunicação tem que ser objetiva e clara entre os sujeitos do processo. A transformação ocorre de dentro para fora do ser humano. O aprender é um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo.

Verificar se as aprendizagens foram significativas é um desafio que devemos enfrentar, pois, caso percebamos que os alunos não compreenderam os conhecimentos que foram transmitidos, é necessário que rever nossas práticas educativas para tentar, novamente, ensinar o que não foi aprendido. A reflexão realizada pela professora G merece atenção em se tratando de avaliação qualitativa.

Repensando as reflexões dos professores do ensino da Geografia das 4^{as} séries do ensino fundamental, indagamos a respeito dos alunos que têm dificuldades na avaliação de Geografia, e sobre o quê os professores fazem para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Houve professoras que afirmaram retomar o conteúdo não assimilado e utilizarem metodologias diversas para facilitar a compreensão, mas não registraram quais. Outras procuram conversar com os alunos para identificar se é somente na Geografia que apresentam dificuldades e utilizam trabalhos extras em sala de aula e outros para fazer em casa, na tentativa de sanar as dificuldades.

Encontramos uma professora que diz buscar nos alunos a solução para obter novos caminhos, para que eles compreendam o que não conseguiram assimilar. As demais professoras dizem que é preciso rever o processo, reestruturar a metodologia, a postura, a didática e rever os instrumentos avaliativos utilizados, em prol de uma melhoria na qualidade de ensino.

As professoras concordam que deve haver relação entre avaliação qualitativa e interdisciplinaridade, posto que isto facilita a compreensão e a visão de homem e de mundo que o aluno vai construindo no decorrer do processo de alfabetização²⁵. Acreditam poder avaliar os alunos utilizando diferentes instrumentos, tais como portfólio, teatro, auto-avaliação, projetos pedagógicos etc., viabilizando uma integração entre a teoria aprendida na sala de aula e a prática vivenciada pelos alunos.

²⁵ Alfabetização enquanto processo de construção do conhecimento, o qual ocorre ao longo de nossa vida.

As professoras acreditam, igualmente, que quando utilizamos a avaliação formativa e qualitativa, podemos obter resultados satisfatórios, levando os alunos a compreenderem o mundo, a realidade social, possibilitando, ao docente, inovar sua prática pedagógica, além de rever seus paradigmas sobre a questão de estar atualizando e, ao mesmo tempo, proporcionando aos alunos um conhecimento mais significativo para sua formação.

Tendo em vista a prática interdisciplinar do ensino da Geografia, perguntamos se os professores trabalham de forma coletiva e participativa, integrando as demais ciências na prática pedagógica. Houve depoimentos de professores que pareciam não ter entendido o que seria interdisciplinaridade, enquanto outros a definiram como uma conquista para a educação; por conseguinte, o processo ensino-aprendizagem ganha significado, assim como o processo avaliativo (depoimento de um deles).

De acordo com Pontuschka (2002, p. 190),

O mundo além de ser fragmentado, é também globalizado. Para evitar um ensino massificado, faz-se necessário um esforço de compreensão das desigualdades e a urgência de um trabalho interdisciplinar que surja a partir do disciplinar.

De acordo com vários autores (Morin, Perrenoud, Esteban, Pontuschka, Vasconcellos, Demo, dentre outros), acreditamos que o professor deve mudar seus paradigmas e buscar, no trabalho coletivo, diferentes formas para promoverem mudanças no ensino da Geografia. A interdisciplinaridade está presente na seleção cultural da realidade local e global e nas possibilidades que o homem tem de intervir nos problemas sociais, a exemplo da violência, do desemprego, da marginalidade, das doenças sofridas pela população etc.:

A interação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento enriquece as representações sociais dos indivíduos num movimento de ir e vir, entendendo-se que o objeto inclui as pessoas e os grupos, em suas relações e dimensões sociais e culturais, constitutivas dos sujeitos cognoscentes. O ponto de partida para essa construção é a observação dos fatos e aspectos da realidade percebidos pelos agentes sociais (moradores, trabalhadores), analisados e historicizados no tempo e no espaço (PONTUSCHKA, 2002, p. 193).

No trabalho interdisciplinar, há um respeito à individualidade das ciências, mas a articulação delas é importante para que o conhecimento seja assimilado em um todo que se relaciona com as partes. A avaliação, nesse caso, deve contemplar o conjunto dessas relações, o que exige uma elaboração coletiva dos instrumentos avaliativos.

O processo avaliativo deve ser contínuo, de forma que sejam respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, levando em conta suas experiências e conhecimentos já acumulados, garantindo a progressão continuada:

...A adoção da progressão continuada está vinculada à avaliação contínua e processual, independentemente da forma de organização dos tempos escolares. A avaliação contínua e permanente permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades dos alunos, no momento em que ela surge, podendo então, oferecer de imediato e com metodologias diferentes condições para que o aluno aprenda e prossiga, com sucesso, seu aprendizado (RESOLUÇÃO SEE/MG, nº 151, DE 18/12/2001).

Buscar metodologias diferenciadas para levar o aluno a compreender o ensino da Geografia de forma significativa depende muito da prática pedagógica do professor.

Para Antunes (2001, p. 15-16), é importante que o professor saiba

...aprofundar o trabalho cartográfico e o exame das imagens, e fazer com que o aluno pesquise em fontes plausíveis textos e ilustrações, observando-os com suas diferentes linguagens, interpretações, hipóteses e conceitos; Explorar no estudo dos lugares e dos tempos a presença da interdisciplinaridade. [...] Valorizar a expressão do saber por meio de múltiplas linguagens diversificadas, formas de manifestação de competência, desenvolvendo em cada situação de aprendizagem a exploração do que se sabe e descobre e do que se pretende saber;

Estimular a criatividade do aluno, levando-o a questionar-se e a questionar as pessoas sobre a espacialidade e temporalidade dos fenômenos que pesquisa e descobre.

Os instrumentos utilizados pelos professores, de maneira geral, são diversificados, mas verificamos, em suas respostas, uma grande dificuldade no como registrar sua prática, mesmo por parte dos três professores (no total de sete professores pesquisados), que estão muito próximos de avaliarem seus alunos sob uma perspectiva processual, contínua e formativa, isto é, qualitativa.

Mesmo tendo a pesquisadora se apresentado como professora de turmas da 4ª série da Rede Pública de Ensino do Estado de Minas Gerais e conversado informalmente com todas as professoras, a respeito da pesquisa, e abordado a tentativa de ajudá-las a melhorar o processo avaliativo no ensino da Geografia por meio da partilha de experiências e da proposição de estratégias diferenciadas para construir um processo avaliativo de qualidade; ainda assim tivemos a sensação de “importuná-las” na sala de aula.

Percebemos que houve um certo interesse com relação à melhoria da qualidade de ensino, mas, também, certo “pessimismo” em se tratando da educação da escola pública do Estado de Minas Gerais. A falta de credibilidade por parte dos professores com relação a um ensino de qualidade foi notória. A insatisfação com a educação em Minas Gerais é mais grave do que imaginávamos. É uma questão de ordem política. Em conversas informais, podíamos perceber um desânimo com relação à prática a sua profissão.

No próximo capítulo, compreenderemos melhor o pensar e o fazer dos alunos e professores sobre a construção do conhecimento no ensino da Geografia, o pensar do pedagogo e do geógrafo sobre os instrumentos avaliativos, e apresentaremos

algumas sugestões para melhorar o processo avaliativo na formação do aluno, que busca nas instituições escolares públicas, um ensino de qualidade.

CAPÍTULO 3

ENSINO DA GEOGRAFIA NAS 4^{as} SÉRIES/CICLOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: um (re)pensar do processo avaliativo

*A vida é uns deveres que nós trouxemos
para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há
tempo...
Quando se vê, já é 6^a feira...
Quando se vê, passaram 60 anos...
Agora, é tarde demais para ser
reprovado...
E se me dessem – um dia – uma nova
oportunidade,
Eu nem olhava o relógio
Seguia sempre, sempre em frente...

E iria jogando pelo caminho a casca
dourada e inútil das horas.*

MARIO QUINTANA

Como havíamos abordado anteriormente, o tema avaliação é complexo, uma vez que é uma abordagem sobre outros seres humanos e uma tentativa de “medir” o “nível” do conhecimento do outro; verificar e medir é dar valor a “valores”, procedimentos e atitudes que, muitas vezes, não são coerentes com os conceitos de quem está avaliando o processo. O empírico corre o risco de ficar à margem da realidade.

No entanto, quando nos prepussemos abordar a questão da avaliação qualitativa, estávamos preocupadas com a formação humana. E mais, em estabelecer um diálogo entre os sujeitos – aluno e professor – sobre os conhecimentos adquiridos

sobre o ensino da Geografia, assim como esse ensino vem sendo “cobrado” pelos professores no que denominamos de avaliação.

Mudanças sociais, ocorrem e o ensino da Geografia nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental vem paulatinamente conquistando espaço e (re)reconstruindo a história. Aprender Geografia nas 4^{as} séries/ciclos é buscar novas metodologias que levem os alunos a sair do restrito espaço chamado de sala de aula e ir ao encontro do cotidiano, conhecendo, desse modo, a realidade em que estes vivem. A Geografia viva não consta apenas nos livros didáticos, pois é preciso relacioná-la com a realidade do aluno.

A participação do aluno no processo de construção do espaço é fruto da vida e do trabalho dos homens. O aluno precisa conhecer o espaço, e assumir uma postura, rompendo a dicotomia entre natureza e sociedade. Mas, para que isso ocorra, é primordial que o professor sensibilize o aluno para a criatividade, a curiosidade, e desperte-o para o desejo de conhecer essa ciência de forma prazerosa e concreta:

A construção do conceito de espaço tem início com a vida, supõe sair de si próprio para perceber o que existe além. Cabe a geografia, nesse momento do currículo escolar, aproveitar-se da vivência diária do aluno para conhecer, exercitar de forma consciente as relações espaciais e compreender o espaço em que se vive (como resultado da sua história), e construir o seu conceito, apropriar-se dele (CALLAI, 1998, p. 65).

A criança/pré-adolescente²⁶ precisa ser estimulada e exercitada em diferentes formas para conhecer o espaço em que vive, relacionando, interagindo e transformando-o de maneira consciente, coletiva e participativa. Os alunos, nessa faixa etária, a partir de leituras, podem conhecer lugares em que nunca estiveram e

²⁶ Criança (9 e 10 anos); pré-adolescentes (11 a 13 anos), e adolescentes (de 13 a 18 anos) que participaram da pesquisa.

imaginar-se diante de um oceano e, ao mesmo tempo, começar a perceber as diferentes formas de conhecer o clima, o relevo e a vegetação brasileiros.

O conhecimento geográfico aprendido nas 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental é fragmentado, conforme a visão que o professor tem diante do conhecimento adquirido. No entanto, pode ser visto na perspectiva de uma totalidade, pois o espaço, a paisagem e as relações humanas com a natureza, permeiam os saberes que vão sendo construídos pelos sujeitos no decorrer de todo do ano letivo.

Para Callai (1998, p. 69), a paisagem, por meio da qual os alunos começam a estudar o espaço geográfico,

é a imagem, a representação do espaço em um determinado momento. Não é o espaço em si, é a fotografia do espaço que tem em si as relações sociais e, como tal, expressa tudo que existe por detrás dela. Quer dizer, tem uma história, um movimento que é resultado do jogo de forças dos homens entre si e destes com a natureza.

O aluno conhece os espaço em que vive, tem consciência do mesmo e representa sua imagem, como veremos a seguir.

O aluno responsável pela FIGURA 11 representa bem um espaço seu, um lugar, demonstrando que sabe fazer uma legenda. Por meio da legenda, conseguimos identificar o que registra na imagem. Após o desenho, conversamos informalmente sobre sua atividade, e ele disse que tentou mapear a sala de aula. Achou melhor deixar sob a forma de um enigma, pois para compreender o que ele havia desenhado o leitor teria que ler primeiro a legenda, para depois situá-la na imagem, ou seja, o desenho. O aluno tranquilamente foi dialogando sobre suas aprendizagens e (re)elaborando suas idéias.

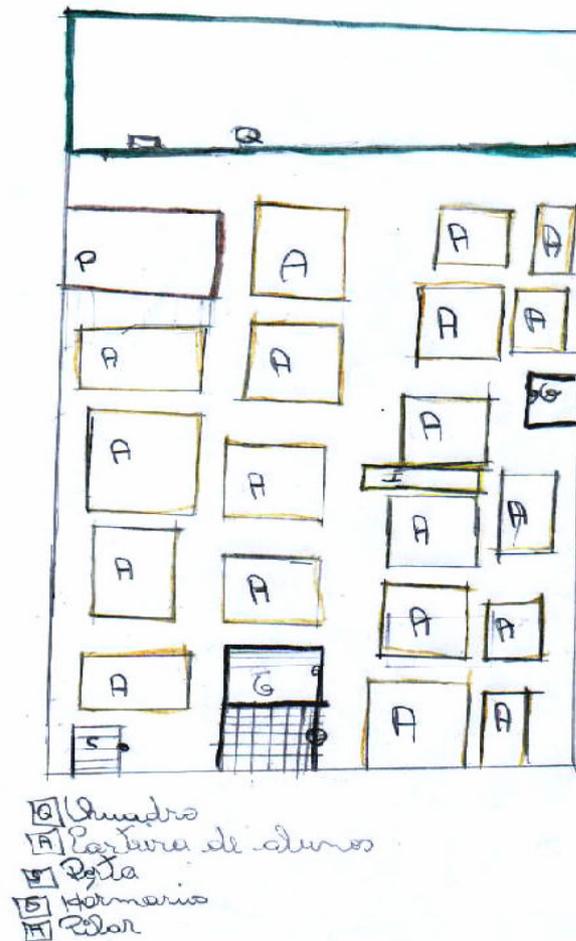


FIGURA 11 – Aluno da 4ª série de 10 anos²⁷
FONTE: E. E. “Aurélio Luiz da Costa”; novembro de 2004.

No entanto, tivemos outro aluno que representou a imagem de forma mais concreta. O aluno autor da FIGURA 12 consegue representar a sala de aula e detalhar o que é importante para ele naquele momento. Representa o espaço da sala de aula, faz legenda para que o leitor possa identificar o que ele está representando. Observamos que os detalhes são registrados de forma clara e objetiva. Conversamos um pouco sobre o seu desenho, e ele nos informou que para estudar é preciso que tenhamos materiais básicos, tais como lápis, borracha, caderno, cartazes, quadro, giz, apagador, carteiras e, principalmente, alunos e professores.

Sem o professor não teríamos como aprender. Ele é muito importante para que aprendamos e, posteriormente, poder ser alguém na vida²⁸.

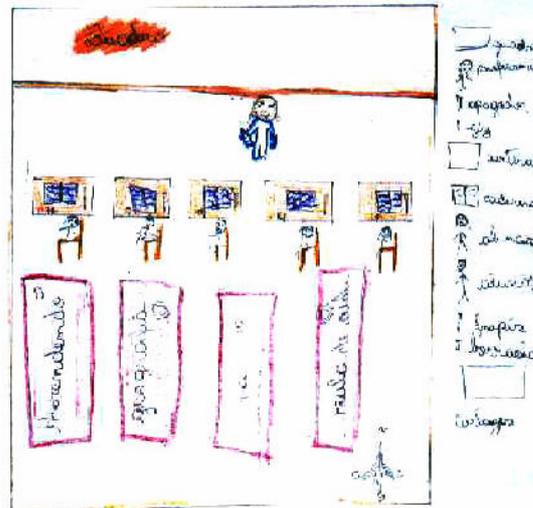


FIGURA 12 – Aluno da 4ª série de 13 anos²⁹.
FONTE: E. E. “Aurélio Luiz da Costa”; novembro de 2004.

No próximo desenho (FIGURA 13), podemos observar que o aluno representa somente o que lhe é significativo. Sintetiza o espaço conforme sua importância no contexto. É interessante observar o “olhar de pesquisador”, observando as diferenças. O aluno desenha aquilo que o espaço representa para ele naquele momento.

²⁷ A representação da legenda escrita pelo aluno é a seguinte: Q- quadro, A – carteira de aluno. S- porta, G – armário, H – pilar.

²⁸ À medida que cada aluno foi terminando a atividade, perguntei porque desenharam daquela forma. Essa conversa informal, foi sendo registrada por meio de anotações.

²⁹ A legenda do aluno é representada por desenhos, sendo escrito na frente do mesmo: quadro, professora, apagador, giz, carteira, caderno, alunas, alunos, lápis, borracha, cartazes. Nas mesas centrais do desenho está escrito: Aprendendo geografia na sala de aula e ainda registra: A professora é linda e maravilhosa.

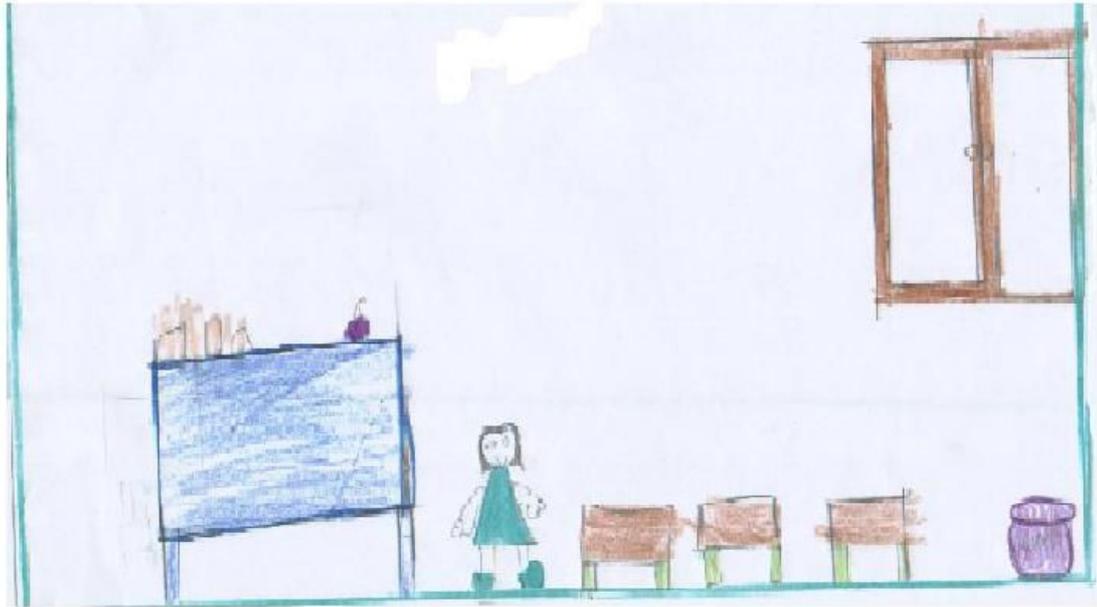


FIGURA 13 – Aluno da 4ª série, 11 anos.
FONTE: E. E. “Aurélio Luiz da Costa”; novembro de 2004.

Para ele (de acordo com nossa conversa), na sala de aula temos que ter quadro, carteiras, professora, cesto de lixo e armário. É necessário que tragamos lanche, pois dá muita fome, até chegar o horário do “recreio”³⁰.

À medida que registramos as informações obtidas pelos alunos, é importante esclarecer que a escola que mais nos deu abertura para nossas investigações foi a Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”. Enfrentamos dificuldade quanto à Escola Estadual “Minas Gerais”, não por parte da direção, mas dos colegas professores. Percebemos, quando aplicamos os questionários nas turmas, que os mesmos sentiram-se incomodados com nossa presença.

Na proporção em que coletávamos os dados (professores e alunos) e os comparávamos, compreendemos a dicotomia entre o que os professores dessa escola registraram e o que os alunos relataram, o que retomaremos mais à frente.

Na figura a seguir, o aluno registra o lugar colocando-o em movimento.

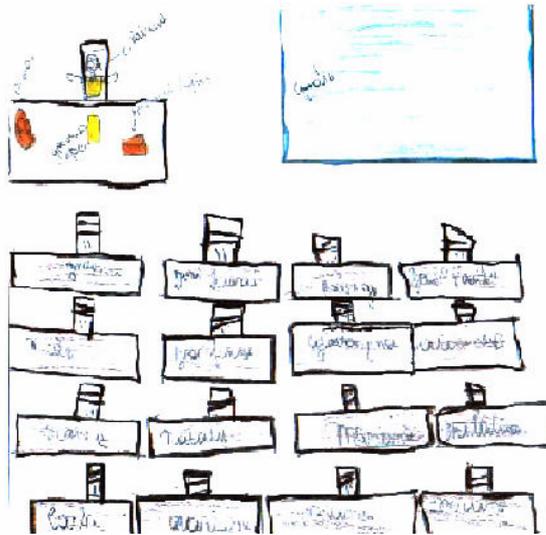


FIGURA 14 – Aluno de 12 anos³¹.
FONTE: E.E. “Aurélio Luiz da Costa”; novembro de 2004.

Quando conversamos com o autor do desenho 14, ele nos disse que adora sua sala de aula, e que aquele momento significava alegria de poder desenhá-la e mostrar para os colegas. Ele disse também que só colocou nas carteiras os colegas de que ele mais gosta. A questão das preferências está registrada nesse desenho. A empatia de estar relacionando com o outro, em diferentes perspectivas, traz prazer para o aluno. O registro do aluno é importante para que o professor possa compreender seu universo social de inter-relações que estão sendo conquistadas na sala de aula, para depois poder estar trabalhando o todo.

³⁰ O recreio é o momento que as crianças tomam lanche e brincam, tem duração de 15 minutos nas escolas públicas estaduais do Estado de MG.

³¹ O aluno rotula cada item da sala de aula. Na mesa do professor: bolsa, bolsa de lápis, pote de lápis. Quadro e nas carteiras escreve o nome de cada colega: Jordana, Nicolas, Ariane B., Carla, José Lucas, José Felipe, Nathaly, Ariane, Rodrigo, Giovana, Mariana, Bruna, João Paulo, Ariane, Nathália, Nayane.

3.1 – Os professores e alunos das 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental – o que pensam e como trabalham o conhecimento geográfico

Foram entregues sete questionários aos professores das duas escolas e todos devolvidos. Apesar da amostragem estar relacionada a cinco salas de aula, respectivamente com cinco professores, obtivemos o montante de sete, porque em cada escola, existe um professor que é denominado de “eventual”³² e eles quiseram, espontaneamente, participando da pesquisa. Essa questão nos surpreendeu, pois não esperávamos que eles desejassem participar do processo. No entanto, foi de extrema importância a contribuição deles para a pesquisa.

A preocupação com o fazer e o pensar dos professores ainda carece de muita reflexão/ação/reflexão. Temos a convicção de que não há receitas prontas para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, mas estamos procurando conhecer melhor “o fazer” e “o pensar” dos professores e alunos. Suas carências, conflitos, idéias semelhantes e, principalmente, a diversidade do fazer pedagógico na sala de aula.

Com relação aos professores, foi interessante observar que, mesmo tendo conversando informalmente com eles sobre os objetivos e a importância da pesquisa para o ensino da Geografia, havia um certo receio em responder ao questionário. Parecia (nas entrelinhas) que alguns estavam se sentindo “investigados”, “fiscalizados” e ficaram receosos de exporem (registrando) suas práticas

³² Professor eventual nas Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais refere-se ao professor que tem a função de substituir o professor regente quando necessário, para que os alunos não fiquem sem aula; e quando não há falta de professores na escola, esse professor auxilia a equipe pedagógica e administrativa da escola. Ele ministra aula de todas as disciplinas da grade curricular do ensino fundamental.

pedagógicas. Fomos firmes nas observações: estávamos pesquisando e precisávamos coletar dados para melhorar nossa prática pedagógica e, principalmente, propor atividades avaliativas que visem à qualidade do ensino da Geografia nos séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. Deixamos claro que não estávamos fazendo pesquisa para denunciar escolas nem profissionais da educação, mas para ajudar a sociedade a mudar seus paradigmas com relação à construção do conhecimento, visando uma educação de qualidade.

Nossa pesquisa poderá contribuir para que alunos e professores comecem a compreender o processo avaliativo como um meio de atingirmos os objetivos propostos tendo, também, a consciência de que esse processo ocorre com ambos os atores. Como bem assegura Haydt (2002, p. 13):

A avaliação é um processo contínuo e sistemático, Portanto ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo o processo, fornecendo um feedback e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

O processo avaliativo é contínuo e formativo, visando à qualidade do ensino assimilado. Exercitar a prática aprendida é importante para que a construção do conhecimento se torne exeqüível. E, à medida que o professor vai percebendo as dificuldades dos alunos em representar o lugar, a paisagem e compreendendo as relações do homem com a natureza, ele poderá problematizar as aprendizagens significativas e (re)elaborar outras que julgue serem necessárias para que o aluno aprenda de fato.

Em se tratando das experiências profissionais de nossos sujeitos/objetos, observamos que duas delas estavam começando a trabalhar em 2003. Uma possui

apenas dois anos de experiência em sala de aula. Duas professoras possuem 10 anos de atuação; uma outra tem 18 anos, e a última, 25 anos trabalhando com ensino de Geografia nas quartas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. A diferença de tempo de serviço é significativa para nossa pesquisa, pois podemos averiguar a prática dos que têm menos experiência e os que têm mais tempo de serviço. A diversidade de cultura, valores e a pluralidade de informações que cada professor possui, faz a diferença no fazer pedagógico.

Ao analisarmos os questionários das professoras e compararmos as respostas dos mesmos, pudemos averiguar que os que têm menos tempo de serviço buscam melhorar suas práticas pedagógicas e avaliativas com uma frequência maior, se comparadas com os que têm mais tempo de serviço. As respostas são mais elaboradas e possuem uma flexibilidade por estarem aptas à mudança. Fica claro no registro delas esta diferença:

A dimensão profissional valoriza o saber da experiência. Aquele que já é professor vai, a partir de suas experiências cotidianas, aprendendo a ser professor. Ele vai construindo um saber. Porém o saber da experiência da sala de aula pode, algumas vezes, ser utilizado como barreira, quase impermeável, à entrada de novas experiências. E quando o professor diz: «Eu já sei como faz. Vocês vêm querendo mudar o meu jeito de fazer? Não vem, não». Ao assumir essa postura o professor revela-se um profissional que acredita apenas no seu ponto de vista. Acredita ter um saber que vale para toda e qualquer situação e acaba imobilizado sem dar espaço para novos horizontes. Porém, simultaneamente à construção desse saber, o professor deve ser investigado, seja pela equipe docente, seja mediante a formação contínua, ou mesmo pelos estudos na faculdade ou por um olhar de outro colega. Dessa forma, o professor estará aberto para refletir sobre sua ação cotidiana utilizando o referencial de outra pessoa (PIMENTA, 2002, p. 14).

Em contrapartida, quando nos referimos ao domínio do conteúdo do ensino da Geografia (conteúdo) que os alunos das 4^{as} séries devem aprender, cinco professoras afirmaram que dominam o conteúdo e duas registraram que dominam “um pouco”. As que registraram que dominam pouco, são as que estão no início de

carreira. Percebe-se que elas estão buscando o conhecimento geográfico no fazer pedagógico diário. Estão envolvidas com a prática pedagógica. As demais estão seguras com relação ao conteúdo. Já possuem a convicção de que não basta transmitir conhecimentos sistematizados, mas refletir sobre eles, buscar contextualizá-los no cotidiano do aluno. Levar os alunos à compreensão de homem, do mundo e, principalmente, de viver em uma sociedade complexa, cujo conhecimento é poder.

Quando abordamos a questão sobre o planejamento de aulas, as professoras disseram que as planejam; alguns semanalmente; e outros diariamente. Há professores que buscam relacionar a teoria pedagógica aos princípios práticos da educação geográfica, e há outros que planejam de acordo com a realidade do aluno, buscando, em suas experiências cotidianas, um meio de sistematizar o conhecimento. Percebemos que há uma organização prévia de atividades desenvolvidas por eles no decorrer do processo.

Quando nos referimos à formulação de objetivos para o desenvolvimento de cada aula ministrada, procurando levar o aluno à compreensão do espaço geográfico a partir da corporeidade, individualidade e estabelecendo relações com a sociedade, percebemos que somente uma professora revelou que não se preocupa em formulá-los, as demais afirmaram que conseguem estabelecer seus objetivos e tentam executá-los da melhor forma possível, pois há um plano de ensino que deve ser cumprido no decorrer do ano letivo. E não há como dar uma boa aula se não tiver os objetivos bem definidos para trabalhar. Podemos notar que a professora que revelou não se preocupar com os objetivos foi incoerente ao dizer que planejava suas aulas, pois não há plano de aula sem objetivos.

Constatamos que utilizam as seguintes práticas pedagógicas:

1. Experiências cotidianas dos alunos para tentar ensinar-lhes o conteúdo; porém não registraram “como”.
2. Levar os alunos a uma investigação dos fatos e fenômenos relacionados ao conhecimento estudado.
3. Integrar conteúdos fazendo uma abordagem interdisciplinar dos fatos.
4. Pesquisar diferentes referenciais bibliográficos.
5. Ensinar a trabalhar em grupo.

Vasconcelos (2000, p. 45) afirma que

A metodologia de trabalho em sala de aula é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos (mais ou menos explícitos). Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se numa concepção de homem e de conhecimento onde se entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim compreende-se que o conhecimento não é «transferido» ou «depositado» pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é «inventado» pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial. Temos que superar essa grande farsa do sistema de ensino: fingimos que ensinamos, os alunos fingem que aprendem e os pais fingem que estão satisfeitos.

Os professores não se preocupam em trabalhar as relações professor/aluno/sala de aula, ou mesmo a relação existente entre a escola e a sociedade, para depois mediar a compreensão de fatos e fenômenos que podem ser investigados no mundo. Percebemos que o aprender a compreender a si mesmo e o mundo que está ao seu redor ainda é inconsciente no processo ensino-aprendizagem. Conhecer o

próprio homem e suas relações com a sociedade, e estabelecer conexões com o universo é mais um conteúdo que não saiu do livro didático.

Aprender Geografia é aprender a conhecer o espaço e suas dimensões sociais, realizando uma leitura do homem e do mundo. Mas, para que os alunos aprendam a fazer tais relações, eles precisam conhecer a “teia de informações”, que é conflituosa e, ao mesmo tempo, estabelecer uma ligação entre os homens, o que coloca a questão do poder. Para Antunes (2001, p. 15),

Ao considerarmos os fundamentos da teoria construtivista, a análise da interface que separa a terra, o homem e suas complexas relações no tempo e no espaço, interferindo na biosfera, os novos conceitos como a mente humana assume a aprendizagem e essa concepção de objetivos, pensamos que a análise de todo o eixo temático necessitaria estar envolvida por algumas intenções conscientes. E quais seriam essas intenções?

Estimular um permanente diálogo do aluno com os saberes de seu mundo, sua realidade, suas emoções e sonhos, e relacioná-los com uma visão de história e geografia que estabeleçam uma permanente interdependência entre a sociedade e a natureza, investigando nessa «ponte» a reflexão e os procedimentos de problematização, observação, registro, crítica, análise e representação dos elementos que compõem o dinamismo do tempo histórico e do espaço geográfico...

O professor tem que buscar alternativas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, o aprender. As mudanças existentes no mundo estão permeadas de tecnologias e informações científicas que alteram os saberes, e os alunos do ensino fundamental vem acompanhando estas mudanças emergenciais de nossa história. As relações de espaço/tempo permeiam o ensino da Geografia e fazem com que os sujeitos do processo ensino aprendizagem – aluno e professor – estabeleçam relações de poder em sua escola e município de forma participativa, voltando os interesses para a população e buscando transformar os paradigmas no campo da avaliação.

As aulas de Geografia precisam ser “contextualizadas” no aqui e no agora do aluno, estabelecendo relações sócio-culturais do espaço e interdependência entre os elementos físicos, biológicos e históricos. É muito importante não separar o homem da natureza, de suas relações com o espaço, com a sociedade e com o universo. O homem é um ser que interage, que estabelece relações e que preserva sua cultura. O homem é um ser multidimensional³³, capaz de adaptar-se em qualquer território. Modifica o meio e é modificado por ele. Tem capacidade de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, destruí-la, conforme seus objetivos.

Para chegarmos aos alunos, tivemos primeiro que conversar com os professores e pedir permissão para fazer a pesquisa, assim, identifiquei-me como professora/pesquisadora.

Explicamos os objetivos que nos levaram a pesquisar o processo avaliativo nas escolas e sua aplicabilidade da mesma, para podermos comparar a visão do aluno e do professor no que concerne à prática pedagógica e ao processo avaliativo que vem sendo executado no ensino da Geografia.

Os questionários foram aplicados em cinco turmas, sendo duas da Escola “Minas Gerais” e três da Escola Aurélio. Na escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”, averiguamos que 44% dos alunos são do sexo masculino, 48% são do sexo feminino e obtivemos 8% dos alunos que não comparecerem no dia da aplicação do questionário, conforme o GRÁFICO 2.

³³ Quando dizemos *multidimensional* estamos nos referindo às várias dimensões que possuímos, por exemplo: somos seres políticos, éticos, filosóficos, artísticos, antropológicos, didáticos, religiosos, ecléticos, econômicos etc.

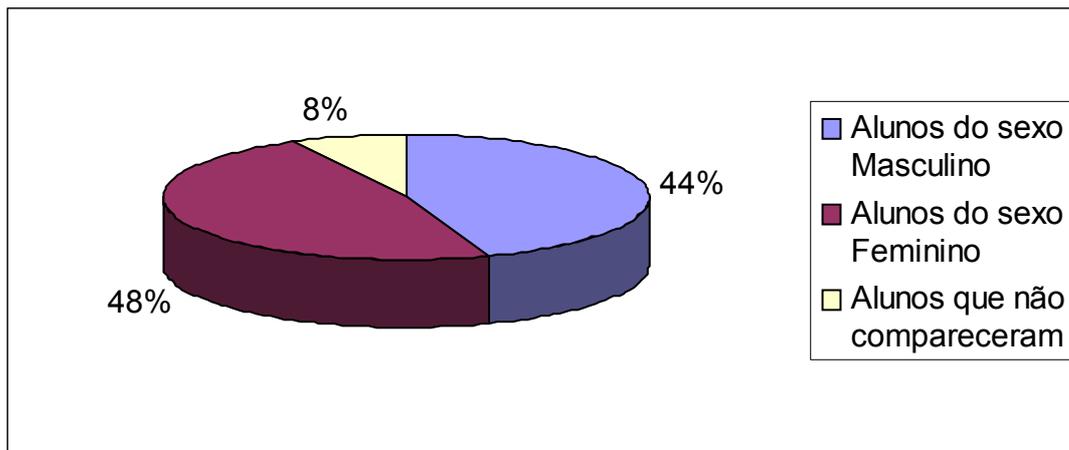


GRÁFICO 2 – Alunos do sexo feminino e do sexo masculino que compareceram na aplicação do questionário na Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa”.

FONTE: Coleta de dados dos questionários e diário dos professores – novembro/2003.

ORG.: NASCIMENTO, P.V.B – Janeiro/ 2004.

Na Escola “Minas Gerais”, obtivemos os seguintes dados: 46% dos alunos que participaram da aplicabilidade do questionário são do sexo masculino, 51% do sexo feminino e 3% dos alunos não compareceram, conforme evidencia o GRÁFICO 3.

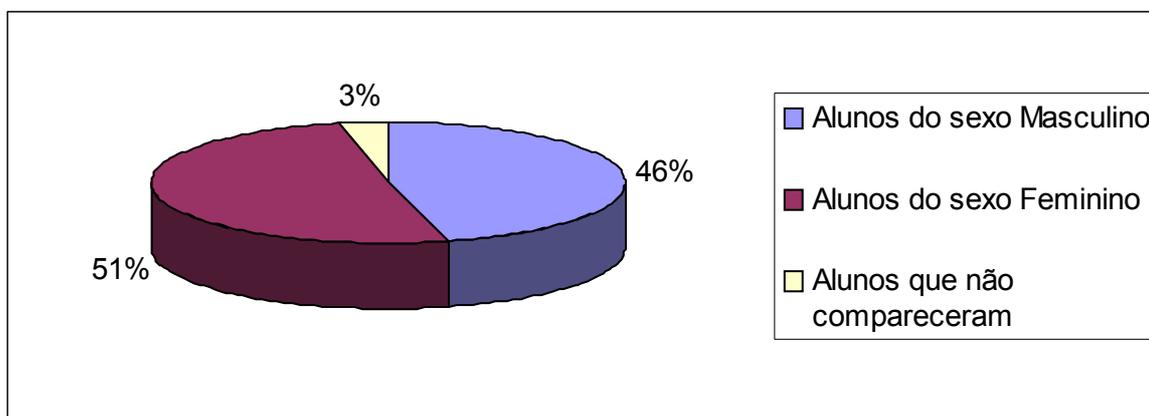


GRÁFICO 3 – Alunos do sexo feminino e do sexo masculino que compareceram na aplicação do questionário da Escola Estadual “Minas Gerais”

FONTE: Coleta de dados dos questionários e diário dos professores. – Novembro/2003.

ORG.: NASCIMENTO, P.V.B. – Janeiro/ 2004.

Obtivemos o seguinte percentual: 94% dos alunos preencheram os questionários e 6% não preencheram porque faltaram à aula no respectivo dia.

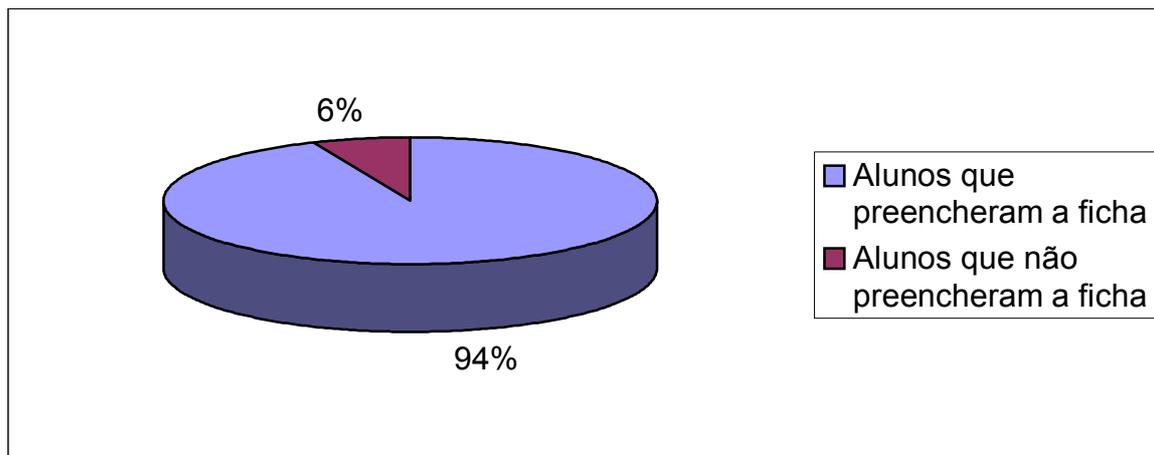


GRÁFICO 4 – Condensado geral das duas escolas, mostrando a coleta de dados realizada com os alunos de ambas as escolas.

FONTE: Questionários e diário de classe dos professores.

ORG.: NASCIMENTO, P.V.B. – Janeiro/ 2004.

Aplicar os questionários nas escolas foi muito importante. Fomos bem recebidos em ambas às escolas. Os professores também nos receberam com carinho, porém percebíamos em alguns um “olhar indiferente” com relação ao assunto da pesquisa.

Quando entramos nas salas de aula, foi maravilhoso... Conversamos informalmente com as crianças antes de propormos nossos objetivos quanto à aplicabilidade do questionário. Tentaremos descrever o nosso “olhar” sobre a avaliação.

Ao entrarmos na sala de aula, apresentei-me como uma professora pesquisadora que estava trabalhando com pré-adolescentes da mesma idade que muitos deles. A empatia começava a fluir. O saber ouvir e falar na hora certa me contagiou (por ser uma professora não conhecida por eles), enquanto atitudes adquiridas. Queriam participar, estavam felizes de terem sido os escolhidos e queriam de alguma forma contribuir.

Contudo, teve algo que me chamou a atenção: nenhum professor quis sair da sala de aula para que eu aplicasse os questionários com seus alunos.

Quando dissemos que se tratava das avaliações desenvolvidas por eles no ensino da Geografia, os alunos da escola centro, em sua maioria, fizeram “caretas”, indagando o por quê. As respostas vieram de imediato: tinha que ser Geografia? *Temos tão poucas aulas.* E outros disseram: *que conteúdo mais chato. Porquê tem que estudar geografia?*

Foi aí que, enquanto pesquisadora, explicamos que aquela era uma das dúvidas que gostaríamos de entender e que dependia deles as respostas, estávamos ali para investigarmos o processo que avaliava a aula de Geografia.

Registramos, a partir de seus depoimentos, alegria, receptividade, participação, liberdade de escrever sem se preocupar com alguém para corrigí-los, caso não escrevessem aquilo que o professor queira ouvir ou ler. Pedimos para registrar o que sentiam, o que faziam e como aprendiam Geografia nas 4^{as} séries/ciclos.

Na escola de bairro (periferia) da cidade, houve menos indagações sobre o ensino da Geografia. Os alunos se sentiram importantes por estarem participando e poderem contribuir para o desenvolvimento educacional da sua escola e, quem sabe, poderiam modificar as ditas “provas escritas” por “provas operatórias”. Em síntese, era o que eles queriam dizer. Houve uma abordagem de grande significado feita pelos alunos antes da aplicabilidade dos questionários, que merece uma ressalva no decorrer de nossa trajetória. Eles manifestaram muita insatisfação sobre a troca de professores no decorrer do segundo semestre de 2003. Até aquela instância, três professores haviam passado pela turma. Essas trocas ocorreram por problemas institucionais, tais como: professor que aposentou, professor com autorização especial para mestrado, professor que mudou de nível, assumindo de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental.

Naquele momento, duas turmas estavam com professoras novas e se sentiam inseguras quanto às mudanças avaliativas que ainda deveriam fazer para terminar o ano letivo.

Após a entrega do questionário, fizemos uma leitura das questões, para verificar se os alunos haviam entendido o que estávamos perguntando. Todos afirmaram que as perguntas estavam fáceis de serem respondidas, e gostaram de poder falar o que sentiam, sem restrições. À medida que íamos lendo as questões, foi interessante observar a postura de algumas professoras que, por sinal, já haviam entregue seus questionários. Havia algo de inquieto nelas, mas não interferiram em nada.

À medida que fomos coletando os dados do questionário dos alunos, verificamos que os mesmos encontravam-se em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, em diferentes estágios de desenvolvimento da lecto escrita³⁴. Havia crianças que mal sabiam escrever convencionalmente e outras cujas dificuldades eram mais acentuadas. Havia até quem não soubesse escrever o próprio nome com letra cursiva. Observamos, pois, como a diversidade social/cultural permeiam o processo ensino/aprendizagem.

Perguntamos aos alunos como são as aulas de Geografia e obtivemos algumas respostas que nos surpreenderam. Alguns alunos registraram que são aulas de leitura: o professor pede para os alunos abrirem o livro de Geografia na página determinada e começam a leitura, alguns explicam o que o livro aborda, outros não. Na medida em que vão lendo, o professor pede para que respondam o questionário e, em seguida, faz a correção na lousa. Muitos sentem dificuldade de ler, e outros de copiar as respostas que são transcritas na lousa, pois dizem ser muito rápida a

correção, dificultando a aprendizagem. Registraram também que fazem muita cópia do livro didático e depois tem que “decorar” para a prova. Um dos alunos questiona o porquê que tem de “decorar tanta coisa”, e ainda por cima “enfiar tudo na cabeça”. Houve alguns que disseram que a professora disse que “é necessário aprender desse jeito”.

Houve também depoimentos de alunos (quatro alunos, em um montante de cento e sessenta e cinco) que disseram não gostar do ensino da Geografia. Isso porque tem que decorar o nome dos Estados, capitais, relevo, vegetação, clima, e que essas noções, muitas vezes, não são compreendidas por eles. E ainda questionam para quê decorar se não sabem como utilizar esse conhecimento no cotidiano.

Em contrapartida, há aqueles (161 alunos) que gostam de estudar Geografia, porque passam a conhecer melhor a nossa cidade, estado, país, continente e até mesmo o planeta. Aprendem a conhecer o homem e as relações sociais. Compreendem melhor as transformações que o homem faz na natureza, modificando-a e reconstruindo-a.

Houve também muitos elogios aos professores por explicarem bem o conteúdo, ouvindo as experiências dos alunos e usando metodologias diversificadas para motivar as aulas. Os alunos elogiam a “pessoa do profissional”, mas, ao mesmo tempo, têm consciência de que as aulas poderiam ser melhores, ou seja, mais práticas do que teóricas.

Voltando aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, vejamos como os alunos os registram:

³⁴ De acordo com Emilia Ferreiro os alunos podem se encontrar em diferentes estágios de desenvolvimento da lecto-escrita, isto é, o estágio pré-silábico, silábico alfabético e alfabético.

1. Prova objetiva sem livro didático e caderno;
2. Prova escrita sem consulta, muito grande: "temos que decorar tudo";
3. Toda aula de geografia tem uma prova escrita ou trabalho: "Somos avaliados todos os dias".
4. "A professora explica as questões antes de começar, depois ninguém pode olhar nem para o lado, pois isso é cola";
5. "Temos dificuldade de responder as questões, pois temos que decorar";
6. "Não há prova com consulta. Ah! Se tivesse...";
7. "A prova é avaliada pela professora que confere tudo";
8. "É difícil, a gente tem que aceitar a prova sem consulta. Enquanto alunos, não podemos fazer nada".
9. "A prova de Geografia tem muitas questões, nós demoramos duas horas para responder e as questões são difíceis de ser entendidas";
10. "A prova é difícil e a professora diz que não precisa decorar, mas entender. Temos dificuldade para passar as respostas das questões para o gabarito";
11. "Gostei de responder esse questionário é um tipo de prova, mas ele é bom pois posso falar o que sei".

Analisando as respostas, pudemos perceber que a prova objetiva/subjetiva continua sendo prioridade nas escolas. Os alunos encontram dificuldades para compreender, interpretar e responder as questões elaboradas pelos professores. As perguntas não são contextualizadas pelos alunos no decorrer do processo ensino/aprendizagem.

As outras avaliações que os professores disseram utilizar em sala de aula para estar mediar o conhecimento dos alunos não permeiam o registro dos alunos. Os professores falam que fazem a educação acontecer de acordo com a realidade vivenciada pelo aluno, mas e a realidade é outra... O aluno está “reproduzindo” o produzido, sem questionar, sem saber nem o como, o por quê, o para quê e o quando vai utilizar esse conhecimento em sua vida cotidiana. Trata-se da *educação bancária*, a que o educador Paulo Freire tanto se referia, os paradigmas não mudaram, apesar da retórica.



FIGURA 15 – Representação (charge) dos alunos em dia de prova individual e sem consulta.

AUTOR: Francisco Carlos Ferreira; dezembro de 2004.

Ficamos mais surpresas foi quando comparamos os registros de alunos e professores escolas pesquisadas. A dicotomia é maior na Escola Estadual “Minas Gerais”, onde clientela é mais elitizada, as crianças têm mais condição para adquirir livros e outros materiais. No entanto, o pensar e o fazer da prática pedagógica e avaliativa fica a desejar. Poderia ser melhorada, caso os professores ousassem mais e fizessem mais em prol dos alunos. Por outro lado, a Escola Estadual “Aurélio Luiz da Costa” (periferia), o pensar e o fazer da prática pedagógica e o processo avaliativo mostrou mais sintonia entre alunos e professores.

De qualquer maneira, verificamos que alguns professores tentam mudar as aulas, e o aluno percebe isso com facilidade.



FIGURA 16 – Representação (charge) de um processo de avaliação tranquilo. Alunos consultando e pesquisando saberes significativos.

AUTOR: Francisco Carlos Ferreira; dezembro de 2004.

É mister salientar que o aluno, sendo sujeito e objeto de pesquisa, tem consciência de que quer ser ouvido sobre o seu pensar, sobre o aprender. Questiona a objetividade das questões formuladas pelos professores, não consegue compreender. Questiona a forma pela qual o instrumento avaliativo é utilizado pela maioria dos professores das 4^{as} séries/ciclos (a prova individual escrita sem consulta). Relata suas dificuldades, esperando que alguém se preocupe com o alunado.

Outro traço permanece: o aluno responde que é difícil acertar a resposta, pois não sabe ao certo como o professor quer que *ele responda*, ou seja, com suas palavras ou com as palavras do autor livro. Quando é com as palavras do autor do livro, ele não dá conta e tem certeza de que vai se sair mal, nos resultados, pois não consegue decorar. Outros alunos disseram que, quando não entendem o que o professor pergunta, acabam deixando a pergunta em branco.

Observamos que 90% dos alunos encontram dificuldades em responder as questões das provas, principalmente em compreendê-las, e 10% disseram que as questões são fáceis de serem compreendidas, pois estudam muito e prestam atenção às aulas. Estudam os questionários e decoram as respostas, facilitando, assim, a execução da mesma.

Perguntamos sobre os diferentes instrumentos avaliativos que gostariam de estar trabalhando nas aulas de Geografia. Eles disseram: pesquisas, trabalhos em grupo, questionário com questões abertas³⁵, excursões com atividades direcionadas³⁶, prova com consulta (fazendo a gente pensar), pesquisa em revistas utilizando

³⁵ Questões abertas, no sentido de serem dissertativas.

³⁶ Atividades direcionadas foi vocabulário nosso; eles disseram com relatórios.

também recortes e colagens, relatórios, resumos, mapas, desenhos, provas objetivas, montar murais, painéis e socializar o aprendizado.

A diversidade de alternativas nos surpreendeu. Os alunos reconhecem diversos procedimentos metodológicos, e dão sugestões pertinentes para que o aprender e o ensinar ocorram espontaneamente. Buscam aprender com prazer o ensino da Geografia.

Referimo-nos, no questionário, à questão das dificuldades encontradas por eles nas provas, o que fazem quando não se saem bem nos resultados, e o que a professora faz para poder ajudá-los. A maioria dos alunos afirmou que o professor os manda estudar mais e prestar mais atenção às aulas. Outras vezes, pede para (re)fazer as provas, buscando a resposta certa, faz a revisão da prova coletivamente, explicando as questões que a turma mais errou. Em outras situações, o professor dá outra prova para ajudar os alunos que tiveram muita dificuldade. Há momentos que alguns alunos revelam que ela atende grupos de alunos que possuem mais dificuldades, alertando-os de uma possível “recuperação” e, ao mesmo tempo, incentiva-os a estudar mais em casa.

Há uma preocupação, por parte dos professores, quanto às dificuldades dos alunos no decorrer do processo ensino/aprendizagem. Porém, observa-se, de acordo com as análises por nós realizadas, que eles não buscam alternativas para melhorar a situação. E o aluno tem consciência dessas dificuldades – a deles e a do professor.

De acordo com Melchior (2004, p. 44):

A avaliação é um instrumento que serve para o professor ajustar sua atuação nos processos de ensino e de aprendizagem, reforçando os conteúdos que ainda não são do domínio dos alunos e realizando adaptações curriculares necessárias. Através dos processos avaliativos o professor tem a oportunidade de conhecer como realiza a aprendizagem [...] através das reflexões e do diagnóstico feito nesses momentos, vão ser

direcionados ou redirecionados os novos desafios dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com os resultado, os professores deveriam (re)planejar suas práticas, buscando resgatar as aprendizagens dos alunos que tiveram mais dificuldades no decorrer do processo. Contudo, de acordo com eles, quase nada se tem feito para sanar o problema. Cabe aqui um repensar sobre as práticas avaliativas dos professores para levar os alunos que possuem mais dificuldades a compreenderem melhor a construção dos conhecimentos.

Abordamos a questão dos medos com relação aos instrumentos avaliativos, e os alunos confirmaram que sentem muito “medo” ainda das provas escritas. Eles ficam nervosos, impacientes, mas sabem que devem ser avaliados e têm consciência da necessidade do processo avaliativo para sua formação (Cf. CAPÍTULO 2).

De qualquer maneira, à medida que fomos lendo e registrando os pareceres dos alunos diante do instrumento avaliativo, percebemos uma semelhança entre o pensar de Morin, em seu livro *A cabeça bem-feita – repensar a reforma/reformar o pensamento*. O aluno enche a cabeça de informações sem significado e tenta despejá-la na prova; após o término dessa tarefa, sente-se aliviado e relaxa. Isto é, manda aquelas informações para um arquivo-mental morto e desnecessário. As informações vão embora e deixam de existir no contexto. Decorar nomes de capitais, estados, localizar-se nos mapas e conhecer sobre a economia, população e política brasileira é muito prazeroso, desde que seja compreendido; caso contrário, não passa de mero acúmulo de conhecimentos sem significados.

Para o aluno, o processo avaliativo se resume em **aprovação** ou **reprovação**, independentemente da organização do tempo e do espaço escolar. As nomenclaturas é que mudam. Se a escola for seriada, ele é “reprovado”, se for ciclo

ele é retido no respectivo ciclo, podendo nos primeiros meses (fevereiro e março) do ano ser remanejado, conforme seus avanços, para o ciclo seguinte, caso contrário, continua na sala intermediária do respectivo ano. É interessante observar como os “rótulos” mudam, mas o contexto continua o mesmo. Percebemos, ainda, que muitos alunos têm medo do processo avaliativo; ou melhor, das conseqüências que ele, proporciona: a reprovação. E os alunos temem esse “monstro” no decorrer de todo o ano. Uns aprendem a conviver com ele e outros possuem dificuldade de enfrentá-lo no dia a dia.

3.2 – Aprender a avaliar de forma significativa incluindo os sujeitos do processo ensino-aprendizagem na aula de Geografia

Para avaliar qualitativamente o processo ensino aprendizagem, é necessário que haja participação dos sujeitos – alunos e professores – interagindo sobre o contexto de modo que os saberes tenham significado para eles. Para Demo (2002 p. 19-22), “a avaliação qualitativa não é uma iniciativa externa, de fora para dentro. Só é factível, em profundidade como forma de auto-expressão”. Segundo este autor, a auto-avaliação é mais importante do que a avaliação diagnóstica. A qualidade do ensino da Geografia é considerada válida quando é vivenciada na realidade vigente dos sujeitos. A interação, o comprometimento, a troca de experiências e as experiências vivenciadas são importantíssimas para que essa avaliação seja formativa e de qualidade.

Para Neidson Rodrigues (1991, p. 36), “avaliar é verificar como o conhecimento está se incorporando no educando, e como modificar sua compreensão de mundo e elevar a sua capacidade de participar da realidade onde está vivendo”. E preocupar-se com a formação integral do aluno é estar alerta à compreensão que ele faz de homem e de mundo. É buscar “mediar” o conhecimento do aluno levando a refletir/agir na sociedade, participando democraticamente, fazendo a educação acontecer de forma cidadã.

No entanto, Saul (1988, p. 53) afirma que “não há registro, na literatura de avaliação educacional com a denominação “avaliação emancipatória” e continua esse raciocínio ressaltando que

O paradigma de avaliação emancipatória que aqui se propõe tem sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: a primeira delas caracteriza-se como avaliação *democrática*; a segunda é a *crítica institucional e criação coletiva*; e a terceira é a *pesquisa participante* (SAUL, 1988, p. 53).

Saul denomina de avaliação democrática aquela que emerge das tendências recentes. É copia de programas estadunidenses a serviço da comunidade. O valor básico é a cidadania consciente, e o avaliador age como intermediário nas trocas de informação entre os diferentes grupos sociais. Há uma forma de controle social, gerenciada por relações de poder. Os conceitos mais utilizados pela avaliação democrática são sigilo, negociação e acessibilidade, o que justifica o direito à informação.

Com relação à crítica institucional e à criação coletiva, Saul (1988) aborda a importância do processo de conscientização de uma Pedagogia emancipada, cujos sujeitos seriam capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações. Essa abordagem privilegia o enfoque multidisciplinar, buscando a apreensão e a integração de múltiplas dimensões do homem concernente à sociedade, superando

as modalidades de fragmentação. Descreve a realidade de acordo com seu desenvolvimento e critica os grupos sociais por seus procedimentos inadequados quanto às desigualdades sociais.

Em se tratando da criação coletiva, compartilha de novos programas de ação em prol do desenvolvimento humano. Esse processo criativo envolve comprometimento, responsabilidade e participação na formação de novas estruturas que irão permear a organização e a inserção social dos sujeitos do processo ensino aprendizagem – aluno e professor. É importante que respondamos algumas perguntas, de certo modo já colocas anteriormente por nós: Que tipo de homem se quer formar e com que meios? Que tipo de sociedade se deseja? O que a instituição educacional pode e deve fazer, considerando a realidade em que está inserida?

Em relação à pesquisa participante, Saul (1988) define como sendo a metodologia utilizada para atender às necessidades das classes sociais mais carentes, levando-se em consideração as potencialidades do conhecer/agir. É a metodologia que incentiva o desenvolvimento da independência. Ela se consolida em seis princípios: autenticidade e compromisso; antidogmatismo; restituição sistemática; *feedback*; ritmo e equilíbrio de ação-reflexão; ciência modesta e técnicas dialogais.

Na charge a seguir, retratamos outra forma de o professor avaliar seus alunos no dia a dia escolar. O trabalho em grupo é um dos instrumentos avaliativos que podem ser trabalhados de forma participativa. Alunos e professores dialogam suas aprendizagens e buscam, por meio da pesquisa, novos conhecimentos que são posteriormente socializados com os demais grupos.



FIGURA 17 – A charge representa os alunos trabalhando em grupo e construindo suas aprendizagens com alegria e prazer. Mesmo sendo de grupos diferentes, há uma possibilidade de aprender com o outro grupo novos conhecimentos.

AUTOR: Francisco Carlos Ferreira – Dez./2004

Aprender, construir, (re)construir, planejar e (re)planejar novos saberes é importante para a vida de alunos e professores quando são expressos de forma qualitativa. A qualidade no ensino precisa atingir a competência formal (manejo e construção do conhecimento) quanto à competência política (a formação do sujeito solidário, democrático, participativo e ético).

A competência diante dos desafios da inovação e da cidadania supõe uma atitude de construção e de mudança diante dos acontecimentos vividos no cotidiano. Para que a competência política vise à qualidade, o diálogo deve permear todo o processo. A ética e a lógica também. A discussão crítica dos fins e valores é uma das formas de trabalhar a questão da formação de habilidades e competências no educando. Quanto à qualidade políticas públicas educacionais a realidade do fracasso escolar fala por si. A escola continua seletiva, o conhecimento, seja geográfico ou multidisciplinar, ainda encontra-se centrado nas mãos de poucos e, conseqüentemente, o atraso na educação permanece na educação pública.

A avaliação qualitativa está comprometida com a (re)construção do conhecimento geográfico e realização da cidadania no Brasil.

3.3 – O pensar sobre o processo avaliativo de um geógrafo e de uma pedagoga – dialogando saberes

Buscando compreender um pouco mais “o pensar e o fazer” dos professores no que concerne ao processo avaliativo, fizemos duas entrevistas: a primeira com uma pedagoga que leciona Didática nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia; a outra com um professor de Metodologia do Ensino da Geografia, e Geógrafo, que desenvolveu uma pesquisa na área da avaliação, recentemente.

O que estes professores têm em comum? Ambos estão preocupados com o processo avaliativo realizado nas instituições escolares e do ensino superior. Sendo assim, buscamos comparar “o olhar” de uma pedagoga e de um geógrafo no que diz

respeito ao processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, à avaliação formativa no ensino da Geografia, principalmente nas séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Conversando com a Profa. Ms. Olenir Maria Mendes, doutoranda em Educação na área de Didática e pesquisa em Formação de Professores e Avaliação, pela Universidade de São Paulo, e atualmente professora de Didática da Faculdade de Educação – UFU, nos Cursos de Licenciaturas, pudemos conhecer um pouco mais sobre o ensino da Geografia. A professora aborda a didática de ontem e de hoje.

Inicialmente, perguntamos como era o ensino da Geografia e a avaliação, durante sua infância. A professora Olenir revelou que quase não se lembra desse aspecto da sua formação, ou seja, as lembranças são “vagas”; apesar disso, afirmou que na sua

...época essa disciplina era chamada de Estudo Sociais... Era muito difícil, pois tinha que ser memorizada pelos alunos. Lembro dos pontos cardeais, as cidades, os poderes executivo, legislativo e judiciário. Havia muita memorização.

As provas eram individuais – memorização pura. Havia perguntas do tipo: Onde se localiza “isso”? O que é Cerrado? Eu não sabia, pois só via o Cerrado em fotos. Não se ia ao campo para ver o Cerrado. Havia perguntas também do tipo: Localizar os Estados, capitais e municípios. Completar o mapa de Uberlândia, além de colorir bem bonito.

A professora conta que sempre estudou em Escola Pública. O livro didático era aquele que o governo emprestava. As fotos dos livros eram desbotadas e estavam associadas a lugares ruins, secos e sem vida. Perguntamos se hoje elabora para seus alunos do Ensino Superior avaliações parecidas com as que faziam. Ela riu e disse que não, por não gostar daqueles instrumentos avaliativos. No entanto, quando iniciou sua profissão, dando aulas para crianças, reproduzia os mesmos instrumentos avaliativos, os quais havia aprendido durante sua formação magisterial. Fazia como todos, utilizando-se do mimeógrafo com freqüência.

Todavia, relata que começou a pensar na prática pedagógica quando começou a atuar no ensino superior, chegando à seguinte conclusão: “Eu não avaliava, eu verificava”. Por outro lado: “Atualmente, é mais importante estudar para ter **nota** do que para aprender. Isso me deixa angustiada”.

Por conseguinte, a professora começou suas investigações sobre o processo avaliativo, buscando encontrar respostas para seus questionamentos. Perguntamos se ela acha importante o ensino da Geografia para as crianças. Ela diz que sim e justifica:

Hoje já existem escolas que reconhecem a importância desse conhecimento para a formação do indivíduo e por isso, ele é mais valorizado. Antigamente, valorizava-se mais o ensino de português e matemática. Por isso, percebo que evoluímos muito. De qualquer modo, o ensino da geografia precisa ser modificado para que possa ajudar no processo de desenvolvimento das crianças como cidadãos.

A educação ambiental, de hoje, nas escolas é de extrema importância para a formação do cidadão. E a escola ensina isso (nem todas, é claro):

O conhecimento tem significado para as crianças. Sei que ainda têm muitas escolas preocupadas somente com o livro didático, mas não é o principal. O livro didático é apenas um dos recursos que o professor poderá utilizar para enriquecer sua aula. Percebo que o mais importante no ensino da Geografia é utilizarmos o próprio meio (casa, rua, quarteirão, bairro, estado, cidade etc.) para compreendermos as relações do ser humano com o meio em que vive. É importante que as crianças consigam compreender o espaço em que elas vivem.

O ser humano se relaciona com outros seres humanos, mas especialmente de forma respeitosa com todo o universo, modifica o espaço e é modificado por ele.

Queríamos compreender o motivo que levou a professora a se interessar pela investigação do processo avaliativo. Ela nos relatou que a produção científica sobre as metodologias educacionais vem sendo aperfeiçoada. Essa produção tem influenciado na busca pela melhora do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, o processo avaliativo, apesar de haver também uma produção bastante

significativa, não tem provocado grandes mudanças nas práticas pedagógicas. Isso tem ocorrido em todos os níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior. De modo geral, os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores continuam dando ênfase aos resultados finais, às práticas meramente verificativas, com intuito de classificar, e não de resolver os problemas de aprendizagem.

Outro aspecto abordado pela professora é o fato de que grande parte dos professores não tem conhecimento sobre essa área. E acrescenta:

O processo avaliativo é um problema social – elimina, aprova e reprova; está ligado ao modelo de sociedade que temos. É interessante observar o paradoxo social que vivemos: a sociedade divulga que devemos ‘incluir’ os alunos na escola e ainda propaga que a educação é para todos. No entanto, o sistema capitalista avalia, classifica e exclui os sujeitos do processo ensino/aprendizagem, utilizando instrumentos avaliativos para viabilizar essa ‘exclusão’.

Uma das dificuldades que a professora Olenir encontra no ensino superior é sensibilizar os professores sobre a importância de se propor uma avaliação processual, contínua e formativa, visando a aprendizagem do aluno.

Percebemos que há uma resistência impedindo o professor de acreditar que todo ser humano é capaz de aprender. Ir contra o modelo pré-estabelecido pela sociedade não é simples. Levar alunos e professores a (re)pensar uma prática avaliativa que objetiva a construção e a (re)construção de aprendizagens significativas é o desafio. Isso porque o sistema educacional vive uma contradição: fala de inclusão, mas exclui; fala de uma educação de qualidade e avalia a quantidade: a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, de 20/12/1996) aborda uma avaliação contínua que, na realidade, é difícil de executar por diversas razões; sendo mais difícil o modelo de sociedade, articulado e organizado para que haja exclusão; os outros problemas são conseqüências desse que é a raiz de tudo, mas isso não significa que não possamos fazer nada para mudar, ao contrário. Ter claro onde se

encontra a raiz do problema ajuda-nos a pensar formas de combatê-lo e ajuda-nos também a não agirmos de forma ingênua.

Apesar de a produção científica ser extensa e bastante significativa, as mudanças das práticas contrariam o modelo capitalista de sociedade, pois, se por um lado avaliar significa acompanhar o desenvolvimento do aluno e favorecer a aprendizagem, no sentido de transformar a realidade avaliada, tendo como consequência a inclusão, de outro lado, o sistema se organiza para garantir aos pequenos grupos, verdadeiros donos do capital, as condições para que continuem sendo os donos do poder, tendo como consequência a exclusão. Diante dessa contradição, o avanço é muito pequeno se comparado à demanda que as necessidades do papel avaliativo impõem. Diagnosticar para trabalhar as dificuldades e vencer outros níveis de aprendizagem, requer dos professores conhecimentos a respeito da realidade social capitalista, bem como conhecer o aluno.

Entrevistamos, igualmente, o Professor Ms. Irineu Antonio Siegler, que relatou sua experiência de forma significativa, mostrando suas contribuições para a educação em relação a avaliação qualitativa.

O Prof. Irineu é geógrafo aposentado pela Universidade Federal de Uberlândia, trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (CEMEPE) em 2003, ministrando cursos para os professores do município, despertando-os para o tema “aprender, avaliar, ensinar, não dá para separar (...reflexões...)”.

Para o professor, o aluno tem que estar em sintonia com o conhecimento. Ambos devem estar motivados para aprender e para ensinar. A avaliação ocorre de forma processual, é consequência da aprendizagem. Para ele, aprender tem que ser com

dinamicidade. O professor precisa ser o “mediador” do conhecimento geográfico e precisa levar o aluno para conhecer a natureza de forma concreta. Cada progresso do aluno significa novos investimentos para que eles aprendam mais. E cada insucesso implica mudanças, para que eles aprendam o desejável e o necessário.

A avaliação objetiva a qualidade e emana da participação; por se colocar a favor da aprendizagem, caminha passo a passo com a realidade do aluno. Perde a conotação de mensuração, de julgamento e de classificação, e dá ênfase à pesquisa, à investigação e ao processo.

Avaliar, para o professor Irineu, é muito mais que percorrer uma reta traçada pelo professor, é acompanhar o percurso do aluno, seu ir e vir para ultrapassar as dificuldades gradualmente e construir uma nova experiência, um novo conhecimento. Acredita que a avaliação deve ser trabalhada como processo potencializador de mudanças na formação do profissional, preparando os homens para atuarem na sociedade da informação, da ecologia, do equilíbrio e da espiritualidade.

E por falar em espiritualidade, registramos que a esperança, a liberdade, a participação e o comprometimento com um ensino de qualidade estavam em seu olhar e em sua fala no decorrer de nossa entrevista.

Avaliar é um processo de mudança, de criatividade, de participação e de criatividade. Só é eficaz quando atinge os objetivos propostos. O conteúdo é apenas o objeto da avaliação. O processo avaliativo tem uma sinergia, visando o melhor para o aluno, o mais eficiente e o mais significativo. O sujeito da avaliação é o aluno. Sendo assim, sujeito e objeto têm que se envolver de forma concreta e inter-relacionarem, harmoniosamente, para que as mudanças ocorram.

Por outro lado, o professor faz uma crítica às escolas, dizendo que a escola precisa mudar, para o que se faz necessário querer e lutar para que as mudanças ocorram; só assim o processo avaliativo poderá se modificar.

Contudo, de nada adianta o processo avaliativo se a avaliação não se transformar em instrumento de aprendizagem. Enquanto o ato de avaliar for considerado um instrumento de verificação do conhecimento acumulado, centrado na autoridade do professor, pouco significativo será sua contribuição à formação de alunos (cidadãos) que, perdendo o medo da opressão, se sentirão livres para aprender a lidar com os conhecimentos realmente importantes para suas vidas. E o professor acrescenta: todas as etapas da avaliação deverão estar centradas no aluno, desde a participação no processo até a verificação do conhecimento acumulado.

O professor deu muita ênfase à questão da auto-avaliação. Ele acredita nesse processo, pois de acordo com suas experiências pedagógicas, vivenciadas no decorrer da graduação, pode constatar que o aluno tem consciência do que aprendeu e do que não conseguiu aprender. E acrescenta que a auto-avaliação ajuda os alunos a desenvolver princípios de honestidade, ética e sinceridade. Melhora a auto-estima, a participação, a serenidade, compromisso e a responsabilidade. Exercita a autocrítica e a liberdade de expressão. Acelera a socialização e a cooperação, reduzindo a competição. Diz que a auto-avaliação deve permear também a vida profissional do professor. Acredita que só assim haverá mudanças na qualidade do ensino e no processo avaliativo.

3.4 – Sugestões para que os professores desenvolvam habilidades e competências necessárias para avaliar qualitativamente os alunos das 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental

“A busca do conhecimento é um ato político. Não existe pesquisa livre de valores ou politicamente neutra” (VESENTINI, 2003, s/n). O nosso papel de professores e de pesquisadores está politicamente relacionado aos nossos objetos de pesquisa, que se encontram na natureza e na sociedade. Procuramos investigar a natureza e as relações sociais, revelando a política acontecer no cotidiano.

Com relação ao ensino da Geografia, não é diferente. Estudando e pesquisando a Geografia, percebemos que possuímos necessidades globais para nossa sobrevivência; sendo assim, ao buscarmos conhecer o objeto de nossa pesquisa, compreendemos que tanto aluno como professor possuem dificuldades para trabalhar no ensino da Geografia de forma global na sala de aula.

Por isso, voltamos ao nosso laboratório (chamado de sala de aula) nos meses de setembro a novembro de 2003, sugerimos algumas maneiras de se avaliar o aluno na perspectiva formativa.



FIGURA 17 – Alunos confeccionando cartazes, abordando o tema: a população brasileira.

FONTE: E.E. “Aurélio Luiz da Costa” – Setembro/2004

Sendo assim, voltamos para a sala de aula e de maneira participativa, definimos algumas experiências didáticas para a aprendizagem de conteúdos geográficos. Por meio de desenho, recorte, colagem e pintura fomos mapeamos nossa sala de aula, construindo criticamente a noção que temos de espaço. Ao término da atividade, reviram seus saberes, podendo se auto-avaliar.



FIGURA 18 – Montagem de um painel coletivo.

FONTE: E.E. “Aurélio Luiz da Costa” – Setembro/2004

Voltamos no tempo e começamos a contar para os alunos a história da humanidade, como os primitivos desenhavam seus cotidianos em cavernas, como os navegantes desenhavam a rota para que os navios não se perdessem no oceano, os alunos comentaram os filmes que assistiram e elaboraram relatórios a respeito, permeando os demais contextos curriculares, sugerimos ao aluno produzissem textos, maquetes, oficinas com sucatas, registrassem a aprendizagem.



FIGURA 19 – Montagem de maquete. Construção do espaço urbano.

FONTE: E.E. "Aurélio Luiz da Costa" – Setembro/2004

Todas as experiências foram sendo avaliadas no decorrer do processo. Por outro lado, montamos um projeto na escola para mantermos "o nosso espaço limpo e preservado". As crianças adoraram estar participando desse projeto, pois envolveu todos os alunos da escola. Conseguimos desenvolver nos alunos atitudes como solidariedade, partilha, cooperação, disciplina e envolvimento com o meio ambiente. Os alunos não deixavam pratos espalhados pelo pátio da escola, pararam de escrever nas paredes e carteiras da escola, o lixo passou a ser colocado dentro dos seus respectivos recipientes, organizando-se uma coleta seletiva.

Montamos, em sala de aula, cartazes e painéis para conscientizar os colegas da importância de estarmos preservando e conservando o nosso ambiente de trabalho limpo e bonito. As mudanças começaram acontecer de maneira significativa na representação do espaço. A divulgação do projeto e a participação efetiva de todos os funcionários da escola levaram à participação nas mudanças de forma mais

comprometida com o grupo social. Os alunos socializavam o que aprendiam e, ao mesmo tempo, auto-avaliavam-se com relação ao desenvolvimento das atividades executadas.

Noções teóricas estavam sendo assimiladas e construída na sala de aula. As relações do homem com o espaço agora, passavam a ter significado em sua aprendizagem. Esse grupo que denominamos de “piloto” passou a encarar a nota como consequência das atividades desenvolvidas em sala de aula.



FIGURA 20 – Trabalho de sucatas realizado pelos alunos. O tema era: o lixo na zona urbana.

FONTE: E.E. “Aurélio Luiz da Costa” – Outubro/2004.

Dentre outras experiências os alunos, por meio de oficinas mostraram a atuação do homem no espaço urbano, compreendendo a poluição e o lixo espalhados pela cidade.

Apesar de termos realizado poucas experiências didáticas com os alunos das 4^{as} séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, percebemos que o conhecimento ia sendo construído do local para o global.

Mais do que “mediar” o conhecimento, acompanhar, intervir quando necessário é compreender o **quê** e o **como** o aluno quer aprender e ser avaliado. Acreditamos que mudar o processo avaliativo na sala de aula depende exclusivamente da interação professor/aluno; é uma questão dialética e de empatia. Avaliamos os alunos respeitando sua diversidade sócio-cultural. E cabe ao professor adequar os instrumentos aos objetivos da avaliação qualitativa.

Enfim, buscamos dialogar com os atores do processo – aluno e professor –, para que possam lançar um “novo olhar” para a questão da avaliação qualitativa nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, levando o conhecimento geográfico do local para o global, de maneira que o processo seja (re)construído conforme a realidade dos sujeitos. Acreditamos que avaliar qualitativamente é um grande avanço na formação do sujeitos do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhando há mais de 20 anos com as séries/ciclos iniciais do ensino fundamental e hoje especificamente com as 4^{as} séries/ciclos, levantei várias questões sobre o processo avaliativo no ensino da Geografia, desenvolvido nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais.

Procurar entender “o pensar e o fazer” dos professores do ensino da Geografia dessa respectiva série, ora observando, no diálogo deles, coerência e incoerência com relação ao processo ensino aprendizagem e ao processo avaliativo.

Mas a sede de conhecer mais o **processo avaliativo**, e o **como** os alunos **aprendem** e os professores **ensinam**, me deixava curiosa. Queria perceber as mudanças, averiguar se de fato, as mudanças estavam ocorrendo na escola.

Fiquei um pouco decepcionada com relação aos resultados da pesquisa. Esperava maior diversidade de metodologias e de instrumentos avaliativos. Esperava que os paradigmas educacionais já tivessem sido redimensionados **no pensar e no fazer** da prática docente. Contudo, percebi que pouco evoluímos com relação a esses propósitos.

O professor, porém, busca melhorar a qualidade de ensino. Tenta modificar sua prática pedagógica, levando o aluno a aprender o conhecimento geográfico, mas ainda persiste na retórica demagógica, fala-se muito e age-se pouco. E o aluno percebe isso de forma transparente, e às vezes chega até o conformismo. Tem

esperança de que a educação mude, que as provas deixem de visar o quantitativo. Percebemos que a esperança existe. Mas ainda há muito o que fazer para mudarmos os paradigmas educacionais.

O ensino continua sendo transmitido sem muita criatividade, por parte dos professores. As provas continuam visando o quantitativo e pouco se tem trabalhado o qualitativo. Pois trabalhar com habilidades e competências é cansativo, exige mais do professor, requer um comprometimento maior, e muitas vezes “o professor não tem tempo”.

Quando falava para os colegas que estava estudando, apesar do tempo consumido no trabalho escolar, fazendo mestrado e pesquisando, de alguns ouvia um tom de zombaria e descaso, como: “para que estudar, pois você não vai passar de uma professorinha do estado, e ele não estará nem aí para você”. Outros (na sua minoria), diziam: “Vai em frente, garota, a escola precisa de gente como você, que quer aprender e quer melhorar sua prática pedagógica”.

Avaliamos qualitativamente nossos alunos no permear da história de vida deles, nas experiências do cotidiano que estão relacionadas à natureza e ao espaço em que estamos inseridos. Avaliamos suas habilidades e competências de forma significativa na medida em que conseguirmos levá-los à (re)construção de conhecimentos e os prepararmos para intervir na sociedade como cidadãos.

Para que haja mudança, é preciso que façamos nossa parte no processo, e de maneira que o professor e aluno, juntos, eliminem a dicotomia entre o pensar e o fazer na arte de aprender e ensinar Geografia na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGAP, Georges. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O Espaço geográfico**. Ensino e Representação. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.

ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época; 1)

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas: Papyrus, 1989.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Uma geografia para o século XXI**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história.** Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia-a-dia. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Professor bonzinho = aluno difícil.** A questão da indisciplina na sala de aula. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCÚCIO, Marina Rodrigues Borges. **Questões urgentes na educação.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Rede Pitágoras, 2002. (Coleção Escola em Ação; 1).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias.** Uma introdução ao estudo de psicologia. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria J. Álvares, Telmo M. Baptista, Sara B. dos Santos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRADFIELD, James & MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e Testes em Educação**. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, s/d (dois volumes)

BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época; 35).

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa Participante**. 1ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais. **Organização do tempo escolar na Escola Sagarana**. Organização dos tempos e espaços escolares. Belo Horizonte: SEE/MG, ano 1997. (Fascículo 1)

_____. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. (Volume 134).

_____. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais. **Organização do tempo escolar na Escola Sagarana.** Organização dos tempos e espaços escolares. Belo Horizonte: SEE/MG, ano 1997, (Fascículo 1).

_____. Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais. **Organização do tempo escolar.** A formação humana e os ciclos escolares: construindo competências. Belo Horizonte: SEE/MG, ano 1997 (Fascículo 2).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª séries: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de 1ª a 4ª série: introdução.** Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUSQUETS, Maria Dolores (Org.). **Temas transversais em educação.** Bases para uma formação integral. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

CALLAI, Helena Copeti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Terra Livre – Paradigmas da Geografia.** São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Nº 16, p. 133-152, 1º semestre/2001.

CALVEZ, Jean-Yves. **Política**. Uma introdução. São Paulo: Ática, 2002.

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

CARDINET, J. **Evaluation Scolaire et Pratique**. Bruxelas, De Boeck, 1986.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes/Idac, 1982.

CENTRO DE ESTUDOS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, vol. 1, n. 1, 1978.

CHINAPAH, Vinanagum. **Rendimento da aprendizagem**: construção de competências. Tradução de Francisca Aguiar. Campinas: Autores Associados; Brasília: UNESCO, 2000.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 2000.

CORTELLA; Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. Fundamentos epistemológicos e políticos. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001. (Coleção Prospectiva; 5).

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um risco e risco de extinção. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Prospectiva; 6).

COSTA, Lucimeire da Silva. **Uma Análise da Formação do Professor de Geografia na UFU: Limites e Possibilidades**. 2003. 188 f. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

COSTA; Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papyrus, 2004.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Avaliação qualitativa**. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; 25).

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Conhecer & aprender.** Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Dialética da felicidade:** insolúvel busca de solução. Petrópolis: Vozes, 2001. (Volume 2).

_____. **Dialética da felicidade:** olhar sociológico pós-moderno. Petrópolis: Vozes, 2001. (Volume 1).

_____. **Saber pensar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. TAILLE, Yves de la; HOFFMAN, Jussara. **Grandes pensadores em educação.** O desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem.** Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EDU, 1989.

DERVAL, Juan. **Aprender na vida e aprender na escola.** Tradução de Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método.** Tradução de Paulo M. de Oliveira. Bauru: EDIPRO, 1996.

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

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação Democrática**. Para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

DREIFUSS, René. **Política, poder, estado e força**. Uma leitura de Weber. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar**. Relações entre a didática e o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Lucinete. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 6ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 3ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

_____. **Pedagogia del oprimido**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1972.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

FREITAS; Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Introdução de Francisco Iglesias. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo:Ática, 2001.

GASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

_____; (ORG.), Antonio Carlos; CALLAI; Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

_____; SCHAFFER, Neiva Otero. **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul, UFRGS, 1998.

GIKOVATE, Flávio. **A arte de educar**. Curitiba: Nova Didática, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade/UFRGS, 1993.

_____. **Pontos & contra pontos.** Do pensar ao agir em educação. Porto Alegre: Mediação, 1994.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI.** Os desafios do futuro imediato. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papyrus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LOCH, Valdeci Valentim. **Jeito de avaliar.** O construtivismo e o processo de avaliação. Curitiba: Renascer, 1995.

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

MACHADO, Nilson José. **Educação:** projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. (Coleção Ensaios Transversais).

MAGALHÃES, Antonio M.; STOER, Stephen R. **A escola para todos e a excelência acadêmica.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção Prospectiva; 8).

MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem:** relatórios, laudos e pareceres. São Paulo: Veras Editora; Lisboa: CPIHTS, 2003.

MARTINS, Ângela Marisa. **Autonomia da escola:** a (ex)tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC-MOBRAL. **Livro do professor.** Bloch, Rio de Janeiro, s.d.

_____. **Quem Lê.** São Paulo: Melhoramentos, 1973.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica:** função e necessidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

_____. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** 2ª ed. Porto Alegre: Premier, 2004.

MENDEZ; J. M. Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução Magna Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC (Ed.). **Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira.** Relatório elaborado por Newton Sucupira para a XXIV - Sessão da Conferencia Internacional de Educação realizada em Genebra em 1974. Brasília: MEC, 1974.

MOLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos & descontos**. Ceilândia: Idéia Editora, 1997.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**. Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de Nossa Época; 36).

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; BRABANT, Jean Michel; VESENTINI, W; VLACH, Vânia R. F; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos B. de; MORAES, Antonio Carlos; WETTSTEIN, Germàn. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Teresa (Orgs). **Organização do ensino no Brasil**. Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção Legislação e política educacional; 2).

PAIVA, Vanilde P. **Educação popular e educação de adulto**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973. (Coleção Temas Brasileiros; 2).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe; TURLER, Mônica Gather; MACEDO. Lino de; MACHADO, Nelson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no**

século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos/EdUSP, 1978.

PILETTI, Claudino. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Entre Nós Professores).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

PRADO Jr. C. **História da economia do Brasil.** 30^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação.** Novos tempos, novas práticas. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 3^a ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; 16).

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã; 2).

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A prova operatória.** Contribuições da psicologia do desenvolvimento. 21ª ed. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global.** As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SALOMON, Décio Vieira. **Como fazer uma monografia.** 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez (Orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; 42).

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória – Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHAFFER, Neiva Otero. **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões**. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2000.

SEE/MG. **Projeto-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do 2º Ciclo de Formação Básica da Rede Estadual**. A questão da avaliação nos ciclos de formação básica – Plano de Estudo Sobre Avaliação da Aprendizagem. 1997.

_____. **Ciclos de Formação Básica – Implementação do Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental – Características; Fundamentos; Estratégias**. 1997.

SIEGLER, Irineu Antonio. **Aprender, Avaliar, Ensinar não dá para separar (...reflexões...)**. SME/CEMEGE, Uberlândia, 2003. (mimeo.).

SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS; Nara Eugenia de. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses**. Uberlândia: UFU, 2003.

SHORT, John Rennie. **A geografia humana progressista**. Disponível em: <http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica04.htm>. Acesso em 09/03/2003.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global**. Limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TELES, Maria Luisa Silveira. **Educação sem fronteiras**. Cuidando do ser. Petrópolis: Vozes, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação).

TIBA, Içami. **Disciplina**: limite na medida certa. 24ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

_____. **Ensinar aprendendo**. Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2).

_____. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 5).

VEJA, Alfredo Pena; ALMEIDA, Cleide R.S., PETRAGLIA, Isabel (Orgs.) **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

VESENTINI, José William (org). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2004.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Significado particular do ensino da geografia no bojo da construção do Estado-nação alemão no século XIX. **Sociedade & Natureza**, v. 3, n^{os}. 5 e 6, p. 5-10, 1991.

_____. **A propósito do ensino de geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. (Dissertação de mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, F.F.L.C.H/ Departamento de Geografia, São Paulo, 1988

_____. Construindo uma prática de ensino de geografia: a questão da regionalização. **Sociedade & Natureza**, v. 4, n. 7 e 8, p. 119-122, 1992.

_____. Fragmentos acerca do método em geografia. **Boletim de Geografia Teórica**, v. 16-17, n. 31/34, p. 250-254, 1986-1987.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **A nota prende a sabedoria liberta**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

XAVIER, M. E. **Poder econômico e educação da elite**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e diversidade cultural**. Tradução de Michel Tiollent. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 106).

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. Dos Jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ZUIN, Antonio A. Soares (Org.). **A educação danificada**. Contribuições à teoria crítica da educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

ANEXOS

Anexo 1

Questionário dos alunos

Anexo 2

Questionário dos professores

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)