

A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Francisco Tomaz de Moura Júnior

fthomaz-junior@hotmail.com¹

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

suzanarili@yahoo.com.br²

Resumo

A avaliação constitui-se parte integrante da rotina escolar e compõem um conhecimento fundamental ao exercício da docência. Ao longo da história e com o desenvolvimento do capitalismo ela adquiriu um status de controle social, ou seja, era a responsável por distinguir os sujeitos que estavam aptos daqueles que eram inaptos, atribuindo ao professor um poder de decisão – aprovação ou reprovação – sobre o aluno, criando, por consequência, uma fetichização da nota. Todo esse processo mascarou aquilo que deveria ser a real função de qualquer processo avaliativo: uma estratégia de verificação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, apontando suas dificuldades e facilidades, sendo um processo de caráter qualitativo e não especificamente quantitativo. Assim, o presente trabalho propõe a reflexão sobre o papel da avaliação na formação do professor de Geografia, para tanto, buscou-se na bibliografia elementos que possam enriquecer o debate apontando para a necessidade de avaliação formativa da aprendizagem geográfica, ou seja, uma avaliação que esteja voltada para a melhoria da aprendizagem e a (trans)formação da educação a partir de uma práxis que busque a cidadania. Desse modo, para fins de organização dividiu-se o trabalho em três momentos: o primeiro em que se discute uma concepção de docência, entendendo que ela, incorre numa concepção de avaliação; o segundo momento, constitui-se em uma discussão geral do processo avaliativo e assunção de uma concepção que, num terceiro momento, é discutida à luz da ciência geográfica, explicitada a partir da experiência dos autores e da percepção de docentes em formação. Por fim, constata-se a necessidade de um aprofundamento das discussões teórico/práticas sobre a avaliação, haja vista a importância desse processo no contexto do desenvolvimento de uma relação de ensino-aprendizagem em Geografia.

Palavras-chave: Avaliação formativa. Docência. Ensino de Geografia.

¹Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí, nível de mestrado. As reflexões aqui apresentadas são parte da dissertação em andamento, tendo recebido bolsa de financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

²Doutora em Geografia, Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo) da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí.



Introdução

A sociedade como forma de organização humana é regida a partir de diferentes instituições como, por exemplo, o Estado, os quartéis, a igreja, dentre outras. No rol dessas instituições sociais, merece destaque especial a escola enquanto *locus* de formação política, ideológica e cultural dos sujeitos.

Sua importância consiste no fato de ser ela, na cultura ocidental, a responsável pela inserção do jovem em um ambiente composto de conhecimentos acumulados culturalmente ao longo da história humana, sendo responsável pela socialização desses conhecimentos e pela difusão de normas de conduta social.

Assim, pode-se dizer que é a escola que possibilita o acesso do aluno ao conhecimento historicamente produzido, juntamente com as normas culturais que, ao serem (re)produzidas, primeiro num contexto mais restrito e, posteriormente, numa esfera mais ampla da sociedade, também mobiliza condutas, sendo essas uma possibilidade de (trans)formação social dentro de um processo dialético, contraditório e conflitual.

É preciso dizer que a escola não se encontra destacada da sociedade ou do sistema educacional como um todo, portanto, sua atuação se dá entre nuances de atendimento a diretrizes superiores, emitidas pelos órgãos educacionais, e atuação direta no ambiente escolar pelo professor, sendo-lhe possibilitada uma relativa autonomia na sua gestão e desenvolvimento de objetivos educacionais.

Nota-se que, apesar da atuação docente em sala estar eivada de limitações impostas por diretrizes superiores, ela ainda é detentora de múltiplas possibilidades, devendo buscar o desenvolvimento de um ensino de Geografia que seja significativo, contextualizado e que mire a realização de uma cidadania de fato.

Para isso, é imprescindível que o professor tenha compreensão do que seja a docência, seu estatuto profissional e as especificidades de sua atuação, já que lida com pessoas, não máquinas ou materiais, e com os conhecimentos de base que fundamentam sua atuação diária. Assim, é necessário que tenha o domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos que envolvem o planejamento, que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e abrange a avaliação enquanto constituinte da rotina escolar.

Construindo a docência

A docência corresponde ao conjunto de atividades de gestão, didático-pedagógicas, de pesquisa, avaliação, dentre outras, desenvolvidas pelo professor no exercício de sua atividade profissional, seja em âmbito escolar ou universitário. Sua especificidade encontra-se no fato de que é uma atividade que não pode ser compreendida como uma relação direta, de causa e efeito, cujo modelo mais difundido é o gerencial.

Esse modelo gerencial, apregoado pela pedagogia tecnicista e pelo Estado neoliberal, entende o aluno de forma distorcida como se fosse destituído de cultura, desejos e anseios, uma verdadeira “folha em branco” que deve ser “escrita” pelo professor. Assim, ao moldá-lo de forma análoga àquela que ocorre nas fábricas, o professor o transforma de uma matéria-prima, *input*, em um produto elaborado, *output*.

Todavia, acredita-se que, apesar dos condicionamentos sociais impostos pelo Estado e suas políticas, a docência deve ser entendida não como uma relação direta e tecnicista, pois, dentre outras coisas, está se lidando com sujeitos históricos, situados na cultura e detentores de um conhecimento cotidiano.

Por isso, contrariamente ao que trazem algumas políticas educacionais, toma-a como uma atividade complexa, ou seja, ela pressupõe sempre que o professor tenha a dimensão da totalidade, da compreensão dos múltiplos processos (gestão escolar, planejamento, a aula propriamente dita, avaliação, etc.), que envolve a relação de ensino-aprendizagem (CUNHA, 2010).

Desse modo, assumir a complexidade da docência corresponde a desenvolver uma práxis que seja contextualizada e fertilizada pelos diferentes participantes, a partir de suas possibilidades. Deve, portanto, o professor fomentar a diversidade, a complementariedade, a cooperação “que busquem o equilíbrio na espiral que liga as percepções e as ações motoras” (SOUZA, 2012, p. 173).

A docência como atividade complexa pressupõe a assunção de outros paradigmas que lhe são subjacentes, sendo eles: 1) a docência como uma atividade profissional, rompendo-se com as concepções de docência como sacerdócio ou dom (NÓVOA, 2003); 2) a docência como



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias

Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019
uma atividade específica que demanda uma formação que supere o caráter bacharelesco imprimido historicamente aos cursos de licenciatura (GATTI, 2010); e 3) a docência como uma atividade que suscita um conjunto de conhecimentos próprios: os conhecimentos de base da docência (SHULMAN, 2014).

A docência como atividade profissional corresponde à compreensão de que, para ser professor, faz-se necessário uma formação específica com o estudo e aprendizagem de conhecimentos específicos, sejam eles da disciplina, de caráter didático-pedagógico, curriculares ou organizacionais da escola, além dos fundamentos filosóficos, históricos e culturais da educação.

Nesse contexto é que se situa a discussão sobre a profissionalidade docente, expressa pela especificidade do trabalho do professor, isto é, um conjunto de ações, conhecimentos, atitudes e valores que permeiam o processo de mediação e tem como propósito o desenvolvimento de uma aprendizagem (SACRISTÁN, 2003), envolvendo atividade como a aula propriamente dita, a orientação do estudo, coletiva ou individualmente, o preparo de materiais didáticos e de avaliações, a realização de *feedbacks* sobre a aprendizagem dos alunos, dentre outras atividades.

A docência como atividade específica diz respeito à necessidade de se superar o que ficou historicamente conhecido como o perfil bacharelesco dos cursos de licenciatura, uma vez que, foram constituídos num modelo “3+1”, ou seja, os três primeiros anos eram destinados à aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina (no caso da Geografia, conteúdos de geologia, geomorfologia, demografia, geopolítica, etc.) e o último ano destinado à aprendizagem dos conteúdos didático-pedagógicos (psicologia da educação, didáticas, etc.) e a realização dos estágios (GATTI, 2010).

Tal modelo fragmentou a formação dando origem aos chamados especialistas disciplinares em face dos professores das disciplinas, além de incorrer numa desvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos levando a crer que, para ensinar, bastava saber o conteúdo, fato que não é verdadeiro. Essa fragmentação, recentemente, vem sendo enfrentada a partir da implementação do modelo “2+2”.

Nele, as disciplinas didático-pedagógicas e os estágios ocorrem a partir do segundo ano de curso o que, ainda, incorre em lacunas na formação dos futuros professores, em específico, no momento de se pensar a aula a partir dos conteúdos escolares da Geografia.

Esse desafio levou os órgãos educacionais do Estado a formularem políticas que visassem a indissociabilidade entre teoria e prática, como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), a Residência Pedagógica e a obrigatoriedade da Prática como Componente Curricular (PCC), buscando orientar o aluno, desde o primeiro período a pensar a docência enquanto profissão, haja vista que, não basta saber o conteúdo específico da ciência que está mediando a construção do conhecimento, é preciso saber como ensiná-la.

Por fim, a docência é imprescindível e, decorrente das formulações anteriores, a existência de um conjunto de conhecimentos que a fundamentam. Esses conhecimentos são as formulações teóricas, metodológicas e didático-pedagógicas que embasam a ação docente e que dão um caráter profissional particular ao professor, diferenciando-o das demais profissões. Nesse entendimento,

A base de conhecimentos para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Não é fixa e imutável. Implica uma construção contínua, já que muito ainda está por ser descoberto, inventado, criado (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

Portanto, a docência é composta pelos seguintes conhecimentos: a) conhecimento específico do conteúdo a ser ensinado (conhecimento disciplinar), b) conhecimento pedagógico geral (corresponde ao conhecimento didático-pedagógico), c) conhecimento do currículo (aquele conhecimento que, ao final do período letivo, o aluno deve ter construído sobre a disciplina), d) conhecimento didático-pedagógico do conteúdo (é o como ensinar a disciplina, pode-se ler: a didática da disciplina), e) conhecimento dos alunos e seu contexto (cultura, anseios e desejos dos alunos), f) conhecimento do contexto educacional (organização, gestão e cultura escolar), g) conhecimento dos fins, propósitos e valores que miram a prática educativa e escolar (SHULMAN, 2014).

Tais conhecimentos de base, por sua vez, são acompanhados de determinadas “fontes”, sendo elas: 1) formação acadêmica, inicial ou continuada, 2) documentos oficiais (currículos, livros didáticos, materiais de apoio, dentre outros), 3) pesquisas acadêmicas, especialmente



Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019
aquelas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, e, 4) a própria prática docente (SHULMAN, 2014).

Tudo isso direciona uma compreensão da docência como uma ação complexa que deve, por obrigação, culminar numa indissociabilidade entre teoria e prática gestada a partir da atuação profissional do professor, seja na escola ou na universidade, com vistas ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem. Logo,

Se assume aqui a docência como práxis produtora de conhecimentos, como uma prática complexa e transdisciplinar. Esta concepção implica admitir que o trabalho docente tenha dimensão de totalidade, pois se compõe de múltiplos saberes que devem ser compreendidos em suas várias relações (SOUZA, 2012, p. 161).

Essa práxis docente é voltada para a autonomia, ou seja, para conduzir o aluno a formar conceitos (conhecimentos) a partir da mediação docente. Ela deve ser suficientemente flexível para se adaptar às condições de aprendizagem dos alunos, às condições físicas, suas e do ambiente ao qual está inserido, e as demanda próprias de cada conteúdo, sendo, portanto, inimaginável ou mesmo impossível trabalhar um conteúdo de forma igual com turmas diferentes, ainda que se valha da mesma metodologia de aula.

Além disso, e com base na metodologia de ensino preconizada por Cavalcanti (2014; 2017), que estabelece como percurso didático os seguintes momentos: problematizar, sistematizar e sintetizar, podendo o último ser desdobrada, a fim de se dar ênfase ao papel que possui a avaliação, é que se visualiza uma possibilidade para a concretização do que Shulman (2014) defende como conhecimento didático-pedagógico do conteúdo.

A problematização decorre do encontro/confronto dos alunos e seus conhecimentos cotidianos com aqueles de natureza científica, devendo o professor mediar as reflexões e conduzir os alunos a pensarem suas práticas espaciais cotidianas. A sistematização, por sua vez, constitui um momento posterior, em que alunos e professor, após discutirem, buscam formar um entendimento mínimo comum, ressaltando os principais pontos discutidos e os desdobramentos deles advindos (CAVALCANTI, 2014).

Por fim, tem-se a síntese, constituindo um momento de fechamento e avaliação das discussões e entendimentos, devendo o professor realizar devolutivas aos seus alunos, de modo que eles possam refletir sobre o conteúdo apreendido, sobre sua aprendizagem, facilidades, dificuldades, o significado desse conhecimento (CAVALCANTI, 2017).

Nessa compreensão, por entender que a avaliação constitui parte de todo o processo de ensino-aprendizagem e fundamental ao desenvolvimento de uma práxis docente é que se busca dar uma especial ênfase, no presente trabalho, colocando-a como uma dimensão contida a partir da problematização, que perpassa a sistematização e compõe a síntese.

Uma concepção de avaliação

A avaliação constitui parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser compreendida com suas potencialidades e limitações, além de que, ela em si, não constitui nem um instrumento de controle social (dominação), nem um instrumento de emancipação, podendo assumir uma ou outra finalidade a partir do seu uso (FERNANDES, 2011).

Logo, a reflexão sobre/de um processo de ensino, não deve incorrer nem em um exame (mensuração pontual do conhecimento dos alunos), nem em uma recusa da avaliação enquanto instrumento de diagnóstico da aprendizagem. Esse dilema causa um estranhamento nos professores, pois, “tendo em vista que não lhes é oferecida uma alternativa razoável e culturalmente contextualizada para substituir as tradicionais provas no processo avaliativo” (MORETTO, 2003, p. 9).

Capaz de gerar dados sobre o desenvolvimento, as dificuldades e facilidades dos estudantes, subsidiando o planejamento escolar com vistas à concretização de uma práxis docente, e em especial, uma educação geográfica cidadã voltada para a (trans)formação social, é um poderoso recurso que deve ser articulado para a melhoria e o enriquecimento das aprendizagens dos alunos (FERNANDES, 2006).

Aqui, deve-se tomar cuidado com duas atitudes: o voluntarismo e o determinismo. O primeiro diz respeito à crença enganosa que o professor solitariamente é capaz de implementar uma prática transformadora capaz de revolucionar todo o sistema educacional e avaliativo; o segundo, por limitações externas (a estruturação do sistema educacional, o caráter quantitativo das avaliações externas, dentre outros) que podem causar uma sensação de impotência. Ambas as atitudes conduzem ao imobilismo e ao conformismo (VASCONCELLOS, 2000).

Entende-se que as limitações e a necessidade de se transformar o sistema escolar é o objetivo final que emerge no horizonte e que, todavia, não é algo imediato devendo o professor,



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias

Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019 na sua atuação diária, valer-se das possibilidades ofertadas pelo próprio sistema para transformá-lo.

A história da educação registra diferentes posicionamentos teórico-metódicos sobre o que é a avaliação, seus fundamentos e finalidades, implicando em diferentes denominações, tais como: avaliação mediadora (HOFFMANN, 2003), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011a, 2011b), avaliação formativa (PERRENOUD, 1999), avaliação dialética-libertadora (VASCONCELLOS, 2000), no campo progressista que compreende a educação como uma possibilidade de transformação.

Contudo, e de forma mais difundida, seja por uma falta de clareza do funcionamento e dos processos avaliativos, seja por imposições dos organismos estatais (no caso das avaliações externas), o que se tem como mais difundido e praticado é a avaliação como exame que, de caráter classificatório incorre mais num instrumento de controle e discriminação social do que propriamente uma forma de acompanhamento das aprendizagens (LIBÂNEO, 2013; LUCKESI, 2011).

Assim, mais do que apresentar as diferentes concepções do ato de avaliar, interessamos apontar a existência e os desdobramentos desses dois conjuntos-tipos de avaliação: 1) a avaliação entendida como instrumento de controle (classificação) e 2) a avaliação entendida numa concepção construtiva, fundamental ao processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação como instrumento de controle, classificação dos estudantes, constitui-se numa perversão do entendimento do que seja o processo avaliativo, uma vez que, “deveria ser um acompanhamento do processo educacional, acabou tornando-se o objetivo desse processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso ‘estudar para passar’” (VASCONCELLOS, 2000, p. 26).

Desse modo, a avaliação numa perspectiva classificatória, de orientação positivista, quando somada a outros fatores pode contribuir para o aumento do número de reprovações e, por consequência, o represamento e até a evasão dos estudantes, substituindo a exclusão pela falta de acesso, ou seja, aquela em que se nega a possibilidade do aluno adentrar ao ambiente escolar por outra, em que, mesmo sendo parte da escola lhe é negado uma série de condições, dificultando a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior (SILVA e MENDES, 2017).

Essa avaliação como classificação, portanto, incorre numa compreensão do que seja a escola, a educação e a própria sociedade (LUCKESI, 2011), tendo como características: a) o uso excessivo da memorização que, no caso da Geografia foi responsável pelo seu perfil mnemônico e acrítico, persistindo ainda hoje em muitas escolas; b) falta de definição prévia dos parâmetros que serão usados para correção, deixando os alunos “nas mãos do professor”, já que, essa falta de clareza conduz a uma subjetividade em que vale o que professor queria que o aluno tivesse respondido; c) a falta de precisão na construção dos enunciados possibilitando uma dúbia interpretação (MORETTO, 2003).

Diferente dessa concepção, a avaliação numa perspectiva construtivista deve favorecer as aprendizagens, sendo: a) contextualizada, devendo o aluno buscar sua resposta no enunciado, no contexto das aulas e de seus estudos; b) ter parâmetros previamente definidos, sendo conhecidos por todos; c) deve possibilitar ao aluno o exercício de sua capacidade de leitura e interpretação; d) deve proporcionar aos alunos uma reflexão e a mobilização dos conceitos formados durante as aulas (MORETTO, 2003).

Ao lado disso, é imprescindível que uma avaliação que esteja voltada para as aprendizagens desperte no aluno um processo de autorreflexão sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem a partir dos *feedbacks*, quantitativos e qualitativos, dados individualmente pelo professor.

Desse modo, pode-se romper com a lógica classificatória que se estabeleceu em torno da nota/conceito. Essa lógica, de caráter perverso, transforma a medida da aprendizagem, em um valor quantitativo que, na maioria das vezes, é usado exclusivamente para classificar os estudantes em aprovados ou reprovados trazendo sérias consequências pedagógicas (desestímulo, exclusão, uso de práticas decorativas, etc.), psicológicas (desenvolvendo personalidades submissas) e sociológicas (criando uma fetichização da avaliação como um instrumento punitivo) (LUCKESI, 2011).

Essa fetichização faz com que notas e conceitos remetam a um julgamento cujas consequências são danosas aos envolvidos, fazendo-os se sentirem acuados, envergonhados e pressionados diante dos demais alunos, professores e pais. Com isso, ao serem informados sobre uma prova, trabalho ou qualquer tipo de atividade avaliativa, os alunos se preocupam não com



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias

Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019
suas aprendizagens, mas com a obtenção de notas que se traduzem em prêmios e punições, sejam simbólicas ou materiais (RABELO, 2010).

Essa importância dada à nota e, conseqüentemente, o “poder” que adquire o professor – aprovar ou reprovar o aluno – é a adoção de um processo quantitativo para verificar algo que é inteiramente qualitativo: a aprendizagem. Refletir, mobilizar conceitos, pensar geograficamente são atitudes cognitivas de caráter qualitativo que, possuem uma impossibilidade de serem aferidas de forma totalmente quantitativa, existindo porém, formas pelas quais os docentes avaliam quantitativamente o desenvolvimento (a aprendizagem) do estudante.

Essa adoção de parâmetros exclusivamente quantitativos faz com que a nota seja utilizada e operada para medir as aprendizagens como se estas fossem uma quantidade o que, de fato, não é verdadeiro, haja vista que as aprendizagens se constituem num processo que é essencialmente qualitativo (SILVA e MENDES, 2017) incorrendo em situações em que a nota ganha um destaque maior do que as aprendizagens (HOFFMANN, 2003). Na Geografia, essa situação não é diferente, sendo agravada pelo percurso histórico no qual essa ciência (e no caso da escola, disciplina) se desenvolveu.

A avaliação na formação docente em Geografia

A Geografia, assim como a instituição escolar que tem suas origens no desenvolvimento do capitalismo, defendia que: era preciso disciplinar a população, inculcar valores como o nacionalismo, legitimar regimes opressores e promover inventários sobre as riquezas naturais e as melhores formas de explorá-las. Contraditoriamente, hoje, tanto a primeira quanto a segunda vivem um processo de alinhamento com causas sociais, apesar dos inúmeros condicionamentos que possuem.

Dentre esses condicionamentos, tem-se a avaliação e o “perfil” historicamente construído do ensino de Geografia: mnemônico, descritivo, acrítico e apolítico que favorece a memorização e não a reflexão se apresentando distante, dissociado e pouco significativo para o aluno (CASTELLAR, 2010).

Todo ensino é orientado por uma concepção teórico-metódica e uma concepção de Geografia, educação e sociedade. Assim, (re)pensar o ensino da Geografia implica o fazer em sua totalidade, desde os conteúdos a serem ensinados, o planejamento das aulas, os recursos didáticos e a própria avaliação. Pois, é preciso que o ensino dos conteúdos geográficos esteja

vinculado ao espaço de vivência do aluno, cabendo ao professor fazer uso do conhecimento cotidiano do aluno como ponto de partida num encontro/confronto com o conhecimento científico (CAVALCANTI, 2005).

Nesse ponto é importante ressaltar que o espaço de vivência do aluno e o conhecimento cotidiano que ele mobiliza é o ponto de partida, não sendo um limitador, devendo o professor partir dele para realizar abstrações e, posteriormente, retornar ao contexto imediato, num movimento dialético.

A partir disso, toma-se como referência para discutir o processo avaliativo a experiência ocorrida no estágio docência, durante o semestre letivo de 2018.2 na disciplina de Didática e Formação de Professores, 4º período, do curso de Licenciatura em Geografia da Unidade Acadêmica Especial de Estudos Geográficos da UFG/Regional Jataí.

A ementa da disciplina é uma primeira aproximação do acadêmico com a docência e tem como centralidade discutir a formação do professor, seu estatuto enquanto profissão, a organização, gestão e cultura escolar, os conhecimentos que embasam a docência, além da especificidade de seu trabalho e as etapas que o envolvem: o planejamento escolar, a aula propriamente dita e a avaliação, toda essa discussão tendo como foco o ensino-aprendizagem em Geografia para atuar na educação básica.

Como forma avaliativa desenvolvida ao longo da disciplina, adotou-se o portfólio entendido como “a identificação e construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como as formas encontradas para superação” (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p. 81).

A opção pelo portfólio enquanto estratégia avaliativa se deu por ele possibilitar avaliar o desenvolvimento da aprendizagem, haja vista que, semanalmente a partir das aulas, os estudantes deveriam construir reflexões sobre os textos discutidos, as charges, além de responder a questões-problemas. Dessa forma, o que se buscou foi desenvolver uma estratégia avaliativa formativa, ou seja, uma avaliação que, partindo de um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos (LUCKESI, 2011), esteja voltada para o desenvolvimento



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias

Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019 de aprendizagens (FERNANDES, 2009), e em especial, dos conhecimentos didático-pedagógicos em Geografia.

Dessa forma, com o intuito de promover uma autoavaliação, pelo professor regente e pelo professor estagiário, ao final da disciplina foi realizada uma abordagem a 27% dos alunos que concluíram a disciplina. Nessa abordagem, foi pedido que eles respondessem duas questões: “Qual(is) o(s) tipo(s) de avaliação(ões) vocês tiveram em sua formação até o presente momento?” e “Qual(is) tipo(s) de avaliação(ões) vocês consideram mais significativa para a formação docente? Justifique”.

Esperava-se que, ao responderem tais questões, aparecessem nelas a menção ao portfólio, uma vez que, durante todo um semestre, lidaram semanalmente com essa forma avaliativa, e que em alguns momentos foram problematizadas as formas de avaliação e discutidas de forma qualitativa e quantitativa o que, contudo, não ocorreu. Isso se deve, acredita-se, à falta de entendimento do que seja a avaliação numa concepção construtiva (formativa). As respostas versaram sobre avaliações em uma concepção tradicional.

Soma-se a isso, a recorrência de avaliações de cunho examinatório em sua formação, uma vez que, inexitem, a partir dos relatos, menções a devolutivas (*feedbacks*) ou tentativas pelos docentes de compreender suas dificuldades ao mesmo tempo em que buscam alternativas avaliativas e um acompanhamento mais próximo do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, acredita-se que, “uma efetiva mudança na prática avaliativa deve ser realizada através de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno” (RABELO, 2010, p. 236).

Sabe-se que a avaliação possui seus limites, não sendo nenhuma “mágica” capaz de revolucionar a educação e a instituição escolar. Do mesmo modo, cabe dizer que ela possui suas potencialidades, não sendo boa ou ruim em si, mas podendo se tornar um instrumento de controle social (seleção, classificação e reprovação/aprovação dos alunos) ou um instrumento de desenvolvimento das aprendizagens e de transformação social (VASCONCELLOS, 2000).

Em especial, para a Geografia, ao defender seu objeto de estudo, o espaço geográfico, é fundamental que a avaliação não seja composta por uma reprodução de conteúdos prontos, ou que ela tenha um caráter meramente classificatório, pois, estar-se-ia indo contra aquilo que se propõe a ciência. Ao docente em formação é importante saber que existe um contexto amplo e

contraditório que é necessário compreender e a avaliação é parte integrante desse processo, de modo que é importante que se desenvolva uma aprendizagem transformadora.

Considerações finais

A história da avaliação registra diferentes concepções e entendimento do que seja o processo avaliativo havendo duas grandes tradições: uma que a entende como um instrumento de seleção, classificação e exclusão (reprovação), sendo usada como controle social, ao passo que premia aqueles que tiveram um desempenho satisfatório e pune todos os demais.

A segunda tradição, porém, entende a avaliação como um processo que deve estar a serviço da melhoria das aprendizagens, sendo tanto uma forma de diagnóstico (avaliação da aprendizagem) quanto uma forma de melhoria dessa aprendizagem (avaliação para a aprendizagem). A segunda tradição, implica em assumir uma concepção de docência, de escola e educação, de sociedade. Implica, por exemplo, compreender a educação, em geral, e a educação geográfica, em específica, como um processo de transformação social.

A partir das discussões esboçadas e da experiência refletida, depreende-se a pouca clareza que os acadêmicos de Geografia da UFG/Regional Jataí possuem sobre o processo avaliativo e o quanto está enraizado em seu imaginário a concepção de avaliação enquanto exame, sendo necessário uma (res)significação do que seja avaliar.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 5ª. ed. Joinville: Univille, 2005. Cap. 3, p. 67-100.
- CASTELLAR, S. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. p. 39-58.
- CAVALCANTI, L. D. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. S. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. **Ensino de Geografia e metrópole**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.
- CAVALCANTI, L. S. O estudo da cidade e a formação do professor de Geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 19-35, ago. 2017.



14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
Políticas, Linguagens e Trajetórias

Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetória e lugares da formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/Brasília: Junqueira&Marin/CAPES, 2010. Cap. 1, p. 19-34.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. **TurmaMais e sucesso escolar**: contributos teóricos e práticos. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011. p. 81-107.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 3ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2003. Cap. 1, p. 13-34.

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

RABELO, K. S. P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino de Geografia. **Ateliê geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222-249, dez. 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2003. Cap. 3, p. 63-92.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamento para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.

SOUZA, R. C. C. Formação de professores: tempos de vida, tempos de aprendizagem. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. (Orgs.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Editora da PUC Goiás/Liber Livro Editora, 2012. p. 161-176.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11ª. ed. São Paulo: Libertad, 2000.