

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O REALIZADO NA PRÁTICA DOCENTE

SILVA, Débora Marques da

Mestra em Geografia e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: debufo@yahoo.com.br

FILHO, Nicolino Trompieri

Doutor em Educação pela UFC. Professor Associado II da UFC. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, orientador de mestrado e doutorado. E-mail: trompieri@hotmail.com

RESUMO

O artigo intitulado “A avaliação do ensino e da aprendizagem em Geografia no ensino Fundamental II: entre o dito e o realizado na prática docente” apresenta resultado parcial da pesquisa que está sendo realizada no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo principal é compreender a relação entre o que os documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II) estabelecem sobre a avaliação do ensino e aprendizagem e o que realmente acontece na escola, especificamente no ensino de Geografia do 9º ano das escolas públicas municipais de Fortaleza/CE. A metodologia consistiu na aplicação de questionários com 23 professores de Geografia do 9º ano nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2013. Assim, o texto fundamenta-se nas ideias de Luckesi (2003, 2006), Perrenoud (1999) que discutem as concepções de avaliação diagnóstica, formativa e somativa e na abordagem de Coll *et al.* (1998) sobre a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Nessa perspectiva, o trabalho contribuirá para refletir sobre a necessidade de elaborar documentos oficiais contando com a participação e o consentimento do professor nas decisões.

Palavras-chave: Geografia. Avaliação do ensino e aprendizagem. Documentos oficiais.



ABSTRACT

The article entitled “The assessment of teaching and learning in Geography in Elementary education: between the said and the carried out in teaching practice” presents partial results of the research that is being carried out in the course of doctoral Graduate Program in Brazilian Education from the Federal University of Ceará (CFU). The main objective is to understand the relationship between what official documents (Law of Directives and Bases of Education n. 9.394 / 96 and the National Curricular Parameters for Elementary Education II) set on the evaluation of teaching and learning and what actually happens at school, specifically in the 9th grade geography teaching the public schools of Fortaleza/CE. The methodology consisted of questionnaires with 23 Geography teachers of 9th grade in schools of Municipal Public Education Network in the period 2013. So the text is based on the Luckesi ideas (2003; 2006), Perrenoud (1999) discussing the diagnostic evaluation of concepts, formative and summative and Coll et al approach. (1998) on the evaluation of conceptual, procedural and attitudinal content. From this perspective, the work will help to reflect on the need to prepare official documents with the participation and the teacher’s consent in decisions.

Key-words: Geography. Evaluation of teaching and learnin. Official documents.



1 Introdução

O presente artigo busca compreender a relação entre as prescrições nos documentos oficiais e o que é realizado na prática docente em sala de aula. Desse modo, serão enfatizadas as propostas avaliativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 – LDB – e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – de Geografia para o Ensino Fundamental II, especificamente do 9º ano. No primeiro caso, mostra-se que a avaliação exigida coincide com as atuais discussões de estudiosos sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem, enquanto o segundo apresenta um novo modo de avaliar o ensino de Geografia, por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Em seguida, são apontados os resultados da análise da relação entre o documento oficial e o que realmente acontece no ensino de Geografia na sala de aula.

2 Referencial teórico

Para compreender a avaliação do ensino e da aprendizagem, é necessário pensar a relação entre os documentos oficiais – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia do Ensino Fundamental II (PCN) –, a pedagogia atual e a prática docente.

A LDB prevê, no Art. 24, Inciso V, a avaliação contínua e cumulativa; a prevalência dos aspectos qualitativos do desempenho do aluno sobre os quantitativos e a obrigatoriedade dos estudos de recuperação paralela durante o ano letivo, em casos de baixo rendimento escolar.

Essas exigências coincidem com as novas abordagens pedagógicas construtivas sobre a avaliação do ensino e da aprendi-



zagem que fazem uma crítica ao predomínio da avaliação tradicional nas escolas, valorizando a nota ao invés da aprendizagem do aluno. Desse modo, Luckesi (2003, p. 14) revela que:

Usualmente, não diagnosticamos nossos educandos para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, classificamo-los, tendo em vista aprová-los ou reprová-los; fato este que conduz essa prática a manifestar as suas características de *classificatória, seletiva, pontual, estática*. Assim, sendo praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação da aprendizagem escolar.

Apesar disso, esse modelo de avaliação não deve ser descartado do ensino, mas é necessário associá-lo as avaliações diagnóstica e formativa. Essas duas modalidades de avaliação enfatizam a importância da aprendizagem do aluno de forma processual e contínua, considerando o seu acompanhamento individual e suas especificidades.

A primeira, conforme Luckesi (2006, p. 115-116) é considerada como:

[...] a avaliação deve ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante se aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos para a sua aprendizagem.

Enquanto a segunda, para Perrenoud (1999), é formativa “toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver,



ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Portanto, sugere-se o uso dos três tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) no ensino de Geografia.

No tocante aos PCN de Geografia, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 81), asseguram que o documento oficial foi elaborado sob a influência da obra publicada por César Coll e outros¹.

Desse modo, o livro traz a abordagem sobre os conteúdos (fatos e conceitos; procedimentos e atitudes) e como deve ser o ensino, a aprendizagem e a avaliação de cada um deles. Contudo, serão enfatizados somente a concepção e a avaliação dos conteúdos citados para a compreensão da elaboração dos PCN de Geografia.

No caso dos fatos e conceitos, Coll *et al.* (1998) concebem como dois conteúdos distintos, mas que estão vinculados. Os fatos são dados como datas, nomes de obras literárias, rios, verbos, dentre outros, e os conceitos “se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns [...]”. São exemplos de conceitos: mamífero, densidade, impressionismo, função, sujeito [...]”. (ZABALA, 1998, p. 42). Um propõe a aprendizagem por meio da memorização (cópia literal); não considera o conhecimento prévio do aluno, é adquirido de uma só vez e é de fácil esquecimento, caso não haja revisão. O outro propicia a aprendizagem significativa; considera o conhecimento prévio do aluno; é adquirido gradativamente; e é mais duradouro, ou seja, é esquecido mais lentamente.

A avaliação dos fatos e conceitos também segue uma ló-

¹ COLL, César *et al.* *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



gica distinta, pois os primeiros adotam atividades que exigem a memorização e, para que isto aconteça, o estudante também precisa ter a capacidade de memorizar; quanto aos segundos, estes propiciam avaliações voltadas à aprendizagem significativa. Por isso, Coll *et al.* (1998, p.60) afirmam que “enquanto a aquisição de dados e fatos pode ser planejados a curto prazo dentro das atividades didáticas, a aprendizagem de conceitos deve ser mais progressiva e contínua”.

Como os conceitos são bastante utilizados na prática docente, vale ressaltar que os autores admitem que a apresentação expositiva é a atividade de ensino-aprendizagem mais habitual para promover a aquisição de conceitos pelos alunos, sobretudo quando se trata de conceitos mais complexos. Isso não está afastado do que muitos professores realizam diariamente em sala de aula.

Para Coll *et al.* (1998), os conteúdos procedimentais equivalem aos hábitos, estratégias (de aprendizagem, cognitiva), métodos ou técnicas (de laboratório, de estudo, de leitura, de escrita) e habilidades (motoras, mentais, instrumentais). Esses eram os nomes usados, o termo procedimentos engloba tudo. Ou seja, é um conjunto de ações e são considerados conteúdos assim como os conteúdos conceituais.

No que se refere à aprendizagem dos conteúdos procedimentais, no seio das áreas curriculares, os autores supracitados afirmam:

É necessário considerar os conteúdos procedimentais de cada área do conhecimento. Contudo, essa maneira de passar a fazer parte do currículo não é a única considerada; já que é uma proposta educacional e não fundamentalmente disciplinar, que as áreas de aprendizagem não são as disciplinas ou a soma das disciplinas, e porque nos centros escolares não se pretende preparar



historiadores, geógrafos, matemáticos, linguistas, etc., e sim pessoas com uma formação integral, cabe entender que os conteúdos procedimentais selecionados não foram extraídos direta e exclusivamente da disciplina ou disciplinas que contribuem com conhecimentos para a constituição de cada uma das diferentes áreas de aprendizagem do currículo.

Deve-se entender que a sua seleção atende também a outros tipos de critérios (psicológicos, sociológicos, pedagógicos), graças aos quais é definida e estabelecida mais completamente a proposta educacional. São selecionados, afinal, aqueles procedimentos considerados mais relevantes para potencializar o desenvolvimento global dos alunos e para capacitá-los a agir de forma construtiva na sociedade [...] (COLL *et al.*, 1998, p. 103).

No tocante a avaliação dos procedimentos, os autores supracitados elucidam a importância de comprovar a sua funcionalidade, “ver até que ponto o aluno é capaz de usar o procedimento em outras situações, fazendo-o, ao mesmo tempo, de maneira flexível, segundo as exigências ou condições das novas tarefas” (COLL *et al.*, p. 113). Mas, é significativo a presença e acompanhamento do professor durante o ensino dos procedimentos porque

[...] as principais técnicas de avaliação dos procedimentos, seja na situação de avaliação inicial como na formativa e somativa, devem ser aquelas que exigem algum tipo de mediação do professor que necessite da sua presença enquanto o procedimento é executado. (COLL *et al.*, 1998, p. 117).

Conclui-se que a avaliação dos procedimentos é processual, segue uma ordem e sua aprendizagem é progressiva, pois exige o monitoramento das ações do indivíduo.

Quanto aos conteúdos atitudinais, consiste em uma concepção da psicologia social para explicar e compreender o comportamento humano. As atitudes podem ser definidas:



[...] como tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado em objeto, pessoas, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação. As atitudes possuem três componentes básicos definitórios que refletem a complexidade da realidade social. A formação e a mudança de atitudes opera sempre com esses três componentes, ou seja:

- Componente cognitivo (conhecimentos e crenças).
- Componente afetivo (sentimentos e preferências).
- Componente de conduta (ações manifestas e declarações de intenções). (COLL *et al.*, 1998, p. 123-124).

Ou seja, o indivíduo pensa, sente e age. Esses três componentes atuam de modo inter-relacionado. Desse modo, as atitudes foram inseridas na escola como conteúdo.

Partindo dessa reflexão, os PCN de Geografia adaptaram os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, assim como a avaliação de cada um deles, conforme as especificidades da referida disciplina. Destarte, propõe um novo modo de avaliar, em que o professor deve preparar o educando para o saber, o saber fazer e o saber ser.

Contudo, a avaliação dos PCN Geografia para o Ensino Fundamental II, especificamente o 4º ciclo, que engloba o 7º e o 8º ano (atual 8º e 9º anos), propõe, como conteúdo conceitual, o estudo das concepções de espaço, região, paisagem, território e lugar. Os conteúdos procedimentais, segundo Brasil (2001) estão relacionados à realização da pesquisa, leitura de dados, imagens e documentos; saber expressar-se oralmente e na escrita sobre o espaço; ler diferentes cartas em diferentes escalas. Neste caso, a cartografia é apresentada como um excelente exemplo. Quanto aos conteúdos atitudinais, estes devem promover o agir e reagir diante das questões sociais, culturais, e ambientais de forma par-



ticipativa; desenvolver postura crítica em relação a sociedade, saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza e valorizar o patrimônio sociocultural, e respeitar a pluralidade cultural.

Embora o uso dos PCN não seja obrigatório, serve de referência para a elaboração dos livros didáticos, recurso que ainda domina a prática docente em sala de aula. Desse modo, é necessário indagar: será que os dois documentos direcionam a prática avaliativa realizada pelo professor de Geografia na escola?

3 Procedimentos metodológicos

Foram aplicados questionários com 23 professores de Geografia e uma turma de 9º ano pertencente a cada um deles, correspondendo a 490 alunos das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza – Ceará. As questões referem-se a prática de ensino na sala de aula, sobretudo as avaliativas. Tanto o professor quanto o aluno responderam as indagações compatíveis para que seja realizado um contraponto entre eles. Porém, como resultado parcial da pesquisa, serão apresentadas apenas as discussões relacionadas as quatro questões abertas do questionário, respondidas pelos professores de Geografia.

4 Resultados e discussões

O resultado das quatro questões abertas do questionário respondido pelos 23 professores de Geografia das escolas públicas municipais de Fortaleza apresenta os seguintes temas: a concepção do professor sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem; a recuperação da aprendizagem do aluno; a contribuição que a escola dá no processo de recuperação dos alunos com



resultados insatisfatórios e os critérios analisados ao realizar a recuperação.

No que se refere ao conceito de avaliação do ensino e da aprendizagem, 9 professores concebem como o ideal a avaliação formativa; 6, a avaliação somativa; 1, as avaliações formativa e somativa; 2, a avaliação diagnóstica e 5, as avaliações diagnóstica e formativa.

A maioria dos professores demonstrou ter conhecimento sobre as novas perspectivas avaliativas: diagnóstica, formativa e somativa. Portanto, é possível afirmar que os professores têm uma visão das propostas de inovação da avaliação do ensino-aprendizagem, porém não revelaram o uso dos três tipos de avaliação em conjunto e não abordaram sobre a possibilidade de permanecer ou descartar a avaliação somativa.

Além disso, há uma dificuldade para colocar as novas modalidades de avaliação em prática porque a escola mantém obstáculos que impedem a inserção delas no seu modelo de avaliação. Dessa forma, a escola continua executando a avaliação tradicional.

Isso foi observado nas respostas dos professores sobre a concepção deles acerca da recuperação da aprendizagem do aluno, pois 6 participantes revelaram que a recuperação é uma espécie de oportunidade que a escola dá ao aluno; 5 a concebe como estudo dos conteúdos; 3 apontam como recuperação da nota; 2 consideram como processo de aprendizagem; 2 afirmam que atende ao calendário escolar; 2 acreditam que deve ser realizada a recuperação paralela; 2 acreditam que serve para aplicar novas práticas docentes; e 1 afirma que a recuperação não promove a aprendizagem.

Os professores revelaram que a recuperação serve como oportunidade que a escola oferece ao aluno e isso ocorre de maneira excessiva. Geralmente, ao oferecer tantas chances ao estudante, o professor percebe seu trabalho sendo desvalorizado.



No entanto, vale ressaltar que dois professores citaram a importância da recuperação paralela do aluno. Esta prática apresenta um aspecto positivo, uma vez que já ocorre nas escolas públicas municipais. A recuperação se dá ao longo do ano, ou seja, ao final de cada bimestre.

Neste caso, os professores também demonstram que a recuperação do aluno se resume à apreensão de conteúdos e de notas; na realidade, eles não estão concordando, mas criticando a situação atual da forma de avaliar na escola. Em contrapartida, nenhum deles sugeriu ou apresentou alternativa para a melhoria da avaliação.

Por meio das respostas, é perceptível a permanência da avaliação tradicional na prática avaliativa do professor de Geografia. Hoffmann (2009) argumenta que pesquisadores de vários países se contrapõem à nota por ser considerada falha e arbitrária. São poucas as escolas que abandonaram essa prática.

Além do conceito de recuperação também foi indagado sobre as contribuições que a escola fornece ao professor nesse momento. Entre os escritos, 5 professores apontaram o estabelecimento de datas para a entrega de resultados – calendário escolar; 4 indicaram a recuperação de conteúdos; 3 afirmaram que a escola contribui com o material didático; 3 confirmaram a orientação; 2 apontaram que a escola atende as normas da Secretaria Municipal de Educação (SME); 2 afirmaram que a escola não contribui; 1 confessa que a escola ajuda pouco; 1 explica que a contribuição é superficial; 1 revela que a escola dá tempo para que ele possa fazer a recuperação; e 1 aponta que a escola exige a recuperação paralela.

As afirmações atentam para o atendimento da exigência do cumprimento do calendário escolar, tal situação rege a organização do ato pedagógico e o tempo da escola.



No que se refere à recuperação dos conteúdos, ficou confuso compreender como a escola contribui, uma vez que os professores não elucidaram maiores detalhes em suas respostas. Outros professores admitiram a não contribuição da escola ou pouca ajuda para a recuperação do aluno.

Somente um professor apontou a realização da recuperação ao final de cada etapa, isso demonstra uma perspectiva positiva da escola ao promover a recuperação da aprendizagem ao longo do ano letivo, atendendo a exigência da LDB nº 9.394/96.

Segundo Luckesi (2006), a prática educativa é direcionada pela pedagogia do exame, ou seja, a prática pedagógica está centrada nos resultados das provas e exames. A nota passou a ser o objetivo principal dos alunos, pais, professores, dos estabelecimentos de ensino e do sistema educativo.

No geral, a gestão escolar mantém o controle sobre as práticas pedagógicas ocorridas no ambiente escolar ao determinar normas, prazos, execução de projetos e outros. Assim, o sistema educacional e suas normas, como o cumprimento do calendário escolar, reforçam a permanência da avaliação tradicional, privando os professores de exercerem uma prática avaliativa mais dinâmica.

Consequentemente, propicia a independência do processo avaliativo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. O primeiro, porque o professor não tem tempo para refletir sobre sua prática e a aprendizagem do aluno, exercendo apenas o cumprimento de prazos e a transmissão de conteúdos, enquanto o aluno deve estudar os conteúdos para a obtenção de uma nota. Isso reflete no relacionamento entre professor e aluno, causando conflitos constantes porque o professor, como avaliador, cobra a nota e o aluno tenta conseguir a “todo custo” atingir a média necessária para sua aprovação. Desse modo, a nota domina tudo, é em função dela que se vive na prática escolar.



Além do mais, os problemas relacionados a esse tipo de avaliação apresentam sérios prejuízos à formação do estudante, por ser “um instrumento estático e frenador do processo de crescimento, o estudante é estigmatizado (posicionamento estático)” (LUCKESI, 2006) e não auxilia em nada na sua aprendizagem.

Portanto, percebe-se que o sistema aparece como o responsável pela manutenção da prática avaliativa tradicional, uma vez que o professor fica de “mãos atadas” devido à obrigatoriedade de manter os prazos, o que reflete num processo de avaliação apressado, sem momento para reflexão e ação. Dessa maneira, o docente se isenta da culpa, pois talvez, se sinta sozinho nessa empreitada.

Logo, é de suma importância afirmar que a prática docente depende da gestão escolar, podendo essa contribuir ou não para a realização das novas tendências avaliativas. Então, compreende-se que, nestes casos, o professor atende aos princípios do plano educativo da escola, ao contrário das condições anteriores, em que os professores atuam conforme o estilo próprio. Dessa maneira Perrenoud (1999, p74) corrobora:

Quando se quer formar uma equipe pedagógica, mesmo sem tocar no sistema formal de avaliação, não se pode deixar cada um continuar a avaliar como sempre fez, conforme suas preferências ou suas exigências estritamente pessoais. A coerência da equipe pedagógica também é julgada por sua forma de avaliar, sobretudo se os professores forem responsáveis pelos mesmos alunos e devem equiparar suas avaliações. Este é um obstáculo maior: “é preciso colocar na mesa”, explicar, justificar práticas cuja arbitrariedade explode repentinamente, ao passo que anteriormente era ignorada ou minimizada.

Acrescenta-se a isso, a falta de conhecimento dos professores no que se refere à proposta avaliativa dos PCN de Geografia, pois nenhum deles citou a avaliação dos conteúdos procedimen-



tais e atitudinais. Acredita-se que os professores de Geografia ainda estejam centrados no ensino dos conteúdos conceituais.

Essa proposta de ensino-aprendizagem não está presente somente nos PCN, mas também no Art. 32 da LDB nº 9.394/96 e nos livros escritos por alguns geógrafos sobre a prática de ensino em Geografia. Tal desconhecimento revela, também, a ausência de leituras por parte dos professores sobre o tema.

A análise dos critérios estabelecidos para planejar e executar a recuperação do aluno mostra que ainda se confunde com a avaliação tradicional. Os relatos dos docentes apontam essa assertiva, pois 4 deles consideravam os conteúdos como critérios de avaliação; 3, a assimilação do conteúdo, aplicação no cotidiano e visão crítica; 3, a dificuldade do aluno e rever a prática docente; 2, o nível de compreensão do aluno e grau de dificuldade; 2, conteúdos e grau de dificuldade do aluno; 1, aprendizagem do aluno; 1, resultado das avaliações; 1, interpretação de textos, mapas, tabelas, 1, revisão de conteúdos e correção de provas passadas; 1, participação de alunos nas atividades extraclasse; 1, participação, assiduidade e atividades; 1, corrigir erros; 1, dificuldade do aluno e família; e 1, normas da escola, período a ser recompensado.

No geral, os professores utilizam critérios de avaliação que não favorecem a aprendizagem do aluno, ou seja, a avaliação continua centrada nos conteúdos e nos resultados, sendo igual para todos, assim como o tempo de recuperação. Não há uma avaliação processual e nem o acompanhamento individual do aluno. Os docentes escreveram sobre a aprendizagem do aluno, grau de compreensão, nível de dificuldade e assimilação de conteúdos, mas não explicaram como se davam tais práticas. Na realidade, a maioria dos professores mostrou, através de suas respostas, que suas práticas ainda são tradicionais, pois nenhum deles declarou o uso das avaliações diagnóstica, formativa ou somativa.



Percebe-se que o momento da recuperação da aprendizagem dos alunos com baixo rendimento não propõe estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno. O professor de Geografia seleciona os conteúdos, faz a revisão e aplica uma prova visando a atribuição de uma nota. Perrenoud (1999, p. 71-72) critica esta prática ao afirmar que:

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia, quando se ensina, ter uma idéia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. Levada ao extremo, essa correspondência torna-se uma perversão: o ensino apenas se define como a preparação para a próxima prova. As atividades de aprendizagem assemelham-se ao exercício, ao treinamento intensivo, no sentido em que o praticam certos esportistas que fazem e refazem os exercícios sobre os quais serão julgados no dia da competição. Essa forma de correspondência dá um peso desmensurado ao exercício escolar escrito. A única diferença é que este último não é avaliado, que “não conta”, ao passo que no momento da avaliação introduz-se um pouco mais de cerimônia, de estresse e de equidade formal.

Diante das condições de trabalho, acredita-se que os professores que têm uma visão da atual avaliação da aprendizagem não conseguem colocá-la em prática porque é necessário mudar também a prática educativa, o tempo na escola, a gestão escolar, dentre outros. Como assegura Perrenoud (1999), pensar uma nova avaliação é pensar uma nova escola. Hoffmann (2009) também colabora ao afirmar que a avaliação não evoluiu porque a escola não visa promover, mas selecionar.

Além disso, no período de aplicação do instrumento da pesquisa, entre junho de 2013 e início de janeiro de 2014, havia



escolas sem professor de Geografia, o que compromete parte do ano letivo, assim como a proposta de uma avaliação contínua da aprendizagem e o descumprimento das 200 h/a, a que o aluno tem direito.

O Art. 24 da LDB nº 9.394/96 assegura que “a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”.

Portanto, o professor não poderá recuperar o tempo do período letivo perdido após assumir o cargo tardiamente, como nos casos presenciados pela pesquisa de junho a janeiro do ano seguinte quando ainda existiam escolas sem professores² de Geografia ou que tiraram licença e não foram substituídos.

Isso confirma que as práticas avaliativas exercidas pelos professores de Geografia do Ensino Fundamental II das escolas municipais de Fortaleza não seguem a lógica das novas propostas avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa), nem os conteúdos referentes à avaliação do ensino e da aprendizagem dos documentos oficiais como a LDB nº 9.394/96 e os PCN de Geografia.

5 Considerações finais

A análise das respostas dos professores mostra que ainda existem obstáculos que impedem a inserção de uma nova forma de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem em Geografia. Isso se dá por meio do entendimento superficial que os profes-

² Essas escolas foram descartadas e foram realizados outros sorteios para substituí-las.



sores têm sobre as novas propostas pedagógicas de avaliação do ensino e da aprendizagem; do desconhecimento dos professores sobre a proposição avaliativa dos PCN de Geografia ou a resistência em utilizá-los na prática docente por serem decisões advindas de outras instâncias, onde não houve a participação do professor que atua na Educação Básica.

Além disso, o resultado parcial da pesquisa também revelou que a prática avaliativa de qualidade depende da gestão escolar. Portanto, para inserir um novo modo de avaliar no ensino de Geografia, é necessário refletir sobre ações que possam unir a prática docente e as propostas dos documentos oficiais.

Referências

BRASIL, Câmara dos Deputados. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: Edições Câmara, 2013. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2013.

_____. Ministério de Educação do. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

COLL, César *et al.* *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.



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

PONTUSCHKA, Níbia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

