

DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO LICEU DE MESSEJANA (FORTALEZA-CE)

FROM DIAGNOSIS TO INTERVENTION: A STUDY ON THE ASSESSMENT OF LEARNING IN GEOGRAPHY AT THE LICEU DE MESSEJANA HIGH SCHOOL (FORTALEZA-CE)

Hanna Almeida Sousa^{1*}
Christian Dennys Monteiro^{2**}

RESUMO

O presente artigo foi orientado à análise das atuais metodologias de avaliação da aprendizagem em Geografia, com ênfase na proposição de intervenções a partir dos resultados obtidos por meio da aplicação de atividades que permitiram a coleta, o tratamento, a sistematização, a análise e a interpretação de dados avaliativos. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o processo de avaliação da aprendizagem em Geografia em uma instituição pública de ensino médio localizada em Fortaleza-CE. Os alunos foram avaliados com base em conteúdos relacionados à análise do espaço geográfico, dinâmica da sociedade e questões econômicas associadas, considerando a necessidade de cumprimento desses conteúdos durante o período da pesquisa. Os dados foram coletados na instituição *locus* da pesquisa, levando-se em conta o contexto da escola, o lugar de vivência dos alunos e os desafios enfrentados devido à escassez de recursos para o sucesso do desenvolvimento de atividades relacionadas à avaliação da aprendizagem. Com base nisso, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação, focada na interação com o objeto de estudo para compreender, analisar e propor soluções. A análise dos dados das atividades realizadas proporcionou uma compreensão das metodologias avaliativas em uso naquele contexto, identificando lacunas de aprendizagem em temas geográficos específicos e gerando reflexões sobre a necessidade de intervenções adequadas, tanto no sentido do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, quanto em aspectos de formação profissional sobre a temática de avaliação da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: ensino de geografia; avaliação da aprendizagem; dados educacionais.

ABSTRACT

This article focuses on the analysis of current learning assessment methodologies in Geography, with an emphasis on proposing interventions based on the results obtained through the application of activities that allowed for the collection, processing, systematization, analysis and interpretation of assessment data. The general objective of this research was to analyze the process of assessing learning in Geography at a public high school located in Fortaleza-CE. Students were assessed based on content related to the analysis of geographical space, the dynamics of society and associated economic issues, considering the need to fulfill this content

^{1*} Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal do Ceará, com experiência em estágio docente que enriqueceu o conhecimento prático e teórico adquirido ao longo da formação. Atualmente no cargo de Analista de Avaliações em uma Plataforma de Educação. Departamento de Geografia. *E-mail:* hannasousa0498@gmail.com.

^{2**} Professor Titular no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Doutor e Mestre em Geografia Humana (FFLCH-USP). Geógrafo (CREA-CE 42106) e licenciado pela mesma Faculdade, com ampla contribuição na formação de profissionais para o ensino de Geografia. *E-mail:* cdennys@gmail.com.

during the research period. The data was collected at the institution that was the *locus of* the research, taking into account the context of the school, the place where the students live and the challenges faced due to the scarcity of resources for the successful development of activities related to learning assessment. Based on this, the methodology adopted was action research, focused on interaction with the object of study in order to understand, analyze and propose solutions. The analysis of the data from the activities carried out provided an understanding of the assessment methodologies in use in that context, identifying learning gaps in specific geographical subjects and generating reflections on the need for appropriate interventions, both in terms of developing student learning and aspects of professional training on the subject of school learning assessment.

Keywords: geography teaching; learning assessment; educational data.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida a partir da experiência de estágio docente em uma instituição pública (E.E.M Liceu de Messejana - Fortaleza-CE), teve como base o interesse por compreender o processo de ensino e aprendizagem a partir das metodologias internas de avaliação utilizadas, ainda hoje, na maioria das instituições públicas de ensino.

O Liceu de Messejana é uma instituição de ensino com uma longa trajetória na formação da juventude fortalezense, contando com aproximadamente 1.000 matrículas, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com um corpo docente comprometido, que inclui tanto professores com muitos anos de experiência na escola quanto docentes em início de carreira, e uma comunidade escolar ativa e politicamente engajada, a escola enfrenta desafios comuns às instituições públicas brasileiras, como a escassez de recursos e a necessidade de adaptação às demandas educacionais contemporâneas. Esses fatores contribuíram para a escolha do Liceu de Messejana como um local propício para a investigação das práticas de avaliação em Geografia.

A observação e a vivência das rotinas, práticas e interações entre o professor de Geografia, que também atuava como supervisor do estágio, a pesquisadora e estagiária e os alunos proporcionaram um estudo fundamentado em situações reais, permitindo uma análise crítica do cenário observado, o diagnóstico, e a definição de ações de intervenção voltadas para o aprendizado geográfico. As atividades de ensino visavam possibilitar a aplicação do conhecimento em situações cotidianas, promovendo a análise espacial, o desenvolvimento do conhecimento e a reflexão crítica. Além disso, era necessário analisar o contexto dos alunos, os arredores da escola, uma vez que, conforme sugere Oliveira (2011, p. 130), “O grande problema é querer olhar a Escola e não ver seu contexto ao redor. Em outras palavras: ver o redentor para não ver o mundo a ser redimido! Em termos do meio acadêmico, seria como ensinar Geografia aqui dentro para dispensar seu ensino-aprendizagem lá fora”.

Nesse sentido, antes de iniciar as atividades do estágio, que foram direcionadas às turmas da 3ª série do ensino médio do turno da manhã, surgiu a preocupação de garantir que as práticas pedagógicas contribuíssem efetivamente para a formação dos estudantes, levando em conta aspectos intelectuais e culturais, alinhados ao conteúdo abordado em sala de aula e à realidade vivenciada pelos alunos. Essa preocupação decorre da compreensão da responsabilidade do educador como mediador do conhecimento e formador, especialmente em um contexto marcado por diferentes vulnerabilidades socioespaciais.

Em muitas escolas, especialmente da rede pública, a escassez de recursos limita o desenvolvimento e a aplicação de metodologias avaliativas capazes de promover uma aprendizagem efetiva. Além disso, as práticas de avaliação internas ainda são influenciadas por

tradições marcadas por uma rigidez sistemática historicamente construída. Soma-se a essa situação a carência ou o subaproveitamento de ferramentas tecnológicas, tanto de *hardware* quanto de *software*, adequadas para auxiliar na coleta e análise de dados educacionais, o que dificulta a identificação precisa das lacunas de aprendizagem. Esse cenário foi observado no Liceu de Messejana.

Nessa perspectiva, o estágio docente foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando a vivência do cotidiano escolar e permitindo a observação direta das práticas pedagógicas e avaliativas. Essa experiência prática não apenas validou as hipóteses iniciais, mas também levantou novas questões que expandiram a investigação.

Dessa forma, a pesquisa centrou-se em responder à seguinte problemática: como as práticas de avaliação em Geografia influenciam o processo de ensino-aprendizagem no contexto do Liceu de Messejana? De modo a promover reflexões sobre a temática, a pesquisa também se valeu das seguintes perguntas norteadoras: “O que é avaliação da aprendizagem?”, “Para que avaliar?”, “Existe uma forma correta de avaliar?”, “Como validar a aprendizagem a partir da avaliação?” e “Como saber se os alunos desenvolveram os conhecimentos geográficos necessários ao seu processo de formação?”.

Diante disso, os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos: analisar os instrumentos e critérios de avaliação utilizados pelo professor de Geografia nas turmas investigadas; compreender o processo de ensino e aprendizagem em Geografia a partir da avaliação, considerando a definição de objetivos e as etapas de coleta e análise de dados; identificar as principais lacunas de aprendizagem em Geografia na turma focal da pesquisa por meio da análise dos dados coletados, com o intuito de propor estratégias de intervenção; e fomentar a discussão sobre a necessidade de uma avaliação eficaz nas escolas públicas, considerando os pilares de elaboração, coleta, análise e intervenção pedagógica baseadas em dados.

De tal maneira, este trabalho está estruturado da seguinte forma: a introdução apresenta uma visão geral do problema da pesquisa, dos objetivos do estudo, do *locus* e da metodologia; o referencial teórico-metodológico, aqui intitulado de “Estudos da avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia”, discute a avaliação da aprendizagem na perspectiva do ensino do componente Geografia, abordando as correntes do pensamento geográfico, os fundamentos da avaliação da aprendizagem, a importância da análise de dados educacionais e os instrumentos avaliativos para a aprendizagem em Geografia. Em seguida, são apresentados o contexto da escola a partir do seu entorno, os principais desafios da experiência de estágio em si, a metodologia, aqui chamada de “Experimentando a avaliação da aprendizagem”, os resultados obtidos e, finalmente, as considerações finais deste estudo.

A próxima seção se concentra nos estudos acerca dessa temática, buscando aprofundar o entendimento sobre o papel da avaliação no ensino de Geografia.

2 ESTUDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O ensino de uma ciência reflete o entendimento que se busca passar a partir das concepções, conceitos e teorias que fazem parte dessa ciência. De tal modo, a forma como o ensino de Geografia acontece é também uma manifestação de como determinados conteúdos dessa ciência são compreendidos e valorizados, apoiados em bases teóricas e metodológicas historicamente construídas. Stefanello (2009, p. 45) afirma que,

No âmbito da geografia escolar, a fase tradicional dessa ciência se refletiu nos métodos e nos conteúdos de ensino, para os quais é importante a informação sobre as áreas da superfície terrestre, bem como a memorização dos elementos de paisagem, como rios, montanhas e recursos produzidos. Entretanto, devido ao fato dessa abordagem ser caracterizada pela descrição, classificação e fragmentação do espaço,

entrou em declínio nas décadas de 1950 e 1970, quando já surgia o movimento de renovação da geografia, com a corrente teórico-quantitativa.

A corrente teórico-quantitativa surge como uma resposta à necessidade de maior precisão e objetividade nos estudos geográficos. Essa abordagem se utiliza de métodos estatísticos e matemáticos para analisar dados espaciais e padrões geográficos.

Por sua vez, a Geografia Crítica também influenciou e continua influenciando o ensino de Geografia, subsidiando as reflexões sobre a organização espacial e suas contradições.

É relevante, assim, considerar as contribuições dessa corrente de pensamento para o ensino de Geografia, uma vez que os conteúdos passaram a ser caracterizados pela reflexão a respeito da organização do espaço e de suas contradições, acarretando uma forte tendência em analisar a produção do espaço a partir das estruturas sociais. Segundo Cavalcanti (2002, p. 11) a Geografia escolar tem buscado pensar o seu papel na sociedade em mudanças “indicando novos conteúdos, reafirmando outros, reatualizando alguns outros, questionando métodos convencionais, postulando novos métodos”.

Nessa linha, atuar por meio de propostas que suscitam o pensamento crítico é fundamental, uma vez que, conforme aponta Rabelo (2011, p. 225) “Compreende-se que memorizar conteúdos para reproduzi-los fielmente logo em seguida, no momento da avaliação da aprendizagem, é uma atitude insuficiente para ampliar-se o conhecimento geográfico”.

Nesse contexto, o ensino de Geografia deve ir além do conteúdo tradicional e oferecer aos alunos ferramentas que lhes permitam analisar e interpretar as dinâmicas espaciais, compreendendo como os processos sociais, econômicos, políticos e ambientais se articulam na produção e organização do espaço. Isso é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de refletir sobre as desigualdades e contradições do mundo em que vivem e de atuar de forma ética e informada na sociedade.

Na maioria das vezes os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “a Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista (ORSO, 2008, p. 51).

No entanto, é válido considerar que ao promover o ensino por componentes como a Geografia, por exemplo, é possível viabilizar reflexões que, de maneira articulada, possibilitam uma formação crítica voltada para a cidadania.

Os conteúdos de Geografia, que são estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem [...] uma educação para a cidadania. (CALLAI, 2015, p. 137)

Mas para que isso se efetive, é necessário que os processos de ensino e aprendizagem em Geografia possibilitem aos alunos uma visão integrada e crítica dos fenômenos geográficos e sociais. Para isso, uma “avaliação mediadora” pode ser proposta, “[...] tal paradigma pretende opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos.” (HOFFMANN, 1994, p. 51).

É importante reconhecer que mudanças das práticas de ensino tradicionalmente utilizadas representam um desafio para as escolas. Muitas vezes, essa transformação exige não apenas uma infraestrutura adequada, tecnologia eficiente e contratação de pessoal, mas também a capacitação contínua dos docentes, algo que nem sempre é viável nas instituições públicas.

Além disso, essa mudança requer uma revisão dos métodos de avaliação, para garantir que estejam alinhados com os novos objetivos pedagógicos e promovam um aprendizado mais significativo.

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Consequentemente, é necessário em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir a mudança. (PERRENOUD, 1998, p. 3)

Nos últimos anos, a avaliação tem sido interesse de educadores, formuladores de políticas e da sociedade em geral, sendo abordada sob múltiplas perspectivas, influenciando metodologias avaliativas tanto internas ao ambiente escolar, quanto externas, que são aquelas de âmbito nacional mensuradas pelo Ministério da Educação Brasileira (MEC) por meio de diferentes sistemas e instrumentos avaliativos, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, este último ranqueia o desempenho dos alunos em diferentes países. Para De Castro (1999, p. 29) “A repercussão alcançada pelos resultados dessas avaliações na mídia contribuiu ainda para introduzir na agenda pública a preocupação com a melhoria da qualidade da educação”.

Observar de que forma tais avaliações, especialmente o ENEM, adentram o contexto escolar e mobilizam os sujeitos internos à escola também foi alvo dessa pesquisa, uma vez que tais instrumentos geram dados que possibilitam a criação de *rankings* comparativos entre instituições educacionais e até mesmo entre países, influenciado na formulação de políticas educacionais, com implicações que vão desde a alocação de recursos até a definição de estratégias para a melhoria da qualidade educacional. Conforme aponta Lalli; Noda; Ruckstadter (2023, p. 10) sobre as avaliações externas “há a ampla necessidade de um posicionamento político, visando considerar as avaliações escolares para além das perspectivas educacionais meramente pedagógicas, mas como aparato de regulamentação das ideias políticas e sociais do Estado”.

Naturalmente, muitos educadores ainda carregam dúvidas quanto às formas de avaliar, especialmente quando considerados os contextos internos. Em vista disso, com frequência, a avaliação é interpretada apenas como teste e medição, sendo isso

resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir a quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo. (BARBOSA, 2008, p. 2).

Além desses desafios, inerentes à compreensão da importância da avaliação da aprendizagem em sua totalidade, as escolas públicas, frequentemente, enfrentam a falta de infraestrutura tecnológica e a escassez de pessoal com olhar direcionado para analisar dados provenientes de uma grande quantidade de avaliações feitas internamente. Mesmo quando possuem recursos tecnológicos básicos, a carência de profissionais que sejam direcionados especificamente para os fins de análise de dados avaliativos dificulta a eficaz implementação de estratégias nesse sentido. Essa realidade é agravada pela carga de trabalho já elevada dos(as) professores(as), os(as) quais, muitas vezes, não dispõem do tempo necessário para a análise de uma grande quantidade de atividades que geram dados e informações. A preparação de materiais, correção de provas e trabalhos, além do planejamento das aulas, já consomem a maior parte de seu tempo, deixando pouco espaço para atividades adicionais como esta. De acordo

com Rinaldo Voltolini (2024), professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), os professores enfrentam uma grande carga de trabalho, muitas vezes distribuída entre duas ou três escolas, o que exige deslocamentos constantes. Esse cenário, segundo Voltolini, pode levar ao estresse e contribuir para o desenvolvimento de problemas de saúde mental. Marcelo Afonso Ribeiro (2024), professor do Instituto de Psicologia (IP) da USP observa que, apesar de a tecnologia oferecer novos recursos aos docentes, ela também contribui para o aumento das tarefas e da sobrecarga de trabalho, sendo um desafio para professores que ainda não estão familiarizados com essas ferramentas.

Dado o exposto, cabe refletir criticamente sobre o papel que é demandado do professor seguindo os moldes de uma educação em transformação. É observado que os professores enfrentam uma crescente pressão para se adaptarem a essas mudanças e atenderem às demandas cada vez mais complexas da sociedade contemporânea. No entanto, essa expectativa muitas vezes desconsidera as dificuldades enfrentadas pelos educadores, como a falta de recursos adequados, treinamento insuficiente e sobrecarga de responsabilidades.

Desse modo, observa-se que é um desafio persistente no sistema educacional público implementar a avaliação como um processo contínuo que possibilita compreender o progresso e o desenvolvimento dos alunos, permitindo a identificação de áreas nas quais os objetivos foram atingidos e aquelas em que foram verificadas lacunas no aprendizado. Para Luckesi (2002), na educação escolar, a prática de avaliação envolve a investigação dos resultados alcançados pelos alunos para se obter a compreensão sobre o desempenho deles tanto individualmente quanto em grupo. Entretanto, para que isso seja possível, é importante considerar os diferentes cenários.

Assim, é necessário pensar que não existe uma forma única de avaliar, o que existem são contextos diferentes para os quais devem ser pensadas diferentes possibilidades de avaliação da aprendizagem, considerando particularidades. Além disso, para verificar se a aprendizagem foi atingida, é necessário que sejam estabelecidos parâmetros, uma vez que

No exercício da avaliação da aprendizagem escolar, importa que o avaliador esteja atento, em primeiro lugar, exclusivamente ao que fora planejado (definição dos resultados desejados), ou seja, o avaliador deverá coletar dados segundo as variáveis que configuram o seu objeto de estudo. (LUCKESI, 2002, p. 8).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem em Geografia deve transcender a mera quantificação do conhecimento adquirido. Ela se revela como uma oportunidade para o desenvolvimento integral do aluno, permitindo não apenas identificar o “o quê”, considerando o que foi aprendido ou não pelo estudante a partir daquilo que é requerido dele, mas também o “como”, ou seja, a forma com que ele adquiriu e processou o conhecimento e como isso pode ser medido, e o “porquê”, que conduz a uma reflexão mais crítica e aprofundada, permitindo analisar as razões por trás dos resultados obtidos e o que esses dados realmente revelam sobre o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa. Essa abordagem torna-se um convite a enxergar o aluno como um ser em constante desenvolvimento, cujo aprendizado se acumula ao longo do tempo, ou seja, não se trata de considerar apenas notas em provas finais, mas sim a trajetória de descobertas e superações ao longo do processo formativo.

Com isso, a definição de práticas avaliativas também tem sido pensada, em virtude de se buscar o conhecimento efetivo.

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

serviço da aprendizagem. (RABELO, 2011, p. 232)

Ainda de acordo com Luckesi (2002, p.81) “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Ao ser adotada essa postura na prática pedagógica, a avaliação se torna um instrumento que pode gerar *feedbacks* para que o aluno compreenda seu próprio processo de aquisição de conhecimento.

Assim, espera-se que, durante o planejamento pedagógico, o(a) professor(a) considere, de forma conectada ao ensino, a avaliação, delimitando conteúdos a serem explorados junto aos estudantes, estabelecendo os objetivos que se espera alcançar e selecionando as atividades a serem desenvolvidas, sempre de forma alinhada ao que se espera de resultado. Nascimento e Rôças (2015), consideram que a avaliação formativa pode se dar em diferentes níveis.

Num primeiro nível, observam-se os comportamentos esperados. Em seguida, observam-se os procedimentos utilizados para execução da tarefa. As representações do que se produziu “na mente do aluno” e os processos que estabelecem o “aspecto funcional” do que se aprendeu não são diretamente observáveis e exigirá do professor-avaliador necessidade de interpretação e análise “provisória” do objeto de ensino. (NASCIMENTO; RÔÇAS, 2015, p. 699).

Assim sendo, após a aplicação da prova, é importante analisar os resultados para verificar se as questões funcionaram como esperado. Isso inclui observar quais itens foram mais difíceis, quais confundiram os alunos, e se os resultados refletem adequadamente o desempenho esperado em relação aos objetivos de aprendizagem.

É no momento de identificar as habilidades e conhecimentos construídos pelos educandos que o professor colocará a ação avaliativa como ponto importante, utilizando-se de critérios para verificar o padrão de qualidade da aprendizagem construída em relação à aprendizagem desejada. (SILVA, 2020, p. 66)

A importância de uma avaliação eficaz, bem planejada, está em sua capacidade de revelar as lacunas no aprendizado, permitindo intervenções pedagógicas direcionadas. Sem isso, corre-se o risco de que os estudantes avancem nas séries sem o conhecimento necessário, especialmente em contexto de sistemas que priorizam a aprovação automática. Esse processo de "empurrar" os alunos desconsidera a importância da avaliação formativa, que deveria monitorar e melhorar o aprendizado ao longo do percurso educacional.

Há muita incompetência e/ou mistificação no discurso dos que governam, dos que decidem os rumos da política educacional e dos que formulam reformas e projetos que, aparentemente – mas só aparentemente –, “democratizam” o ensino. Tomemos como exemplo o resultado concreto de reformas e projetos que visam a “regularização do fluxo” do alunado pelos três graus do ensino: elimina-se, a qualquer preço, a reprovação e empurram-se os atrasados, de qualquer jeito, pelas séries acima, em prejuízo flagrante do ensino e da aprendizagem. (PATTO, 2022, p. 48)

Com base na revisão de literatura dos últimos quatro anos, realizada nos principais repositórios acadêmicos, especialmente nos Periódicos CAPES, observou-se que, embora exista uma quantidade significativa de pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem de maneira geral, ainda há uma escassez de estudos específicos sobre essa temática com foco na análise de dados gerados pelas avaliações internas que possibilitem diagnóstico e estabelecimento de propostas de intervenção no contexto da Geografia, da Educação Básica e do Ensino Médio. Quando se restringe a análise para o estado do Ceará, os resultados são ainda mais escassos. No

entanto, é relevante destacar dois trabalhos mais próximos desta pesquisa: o de Silva (2020), que aborda um manual de orientação para a elaboração de critérios, instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, e o de De Sousa, Monteiro e Rodrigues (2016), que embora seja de mais de quatro anos atrás, trata dos reflexos do Exame Nacional do Ensino Médio no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia tendo como estudo de caso a Escola de Ensino Médio Liceu de Messejana.

Dessa forma, é importante reforçar a necessidade de refletirmos sobre as abordagens da avaliação da aprendizagem, com ênfase nas avaliações internas. A pesquisa e análise dessas práticas permitem compreender a elaboração das avaliações, os critérios utilizados e os objetivos que orientam seu desenvolvimento. Além disso, a forma como as avaliações são aplicadas e os dados coletados devem ser considerados, pois impactam a interpretação dos resultados e as decisões pedagógicas subsequentes. Compreender e incentivar essas discussões contribui para o aprimoramento contínuo das práticas de ensino e favorece um aprendizado significativo.

Na próxima seção, será discutida a importância de compreender o entorno da escola. Ao analisar as dinâmicas socioeconômicas, culturais e ambientais do local, é possível pensar em práticas pedagógicas mais conectadas à realidade dos estudantes, possibilitando uma maior participação e engajamento.

3 ANTES DE TUDO: A IMPORTÂNCIA DE COMPREENDER O ENTORNO DA ESCOLA

Messejana, um dos bairros mais antigos de Fortaleza, destaca-se por certa autonomia, pois apresenta instalações urbanas que permitem à sua população resolver grande parte de suas demandas cotidianas sem precisar recorrer ao centro da capital. Frequentemente, é dito que Messejana funciona como "uma cidade dentro de outra", já que conta com serviços como bancos, hospitais, mercados e farmácias, além de uma ampla variedade de opções comerciais, culturais e de lazer.

Outro aspecto importante é que o bairro conta com muitas escolas públicas e privadas. Dentre as principais instituições, destaca-se o tradicional Liceu de Messejana.

O Distrito de Messejana apresenta nos dias atuais uma forte ligação com o setor terciário. Nesta área, é possível encontrar uma gama de serviços urbanos que variam de quiosques a supermercados; grandes hospitais de referência nos planos estadual e nacional (como é o caso do Hospital do Coração e de Pulmões); ainda podemos citar a grande quantidade de escolas públicas (maior concentração de Fortaleza), e particulares (escolas de renome no Estado), entre estas, as confessionais católicas, pertencentes à Igreja e geridas por suas ordens (principalmente franciscanos e suas dissidências). (PEREIRA, 2010, p. 59).

Por apresentar um espaço urbano tão complexo, com uma ampla oferta de equipamentos, Messejana é marcada por heterogeneidades em diversos aspectos socioeconômicos. Nesse contexto, compreender a dinâmica de uma escola de ensino médio localizada nesse bairro, cercada por uma diversidade de comunidades vizinhas, foi fundamental para a formação da pesquisadora, pois possibilitou a percepção das complexas relações que se desenvolvem no ambiente escolar.

O entorno da escola reflete a diversidade social, abrangendo tanto áreas mais estruturadas, com acesso a serviços e melhores condições de moradia, quanto comunidades em situação de vulnerabilidade, como Curió e Lagoa Redonda. Segundo dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico de 2010, esses bairros apresentaram índices de IDH de 0,188 e 0,253, respectivamente.

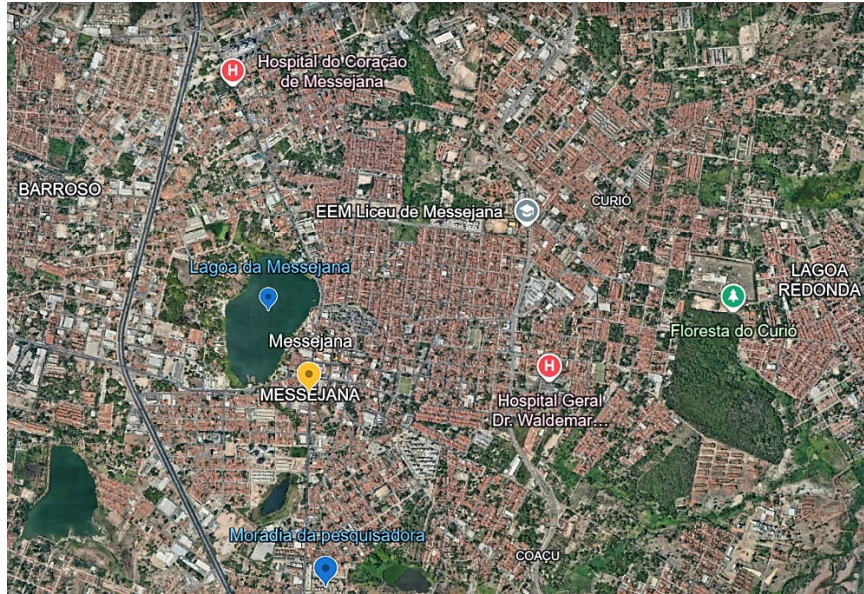


Figura 1: vista de Messejana destacando a escola Liceu de Messejana, a residência da pesquisadora, bairros vizinhos e outros equipamentos públicos, Google Earth (2024).

Ao analisar o ambiente externo, o docente consegue identificar fatores sociais, econômicos, históricos e culturais que influenciam o comportamento, o desempenho e as relações dos alunos entre si e com a escola. Permite compreender as desigualdades, os conflitos e as potencialidades que moldam o cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente, a dinâmica escolar. Por exemplo, o percurso dos alunos até a escola — incluindo a distância, o tempo de deslocamento e os meios de transporte utilizados — pode afetar o nível de cansaço, a assiduidade e o engajamento nas atividades escolares. Além disso, obstáculos como a falta de segurança ou uma infraestrutura urbana deficiente no trajeto podem impactar na participação e no desempenho nas atividades.

Os dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) de 2021 revelam, com base em uma amostra de aproximadamente 300 estudantes, informações importantes sobre a distância entre a residência dos alunos e o Liceu de Messejana, levando em conta o percurso de deslocamento.

Ao serem questionados sobre o tempo de deslocamento de casa até a escola, mais de 50% dos alunos responderam que levam menos de 30 minutos para chegar à escola, o que indica que residem relativamente perto.

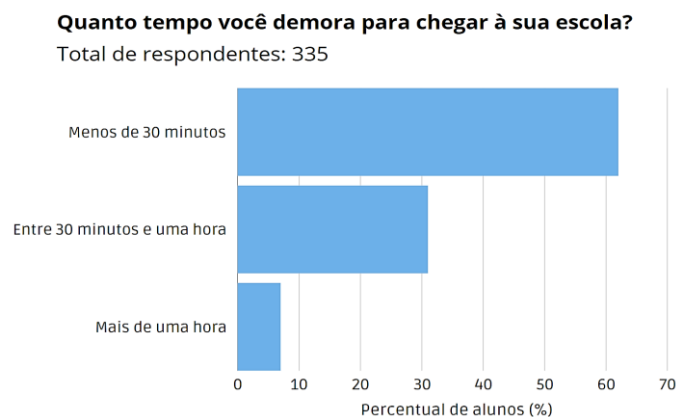


Gráfico 1: INSE (2021) - adaptado.

**Considerando a maior distância percorrida,
normalmente de que forma você chega à sua escola?**

Total de respondentes: 332

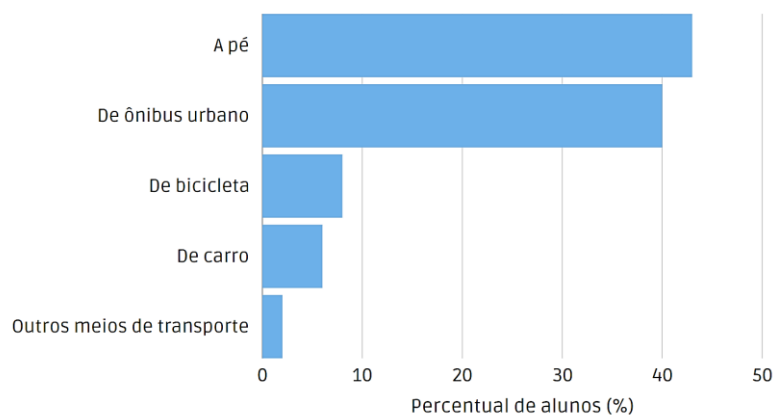


Gráfico 2: INSE (2021) - adaptado.

Embora seja comum que os estudantes frequentem escolas próximas de suas residências, a análise desse fator possibilita conhecer tanto os bairros vizinhos quanto seus contextos socioeconômicos, facilitando uma melhor compreensão das comunidades que ali vivem.

Nos bairros mencionados, é comum observar os moradores buscando superar adversidades por meio de iniciativas locais voltadas ao bem-estar coletivo. No entanto, enfrentam desafios relacionados à violência e à vulnerabilidade social. O acesso restrito a oportunidades, serviços públicos e à segurança contribui para um ambiente social de maior risco, afetando diretamente a vida das famílias e dos estudantes.



Figura 2: Vista frontal da E.E.M Liceu de Messejana (após reforma) - Retirada de registro disponível no Google Earth.

Em frente à escola, há uma praça que desempenha um papel ambíguo na vida dos alunos. De um lado, esse espaço oferece uma oportunidade para a socialização, permitindo que os estudantes se reúnam, compartilhem experiências e fortaleçam laços de amizade após as aulas. Por outro lado, a praça pode se tornar um cenário vulnerável às influências negativas presentes na cidade, como violência e uso de drogas, o que gera preocupações para os pais e a comunidade escolar.

Todas essas questões penetram a escola de alguma forma, influenciando nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, faz-se necessário considerar essas variáveis ao desenvolver as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, destaca-se a importância de olhar para a escola além de seus muros. Trata-se de exercer empatia, 'percorrer' as ruas ao redor da escola e compreender os desafios enfrentados pela cidade — não qualquer cidade, mas a cidade daqueles que, em geral, são excluídos de direitos básicos. Conforme sugere Oliveira (2011), é “necessidade-dever do educador em Geografia interagir nesse mundo periférico globalizado e antever caminhos em sua escola para forjar uma centralidade versátil, verdadeiramente capaz de dialogar com esse mundo vizinho”.

4 OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EM FOCO - LICEU DE MESSEJANA

Como foi visto, as recentes transformações propostas no âmbito educacional têm gerado reflexões sobre práticas, métodos e conteúdos implementados nas escolas, bem como sobre tradições enraizadas que necessitam de uma análise crítica sobre a sua efetividade. No contexto do estágio realizado no Liceu de Messejana, buscou-se investigar como essas mudanças impactam a dinâmica escolar. Foram analisadas principalmente as práticas de avaliação e o uso de recursos tecnológicos e didáticos. De acordo com Perrenoud (1998), as inovações e transformações pedagógicas não podem ignorar as práticas avaliativas, uma vez que estas estão permeadas de diferentes pontos de vista e, embora pouco tenham evoluído ao longo do tempo, são o aspecto mais semelhante entre as diferentes escolas públicas.

Durante o estágio nas turmas de 3ª série do Ensino Médio do Liceu de Messejana, a observação participante das aulas de Geografia permitiu entender a dinâmica do professor e a interação da turma. A partir dessa experiência, as aulas foram planejadas junto ao professor, seguindo a orientação de manter o foco nos capítulos do livro didático e no ENEM, principal objetivo dos alunos. Foi também indicada a apresentação questões de vestibulares anteriores, cujas resoluções fossem realizadas em sala, de forma participativa, para promover maior engajamento da turma.

Um primeiro passo importante nas práticas desenvolvidas na escola foi pensar quais documentos, matrizes e propostas pedagógicas iriam nortear as atividades de ensino. Esse processo está em consonância com o que Silva (2020) propõe, destacando a importância de estabelecer critérios claros para a identificação e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O fato de se tratar da 3ª série do Ensino Médio fazia com que o ENEM orientasse a maior parte das práticas pedagógicas em sala de aula. Tudo girava em torno dele: os conteúdos abordados, a elaboração das provas e a organização da rotina escolar.

Assim como em muitas outras instituições, o Liceu de Messejana considera a avaliação sinônimo de prova. No caso específico dessa escola, as provas bimestrais, aplicadas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, têm sua nota somada às pontuações obtidas por meio da participação dos estudantes em atividades de classe e extraclasse, resultando nas médias necessárias para a aprovação no ano letivo. A aprovação é quase que garantida, já que o sistema tende a evitar a reprovação. No entanto, conforme propõe Patto (2022) é preciso pensar de forma crítica esse sistema, uma vez que a progressão continuada, sem mecanismos eficazes de apoio, resulta em alunos avançando de série sem dominar os conteúdos essenciais, sem

conseguir recuperar esse aprendizado em séries posteriores.

Desse modo, em concordância com Barbosa (2008), essa visão limita o potencial da avaliação, reduzindo-a a um fim em si mesma. Como consequência, a avaliação passa a se restringir à mera quantificação das informações memorizadas pelos estudantes, que, muitas vezes, não se preocupam com o que aprenderam ou com o que precisarão aprender após o processo avaliativo. A ênfase recai apenas na nota, no número. Expressões comumente usadas, como "Só preciso atingir a média" e "É preciso decorar isso?", evidenciam essa falta de compromisso com a aprendizagem.

A forma de avaliar era guiada pelo modelo tradicional de aplicação de testes de múltipla escolha, seguindo o modelo ENEM. Assim, a perspectiva de pluralidade na avaliação, que deveria ser adaptada às necessidades e contextos específicos, incorporando diferentes métodos como avaliações formativas, projetos, portfólios, autoavaliações, observações e discussões, entre outros, acabava sendo deixada de lado. Ir além do que Hoffmann (1994) chama de "transmitir-verificar-registrar" foi e continua sendo um desafio.

Um dos desafios enfrentados no estágio foi que, embora o planejamento fosse realizado para cada aula, a limitação de tempo para definir objetivos específicos de aprendizagem comprometia a intenção pedagógica de desenvolver um processo de avaliação eficaz. Além disso, como as aulas eram voltadas para o ENEM, já havia uma pré-definição de como deveriam ser conduzidas. Essa abordagem contraria o que propõe Luckesi (2002), que destaca a importância do planejamento para a eficácia das práticas educativas, visando um ensino mais estruturado e intencional.

Ao final do bimestre, os estudantes realizaram a bimestral, que se trata de uma avaliação somativa composta por questões de múltipla escolha relacionadas aos conteúdos teóricos abordados ao longo das aulas. Com o objetivo de simular o formato do exame oficial, a prova buscava verificar o nível de compreensão dos alunos sobre os conteúdos específicos estudados. Embora as questões tenham sido elaboradas com atenção, pensando nos conteúdos essenciais, a esse sistema, cabe a reflexão proposta por Rabelo (2011) que compreende que a mera memorização de conteúdos não é suficiente para abarcar o conhecimento geográfico.

Após a realização dos testes ao final do bimestre, os pontos foram somados e atribuídos, fornecendo uma nota a cada aluno. Contudo, como geralmente acontece, o *feedback* não aconteceu. Alguns assuntos foram retomados, mas não houve uma devolutiva direcionada aos estudantes. Na prática, a falta de um retorno detalhado e construtivo sobre o desempenho pode limitar a aprendizagem dos estudantes, que frequentemente se concentram apenas na nota final, sem considerar os detalhes das respostas corretas e incorretas. Esse cenário contrasta com o que Luckesi (2002) defende, que é utilizar a avaliação como um instrumento para compreender o estágio de aprendizagem e tomar decisões baseadas nos resultados obtidos.

Diante disso, embora tenha havido um esforço para coletar, tratar, sistematizar e transformar os dados das avaliações em informações úteis, a implementação de metodologias de ensino e propostas avaliativas baseadas em objetivos de aprendizagem, bem como a criação de instrumentos avaliativos, a análise dos dados coletados, o diagnóstico das lacunas de aprendizagem e a formulação de intervenções adequadas, são um desafio para a instituição de ensino.

A seção a seguir trata do percurso metodológico que convergiu para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

5 EXPERIMENTANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A metodologia utilizada no presente estudo foi a Pesquisa-Ação, envolvendo planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que as intervenções fossem ajustadas de acordo com as necessidades.

De acordo com Tripp (2005) “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A escolha da metodologia de pesquisa-ação fez muito sentido para o estudo desenvolvido, pois tratou-se de uma experiência de estágio que tinha como um dos principais objetivos contribuir para a formação profissional da pesquisadora. Sendo uma metodologia participativa, a pesquisa-ação permitiu não apenas a reflexão crítica sobre a prática docente, mas também a aplicação de mudanças durante o processo, alinhando teoria e prática.

A figura a seguir ilustra as etapas da pesquisa-ação: planejar, agir, observar e refletir.



Figura 3: adaptada de Tripp (2005, p. 446).

O planejamento das aulas envolveu a utilização de diferentes ferramentas e recursos, como o livro didático, tecnologias (incluindo acesso à internet, ferramentas de Inteligência Artificial (AI) e de apresentação, como *ChatGPT*, [Gamma](#), *Power Point* e *Canva*). Esses recursos foram utilizados para apoiar a organização das aulas, facilitar a criação de apresentações de *slides* e incentivar o engajamento dos estudantes.

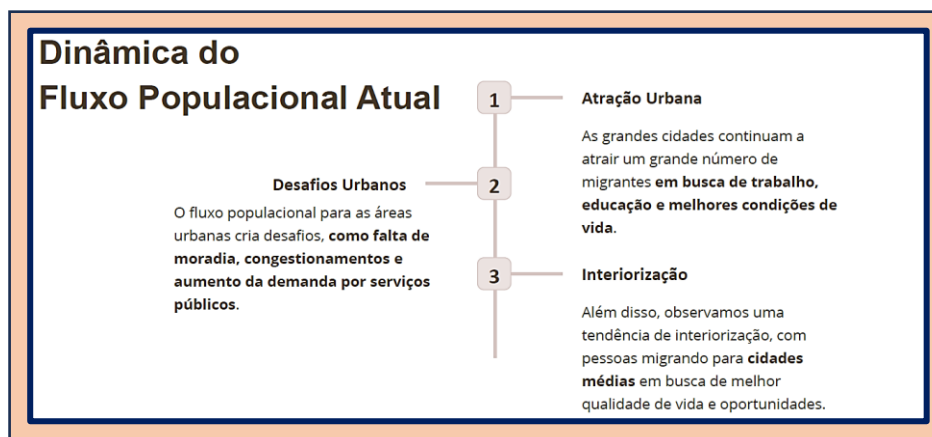


Figura 4: slide para aula criado com ferramenta de Inteligência Artificial [Gamma](#).

A experiência de estágio e pesquisa durou cinco meses e foi realizada em cinco turmas, com uma aula semanal em cada turma, tendo duração de 50 minutos por aula. Cada turma contava, em média, com 40 alunos. A coleta, tratamento e análise de dados avaliativos foi feita apenas em uma dessas turmas.

Para além do ferramental, as aulas foram pensadas de modo a incluir provocações e questões disparadoras, com o intuito de estimular a discussão em sala de aula. A ideia era fazer com que os estudantes compartilhassem seus conhecimentos prévios, antes da exposição do conteúdo em si.

A cada aula, os estudantes eram expostos a questões de vestibulares relacionadas ao conteúdo previamente estudado. Essa abordagem tinha como objetivo não apenas familiarizar os alunos com o formato e o nível de dificuldade dos exames, mas também oferecer estratégias para a resolução das questões. Durante as aulas, era explicada a maneira de interpretar enunciados/comandos das questões. Essa prática visava desenvolver nos alunos uma maior confiança para enfrentar os exames oficiais.

2) Foi lento o processo de transferência da população para as cidades, pois durante séculos o Brasil foi um país agrário. Foi necessário mais de um século (século XVIII a século XIX) para que a urbanização brasileira atingisse a maturidade; e mais um século para que assumisse as características atuais.

ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Orgs.). Cidade e campo: relações e contradições entre o urbano e o rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006 (adaptado).

A dinâmica populacional descrita indica a ocorrência do seguinte processo:

A) Migração intrarregional.
 B) Migração pendular.
 C) Transumância.
 D) Êxodo rural.
 E) Nomadismo.

Figura 5: exemplo de questão trabalhada em sala de aula utilizando estratégias de resolução de itens.

Para avaliar a aprendizagem dos estudantes, foram selecionadas algumas questões de múltipla escolha para serem aplicadas às turmas de 3ª série. A elaboração dessa avaliação considerou os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos, os conteúdos abordados durante as aulas e o contexto dos estudantes.

A seguir, um exemplo de questão retirada da terceira aplicação ENEM 2014 e utilizada na Avaliação Bimestral dos alunos da 3ª série do Ensino Médio do Liceu de

8) Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 82,7% da renda mundial encontrava-se nas mãos dos 20% mais ricos, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 14% da renda; quatro anos depois, os 20% mais ricos haviam aumentado sua parcela para 85% da riqueza.

VIZENTINI, P. F. *A nova ordem global: relações internacionais do século 20*. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.

Que característica socioeconômica está evidenciada no texto?

A) Homogeneidade social.
 B) Desemprego estrutural.
 C) Concentração de renda.
 D) Expansão populacional.
 E) Crescimento macroeconômico.

Figura 6: exemplo de questão utilizada na prova bimestral.

Por fim, foram realizados a coleta, o tratamento e a sistematização dos resultados de uma das turmas da 3ª série. A tabela a seguir apresenta o total de acertos por item em uma prova aplicada a 40 alunos da 3ª série, com cada item relacionado a diferentes conteúdos de Geografia. A coloração verde indica maior quantidade de acertos, quanto mais caminha para o vermelho, indica menor quantidade de acertos.

Tabela 1: Total de acertos por questão - 40 alunos respondentes

Total de acertos por item	Conteúdo abordado
34	Demografia
27	Urbanização brasileira
24	Problemas sociais - fome
21	Teorias demográficas
20	Problemas sociais - concentração de renda
19	Problemas urbanos - gentrificação
19	Industrialização
18	Migrações
16	Migrações
15	Desigualdades regionais
15	Estudos geoespaciais
14	Organização socioespacial - conceito de rede
11	Migrações
10	Demografia
8	Organização socioespacial - tecnopolos

A temática de migrações, por exemplo, apresentou índices de acerto entre 11 e 18, indicando dificuldades de compreensão por parte da turma sobre o assunto. Já a questão sobre 'Organização socioespacial - tecnopolos', que apresentou o menor índice de acertos (apenas 8 alunos conseguiram assinalar corretamente) revelou, após análise, que havia duas possíveis respostas corretas. Essa ambiguidade pode ter confundido os estudantes no momento de marcar a alternativa que considerasse correta, destacando a necessidade de uma elaboração e/ou curadoria de itens rigorosa. A presença de múltiplas respostas pode afetar a justiça da avaliação, gerando incertezas nos estudantes e prejudicando a precisão na aferição de seus conhecimentos.

A análise mais aprofundada desses resultados pode auxiliar na identificação de pontos fortes e fracos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, a análise dos dados poderia ser enriquecida com a comparação dos resultados obtidos nesta turma com outras turmas ou com avaliações anteriores, permitindo identificar padrões e tendências. A partir dos resultados, é possível discutir implicações pedagógicas para a melhoria do ensino de Geografia, como a necessidade de maior aprofundamento em determinados temas ou a utilização de novas metodologias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida a partir das atividades do estágio docente demonstra a relevância de aprofundamento com relação à temática da ação avaliativa e do fazer pedagógico a partir das diferentes dimensões da avaliação da aprendizagem. Além disso, é válido ressaltar que a vivência do ambiente escolar contribuiu para o desenvolvimento profissional da educadora. O estágio ofereceu a oportunidade de explorar, na prática, os desafios e as estratégias adotadas pela escola para avaliar o progresso dos alunos. Esse processo permitiu reflexões sobre a eficácia dos métodos avaliativos, a necessidade de adequação das ferramentas utilizadas e a relevância de integrar diferentes formas de avaliação para alcançar um desenvolvimento mais integral dos estudantes. Como ressaltado, a avaliação deve ser entendida não apenas como a aplicação de provas e testes, mas como um instrumento de troca que permite ao professor identificar lacunas e potencialidades, além de fornecer subsídios para que o estudante compreenda seu próprio processo de aquisição de conhecimentos.

Os resultados mostram que ainda existem desafios na compreensão da avaliação como um processo que deve ser realizado com critérios e objetivos de aprendizagem bem definidos. Desde a elaboração e seleção dos itens para uma prova até o tratamento, sistematização e análise dos resultados, todos esses aspectos são fundamentais, pois oferecem insumos para a retomada de conteúdos e outras ações pedagógicas. Além disso, não se pode deixar de lado o momento para fornecer *feedback* aos estudantes durante esse processo.

A continuidade deste estudo pode ser enriquecida por uma abordagem mais abrangente, que inclua a análise das práticas avaliativas de professores de outras áreas das Ciências Humanas. Outra oportunidade pedagógica seria comparar os resultados atuais com dados históricos ou com os resultados de outras turmas, a fim de obter insights sobre áreas específicas que necessitam de maior atenção. Além disso, a gestão escolar pode ser envolvida nas discussões sobre os resultados, visando fornecer insumos que possibilitem tomadas de decisão fundamentadas em dados.

De forma prática, uma ação que pode subsidiar uma avaliação mais formativa é a implementação de portfólios digitais, nos quais cada estudante possa registrar seus trabalhos, projetos, reflexões sobre o processo de aprendizagem e autoavaliações. Os professores, por sua vez, poderiam utilizar esses portfólios para acompanhar o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo dos alunos.

A utilização de plataformas digitais, como o *Google Forms*, para a aplicação de provas representa uma solução viável para escolas que enfrentam os desafios discutidos nesse estudo. Ao permitir que os alunos realizem avaliações em laboratórios de informática, o professor pode acompanhar os resultados de forma sistematizada e em tempo real. Essa possibilidade não apenas facilita a criação de questionários com diferentes formatos de questões, mas também gera relatórios que permitem uma análise mais detalhada dos resultados, contribuindo para a identificação das áreas que precisam de atenção.

Além disso, a aplicação digital de provas reduz custos com impressão e otimiza o tempo dedicado à correção, permitindo que o professor se concentre nas lacunas de aprendizado dos estudantes.

Tudo isso, aliado a oportunidades de formação continuada para os professores dentro da carga horária, permite discussões que podem alcançar esferas ainda mais amplas, potencialmente se transformando em ações políticas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jane Rangel Alves. **A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador**. Rio de Janeiro: Faetec, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?**. Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353>. Acesso em: 25 mar. 2024.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2002.
- DE CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- DE SOUSA, Juariza Alves; MONTEIRO, Júlia Holanda; RODRIGUES, Iohanna Bezerra. O Exame Nacional do Ensino Médio e os seus reflexos na avaliação da aprendizagem em Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 18, n. 1, p. 84-99, 2016.
- FORTALEZA. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza**. Prefeitura de Fortaleza, 2014.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.
- LALLI, M. E. D. L.; NODA, M.; RUCKSTADTER, F. M. M. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-17, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670493. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>. Acesso em: 22 set. 2024.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2002.
- NASCIMENTO, L. RÔÇAS, G. HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. *Revista Polyphonia*, v. 26, n. 2, p. 341-344, 2015.
- OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Para pensar cultura escolar a partir da periferia globalizada. **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011.
- ORSO, Paulino José. A Educação na Sociedade de Classes: Possibilidades e Limites. *In*: ORSO, Paulino José. GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo, Expressão Popular, 2008.
- PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596310> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/910 . Acesso em 10 setembro. 2024.
- PECINATO, Beatriz. **Condições de trabalho impactam a saúde mental de docentes**. **Jornal da USP**, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/>. Acesso em: 13 set. 2024.
- PEREIRA, Katiane Maciel; JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos; DE OLIVEIRA, Natalis Natacha Maciel. **Messejana da educação: a produção do espaço e a ação educacional da igreja católica**.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RABELO, K. S. de P. A avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia - DOI 10.5216/ag.v4i12.12797. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222–249, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Lucas Gabriel da. **Avaliação de aprendizagem em Geografia: manual de orientação para elaboração de critérios, instrumentos e estratégias para avaliação de aprendizagem**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de geografia**. Editora Ibpx, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 443-466, 2005.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido saúde e força para concluir este percurso. À família Almeida, em especial à minha mãe, Marta Lúcia Almeida, que sempre incentiva a educação e faz tudo para que eu siga os melhores caminhos. Às minhas irmãs, Raíssa e Rebeca, que são minha força e apoio incondicional. Aos meus avós, que, embora não estejam mais presentes entre nós, continuam a me acompanhar em todos os momentos importantes. Aos meus tios e tias, que tanto contribuíram para a minha educação, especialmente ao meu tio Francisco Franklin Júnior Almeida, que cuidou de mim como sua filha e que agora ao lado dos meus avós ilumina os nossos passos. Aos meus primos e primas (pipocas), que estão ao meu lado em todos os momentos, aos meus amigos e amigas, que se alegram com cada conquista minha e compreendem o que é ser uma "amizade de baixa manutenção", especialmente Maria Gabriela, Gustavo de Albuquerque e Zayra Costa. Agradeço também pelos meus pets, Miáh e Marvin, que trazem alegria e companhia a todos os momentos.

Agradeço às instituições públicas e a todas as pessoas que fazem a Universidade Federal do Ceará, especialmente à professora Maria Auricélia da Silva, que forneceu bases pedagógicas essenciais que me conduziram às minhas primeiras oportunidades profissionais. Agradeço também ao professor Leonardo Quixadá, da Instituição Liceu de Messejana, pela oportunidade de compartilhar o processo de ensino e aprendizagem com as turmas inspiradoras do Ensino Médio durante meu ciclo de estágio, experiência que foi fundamental para minha formação pessoal e profissional. A todos os meus professores do curso de Geografia, minha gratidão pela contribuição inestimável à minha formação acadêmica e profissional. Um agradecimento especial ao professor e orientador Christian Dennys Monteiro, que, desde o início da graduação, me inspirou a "pensar como uma artista" e que, ao final deste curso, se mostrou paciente, conselheiro e confiou em mim.