

DISCUSSÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: UM BREVE OLHAR PARA GEOGRAFIA

Kesia Rodrigues dos Santos¹
Wânia Chagas Faria Cunha²

Resumo

O presente trabalho mostra como o tema avaliação tem sido discutido nas últimas décadas, apresentando o histórico de sua aplicação no ensino formal desde o século passado. Apresenta-se também a tipologia de avaliação escolar, a saber: diagnóstica, formativa e somativa, bem como a complementaridade entre elas. A comparação entre a avaliação num modelo tradicional e nos modelos colocados recentemente como mais adequados, mostrando como elas se diferem. Abordou-se também as perspectivas para o futuro relacionadas a essa temática tão relevante. O papel do educador também é ressaltado numa visão de avaliação que prioriza a qualidade e não apenas o fator quantitativo. Finalmente tratou-se das possibilidades e necessidade de se proceder a uma avaliação significativa na disciplina de geografia, considerando que a avaliação, sobretudo, nesta disciplina precisa superar a perspectiva da mera transcrição de conteúdos abordados e se constituir num espaço para se proceder a uma reflexão crítica da realidade do aluno, ademais, destacou-se também as diversas possibilidades de se realizar a avaliação em geografia a citar a: confecção e leitura de mapas, criação de documentários, músicas, charges, ilustrações, poemas, a observação e reflexão a partir de imagens, leitura de tabelas e gráficos, enfim diversos recursos podem ser utilizados atinentes ao assunto em questão. Desse modo, cabe ao educador cuidar para que a avaliação seja realizada a fim de verificar a aprendizagem de maneira a contemplar as mais variadas formas de ler o mundo pelo educando.

Palavras - chave: Avaliação. Tipos e perspectivas. Avaliação em Geografia.

Introdução

O presente artigo consiste em uma síntese de pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras sobre o tema avaliação no contexto escolar, cabe ressaltar que as ideias e opiniões aqui expressas foram compiladas dos autores que serviram de aporte para este trabalho e que estão devidamente citados.

A avaliação tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais (KRAEMER, 2010).

Para Oliveira (2003) apud Kraemer (2010) as avaliações devem apresentar instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor

¹ Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG. k2r3s4@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG. waniachagas.geo@hotmail.com

abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina, levando em consideração ainda o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

E como afirma Luckesi (2006) “a avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar uma qualificação da aprendizagem do educando”. Ainda sobre a função da avaliação Hoffmann (2003) afirma que esta hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem.

A Avaliação no Século XX

Segundo Kraemer (2010) a avaliação tem sido estudada desde o início do século XX. Nas duas primeiras décadas deste século, de acordo com Borba & Ferri (1997) apud Kraemer (op.cit.), foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizadas para medir as habilidades e aptidões dos alunos, tendo a avaliação da aprendizagem princípios e características baseadas no campo da Psicologia. Há ênfase na classificação. A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme cita a autora, sendo elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

Mensuração - Nessa fase não distinguia avaliação e medida. A preocupação era a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar, indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso (op.cit.).

Descritiva - Essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. A geração anterior só oferecia informações sobre o aluno, precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos (op.cit.).

Julgamento - Aqui o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (op.cit.).

Negociação - Nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado. É responsiva porque ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou

controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção (op.cit.).

Neste sentido, Souza (1993) apud Kraemer (2010) diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.

Tipos de Avaliação

As avaliações realizadas pelo professor enquadram-se em três tipos principais: diagnóstica, formativa e somativa. Nesse artigo será dada maior ênfase a avaliação formativa que pelas suas características tem sido amplamente discutida no meio acadêmico.

Avaliação Diagnóstica

De acordo com Miras e Solé (1996) apud Kraemer (2010), a avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem. A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. Pellegrini (2003) afirma que: “Da análise diária dos alunos surgem maneiras de fazer com que todos aprendam”.

Avaliação Formativa

A segunda função é a avaliação formativa que, conforme Haydt (1995) apud Kraemer (2010) permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback, como será discutido ainda nesse artigo sobre a perspectiva de outros autores. Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo.

Matui (1995) trata a avaliação em sua concepção formativa, utilizando a designação de "avaliação dialógica". Ele afirma que o diálogo perpassa por uma proposta construtivista de ensino, garantido um processo de intervenção eficaz e uma relação de afetividade, que contribui para a construção do conhecimento. Na perspectiva do autor, a "avaliação dialógica" será subsidiada pela diagnóstica, viabilizando a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Santana (1999) defende a avaliação formativa que se caracteriza por identificar e conhecer o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, a fim de que se providenciem os meios necessários à continuidade dos seus estudos. Essa é vista como uma grande aliada do aluno e do professor, porque possibilita a reorganização do trabalho pedagógico. Não se avalia apenas para atribuir nota, conceito ou menção, nem somente para aprovar ou reprovar o aluno. Todos os esforços da instituição educacional devem ser voltados para que a aprendizagem se realize promovendo o desenvolvimento do aluno – aprender é um direito de cada aluno. Portanto, a avaliação está a serviço da aprendizagem enquanto o trabalho se desenvolve, avaliação e aprendizagem andam de mãos dadas – a avaliação deve sempre orientar os rumos da aprendizagem.

A avaliação formativa é analisada sob a perspectiva de prognóstico, por Hadji (2001), que afirma que esta é uma avaliação que precede à ação de formação e possui, como objetivo, ajustar o conteúdo programático com as reais aprendizagens. Por ser uma avaliação "informativa" e "reguladora", justifica-se pelo fato de que, ao oferecer informação aos professores e alunos, permite que estes regulem suas ações. Assim, o professor faz regulações, no âmbito do desenvolvimento das ações pedagógicas, e o aluno conscientiza-se de suas dificuldades e busca novas estratégias de aprendizagem.

De acordo com Perrenoud (1988) apud Silva (2006), deve haver sete circunstâncias para que a avaliação praticada nas salas de aula se torne formativa. São elas:

A primeira é que a avaliação formativa destaca a oportunidade, mais especificamente a necessidade de uma intervenção, uma remediação, seja em curto prazo ou em longo prazo.

A segunda é que a avaliação formativa não é dirigida para uma decisão de seleção ou de certificação, nem para a criação de hierarquias de excelência dando pontos aos alunos.

A terceira é que uma pedagogia nova implica em mudanças profundas na didática e nos currículos. Há uma tendência de modernização voltada para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio.

A quarta circunstância implica em dar autonomia aos professores, ter confiança na intuição deles e na sua capacidade de improvisação. A avaliação formativa não é uma prática espontânea, logo é necessário treinar os professores, difundir modelos, propor instrumentos e maneiras de fazê-la.

A quinta circunstância é que se deve respeitar a lógica do contrato didático na escola. Na relação de força que é estabelecida, causada pelos interesses contraditórios de professores e alunos, disfarçada por uma relação pessoal cordial, a avaliação tem uma importância estratégica. É, especialmente, uma forma de regular o trabalho de uma classe e de seu ritmo de progressão no programa.

A sexta circunstância prevê que a melhor maneira de implantar um modelo de avaliação formativa, que se adapte à realidade na qual vivem, seria convidar os professores e gestores a criá-lo, utilizando sua imaginação e competência, com a colaboração de especialistas em sistemas de avaliação formativa ou de investigadores na instrução. É inútil esperar que professores mal treinados, mal pagos, incluídos em um conjunto de diretrizes orientadoras burocráticas, sintam desejo e coragem de desenvolver uma avaliação formativa. E essa é a situação dos professores em muitos países – precária. Nesses casos, com uma simples determinação superior, não se conseguirá implantar uma avaliação formativa eficaz.

A sétima, é ao mesmo tempo a mais difícil e a mais simples: a única justificção de uma avaliação formativa, além da sedução das palavras e dos modelos, é limitar a falha da escola e melhorar o controle dos alunos em alguns campos fundamentais. Os professores, mesmo os mais entusiasmados desanimam-se se os esforços que fazem não tiverem nenhum resultado visível. Cada sistema de ensino requer uma análise particular. Sem um mínimo de possibilidades concretas de remediação, a ideia da avaliação formativa é somente uma utopia.

A avaliação formativa considera ainda que o aluno aprende ao longo do processo, que vai reestruturando o seu conhecimento por meio das atividades que executa. Do ponto de vista cognitivo, a avaliação formativa centra-se em compreender o funcionamento da construção do conhecimento. A informação procurada na avaliação se refere às representações mentais do aluno e às estratégias utilizadas, para chegar a um determinado resultado. Os erros são objetos de estudo, pois revelam a natureza das representações ou estratégias elaboradas pelo estudante (SILVA, 2006).

Já Fernandes (2005) caracteriza a avaliação formativa, a partir das características descritas abaixo:

- Ativam os processos mais complexos do pensamento (Ex. analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar);

- As tarefas refletem uma estreita relação e a avaliação é deliberadamente organizada para proporcionar um *feedback* inteligente e de elevada qualidade tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos;
- O *feedback* é determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;
- A natureza da interação e da comunicação entre professores e alunos é absolutamente central porque os professores têm de estabelecer pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo do aluno;
- Os alunos são deliberados, ativamente e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam;
- As tarefas propostas aos alunos que, desejavelmente, são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem, são criteriosamente selecionadas e diversificadas, representam os domínios estruturantes entre as didáticas específicas das disciplinas, que se constituem como elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que tem um papel relevante na regulação dos processos de aprendizagem;

Fernandes (op.cit.) percebe o papel do professor, nesse tipo de avaliação, como o de contribuir para o desenvolvimento das competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de auto-avaliação e também de autocontrole. Uma avaliação, que traz essas características contribui, para que o aluno construa suas aprendizagens e o para que sistema educacional consiga melhorar as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido a avaliação formativa destaca-se pela regulação das atuações pedagógicas e, portanto, interessa-se mais pelos procedimentos do que pelos resultados. É uma avaliação que busca a regulação pedagógica, a gestão dos erros e a consolidação dos êxitos (SILVA, 2006).

De acordo com Jorba e Sanmartí (2003), a avaliação formativa tem como finalidade fundamental a função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam as características dos alunos. Pretende-se detectar os pontos fracos da aprendizagem, mais do que determinar quais os resultados obtidos com essa aprendizagem.

A respeito da contribuição da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, Esteban (2003) discute que avaliar o aluno deixa de significar

fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Como chama atenção Perrenoud (1999): "(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores". Assim o aluno também é um agente ativo no processo avaliativo, portanto, possui algumas responsabilidades, que devem ser observadas, para que as aprendizagens ocorram de maneira satisfatória. Eles precisam participar dos processos de aprendizagem, utilizando os instrumentos de avaliação, como uma forma de perceberem como seus conhecimentos estão sendo construídos, realizando todas as atividades que lhes forem propostas, demonstrando interesse e buscando novas atividades, por iniciativa própria, que levem à aprendizagem. Eles precisam, também, utilizar o *feedback* oferecido pelo professor e regular suas aprendizagens por intermédio da análise de seus processos cognitivos e metacognitivos. Os alunos precisam, ainda, conduzir processos de auto-avaliação e serem autores de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia (RODRIGUES, 2008)

Silva (2006) afirma que a avaliação formativa, no contexto brasileiro, encontra três dificuldades para o seu desenvolvimento:

- É uma modalidade de avaliação que ainda não é bem compreendida pelos docentes, tornando-a, assim, um instrumento frágil, no processo ensino-aprendizagem;
- O contexto institucional está voltado para a avaliação classificatória, dificultando, assim, a aplicação da avaliação formativa;
- Sua execução implica mudança de percepção de todo o processo ensino-aprendizagem por parte da equipe pedagógica.

Avaliação Somativa

Tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996) apud Kraemer (2010) determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo

aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Comparação entre o modelo tradicional e as novas propostas de avaliação

Gadotti (1990) apud Kraemer (2010) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. Ela se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem Kraemer (2010).

Segundo Vasconcelos (1994), um professor tradicional é aquele que privilegia o conteúdo, apenas transmitindo o conhecimento e seu aluno deve assimilar o que é lhe transmitido. Esse professor avalia com finalidade de mensurar, com intenção de quantificar o conhecimento, embora se saiba que o saber é imensurável por ser abstrato e fruto de crescimento e experiências individuais.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor, na tabela 1, traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção.

Tabela 1 – Comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada

Modelo tradicional de avaliação	Modelo mais adequado
<i>Foco na promoção</i> – o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra. Implicação – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como	<i>Foco na aprendizagem</i> - o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém. Implicação - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do

<p>elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p><i>Foco nas provas</i> - são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!" ou "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer..."</p> <p><i>Implicação</i> - as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p><i>Foco nas competências</i> - o desenvolvimento das competências previstas no projeto educacional devem ser a meta em comum dos professores. Implicação - a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p><i>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames</i> - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p><i>Implicação</i> - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p><i>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade</i> - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p><i>Implicação</i> - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>
<p><i>O sistema social se contenta com as notas</i> - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da</p>	<p><i>Sistema social preocupado com o futuro</i> - já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um</p>

<p>normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p><i>Implicação</i> - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente". Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora".</p> <p><i>Implicação</i> - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p>
--	--

Adaptado de Luckesi (2002) apud Kraemer (2010)

Mudando de paradigma, cria-se uma nova cultura avaliativa, implicando na participação de todos os envolvidos no processo educativo. Isto é corroborado por Benvenuti (2002) apud Kraemer (2010), ao dizer que a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive, para usufruir dele, mas sobretudo que esteja preparado para transformá-lo (KRAEMER, 2010).

Perspectivas para o futuro

Avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão, porque educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente (GADOTTI, 1984).

A avaliação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) da seguinte forma:

“Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

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

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

Vê-se que inclusive na lei é dada ênfase a avaliação processual e cumulativa, que prioriza também a qualidade além do fator quantitativo. De acordo com Luckesi (2002), o processo avaliativo está relacionado ao contexto mundial educacional da época: "(...) não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e, conseqüentemente de educação, que possa ser traduzido em prática pedagógica". Isso também se reflete em mudanças na legislação.

Rosati (2005), nos aponta o caminho para mudanças ao afirmar que: A avaliação, ponto fundamental no processo de ensino aprendizagem, enfrenta vários problemas, exigindo reflexões sobre o que pode ser feito ao se avaliar, como também ao se fundamentarem as estratégias de mudança. Nesse sentido, a avaliação é um processo que vai além da observação do aspecto cognitivo do desempenho do aluno. Deve, pois, dirigir-se à totalidade de seu desenvolvimento, à organização e distribuição de conhecimentos e habilidades disponíveis em um certo momento histórico, à compreensão do trabalho, ao acesso ao desenvolvimento tecnológico e à participação crítica na vida política. Visa a uma Educação integral do ser humano, constituindo-se como caminhos que se abre para a qualidade do processo educativo - a construção do sujeito ético. Isso só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social pelo ser humano e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito à diversidade. (ROSATI, 2005)

Segundo Moretto (2007), “Avaliar a aprendizagem está profundamente relacionada com o processo de ensino e, portanto, deve ser conduzido como mais um momento em que o aluno aprende”.

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski (2002) apud Kraemer (2010), embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem. Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda desta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo. Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor (KRAEMER, 2010).

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados. A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida coletivamente. No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações. A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem. O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição. Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem (KRAEMER, op.cit.).

Os novos paradigmas em educação devem contemplar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade do processo educativo, pois esta sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento

ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia. Pensando a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesma, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem (KRAEMER, op.cit.).

Um (breve) olhar sobre a avaliação em Geografia

A Geografia enquanto ciência inserida no contexto histórico-econômico-social-cultural atual precisa dar respostas a uma gama variada de questões, devendo ir muito além da mera descrição dos fenômenos físico-naturais. É uma função da Geografia, compreendida como uma ciência social, observar, descrever, analisar, compreender e refletir criticamente sobre as relações dos seres humanos no ambiente em que vivem a fim de entender suas constantes transformações.

Para tanto a geografia praticada nas escolas devem estar atenta a esta especificidade da ciência geográfica para conseguir vislumbrar que a aprendizagem em geografia se dá nas experiências, nos diálogos, nas vivências ocorridas do ser humano que vive em sociedade. A chamada geografia escolar deve estar compreendida com a realidade social, e se preocupar em entender as relações estabelecidas entre o ser humano e o espaço em que suas vidas se dão. Assim, Geografia escolar deve propor a reflexão sobre a diversidade de espaços que o homem se apropriou e passou a transformar promovendo série de mudanças, desencadeando intensas relações sócio espaciais as quais constituem o objeto desta ciência, o espaço geográfico.

Tais questões precisam ser assim, incorporadas ao processo de ensino e também avaliativo da geografia. No processo de ensino, concordando com Cavalcante (1998) é preciso partir da realidade do aluno, considerar o conhecimento prévio que este possui sobre o espaço onde vive. É fundamental considerar o aluno enquanto um sujeito e valorizar suas experiências socioculturais, entendendo-o como um ser humano dotado de capacidades e emoções. Quanto à avaliação, esta precisa considerar as particularidades da percepção que cada sujeito tem espaço a sua volta. Em geografia não há como homogeneizar o olhar, isto é a percepção dos educandos para que enxerguem o espaço de maneira uniforme, pois cada indivíduo traz consigo suas histórias de vida, vivências e experiências do contexto em que vive.

Avaliar em geografia é fundamental estimular a capacidade de refletir sobre as relações que se estabelecem nos mais diferentes espaços, paisagens e lugares. É preciso saber reconhecer ação de diferentes sociedades as quais possuem hábitos, tradições, culturas e necessidades distintas. Desse modo, a avaliação no estudo da Geografia deve ter como foco a

capacidade de desenvolver nos educandos o senso da observação, análise e compreensão dos diferentes fenômenos que se dão na superfície terrestre relacionando-os com a realidade vivida, sentida e pensada pelos educandos. Para tanto, é preciso pensar uma avaliação que vá além da “decoreba” de uma infinidade de conteúdos.

Ademais, como vimos avaliar não pode ser visto apenas como um ato de reproduzir um conteúdo num pedaço de papel e para isso atribuir uma nota ou conceito ao aluno. A avaliação precisa ser considerada um momento ímpar de reflexão dos conteúdos estudados. Além do mais a avaliação deve consistir num momento de verificar se ocorreu ou não o desenvolvimento das habilidades dos alunos lerem o espaço onde se situam para assim intervir no processo ensino-aprendizagem e promover melhorias. Assim, entendemos que avaliar em geografia implica ir além da mera transcrição de conteúdos específicos. Avaliar deve se constituir num espaço para refletir sobre a realidade a partir de questões cotidianas a luz de conteúdos de geografia. Ao professor de Geografia, cabe a tarefa de atuar na perspectiva de desenvolver um olhar geográfico no aluno para que este enxergue a geografia para além da sala de aula, compreendendo o contexto social onde vive.

A avaliação em Geografia pode se dar por meio de uma infinidade de possibilidades, a citar: confecção e leitura de mapas, criação de documentários, músicas, charges, ilustrações, poemas, a observação e reflexão a partir de imagens, leitura de tabelas e gráficos, enfim diversos recursos podem ser utilizados atinentes ao assunto em questão. Desse modo, cabe ao educador cuidar para que a avaliação seja realizada a fim de verificar a aprendizagem de maneira a contemplar as mais variadas formas de ler o mundo pelo educando.

Considerações finais

Professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O professor possui um papel preponderante no que tange à organização dos processos e à distribuição do *feedback*. Já os alunos devem ter uma atuação efetiva nos processos, que se referem à auto-regulação e à auto-regulação das suas aprendizagens (SILVA, 2006).

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Bevenutti (2002) apud Kraemer (2010) diz que avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

Enquanto a avaliação permanecer presa a uma pedagogia ultrapassada, a evasão permanecerá, e o educando, o cidadão, o povo continuará escravo de uma minoria, que se considera a elite intelectual, voltada para os valores da matéria ditadora, fruto de uma democracia mascarada e opressora, o grande desafio para construir novos caminhos é uma avaliação com critérios de entendimento reflexivo, conectado, compartilhado e autonomizador no processo ensino/aprendizagem. Desta forma, estaremos formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos (KRAEMER, 2010).

Mudar a nossa concepção se faz urgente e necessário. Basta romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual. Neste sentido, Perrenoud (1993) apud Kraemer (2010) afirma que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Automaticamente, mudar a prática da avaliação nos leva a alterar práticas habituais, criando inseguranças e angústias e este é um obstáculo que não pode ser negado, pois envolverá toda a comunidade escolar. Se as nossas metas são educação e transformação, não nos resta outra alternativa senão juntos pensar uma nova forma de avaliação. Romper paradigmas, mudar nossa concepção, mudar a prática, é construir uma nova escola.

É essencial, no processo de avaliação, encorajar os educandos a refletirem sobre a sua própria vida, seu significado e as mudanças que se fazem necessárias, distinguindo o que podem, desejam ou devem realizar. Paralelamente ao seu crescimento individual, o aluno deve exercitar o respeito pelo eu interiorizado dos outros, na convicção de que ninguém pode viver independentemente de seu próximo. Esta atitude gera o respeito pela especialização do conhecimento e dos que a possuem, bem como o interesse em trabalhar interdisciplinarmente (BRASIL, 1979).

Avaliar é uma tarefa bastante complexa, que exige do avaliador uma postura passiva, concreta e consciente, uma vez que por sua ação pode acabar rotulando, discriminando e até mesmo excluindo um cidadão em sociedade (GADOTTI, 1997). Cabe aos educadores serem mediadores no processo ensino-aprendizagem, fazer desse processo algo natural evitando traumas e facilitando a construção de conhecimentos dos educandos.

Nesse contexto, avaliação na disciplina de Geografia, requer um processo contínuo de olhar para o cotidiano, para a sociedade da qual se faz parte é olhar para realidade do mundo em que se vive, a fim de compreendê-lo para assim se tornar um sujeito atuante, um cidadão, sobretudo por entender que a geografia é a ciência que estuda o movimento e as transformações que se dão no cotidiano do espaço geográfico. O desafio se faz, portanto em realizar uma avaliação que consiga captar essa especificidade.

Referências Bibliográficas

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 05/04/2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Avaliação e aprimoramento Curricular**. Brasília, 1979.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

ESTEBAN, M. T.(Org.). Escola, Currículo e avaliação. **Série Cultura Memória e currículo**, vol. 5. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à Pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1984.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**, 4º Ed. São Paulo: Cortez, 1997

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JORBA, J. & SANMARTI, N. A Função Pedagógica da Avaliação. In: **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Disponível em: <http://www.gestiopolis.com/Canales4/ger/avaliacao.htm>. Acesso em: 12/11/2010.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 2006.

MATUI, J. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rido de Janeiro: DP&A, 2007.

PELLEGRINI, Denise. **Avaliar para ensinar melhor**. Nova Escola. São Paulo, n.159, p. 27 – 33, jan. /fev. 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RODRIGUES, E.S.T. **Aprendizagens Através da Avaliação Formativa**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=2>. Acesso em: 14/08/2008.

ROSATI, Maria Imaculada dos Santos. A ética na historicidade humana. In: SANTOS, Clóvis Roberto dos. (org.) **Avaliação Educacional: Um olhar reflexivo sobre sua prática**. Avercamp. São Paulo, 2005

SANTANA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. 12ª Edição. Vozes. São Paulo, 1995.

SILVA. E. A. **Avaliação Formativa por meio da tutoria por alunos: Efeitos no desempenho Cognitivo e no Nível de Satisfação dos Aprendizes**. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Brasília, D.F, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.