



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Geociências
Programa de Pós-graduação em Geografia
Mestrado Acadêmico em Geografia



Rodrigo Barbosa Fagundes

AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Porto Alegre

2024

RODRIGO BARBOSA FAGUNDES

AVALIAÇÃO: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ligia Beatriz Goulart.

Porto Alegre/RS

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Fagundes, Rodrigo Barbosa
Avaliação: caminhos para a aprendizagem em
Geografia / Rodrigo Barbosa Fagundes. -- 2024.
144 f.
Orientador: Lígia Beatriz Goulart.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,
2024.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Geografia. 3.
Aprender. 4. Ensinar. 5. Projeto Político Pedagógico.
I. Goulart, Lígia Beatriz, orient. II. Título.

RODRIGO BARBOSA FAGUNDES

AValiação: caminhos para aprendizagem em Geografia

Dissertação como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ligia Beatriz Goulart

Porto Alegre, 24 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

GABRIELE BONOTTO SILVA

Doutora em Educação pela Universidade La Salle
Secretaria Municipal da Educação de Canoas/RS

LIZ CRISTIANE DIAS

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ROSÁLIA PROCASKO LACERDA

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Dedico esta dissertação a duas formas de
resistência: aquela dos profissionais da
educação que, mesmo sendo atacados e
desvalorizados sistematicamente,
continuam firmes ensinando;
e a todas as pessoas negras deste país
que sofrem as consequências de séculos de
desumanização.*

AGRADECIMENTOS

Pensando em minha caminhada, como talvez na de muitos neste país, especialmente por ser uma pessoa preta, ela nem sempre contou com uma boa pavimentação. Mesmo assim, eu sempre pude contar com pessoas que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que eu seguisse caminhando. Portanto, esta dissertação tem um pouco dessas muitas pessoas que ajudaram a construir minha trajetória.

Primeiramente, agradeço à minha família – irmão, tios, primos, avós, padrinhos e cunhada –, pelo apoio oferecido desde quando frequentava o Normal (Magistério), curso que me deu uma profissão que garantiu condições para realizar a graduação. Contudo, não posso deixar de fazer um agradecimento especial à minha mãe, Sônia Barbosa, a pessoa mais importante dessa minha caminhada, apoiando-me com valores humanos, empatia, cumplicidade, financeiramente e, sobretudo, com amor. Certamente, eu não teria conseguido tanto sem ela, sempre caminhando comigo. O apoio familiar continua até hoje, fortalecendo e animando minha caminhada diária.

Agradeço aos meus amigos, especialmente os vizinhos da Alfeu Letti, os que fiz durante a faculdade e aqueles que vieram com a docência nas escolas, pois estes, até mesmo com o olhar, me encorajam a nunca desistir dos meus objetivos.

Durante a Educação Básica, tive o privilégio de ser estudante de professores encantadores, por isso o agradecimento seria para vários. Contudo, em especial, agradeço à professora Jaqueline Lenz da Silva, por fazer-me apaixonar pela Geografia, e à professora Cristiane da Costa Acosta, por me apresentar o poder da representatividade de um professor negro. Na graduação, a cada semestre conhecia um professor que me apresentava uma Geografia potente e significativa. Tenho uma enorme gratidão por todos os professores do curso de Geografia da Universidade Luterana do Brasil. Contudo, em especial, agradeço à professora Heloisa Gaudie Ley Lindau, por me mostrar a importância da Geografia nas escolas, e ao professor Dakir Larara Machado da Silva, meu paraninfo e inesquecível professor, cujas aulas lembro até hoje. Onze anos após a colação de grau, ainda lembro da letra, do esquema ou desenho feito no quadro e da explicação dada. É um exemplo de professor, ser humano e uma importante representatividade negra para mim. Obrigado, professor Dakir, por torcer tanto por mim.

Na pós-graduação, tive contato com professores que foram minhas referências durante a graduação, por isso me sentia uma pessoa privilegiada por estar naquele lugar. Dentre os muitos aspectos que os professores da especialização feita na Universidade Federal do Rio Grande do Sul trouxeram para a minha vida profissional, destaco aqueles relacionados à minha vida acadêmica e pessoal. Agradeço por terem contribuído para eu ser uma pessoa melhor, a partir do estudo de ações afirmativas com o professor Fernando Seffner, e por terem contribuído para que eu começasse a enxergar-me como alguém que poderia fazer o mestrado nesta universidade. Obrigado, Ivaine Maria Tonini, por falar sobre a importância de pesquisar algo que seja útil para o ensino da Geografia. Obrigado, Antônio Carlos Castrogiovanni, por ser a prova viva de que se faz pesquisa na linha de ensino. Obrigado, Roselane Zordan Costella, por ser a minha maior referência quando penso na figura do professor de Geografia.

No contexto do mestrado, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por ter uma linha de ensino, um diferencial deste programa, e que nos coloca em contato com professores que nos potencializam com sua excelência. Contudo, faço dois agradecimentos em especial. O primeiro é à professora Máira Suertegaray Rossato, que, além de me acompanhar como orientadora durante parte da construção desta dissertação, sempre esteve disponível e dedicada. Agradeço também pela sua condução durante a troca da orientação, pois, ao deixar o programa de pós-graduação, conduziu-me à professora Lígia, à qual faço um agradecimento, mesmo não tendo certeza se tais palavras serão capazes de expressar tamanha gratidão e admiração.

Portanto, o próximo agradecimento vai à professora Lígia Beatriz Goulart. Agradeço por sua orientação generosa, mas, mais do que isso, agradeço a sua empatia e dedicação. Muito obrigado por compreender que estava orientando um professor-pesquisador brasileiro, cuja pesquisa deu-se juntamente a três turnos de trabalho. Nesta pesquisa que investigou a avaliação, a sua orientação baseada na cumplicidade, na escuta ativa e no desenvolvimento da autonomia do pesquisador, também me forneceu dados sobre como avaliar de forma emancipatória e formativa. Muito obrigado por tudo e por tanto!

Aproveito para registrar formalmente o meu agradecimento às professoras Heloisa Gaudie Ley Lindau, Liz Cristiane Dias e Rosália Procasko Lacerda, que compuseram a banca de minha qualificação, pela empatia e significativas partilhas

naquele momento. Eu havia trocado de tema de pesquisa e de orientadora há dois meses, mas vocês me acolheram de modo afetuoso. Sou grato pelas palavras de vocês, pois me fizeram seguir adiante.

Preciso agradecer aos meus locais de trabalho, que tanto me apoiaram enquanto trilhava esse caminho como professor-pesquisador. Obrigado, Colégio Marista Rosário, em especial a Vivian Joseane Monteiro, minha ex-supervisora e atual vice-diretora, por me incentivar com palavras e ações, dispensando-me das atividades para assistir a seminários e focar na produção desta dissertação.

Agradeço também à Rede Municipal de Educação de Canoas, em especial à Escola Municipal de Ensino Fundamental Tancredo de Almeida Neves, que, desde o início, apoiou-me para que eu conseguisse cursar as disciplinas da pós-graduação, antes mesmo de eu ser um aluno efetivo do programa. A conclusão dessa pesquisa teve a torcida, o incentivo e ações concretas tanto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Pedro, em especial a equipe (Alexsandro Cristian Santos de Borba, Fernanda Pacheco dos Reis e Rosana Soares Pinheiro), quanto da Secretaria Municipal da Educação, em especial a Ana Paula da Silva e colegas da Escola de Formação. Obrigado!

Para finalizar, agradeço a todos os meus estudantes, desde os da Educação Infantil e Anos Iniciais, no início da carreira, até os meus estudantes de Geografia atualmente. Além de serem uma das causas para eu buscar ser um profissional cada vez melhor, incentivaram-me de inúmeras formas, seja pelo olhar e/ou falas de orgulho. Os meus estudantes da rede privada por vezes demonstraram orgulho de ter um professor fazendo mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aos estudantes da rede pública, especialmente os da Educação de Jovens e Adultos, desejo inspirá-los como um sujeito preto, que estudou na rede pública e cresceu em um bairro da periferia, sustentado por uma mãe-solo e que, mesmo assim, segue construindo uma trajetória de sucesso a partir do caminho escolhido.

Na história do Pinóquio tem um personagem que é um grilo. Ele mora no ouvido do Pinóquio. E quando o Pinóquio está caminhando e errando o caminho, o grilo diz para ele assim: “– Rapaz, o caminho não é esse. Siga outro caminho.” O Pinóquio é danado e vai seguindo o caminho errado, e o grilo diz de novo: “– Rapaz, segue o caminho direito.” Pois a avaliação é o grilo. Ela nos diz que você trabalhou, produziu um resultado, mas o resultado ainda não é satisfatório. Invista mais, para que seus estudantes aprendam e você possa produzir um resultado satisfatório com a sua ação.

(Luckesi, 2021)

RESUMO

Esta dissertação foi concebida a partir da análise dos atos de ensinar, aprender e avaliar de um grupo de professores de Geografia da Rede Municipal da Educação, em Canoas, na Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A problematização surgiu ao identificar que, no contexto pós-pandêmico, mesmo percebendo que os estudantes retornaram das atividades remotas com dificuldades para ler, escrever e responder às provas, muitos professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental dedicaram grande parte da avaliação trimestral a este instrumento avaliativo. Tal situação me mobilizou a pesquisar objetivando entender como as propostas pedagógicas de professores de Geografia contribuem para o processo de investigação da aprendizagem dos seus estudantes. O presente trabalho foca na análise do ato de avaliar a qualidade da aprendizagem, a partir da seguinte estrutura: fundamentação teórica dos atos de ensinar, de aprender e de avaliar o ato pedagógico; análise da concepção de avaliação presente em documentos normativos; estudo de caso da avaliação produzida por professores de Geografia; discussão dos resultados apresentados por estas singularidades analisadas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória, através do estudo de caso de um grupo de quatro professores de Geografia. Foram utilizados dois tipos de instrumentos de coleta de dados: uma série de entrevistas com um professor e um questionário com os outros três professores. Os resultados observados nas entrevistas com o primeiro professor foram comparados aos resultados do questionário aplicado aos demais professores. Percebeu-se uma persistência da prova como instrumento capaz de aferir a aprendizagem dos estudantes, e, ainda que a sua valorização frente a outros instrumentos avaliativos tivesse sido repensada, ela ainda é o instrumento predominante do processo de recomposição de aprendizagens, pois essa retomada pareceu visar mais a melhora das notas do que superar os saberes não desenvolvidos. Esse trabalho identificou a necessidade da Secretaria Municipal da Educação e das escolas investirem na formação continuada dos professores, visando a uma avaliação que não apenas reflita sobre a qualidade da aprendizagem, mas também promova concretamente novos percursos de ensino com vistas à aprendizagem. Além disso, essa mantenedora poderia apontar às escolas e a seus profissionais sobre a necessidade de repensar o período de recomposição de aprendizagens, pois ele não deve ser realizado nos últimos dias do trimestre, a partir de um instrumento denominado como recuperação trimestral, mas um período previamente pensado, no transcorrer do período letivo e respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Aprender. Geografia. Projeto Político Pedagógico.

RESUMEN

Esta disertación fue concebida a partir del análisis de los actos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de un grupo de profesores de Geografía de la Red Municipal de Educación en Canoas, en la Región Metropolitana de Porto Alegre, en Rio Grande do Sul. La problematización surgió cuando identificando que, en el contexto pospandemia, aun percibiendo que los estudiantes regresaban de las actividades remotas con dificultades para leer, escribir y responder exámenes, muchos docentes de Geografía de los últimos años de la Educación Primaria dedicaron gran parte de la evaluación trimestral a este instrumento de evaluación. Esta situación me motivó a investigar con el fin de comprender cómo las propuestas pedagógicas de los docentes de Geografía contribuyen al proceso de investigación del aprendizaje de sus estudiantes. Este trabajo se centra en analizar el acto de evaluar la calidad del aprendizaje, a partir de la siguiente estructura: fundamento teórico de los actos de enseñar, aprender y evaluar el acto pedagógico; análisis del concepto de evaluación presente en los documentos normativos; estudio de caso de la evaluación realizada por profesores de Geografía; discusión de los resultados presentados por estas singularidades analizadas. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, a través del estudio de caso de un grupo de cuatro profesores de Geografía. Se utilizaron dos tipos de instrumentos de recolección de datos: una serie de entrevistas con un docente y un cuestionario con los otros tres docentes. Los resultados observados en las entrevistas al primer docente se compararon con los resultados del cuestionario aplicado a los demás docentes. Se observó que la prueba persiste como instrumento capaz de medir el aprendizaje de los estudiantes y, aunque se ha repensado su valor frente a otros instrumentos de evaluación, sigue siendo el instrumento predominante en el proceso de recomposición del aprendizaje, ya que esta retomada parecía objetiva. más para mejorar las calificaciones que para superar conocimientos no desarrollados. Este trabajo identificó la necesidad de que la Secretaría Municipal de Educación y las escuelas inviertan en la formación continua de los docentes, con el objetivo de una evaluación que no sólo refleje la calidad del aprendizaje, sino que también promueva concretamente nuevos caminos de enseñanza con miras al aprendizaje. Además, este patrocinador podría señalar a los centros educativos y a sus profesionales la necesidad de repensar el periodo de recuperación del aprendizaje, ya que no debe realizarse en los últimos días del trimestre, mediante un instrumento llamado recuperación trimestral, sino en un periodo previamente pensado, durante el periodo académico y respetando el tiempo de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Aprender. Geografía. Proyecto político pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Concepção de avaliação trazida nos PCNs | 69 |
| Figura 2 - Alternativas de como avaliar segundo os PCNs | 70 |
| Figura 3 - Mapa localizando o território de Canoas em vermelho | 88 |
| Figura 4 - Produção do mapa tátil para o Trabalho Mostra <i>Maker</i> | 92 |
| Figura 5 - Gráfico dos resultados avaliativos na Mostra Maker - 2º trimestre/2023 | 93 |
| Figura 6 - Captura de tela da prova online do 2º Trimestre/2023 | 95 |
| Figura 7 - Captura de tela da prova online do 2º Trimestre/2023 | 97 |
| Figura 8 - Gráfico dos instrumentos avaliativos do 2º trimestre/2023 | 100 |
| Figura 9 - Regionalização de Canoas por quadrantes | 102 |
| Figura 10 - Regionalização de Canoas 2024 | 104 |
| Figura 11 - Instrumentos avaliativos de professores de Geografia | 104 |
| Figura 12 - Caminhos da avaliação | 111 |
| Figura 13 - Captura de tela do jogo inspirado no <i>Pac-Man</i> | 117 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Tipos de avaliação destacados de acordo com a sua concepção e instrumentos avaliativos utilizados | 60 |
| Quadro 2 - Características dos atos de “examinar” e “avaliar” de acordo com Luckesi (2011) | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A - Atingiu

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

AP - Atingiu plenamente

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CECA - Competição Escolar Canoense

Ciep - Centro Integrado de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional da Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Em processo

LDB / LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NA - Não atingiu

OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnaic - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PP - Projeto Pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCC - Referencial Curricular de Canoas

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME - Secretaria de Educação de Canoas

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 O CAMINHO PERCORRIDO PELO PESQUISADOR | 18 |
| 1.2 APRESENTANDO A PESQUISA | 23 |
| 2 O QUE HÁ PELO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM? | 29 |
| 2.1 ENSINAR E APRENDER | 29 |
| 2.2 PEDRAS NO CAMINHO | 32 |
| 2.3 OS CURRÍCULOS OFICIAIS | 39 |
| 2.4 O ATO PEDAGÓGICO | 41 |
| 3 PREPARANDO A BAGAGEM PARA SEGUIR CAMINHO | 49 |
| 3.1 O CAMINHO DA AVALIAÇÃO DA EDUCACIONAL AO LONGO DO TEMPO | 49 |
| 3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 54 |
| 3.3 SITUANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS | 61 |
| 3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 62 |
| 3.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais | 66 |
| 3.3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais | 72 |
| 3.3.4 A Base Nacional Comum Curricular | 74 |
| 3.3.5 O Referencial Curricular de Canoas | 83 |
| 4 PERCORRENDO O CAMINHO | 87 |
| 5 A AVALIAÇÃO COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM | 91 |
| 5.1 CRUZANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS POR DIFERENTES PROFESSORES | 102 |
| 5.2 A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA | 108 |
| 5.3 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM: A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS | 116 |
| 6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO DA APRENDIZAGEM | 121 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICE A | 129 |
| APÊNDICE B | 139 |
| APÊNDICE C | 141 |
| APÊNDICE D | 143 |
| APÊNDICE E | 144 |

INTRODUÇÃO

1.1 O CAMINHO PERCORRIDO PELO PESQUISADOR

Nasci em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, em 5 de setembro de 1988, junto com meu irmão gêmeo, Maurício. Desde o momento em que vi a luz do mundo, os desafios já estavam presentes: meu irmão “roubou” minha parte da comida enquanto estávamos no útero, o que resultou nele ganhando peso enquanto eu fiquei magrinho. Meus braços eram tão finos quanto os dedos da minha mãe, segundo ela. Enquanto meu irmão foi para casa logo após o nascimento, eu precisei ficar no hospital por nove dias para ganhar peso. Houve momentos em que minha mãe temeu pela minha sobrevivência, mas aqui estou eu. Ao narrar minha infância e adolescência, busco oferecer uma visão mais profunda do Rodrigo que se apresenta hoje. Como Rego (2021) aponta ao discutir o papel das narrativas, estas são essenciais para compreender nossa jornada e quem nos tornamos. Para o autor:

A narrativa existencial conduz ao exame retrospectivo de tempos passados, reatualizados pelo olhar do tempo presente que, simultaneamente, ao olhar para o que passou, procura tornar conscientes dados pretéritos e projetar o por acontecer.

[...] A compreensão do passado dá sentidos ao projeto de futuro. A compreensão da intenção de futuro dá sentidos ao passado. O presente – o único tempo verdadeiramente existente? – é o lugar onde se des/equilibra a consciência na qual se encontram em embate o passado e o futuro (Rego, 2021, p. 25-26).

Minha infância foi marcada por momentos felizes, em Gravataí, município da Região Metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, mesmo com a separação dos meus pais quando eu tinha apenas cinco anos de idade. Isso se deve em grande parte à presença constante da minha família materna, que morava todos na mesma rua. Enquanto nós morávamos no número 131, os demais residiam no 138. Apesar de vivermos com poucos recursos, nunca nos faltou o básico.

Ao ingressar na Escola Estadual de Ensino Médio Morada do Vale I, conhecida como Ciep, em Gravataí, a partir da sétima série, minha aspiração de infância de me tornar motorista de ônibus deu lugar a uma certeza: eu queria ser professor quando crescesse. Embora não tivesse certeza sobre qual matéria gostaria de ensinar, sabia que a educação seria minha vocação.

Para mim, a ideia de se tornar professor se tornou um refúgio das inquietações típicas da adolescência. Enquanto estava em casa sozinho, muitas vezes me pegava imaginando dando aulas. Embora tivesse amigos, predominavam as amigas em meu círculo social, mas eles eram mais colegas para o período de aula ou para um passeio descontraído no final de semana. Nunca senti o desejo de frequentar festas, pois lá teria que confrontar muitas das incertezas que estavam adormecidas em mim. Isso fez-me lembrar de Candau (2011, p. 23):

A metamemória é, por um lado, a representação que cada indivíduo faz de sua própria memória, o conhecimento que tem dela e, de outro, o que diz dela, dimensões que remetem ao 'modo de afiliação de um indivíduo ao seu passado' e igualmente [...] à construção explícita da identidade. A metamemória é, portanto, uma memória reivindicada, ostensiva.

Ao compartilhar minha história, busquei liberar-me das preocupações sobre a opinião alheia em relação a quem sou. Se não posso ser autêntico ao narrar minha própria história, onde mais poderia ser? Foi, portanto, um exercício de evocar memórias exatamente como surgiam em minha mente, sem tentar mascarar, idealizar ou enfatizar determinados aspectos.

Como mencionei anteriormente, tinha certeza quanto à minha vocação profissional, mas ainda não sabia exatamente o que queria ensinar. No entanto, percebi que, dentre minhas incertezas, a Geografia sempre se destacava. Era a única disciplina que nunca saía da minha lista de opções. Em 2002, durante o oitavo ano, tive a oportunidade de conhecer a professora Jaqueline Lenz da Silva, que lecionava duas aulas de História e três de Geografia. Recordo-me vividamente das aulas de História, onde estudávamos a História do Brasil - uma paixão que perdura até hoje graças a essas experiências. A professora costumava trazer fotocópias com textos objetivos e conduzia suas aulas com maestria, cativando nossa atenção. Foi sob sua tutela que realizei minha primeira prova de redação em História. Embora tivesse um desempenho satisfatório nessa disciplina, minhas notas em Geografia eram apenas medianas, o que me levava a buscar recuperação para melhorar minha média.

As aulas de Geografia ministradas por essa professora foram decisivas para moldar quem sou hoje, pois foi nesse período que fiz uma escolha que nunca me arrependi: decidi ser professor de Geografia. Lembro-me com carinho do fascínio que os mapas despertavam em mim durante suas aulas. Eles não eram meramente atividades para preencher o tempo, mas sim ferramentas que davam continuidade ao

conteúdo dos textos, sintetizando as informações transmitidas pela professora. Hoje, consigo relacionar esses fatos às palavras de Rego (2021, p. 33-34) quando refere:

Pineau destaca que a formação é uma função vital para divergentes processos e devires através dos quais é colocada em movimento a construção do humano, sendo essa construção processada pela dialética entre a heteroformação, composta pelas ações dos outros que dão concretude à sociedade e seus efeitos sobre os indivíduos, a ecoformação, gerada pelo ambiente por meio do qual a totalidade do mundo se particulariza e se faz presença de modos diferentes para os indivíduos, e a autoformação, marcada pela experiência de si no exercício de cada um quanto às tentativas de gerir sua própria formação no decurso e no drama da vida.

Recordo-me da meticulosidade da professora Jaqueline em sua organização. Ela sempre chegava com uma pasta contendo uma sequência de aulas claramente estruturadas. Cada aula seguia um raciocínio lógico, talvez o que ela considerava encadeado. Sem perceber na época, seu método de trabalho estava me moldando não apenas como estudante e futuro cidadão, mas também como o professor que eu me tornaria. Apenas agora, ao escrever esta narrativa, percebo o impacto significativo que ela teve em minha formação. Conforme Josso (2004, p. 64)

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um 'divisor de águas', poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

A dúvida que antes me assombrava deu lugar à certeza: escolhi a Geografia como minha área de estudo, trabalho e vida. Essa decisão consciente me permite agora reavaliar as experiências vividas nas aulas de Geografia ao longo da Educação Básica, impactando também meu desenvolvimento pessoal como professor.

Ao terminar o primeiro ano do Ensino Médio no Centro Integrado de Educação Pública (Ciep), minha mãe mencionou uma escola de Ensino Médio com formação voltada para o Magistério. Nessa instituição, havia uma professora dos Anos Iniciais, uma amiga de longa data da família, que poderia servir como referência. Decidi então visitar a Escola Estadual Normal 1º de Maio, em Porto Alegre. Era dezembro e, ao chegar lá, descobri que aquele era o último dia para se inscrever no Curso Normal, conhecido popularmente como Magistério. Rapidamente voltei para Gravataí, e junto com a minha mãe, fizemos minha inscrição no curso. No ano seguinte, em 2004, dei início ao Curso Normal.

Eu não tinha o desejo inicial de trabalhar na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais, porém, ao considerar a oportunidade de cursar um curso gratuito que me proporcionaria experiência na área escolhida, além da possibilidade de garantir um emprego remunerado e, conseqüentemente, as condições para pagar uma universidade, optei por essa rota. Naquela época, nenhum professor, nem mesmo no Ciep ou na Escola Normal 1º de Maio, mencionava o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou nos incentivava a acreditar em nossa capacidade de ingressar na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o que não fazia parte dos nossos horizontes. Portanto, ao pensar em faculdade, só considerava as universidades privadas como opção viável.

Em 2007, dei início à minha carreira como educador-assistente em uma escola de Educação Infantil conveniada com o Hospital Conceição, em Porto Alegre, atendendo aos filhos dos funcionários. Em alguns dias, lidava com até doze a catorze crianças, com idades entre um ano e três meses e dois anos. Foi uma experiência incrível, embora extremamente desgastante.

No ano seguinte, ingressei na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em Canoas, no Rio Grande do Sul. Simultaneamente, comecei a trabalhar em uma pequena escola particular da rede municipal de Gravataí, onde atuava tanto com alunos dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais, mesmo estando no início do curso de Geografia. O salário era irrisório - menos de um salário-mínimo por quarenta horas de trabalho. Assim, com muito esforço, conseguia pagar, no máximo, duas disciplinas por semestre.

Certamente, as aulas dos professores Heloisa Gaudie Ley Lindau e Dakir Larara Machado da Silva sempre permanecerão vívidas em minha memória. Graças à minha experiência na Ulbra, desenvolvi uma habilidade natural para me adaptar a ambientes escolares privados, pois qualquer inovação educacional era prontamente introduzida aos alunos. Discutíamos temas como a integração do Enem à sala de aula, a implementação do Ensino Médio Politécnico (que surgiu em nossa rotina docente por meio de um decreto, sem orientação ou formação prévia), o ensino de Libras, a Educação Inclusiva, entre outras pautas essenciais no dia a dia escolar. Antes mesmo de concluir minha formação, fui aprovado em dois concursos da Rede Estadual. No primeiro, acertei todas as questões da parte de Legislação apenas com o conhecimento adquirido na Ulbra.

Em uma tarde de 2010, recebi uma ligação que, inicialmente, parecia carregada de desânimo, quase sugerindo que eu recusaria a oferta. Era uma assessora da 28ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) informando sobre vagas para professores de Geografia, distribuídas em cinco escolas diferentes. A partir de junho, eu teria que assumir aulas em várias escolas de Gravataí - uma turma em uma escola, duas em outra, e três em uma terceira. Embora parecesse desafiador atuar em tantos locais simultaneamente, o salário de 27 horas era consideravelmente maior do que o que eu recebia até então, e vi isso como uma conquista. No ano seguinte, consegui aumentar minha carga horária, o que me permitiu ampliar as disciplinas em meu curso de licenciatura. Isso significava que agora eu teria recursos financeiros para participar de saídas a campo durante o semestre e, nas férias, desfrutar de momentos de lazer e aprendizado viajando com meus colegas de faculdade.

Em 2012, obtive uma oportunidade de trabalho em uma escola privada em Cachoeirinha, ao mesmo tempo em que me inscrevi para o concurso público do Estado. Embora tenha sido aprovado com uma pontuação elevada, não pude assumir o cargo por ainda não ter concluído minha formação. Naquele momento, faltavam 13 disciplinas para me graduar, já que inicialmente cursava poucas disciplinas por semestre. No ano seguinte, decidi tentar novamente o concurso, e para evitar perder a nomeação mais uma vez, decidi acelerar o processo de conclusão do curso. Mal sei como consegui conciliar essa intensa carga de estudos com uma jornada de trabalho de mais de 50 horas por semana. Finalmente, em 2015, fui nomeado, deixando para trás minha posição de contrato temporário.

Ao ingressar na Rede Estadual de Ensino, já acumulava três anos de experiência docente, com atuação tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais e Finais (especificamente em Geografia). No entanto, essa foi minha primeira experiência com o Ensino Médio. Vindo de uma escola particular com recursos mais precários do que qualquer escola pública em que já havia trabalhado, sentia falta de orientação pedagógica. Logo no início de minha trajetória no Estado, tive a oportunidade de participar de um curso chamado “Lições do Rio Grande”. Foi nesse momento que conheci a professora de Geografia Roselane Costella, que me deixou profundamente impressionado. Ela havia desenvolvido um documento intitulado “Referencial Curricular - Lições do Rio Grande: Ciências Humanas e suas tecnologias” (RS, 2009), o qual se revelou uma ferramenta valiosa para mim na difícil tarefa de lecionar Geografia, fornecendo-me a segurança necessária para desempenhar meu

trabalho. Considero essa atividade um marco importante em meu processo de formação como educador.

Em 2017, ingressei em uma escola privada em Gravataí e fiquei encantado com o ambiente. A escola realizava um trabalho sério e eficaz, focado no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos. Antes disso, eu pensava que já sabia como trabalhar por habilidades, mas foi nessa escola que verdadeiramente cresci como profissional. No entanto, com o passar do tempo, a pressão do mercado começou a influenciar as prioridades da escola, culminando na adoção de um material didático monótono e pré-fabricado, onde o professor apenas seguia um roteiro pronto. Em janeiro, tomei a decisão de pedir demissão, pois não acreditava naquela abordagem educacional. Não queria passar o ano de 2020 trabalhando apenas pelo salário, apesar das boas lembranças que tinha da escola, e optei por sair para evitar conflitos recorrentes. Passei em seleções de algumas escolas privadas em Porto Alegre e tive a liberdade de escolher onde trabalhar. Optei por uma das maiores escolas do estado, onde me sinto realizado, pois valorizam o bem-estar dos professores e praticam uma educação baseada no respeito ao tempo de aprendizagem dos estudantes.

Ao longo da minha carreira, fui aprovado em cinco concursos para professor, sendo três municipais (Alvorada, Canoas e Gravataí) e dois estaduais. Além do trabalho na escola privada, atualmente atuo como formador das Ciências Humanas na Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME), coordenando formações mensais para professores de Geografia, História e Ensino Religioso. É um trabalho desafiador, pois estou em contato com centenas de professores, mas extremamente gratificante. Também nesse município, exerço a função de professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sinto uma profunda gratidão ao refletir sobre meu processo educacional, pois muitos professores, tanto na rede pública quanto na privada, deixaram marcas positivas em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Os professores do Curso Normal me ensinaram organização e criatividade, enquanto os da Ulbra me proporcionaram uma abordagem significativa da Geografia, rica em diferenciais. Sinto-me preparado tanto para o ambiente das escolas privadas quanto para o das públicas. Minha especialização na UFRGS e, atualmente, meu mestrado, ensinaram-me a valorizar a pesquisa como elemento essencial para o avanço da Ciência Geográfica e para promover a transformação social.

Sonho em me tornar um professor universitário. Tenho o desejo sincero de ensinar e inspirar futuros professores de Geografia, da mesma forma como fui inspirado por minha professora de Geografia do ensino fundamental. No entanto, entendo que tudo acontece no seu devido tempo, e por isso não tenho pressa. Prefiro viver cada dia plenamente, aproveitando as oportunidades e os momentos que a vida me oferece, pois sei que não vivemos apenas de sonhos, e nunca sabemos ao certo quanto tempo teremos.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

Em 2018, a Secretaria Municipal da Educação de Canoas convidou um professor de cada componente curricular para liderar a elaboração de um referencial curricular para o ensino municipal. Esse processo envolveu reuniões de formação pedagógica contínua, com o objetivo de explorar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinhar propostas de acordo com o documento e a realidade de ensino do município. Com base em suas experiências docentes, os professores, em conjunto os demais professores de cada componente curricular que passaram a integrar encontros periódicos para as discussões, indicavam as habilidades que acreditavam estar faltando nesse documento. Fui convidado a coordenar as formações continuadas para o componente curricular de Geografia dos Anos Finais, e após diversos encontros, desenvolvemos o Referencial Curricular de Canoas (RCC) (Canoas, 2019). Este documento aborda competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo também as modalidades do Ensino Bilíngue (Libras) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante o ano de 2019, trabalhamos na apropriação das recomendações do referido documento por meio de formações continuadas, além de implementar práticas pedagógicas as quais eram compartilhadas com outros professores por meio de formações. O grupo de professores de Geografia se dedicou a compreender como a disciplina estava inserida no RCC, em reuniões em que fazia parte da coordenação. Estes encontros foram focados na discussão do ensino e aprendizado com base em habilidades, uma mudança significativa para muitos professores que estavam acostumados com listas de conteúdos.

Em 2020, o ano que deveria marcar a implementação da BNCC no país e, por consequência, do RCC em Canoas, foi interrompido pela pandemia de Covid-19¹ em ambos os níveis. O primeiro trimestre foi permeado pela incerteza, com cada escola adotando abordagens diferentes em relação ao ensino remoto e uma orientação mais uniforme só sendo estabelecida no final do primeiro trimestre. Compreendendo as demandas do Ensino Remoto Emergencial², retomamos as formações continuadas de maneira online, utilizando plataformas como *Google Meet* ou transmissões ao vivo pelo *YouTube*. Uma dessas transmissões foi direcionada aos professores de Geografia, abordando a presença da disciplina na BNCC, RCC e no contexto do ensino remoto, enquanto as demais foram direcionadas para toda a rede de ensino, tratando das competências gerais da BNCC, do RCC e do ensino remoto no Ensino Fundamental.

Já em 2021, ainda aguardando o retorno à presencialidade, as formações continuadas seguiram no formato remoto, porém, não mais direcionadas para as especificidades de cada componente curricular, nem coordenadas por um professor de cada disciplina. A SME reconheceu a necessidade de repensar esse processo, uma vez que o formato remoto apresenta limitações, alcançando alguns professores, mas não todos. As transmissões ao vivo passaram a ser opcionais para os professores, sendo gravadas e disponibilizadas posteriormente no site da Escola de Formação de Professores³ de Canoas e/ou no Canal do YouTube da Formação de Professores de Canoas.

Nesse novo contexto, a partir de 2022, três professores foram convidados para atuar como formadores, com cargas horárias entre 20 e 40 horas: um professor de Língua Portuguesa para coordenar a área das Linguagens, uma professora de Matemática para coordenar as áreas de Matemática e Ciências da Natureza, e eu,

¹ Covid-19 é uma enfermidade infecciosa causada pelo vírus. Para saber mais: OMS. **Coronavírus**. Disponível em: https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em 31 mar. 2024. A pandemia foi decretada oficialmente pela OMS em 11 de março de 2020 e seu fim em 05 de março de 2023. Para saber mais: OMS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 31 mar. 2024.

² O Ensino Remoto Emergencial foi uma modalidade de ensino adotada em caráter extraordinário, com o objetivo de manter-se a ocorrência do ano letivo, em nível nacional, sendo realizado de acordo com as realidades locais, o que flexibilizava o modo de realização. Em Canoas, adotou-se essencialmente a entrega de atividades impressas nas escolas que deveriam ser retiradas pelas famílias em dias específicos e a realização de aulas e outras atividades online.

³ Setor da SME de Canoas responsável pelas formações dos professores da referida rede de ensino.

professor de Geografia, para coordenar a área das Ciências Humanas (História e Geografia), os componentes curriculares de Projeto de Vida e Ensino Religioso. Essa iniciativa foi pensada como um espaço de formação para reunir os professores da rede e discutir questões convergentes relacionadas a cada uma das áreas do conhecimento.

Quanto aos encontros de formação de Geografia e História, vale destacar que eram realizados de forma presencial, com profissionais de ambos os componentes no mesmo evento formativo. Isso ocorria porque muitos professores, mesmo formados em História, trabalham com Geografia e vice-versa, devido à necessidade de complementação de carga horária em muitos casos para permanecerem em apenas uma escola. Além disso, é importante destacar que ainda persiste uma ideia, remanescente das formações em Estudos Sociais, de que o professor de Geografia pode trabalhar com História e vice-versa, ocasionando um entendimento equivocado de que essas disciplinas estudam os mesmos temas, com uma abordagem diferente: *uma analisa o tempo e a outra, o espaço*.

No final de 2020, a SME determinou que os estudantes não seriam “retidos”, pois continuariam sua progressão de estudos de forma ininterrupta. Essa decisão está respaldada no Parecer nº 05 do Conselho Nacional da Educação (CNE) (Brasil, 2020, p. 23):

Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino. A legislação educacional e a própria BNCC admitem diferentes formas de organização da trajetória escolar, sem que a segmentação anual seja uma obrigatoriedade. Em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em continuum o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente. Ao longo do que restar do ano letivo presencial de 2020 e do ano letivo seguinte, pode-se reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior. Seria uma espécie de “ciclo emergencial”, ao abrigo do artigo 23, caput, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Obviamente, isto não pode ser feito para os estudantes que se encontram nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para esses, serão necessárias medidas específicas relativas ao ano letivo de 2020. As soluções possíveis dependerão das decisões de reorganização dos calendários escolares dos sistemas de ensino e da adequada preparação dos professores.

O fato parece ter gerado uma sensação entre parte dos estudantes de que não havia necessidade de estudar, pois seriam aprovados automaticamente, conforme

relatado por estudantes e famílias na época, embora observado de maneira assistemática e empírica. Isso pode ter contribuído para um certo descompromisso dos discentes, afetando seus processos de aprendizagem. Os estudantes só retornaram parcialmente às escolas em junho de 2021, adotando um formato bimodal (com parte das atividades realizadas em domicílio e outra parte na sala de aula) e um sistema de escalonamento (alternando entre presencial e remoto semanalmente, de modo que os grupos de alunos se revezavam, conforme organização da escola). Alguns alunos, no entanto, só retomaram totalmente a presencialidade em 2022.

Durante o primeiro encontro de formação, um professor compartilhou as dificuldades dos estudantes ao retornarem à presencialidade. Ele mencionou que os alunos estavam enfrentando dificuldades de adaptação à rotina escolar, como dificuldades em se organizar com o caderno e outros materiais, misturando as aulas de diferentes componentes curriculares, falta de hábitos de estudo, desatenção o que refletiu em um baixo rendimento ao final daquele primeiro trimestre. Ele também mencionou que muitos alunos estavam enfrentando dificuldades nas avaliações, devido à falta de habilidade para realizá-las. Para ajudar, o professor relatou que havia aplicado duas avaliações, com valores de 40 e 30 pontos, respectivamente, e, como precisava completar 100 pontos, solicitou um trabalho adicional. A ideia era que o trabalho ajudasse a elevar as notas dos alunos para atingir a média estipulada pela rede de ensino que perfazem 60 pontos.

Esse relato do professor foi semelhante ao que outros professores compartilharam durante o encontro na Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Alguns professores mencionaram que os alunos estavam se saindo mal nas avaliações, e alguns afirmaram que seus alunos não estavam alfabetizados. Durante a formação, discutimos essas questões e expliquei que há uma diferença entre não ser alfabetizado e não ter fluência na leitura e escrita. Apontei que os alunos do 6º ano haviam passado pela alfabetização antes da pandemia, portanto tiveram aulas presenciais normalmente, mas o período da pós-alfabetização (4º e 5º anos) ocorreu durante o ensino remoto (atividades síncronas e assíncronas durante a suspensão das atividades letivas presenciais em virtude da Pandemia da Covid-19), parecendo ter impactado negativamente nas suas habilidades de leitura e escrita, sendo, então, um desafio a docência nesse ano, algo que parece-me necessitar de investigação científica e acompanhamento pedagógico. Também mencionei que os baixos resultados nas avaliações podem ser consequência do fato de que esses

alunos nunca haviam feito avaliações formais antes, pois estavam no estágio pós-alfabetização durante o ensino remoto, quando normalmente começam a ter experiência com esse tipo de instrumento. Além disso, eles não estavam acostumados a lidar com múltiplos professores, já que anteriormente tinham apenas um professor titular. Todos esses fatores contribuem para a necessidade de os alunos se adaptarem a essa nova realidade.

Essas reflexões com os professores me levaram a direcionar minha pesquisa para a avaliação da aprendizagem em Geografia. Muitos professores estão preocupados em “medir” o que foi ensinado por meio de uma avaliação no final do trimestre⁴. No entanto, entendo que a avaliação não deveria ser apenas um ato final, mas sim um processo contínuo e intencional, capaz de promover a reflexão tanto do professor quanto do aluno sobre o processo de ensino e aprendizagem ao longo do trimestre. Essa compreensão do processo é conhecida como avaliação mediadora, conforme proposto pela professora Jussara Hoffmann (2014).

Isso posto, busco analisar a temática da avaliação da aprendizagem no ato pedagógico dos professores de Geografia. Para tanto, exteriorizo esta questão, que vem a ser o problema da pesquisa: como a avaliação produzida pelos professores de Geografia contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes na rede municipal de Canoas? Agregam-se a essa às seguintes questões que auxiliaram na construção da pesquisa: Quais foram as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação elencadas por esses professores de Geografia? Os professores de Geografia conseguiram ir além da reflexão a partir dos dados avaliativos? Como os professores de Geografia reagiram diante das aprendizagens não consolidadas?

Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é entender como as propostas pedagógicas de professores de Geografia contribuem para o processo de investigação da aprendizagem dos seus estudantes. Juntam-se a esse quatro outros específicos:

- Identificar o tipo de avaliação apontado pelos documentos normativos da atual educação brasileira;
- Investigar, a partir do acompanhamento de uma prática docente em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, os processos de ensinar, aprender e avaliar;

⁴ No sistema de ensino das escolas municipais de Canoas possui o ano letivo composto por trimestres no Ensino Fundamental regular e por semestres na Educação Infantil e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

- Relacionar as escolhas pedagógicas feitas por um grupo de professores de Geografia com as concepções teóricas sobre ensino, aprendizagem e avaliação;
- Analisar um conjunto de estratégias adotadas por um professor de Geografia para uma retomada das aprendizagens não consolidadas pelos alunos.

A seguir, apresento o referencial teórico desenvolvido a partir da investigação dos processos de ensinar, aprender e, principalmente, avaliar nas aulas de Geografia.

2 O QUE HÁ PELO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM?

Este capítulo aborda a definição de ensinar e de aprender no contexto desta pesquisa. Logo, o subcapítulo “Pedras no caminho” ratifica que ensino e aprendizagem não são um mesmo processo, pois nem sempre o ato de ensinar resulta no desenvolvimento das aprendizagens que estão sendo exploradas. Diante disso, o texto lança alternativas para o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos a partir do pensar pela Geografia. Por fim, o capítulo inicia uma discussão sobre os currículos oficiais, enfatizando no Projeto Político Pedagógico como o mobilizador dos atos de ensinar, aprender e avaliar.

2.1 ENSINAR E APRENDER

Em janeiro de 2016, durante a segunda etapa de um processo seletivo para a vaga de professor de Geografia em uma escola da rede privada da Região Metropolitana de Porto Alegre, foi-me solicitado ministrar uma aula de 15 minutos sobre fusos horários. Embora o público fosse a equipe diretiva da escola, a abordagem deveria ser adequada a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Pouco antes de iniciar a aula, fui direcionado ao corredor próximo à sala de aula onde os candidatos estavam realizando a prova prática. Por meio da janela, pude observar um professor, também candidato à vaga, encerrando sua aula. Sua estratégia de ensino consistiu em apresentar um slide com exercícios de fusos horários, utilizando o projetor, e demonstrar os cálculos necessários na lousa. Após o término da aula, entrei na sala e encontrei a equipe avaliadora, que aparentava estar passiva enquanto realizava cálculos.

Para minha estratégia de ensino, aproveitei um erro ocorrido em um capítulo da novela “Caminho das Índias”⁵, em reprise no programa “Vale a Pena Ver de Novo”⁶ da Rede Globo. Apresentei o contexto da novela, onde o personagem Bahuan, um

⁵ Caminho das Índias foi uma telenovela brasileira produzida e exibida pela TV Globo no horário das 20 horas, no ano de 2009. Para saber mais: Memória Globo. **Caminho das Índias**. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/caminho-das-indias/>. Acesso em: 07 abr. 2024.

⁶ Vale a Pena Ver de Novo é um programa que está no ar desde 1980, destinado a exibir reprises de telenovelas transmitidas pela TV Globo. Para saber mais: Memória Globo. **Vale a Pena Ver de Novo**. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/exclusivo-memoria-globo/projetos-especiais/vale-a-pena-ver-de-novo/noticia/vale-a-pena-ver-de-novo.ghtml>. Acesso em: 07 abr. 2024.

indiano da casta dos *intocáveis*, estava no Brasil e havia tido um relacionamento com Maya, que agora estava casada com Raj, esses dois eram de uma casta superior, a dos comerciantes. A trama se desenrolava com a família de Maya, na Índia, pedindo ao pai de Bahuan que o impedisse de procurar Maya, já que eles estariam no mesmo jantar no Brasil. A tensão da situação se dava em cenas ocorrendo simultaneamente nos dois países. A aula sobre fusos horários iniciou-se com imagens da novela, levando as participantes da banca avaliadora a perceberem que era dia no Brasil e na Índia ao mesmo tempo, e ambos esperavam a chegada da noite. A descoberta do erro gerou reflexões entre as ouvintes. As atividades subsequentes envolveram situações-problema para estimular a percepção das participantes. Por exemplo, discutimos as implicações se não existissem fusos horários práticos e uma linha de um fuso teórico cruzasse o meio de uma rua. As participantes compartilharam suas reflexões individuais sobre a situação, levando a conclusões diversas. Prosseguimos com atividades escritas que consolidaram o aprendizado, resultando em comentários como “[...] *não sabia que eu sabia fusos horários*”.

Lembrei-me dessa experiência ao ler Sílvia Gallo (2012), cujo texto procura abordar os processos de ensino e da aprendizagem. Para o autor, a pedagogia moderna busca estruturar esses dois processos com base na ciência, visando epistemologias capazes de planejar, controlar e medir a forma como alguém aprende. Ele, fundamentado em Gilles Deleuze, argumenta que o que a pedagogia controla é o que o professor acredita estar ensinando (Gallo, 2017), uma vez que as tendências pedagógicas do Século XX, em sua maioria, sustentaram que só se aprende aquilo que é ensinado (Gallo, 2017). A crítica do autor é direcionada àqueles que encaram o ato de ensinar como uma simples transmissão de conhecimento, baseada na imitação ou repetição passiva.

Ao analisar etimologicamente a palavra “ensinar”, Gallo (2017) identificou referências à ideia de transmitir algo a alguém, orientar ou conduzir alguém e, ainda, transmitir um sinal. O autor não vê inadequações nessas definições, conseguindo até relacioná-las ao que propôs Deleuze (2003):

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos

da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. (Deleuze, 2003, p. 4).

Naquela aula, propus situações-problema que levaram a equipe diretiva daquela escola a refletir com base nos signos apresentados durante a aula. Uma vez que esses signos foram decifrados e interpretados, e reunidos em um conjunto de signos já compreendidos, foi então que ocorreu o processo de aprendizagem. Para Deleuze (2003), aprender consistiria em um encontro com signos, pois, de acordo com ele, pensar não seria algo inato ao ser humano, já que o cérebro não pensa por si só, mas sim quando é instigado por um problema. Nessa perspectiva, Gallo (2017) argumenta que aprendemos quando pensamos. Deleuze (2003, p. 21), por sua vez, não se concentra no ensino ou no saber, mas sim no processo de aprendizado:

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (Deleuze, 2003, p. 21).

Aprender é um processo para Deleuze (2006) porque *aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro* (p. 238) e, nesse processo, aprendemos com alguém, não como alguém, portanto aprenderemos com os professores que souberem emitir signos para serem compreendidos/desenvolvidos no coletivo, mas a partir de nosso pensamento singular, por isso aprender por meio de signos gera heterogeneidades, pois cada um aprende da sua forma.

Aprender é como um acontecimento (Gallo, 2017, p. 6), e, como tal, ocorre a partir de agentes ativos. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre quando o professor proporciona momentos em que os estudantes estarão ativos sobre os signos apresentados em uma aula. Momentos esses em que cada estudante estará em constante interação com o professor, os demais colegas e recursos didáticos e paradidáticos.

2.2 PEDRAS NO CAMINHO

Os recursos didáticos e paradidáticos escolhidos pelos professores de Geografia desempenham um papel significativo na mobilização dos estudantes. Nesse contexto, gostaria de compartilhar um exemplo particular ocorrido durante meu período como estudante de licenciatura em Geografia. No início das aulas de Estágio I, a professora proferiu um discurso inspirador sobre a importância de diversificar os recursos e instrumentos de ensino e avaliação. Ela argumentou que os estudantes são diversos e, portanto, possuem formas variadas de aprender, o que implica que o processo de ensino não pode ser padronizado e deve considerar suas singularidades.

Motivados por esse discurso, ao longo do semestre, exploramos uma ampla gama de materiais e atividades, incluindo leituras de artigos e livros, construção de maquetes, uso de globos, análise de músicas, filmes, charges, jogos, vídeos e outros recursos disponíveis em plataformas digitais. No entanto, em determinado momento, a professora marcou uma prova que valia dez pontos, ou seja, toda a nota do primeiro grau do semestre.

Essa decisão nos surpreendeu, pois havíamos investido muito tempo e esforço em diversos trabalhos significativos ao longo do período, os quais não seriam valorizados. Além disso, a própria professora havia enfatizado a importância de não utilizar provas durante o estágio, mas agora estava adotando a prova como único instrumento avaliativo. Após argumentações e discussões em torno do tempo que investimos na realização dos trabalhos, investimento financeiro, estudos para sua produção, ela concordou em atribuir peso 2 ao que havíamos feito, mas a prova ainda permaneceu como o principal instrumento de avaliação, valendo oito pontos.

Essas situações levaram meus colegas e eu a refletirmos sobre a incoerência entre discurso e prática. Até que ponto as mudanças propostas para a avaliação da aprendizagem são efetivamente consideradas?

Essas ações acabam reforçando a ideia de que a prova é o melhor instrumento para avaliar o conhecimento. Lana Cavalcanti (2019) denomina essas práticas como “permanências e persistências”, referindo-se às abordagens pedagógicas dos professores de Geografia que continuam presentes nas aulas, mesmo diante dos novos contextos vivenciados pelos estudantes, pela sociedade e pelo mundo. De acordo com Cavalcanti (2019), essas permanências incluem: abordagem centrada no professor, uso exclusivo do livro didático, uso do mapa apenas como ilustração e

ênfase na memorização (a famosa “decoreba”) com pouca reflexão ou contextualização dos conhecimentos, improvisação no lugar de um planejamento adequado das aulas, desconsideração ao tempo necessário para a aprendizagem dos estudantes e pouca interação entre os participantes da aula.

Ao que Cavalcanti (2019) chama de *permanências*, eu, aproveitando de um conceito (*rugosidades*) elaborado por Milton Santos (2012, p. 140), e transpondo-o às questões do ambiente escolar, chamo de *rugosidades pedagógicas*.

Não adianta o professor passar por formações pedagógicas e cursos de pós-graduação se ele ainda continuar pondo em prática aquilo que eu chamo de ‘rugosidades pedagógicas’, ou seja, embora ele dê aula no século XXI, com alunos que dominam diversas tecnologias e com uma escola e um mundo muito diferente da escola e do mundo da época em que se formou, ele hoje dá aula da mesma forma que os seus professores lhes deram há décadas. Tais rugosidades ficam evidentes principalmente no final dos trimestres, quando os professores, individualmente ou nas áreas, começam a finalizar as notas trimestrais dos alunos. Neste momento, toda a contemporaneidade que o cerca e que também está presente na base legal da educação brasileira, da educação gaúcha e da educação da sua escola fica esquecida, passando a menosprezar os momentos significativos, de aprendizagens e de êxitos em diversas atividades e trabalhos para valorizar e quantificar através das convenções apenas os resultados de provas, como se este instrumento tivesse maior credibilidade (Fagundes, 2015, p. 15).

As rugosidades representam um conceito crucial para a análise espacial e, de acordo com Santos (2012), possuem uma concepção abrangente e estruturada. Elas são definidas como formas espaciais que têm impacto na sociedade dependendo de como são utilizadas. Para Santos (2012), as rugosidades são estruturas espaciais que persistem ao longo do tempo, influenciando as gerações presentes e futuras e servindo como testemunhos de períodos históricos anteriores. Identificar essas rugosidades é importante, pois elas também contribuem para a formação de novas estruturas e usos do espaço.

Cada escola possui características específicas relacionadas à sua localização geográfica, ao corpo docente, aos estudantes e à comunidade que atende, elementos esses que refletem um momento específico no tempo. No entanto, elas também preservam vestígios do passado, como aspectos que remontam a períodos históricos anteriores, modelos de sociedade e dinâmicas de poder. Esses componentes constituem memórias, positivas ou negativas, para aqueles que convivem no ambiente escolar. Refiro-me a esse contexto de permanências, marcado por atributos presentes no ambiente escolar, como “rugosidades pedagógicas”, que mencionei no trecho anterior.

A Geografia Escolar, embora seja discutida há muito tempo no meio acadêmico, muitas vezes apresenta um viés tradicional ao ser implementada nas escolas. Isso se manifesta, por exemplo, na abordagem fragmentada do conhecimento, apresentada por currículos desconexos. Quando o conhecimento é tratado de forma compartimentada, sem conexão entre os conceitos ou mesmo entre os diferentes componentes curriculares, os estudantes têm dificuldade em relacioná-lo com suas experiências cotidianas.

A apropriação do conhecimento pelos estudantes de maneira processual, ampla e articulada pressupõe uma concepção diferente de ensino e aprendizagem. É necessário considerar o que será ensinado a partir de referenciais teóricos alternativos, que valorizem os interesses, necessidades e contextos dos alunos. Essas outras concepções implicam uma reorganização curricular com novos discursos, abordagens e participações, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por momentos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (Morán, 2025, p. 19).

Pensar na Geografia Escolar implica refletir sobre as concepções de ensinar e aprender, pois é a partir delas que o professor cria situações que permitem a apropriação dos conhecimentos geográficos por meio de estratégias metodológicas que favoreçam a interação, mediação, movimento e compartilhamento entre os estudantes e o professor. No entanto, atualmente, observa-se que parte das práticas docentes apresenta conexões fracas, uma vez que as atividades são pouco atrativas ou significativas para os contextos e realidades dos estudantes. Essa situação tem contribuído para o aumento do desinteresse pela ciência geográfica. Quando o professor não encontra significado em sua prática, ele não motiva seus alunos a encontrarem um propósito nos estudos de Geografia. É importante lembrar que a motivação, ou seja, o interesse, é o que nos impulsiona, por isso é essencial estabelecer como atividade inicial de cada aula o momento de *mobilização* por meio de estratégias de ensino que provoquem desequilíbrios cognitivos, estimulem a

curiosidade dos alunos e/ou abordem as necessidades do estudante e/ou da comunidade escolar.

De acordo com Martins (2020), a Geografia Escolar deve explorar o “estar” e o “ser”. O “estar” refere-se à Geografia que ensina *onde* você está, enquanto o “ser” refere-se à Geografia que ensina *quem* você é em um contexto específico. Dessa forma, o aluno passa a existir no que está sendo estudado em sala de aula, pois, como afirma o autor, “estar é existir” (Martins, 2020). Ao compreender onde estão e quem são, os alunos ganham noção de sua participação nos fenômenos geográficos. Eles precisam deixar de ser insensíveis ao que os rodeia, uma vez que mantêm relações com os demais sujeitos da sociedade e com os elementos do meio ambiente. O resultado dessa abordagem no ensino de Geografia é a construção de uma Geografia baseada na vivência dos alunos.

Cavalcanti (2019) sugere que os professores de Geografia elaborem planejamentos que considerem cada objeto de conhecimento em três escalas: *local*, *regional* e *mundial*. Isso significa que, durante a aula, a partir de um objeto de conhecimento, habilidade ou competência, é possível promover a leitura de determinado conhecimento geográfico em uma escala mais local (bairro, cidade e/ou estado), em escala nacional e até mesmo refletir sobre escalas continentais e/ou mundiais. Essa abordagem de *multiescalarização dos fenômenos* (Cavalcanti, 2019) atribui novos significados aos conhecimentos geográficos, possibilitando compreendê-los em diferentes contextos e estabelecendo relações entre o local e o global. Em outras palavras, estudar o lugar para compreender o mundo, o que possibilita o estar e o ser em Geografia.

É crucial trabalhar com diferentes escalas, pois, enquanto o global é mais empírico e abstrato, sendo formado pelas conexões entre diferentes escalas, a escala local pode ajudar os estudantes a visualizarem o conceito que está sendo estudado de forma mais próxima e concreta. No entanto, é importante destacar que não é suficiente focar apenas na escala local, pois a experiência vivida por si só não proporciona a capacidade de pensar geograficamente em diferentes escalas, de forma articulada e simultânea. Portanto, o que pode contribuir para o ensino de Geografia em multiescalaridade são as perguntas feitas pelos professores, já que direcionam os conhecimentos geográficos em diferentes escalas durante as aulas. É muito significativo conceber propostas pedagógicas a partir de perguntas, pois “[...] o ponto de partida do conhecimento é a dúvida e não o objeto” (Santos, 2008, p. 35). As

perguntas geográficas formuladas pelos docentes podem incluir questões como “onde?”, “por que aqui?”, “quais as consequências de estarem aqui?”, “estão aqui também?”, “por quê?” ou “sofremos as suas consequências aqui?”. Perguntas como essas podem surgir tanto do professor quanto dos estudantes, portanto é importante também estar atento às dúvidas, lacunas de conhecimento, curiosidades e necessidades dos alunos. Na perspectiva do *estar* e *ser* em Geografia, essas perguntas promovem um componente curricular que aproxima o sujeito da realidade, visto que o papel da Geografia é “desvendar a espacialidade das práticas sociais, pois o espaço é produto, meio é condição de produção social”, conforme aponta Cavalcanti (2009, p. 85).

Conforme defendido pelo professor Áttico Chassot, é crucial selecionar cuidadosamente alguns conteúdos e construir conhecimento a partir deles (Chassot, 2013). A simples ampliação da carga horária mínima anual na educação brasileira pelos sistemas de ensino se torna ineficaz se continuarmos a adotar práticas que se limitam à transmissão de informações simplistas e fragmentadas, as quais contribuem pouco para o desenvolvimento de conhecimentos. Em outras palavras, a educação atualmente prioriza mais a transmissão de informações do que a disponibilização adequada de tempo, espaço e condições necessárias para acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes. Nas palavras de Santos (2012, p. 20):

O mundo é um só. Ele é visto através de um dado prisma, por uma dada disciplina, mas, para o conjunto de disciplinas, os materiais constitutivos são os mesmos [...]. Uma disciplina é uma parcela autônoma, mas não independente, do saber geral. É assim que se transcendem as realidades truncadas, as verdades parciais, mesmo sem a ambição de filosofar ou de teorizar.

A escola é concebida como um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de leitura, questionamento e pensamento crítico em relação ao mundo que nos cerca. No entanto, muitos professores e gestores resistem a romper com a tradição escolar, que é percebida como arcaica, enfadonha e centrada na memorização de informações desconexas e pouco significativas. Esta abordagem pedagógica é amplamente adotada por ser a única visão educacional conhecida por grande parte dos profissionais da educação, moldada por suas experiências pessoais e formação inicial, além de ser reforçada por diretrizes normativas. Além disso, a escola enfrenta o desafio de atender às demandas específicas da disciplina de

Geografia, ao mesmo tempo em que precisa lidar com as expectativas e necessidades dos alunos, conforme observado por Cavalcanti (2019, p. 57):

A luta é sempre por se efetivarem projetos que se proponham a ensinar de modo a contribuir para o avanço da sociedade. Entretanto, permanece o desafio de se ensinar, de um lado, fundamentando-se em uma explícita compreensão do que é Geografia, de suas possibilidades de elucidação de diferentes aspectos da realidade, de sua demanda, e, de outro, o de se ensinar pela demanda das crianças e jovens escolares, reconhecidamente sujeitos que têm papel central no processo de ensino, com suas expectativas e perspectivas para a vida cotidiana, que requer um tipo inadiável de conhecimento.

A educação brasileira deve ser guiada pelos princípios da justiça social, investigação científica, intervenção sociocultural, reconhecimento dos pluralismos e promoção da autonomia intelectual, criativa, corporal e socioemocional, visando formar indivíduos capazes de enfrentar os desafios socioambientais de sua época.

De acordo com Cavalcanti (2019, p. 83), a escola ensina “um modo de pensar a realidade, desenvolvendo um pensamento teórico-conceitual da realidade”. Nesse contexto, o papel do professor é mediar esse processo, planejando aulas e contribuindo para o desenvolvimento de diversas habilidades dos alunos, incluindo as intelectuais, éticas, motoras, artísticas e socioemocionais, que são fundamentais para estimular o pensamento crítico dos estudantes. A autora enfatiza que o pensamento não é desenvolvido por meio de práticas unicamente transmissivas e reprodutivas de conteúdo, destacando que os conhecimentos dos diversos componentes curriculares servem como ferramentas para que os alunos compreendam “sua própria realidade (social e natural), bem como a de outros contextos e escalas” (Cavalcanti, 2019, p. 83).

Particularmente, vejo na prática docente, por meio do desenvolvimento de habilidades, uma alternativa para romper com essas abordagens meramente transmissivas. Embora as habilidades e competências sejam frequentemente associadas a um paradigma capitalista, derivado do modelo tecnicista que predominou na educação por muitos anos, acredito que o trabalho docente centrado no desenvolvimento de habilidades pode transformar as práticas educacionais, proporcionando uma visão mais ampla tanto do processo de ensino quanto da avaliação da aprendizagem.

A concepção de ensinar e aprender do professor muitas vezes se baseia na ideia de ensino como mera transmissão; os estudantes são vistos como sujeitos

passivos e a avaliação é percebida apenas como um instrumento pontual aplicado no final do processo educativo.

Durante minha experiência como docente, pude observar empiricamente que muitos professores de Geografia do 6º ano abordam o conceito de paisagem de maneira bastante simplificada: explicam o conceito, apresentam os elementos naturais, culturais e invisíveis que compõem uma paisagem e fazem a classificação entre paisagens naturais e humanizadas. Embora essa forma de ensinar possa ser compreensível para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, trabalhar a partir de habilidades, sejam elas derivadas do plano de trabalho da escola, do RCC, da BNCC ou elaboradas conforme a demanda escolar, traz uma abordagem mais intencional e complexa.

Mesmo as habilidades da BNCC, que às vezes são simples e tendem a se assemelhar mais a objetivos do que a habilidades que direcionam o desenvolvimento de competências, são capazes de ressignificar o ensino do conceito de paisagem no 6º ano. Acredito que o professor seja capaz de explicar *por que* e *para que* explora esse objeto de conhecimento. Em vez de apenas destacar as diferenças entre paisagens naturais e humanizadas, ele pode propor atividades para “comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos” (Brasil, 2017, p. 385), ou “analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.” (Brasil, 2017, p. 385), ou ainda “identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.” (Brasil, 2017, p. 385), entre outros exemplos. Dessa forma, o professor de Geografia oferecerá oportunidades para relacionar o meio físico com o social, questionando o lugar e o papel dos indivíduos na sociedade, pois todo ser humano é um ser social inserido no meio natural.

Refere-se à busca pela integração entre os seres humanos e o ambiente, conceito que Martins (2020) e Moreira (2008) denominam como *homem-meio*. Essa abordagem contribui para superar a visão da Geografia como uma “ciência dos cacos”, isto é, uma Geografia dividida e estanque pela estrutura N – H – E (natureza - humano - economia): começa com o estudo de um local pela sua natureza, em seguida analisa os seres humanos que ali habitam e, por fim, explora os aspectos econômicos desse lugar. No entanto, em algumas práticas observadas de professores

de Geografia, os seres humanos parecem não se encaixar em nenhuma parte dessa estrutura. Moreira (2008) afirma:

Alguns problemas decorrem desse esquema de representação: 1) o primeiro problema refere-se ao lugar do homem: é um homem atópico, não está na natureza (foi excluído da geografia física) e não está na sociedade (foi excluído da geografia humana). Não estando num mundo e noutro, é um homem reduzido à categoria da população e população é uma expressão elástica (pode ser tudo e qualquer coisa) e opaca (nada é social ou naturalmente definido); 2) o segundo refere-se ao lugar correlato de natureza confundida com os fenômenos naturais do entorno, coisas físicas e fragmentárias; 3) por fim, o terceiro e último refere-se ao modo de encaixe da relação: homem e natureza se deparam, numa recíproca relação de externalidade, e então o que era uma relação no início não evolui como tal e se projeta sem nenhum plano de convergência no curso e no fim do pensamento, movendo-se como realidades dicotômicas, vagas, sem lenço e sem documento (Moreira, 2008, p. 111).

É fundamental considerar o ensino como um processo contínuo, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Dessa forma, o professor estará ciente das aprendizagens que estão sendo desenvolvidas ao longo de todo o processo de escolarização. Essa abordagem da Geografia deve conciliar as demandas do componente curricular com as necessidades dos estudantes. O desafio do trabalho docente reside precisamente em promover a integração entre essas duas dimensões do ensino.

2.3 OS CURRÍCULOS OFICIAIS

O percurso da Geografia Escolar nos últimos anos apresenta uma trajetória marcada por mudanças significativas. Entre as décadas de 1970 e 1980, especialmente após o fim da Ditadura Militar, houve uma busca por um ensino mais crítico, embora em muitos casos a abordagem tradicional ainda prevalecesse. Essa abordagem tradicional, caracterizada pelo viés enciclopédico e pela ênfase na memorização, frequentemente separava aspectos humanos e físicos. Apesar dos esforços para desconstruir essa Geografia Tradicional, nem sempre as propostas curriculares e os materiais didáticos acompanhavam essa mudança.

Nos anos 1990 e 2000, observou-se uma preocupação em fortalecer o ensino da Geografia com abordagens mais críticas. Surgiram materiais didáticos e propostas que visavam auxiliar os professores nesse processo, promovendo uma reflexão sobre o papel social e político da disciplina.

No meu trabalho com a formação de professores dos Anos Finais, observo educadores críticos que buscam destacar o papel social e político da Geografia. Pessoalmente, parece-me que eles apresentam diversas ideias interessantes sobre como ensinar de forma diferenciada e significativa, mas alguns deles podem se sentir desconfortáveis diante dos resultados de suas avaliações. Embora aparentam ser habilidosos em diagnosticar defasagens e entender suas causas, parecem encontrar uma possível dificuldade em elaborar novas formas de avaliação para promover um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

O fato de os professores reconhecerem a importância da Geografia como um campo fundamental para ajudar na construção das espacialidades e na interpretação do mundo não significa que todos consigam desenvolver propostas que valorizem essa visão. Alguns conseguem alinhar seu trabalho com essas ideias de forma mais consistente, mas outros permanecem presos às listagens de conteúdos dos currículos oficiais e às avaliações que priorizam resultados quantitativos em provas.

No cenário educacional recente, vemos a implementação de diversos marcos regulatórios, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013) e, mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2017). Esses movimentos remetem às ideias de Darcy Ribeiro – ex-ministro da Educação, além de influente pesquisador nesse campo de estudo –, que defendia uma abordagem de Aceleração Evolutiva para o desenvolvimento educacional, adaptando-o às realidades econômicas e culturais do país. No entanto, essas iniciativas são influenciadas por forças hegemônicas, com a atualização histórica muitas vezes privilegiando países desenvolvidos como referência, enquanto a aceleração evolutiva fica sujeita aos interesses das classes dominantes nacionais.

O currículo escolar deve ser constantemente atualizado e contextualizado de acordo com o tempo e o espaço em que a escola está inserida, idealmente por meio de processos de gestão democrática que incluam todos os membros da comunidade escolar. Isso permitirá que os conhecimentos adquiridos estejam mais alinhados às necessidades e realidades dos alunos, contribuindo para mitigar o discurso hegemônico que busca manter o *status quo*.

A BNCC, como reforma curricular, desafia os professores a enxergarem a escola de uma maneira diferente, o que representa uma tarefa árdua, pois a mudança de mentalidade não se resume a um novo conjunto de conteúdos, mas requer uma abordagem paradigmática para evitar regressões. Isoladamente, a BNCC não tem um

impacto significativo, sendo necessário que os documentos escolares como Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento, o livro didático, os Planos de Trabalho, entre outros, forneçam aos professores as condições necessárias para promover o avanço dos alunos. É importante ressaltar que esses documentos abordam o que a escola ensina e por que o faz, mas deveriam também considerar o tipo de cidadão que a escola busca formar, especialmente o PPP, o regimento e os planos de estudo.

Se os professores encararem a BNCC como um guia orientador, um ponto de partida para suas aulas, em que a transmissão de informações parece ser crucial e a conclusão do planejado uma obrigação, a mudança não ocorrerá. Nesse cenário, a BNCC terá pouco impacto na transformação da educação brasileira. No entanto, se os professores a perceberem como um todo integrado por uma rede que conecta as partes - competências gerais do Ensino Fundamental, competências específicas das Ciências Humanas, competências específicas da Geografia, relacionadas às habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas da Geografia -, uma nova perspectiva poderá surgir. A articulação proporcionada por essa estruturação orienta para uma visão de totalidade e facilita a compreensão do papel de cada um no contexto educacional. Dessa forma, são criadas oportunidades para uma abordagem pedagógica que reconhece a integração dos saberes e a interdisciplinaridade curricular.

Estes documentos normativos serão retomados na seção 3.3, quando situo a avaliação em cada um deles.

2.4 O ATO PEDAGÓGICO

De acordo com Luckesi (2011), o ato pedagógico compreende três elementos fundamentais: o *planejamento*, a *execução* e a *avaliação*. O planejamento representa o estágio em que o professor, embasado em sua reflexão, organiza estratégias para efetivar suas decisões, sistematizando atividades que visam alcançar metas de aprendizagem. Tais metas podem corresponder aos objetivos pedagógicos que atendam às necessidades dos alunos, da equipe escolar, da rede de ensino ou dos documentos oficiais, como as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. A etapa de execução se caracteriza pelo desenvolvimento, pelos estudantes, das atividades planejadas pelo professor, que atuará como mediador e observador dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação ocorre

concomitantemente à execução, representando um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. Sobre isso, o autor afirma:

O ato de avaliar é um componente essencial do ato pedagógico. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico. [...] Ato de avaliar a aprendizagem na escola como um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Portanto, uma avaliação de acompanhamento do processo de obter os resultados desejados. (Luckesi, 2011, p. 13)

Em uma perspectiva contrária a essa, Pedagogia Tradicional, segundo Luckesi (2011), se baseia em uma visão estática do ser humano, pressupondo que este já está pronto, cabendo apenas classificá-lo com base no desempenho apresentado. Dada sua predominância em muitas escolas, tanto no Brasil quanto no exterior, conforme Luckesi (2011), torna-se difícil implementar um ato pedagógico que incorpore uma avaliação contínua no país. Essa abordagem supervaloriza a importância das provas, as quais são entendidas como instrumentos de investigação e reflexão sobre os alunos em um momento específico e em relação a aspectos determinados (aqueles abordados na prova), negligenciando todo o processo de aprendizagem do aluno, que inclui não apenas os conteúdos específicos, mas também aspectos formativos. Nessa perspectiva, percebo uma proximidade entre a concepção de avaliação proposta por Luckesi (2011) e a de Hoffmann (2001; 2011), uma vez que Hoffmann a define como uma reflexão que conduz à ação, enquanto Luckesi a encara como um ato de investigação (observação e reflexão) sobre a qualidade do que está sendo construído, destacando que o ato de avaliar se integra aos atos de ensinar e aprender.

Quanto mais tradicional for a abordagem pedagógica em uma escola, maior será a tendência a adotar uma avaliação baseada em provas e em instrumentos avaliativos padronizados. Esses instrumentos acabam sendo adotados por todos os professores, independentemente da carga horária, das necessidades específicas dos estudantes, do professor e das particularidades do currículo. Essas práticas avaliativas geralmente são classificatórias, centradas no conteúdo e tendem a negligenciar a formação integral dos indivíduos.

Numa concepção oposta, espera-se que o estudante aprenda durante todo o processo de uma avaliação de acompanhamento (Luckesi, 2011). Dessa forma, é possível acompanhar de perto o progresso dos alunos e intervir sempre que

necessário, ajustando trajetórias ou abrindo novos caminhos. A avaliação adquire um novo significado, tornando-se um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, com foco no autodesenvolvimento dos estudantes, em vez de se concentrar exclusivamente no resultado final, que os classifica de forma pontual. Para Luckesi (2011, p. 21),

A avaliação de acompanhamento exige um projeto que tenha como meta subsidiar de forma construtiva e eficiente o educando no seu autodesenvolvimento, o que se diferencia de 'esperar' resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas em nossas escolas.

Construir e esperar são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente diferentes. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem conseqüente intervenção, ainda que necessários.

Assim, de acordo com o autor, é impossível avaliar sem ter clareza sobre os objetivos almejados. É necessário um planejamento intencional que propicie a construção de conhecimento, indo além da simples reprodução de informações. Nesse contexto, é importante compreender os propósitos da proposta em execução, o que só é viável quando há consciência do que se pretende desenvolver. É como um caminho: estamos percorrendo um trajeto diariamente nas escolas, porém muitos professores não percebem em que ponto estão, desconhecendo seu destino e o que estão construindo ao longo do percurso. Dessa forma, a avaliação ocorre sem uma reflexão sobre seu significado. De acordo com Luckesi (2011), o PPP serve como ponto de partida para a promoção dessa abordagem diferenciada:

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. A concepção pedagógica guia todas as ações do educador. O ponto de partida é saber onde desejamos chegar em termos da formação do educando. Afinal, que resultados desejamos? Ou seja, precisamos definir com clareza o que queremos, a fim de produzir, acompanhar (investigar e intervir, se necessário) para chegar aos resultados almejados. O Projeto Político-Pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios da avaliação. Oferece a direção para a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, é guia e critério para a avaliação. O que ensinado e aprendido é avaliado, para vir a ser melhor. Se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por esse ponto de partida (Luckesi, 2011, p. 27)

Ao discutir a formação do estudante no PPP, Luckesi (2011) destaca a importância de que esse documento incorpore uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento do estudante tanto como indivíduo (*eu x eu*) quanto como

cidadão (*eu x outro/meio*), ou seja, o documento deve explicitar que tipo de sujeito-cidadão se pretende formar. Nesse contexto, é essencial que as escolas estabeleçam objetivos claros em relação ao seu papel como espaço de formação. É necessário definir intencionalidades, isto é, “o fim que se propõe atingir; aqui há um envolvimento maior do sujeito com a realização” (Vasconcellos, 1998, p. 17), sem deixar de alinhar a proposta pedagógica à concepção estabelecida. Afinal, somente ao compreender que tipo de estudante se pretende formar os professores poderão ter clareza sobre o propósito de seu planejamento. Com um planejamento devidamente intencionado, a execução e a avaliação se tornam possíveis, já que não é viável realizar uma avaliação de acompanhamento sem entender o que está sendo acompanhado.

As Metas de Aprendizagem, ou seja, o que desejamos que os estudantes desenvolvam, referem-se ao que será planejado, executado e avaliado no ato pedagógico. Dessa forma, torna-se mais fácil promover uma avaliação de acompanhamento, pois temos consciência do que precisa ser desenvolvido no ato pedagógico. Segundo Luckesi (2011, p. 30), tornar-se sujeito implica em “tomar posse de si mesmo”; significa ser capaz de confrontar-se diante das facilidades e dificuldades da vida e do mundo, gerenciando suas ações para promover seu próprio bem-estar, assim como o do próximo e do meio natural.

Como humanos, somos indivíduos, ou seja, nascemos e vivemos como uma unidade na relação com tudo o mais. [...] Temos uma experiência interna e única que precisa ser preservada, alimentada e fortalecida para que cada um possa administrar a sua vida, seus talentos e desejos. Contudo, cada um também precisa ser autodesenvolvido para perceber que não é o único no mundo a ter individualidade. Outros também a têm. É dessa forma - como indivíduos em relação - que cada um de nós contribui para o todo (Luckesi, 2011, p. 30).

Ao desenvolver a percepção de que vive em meio a outros indivíduos e interage com eles, torna-se mais fácil estabelecer uma educação plural que aborde as especificidades dos estudantes. A escola precisa estar organizada para atender aos estudantes de hoje, sem idealizar aqueles de outras épocas, pois ele vive neste tempo, neste contexto e dificilmente será idealizado para o futuro, tampouco será aquele que existiu no passado. Ele é o sujeito de hoje. Portanto, não podemos adotar parâmetros de épocas distintas, seja do passado ou do futuro. É fundamental avaliar com base nas condições, circunstâncias e intenções propostas no planejamento do cotidiano escolar.

Considero essa afirmação de Luckesi muito relevante, pois a escola muitas vezes se limita a uma lista de conteúdos prescritos, preocupando-se principalmente em seguir o que está estabelecido nos currículos, em vez de considerar as necessidades e interesses dos discentes, que também são capazes de fazer escolhas, estabelecer metas e participar ativamente do processo de aprendizagem.

Saliento ainda que muitos PPPs devem trazer parágrafos e citações que elencam uma educação como foco em estudantes protagonistas e avaliação da aprendizagem com caráter de acompanhamento, mas na prática cotidiana, promovem o ato pedagógico sem consultar ou partir do PPP. É importante ter consciência desse fato, pois, para o autor, uma educação focada no estudante “busca a emancipação humana, a serviço de si mesmo e do outro” (Luckesi, 2011, p. 36), enquanto uma educação focada em uma lista de conteúdos “praticamente obscurece o educando como pessoa” (Luckesi, 2011, p. 36).

A escola centrada na pessoa do educando serve-se do currículo como meio dos processos de sua aprendizagem, desenvolvimento e constituição. O currículo, num processo educativo escolar, é somente o mediador da formação do educando, nunca a finalidade da escola. (Luckesi, 2011, p. 36).

Não precisamos abandonar o currículo oficial, mas utilizá-lo como recurso para planejar as estratégias que contribuem para o desenvolvimento das metas pedagógicas almejadas, como corrobora o próprio autor: “o objetivo fundamental da prática educativa é oferecer ao educando condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito-cidadão” (Luckesi, 2011, p. 37). Em vez de transmitir uma série de informações desconexas sobre um assunto, é mais importante elencar do currículo oficial os saberes e habilidades que possibilitam a formação de um sujeito-cidadão.

Segundo Luckesi (2011), para desenvolver o proposto no PPP, os professores precisam construir estratégias para efetivar os objetivos de aprendizagem, ou seja, os recursos necessários para que os professores consigam transformar em práticas as visões teóricas do documento, tanto na escola quanto na vida dos estudantes. Luckesi (2011) destaca como elementos mediadores do PPP: uma teoria pedagógica compatível, os objetos de conhecimento, a didática e os professores.

Pensar na teoria pedagógica é buscar uma filosofia pedagógica que seja compatível com a avaliação descrita no seu PPP, pois, por vezes, percebe-se toda uma construção teórica emancipatória e que valoriza o estudante enquanto sujeito

que tem saberes e necessidades. Entretanto, a avaliação, mesmo que no texto do PPP seja anunciada como compatível com os objetivos ali descritos, na prática não se efetiva, pois a escola desenvolve ações afinadas com uma Pedagogia Tradicional. Segundo Luckesi (2011), não é possível conceber uma avaliação que vise a recomposição da aprendizagem em uma escola que seja predominantemente a teoria tradicional.

Com relação aos objetos de conhecimento – ou conteúdos escolares, como denomina Luckesi (2011) –, ao focar na aprendizagem, faz-se necessário pensar nas temáticas das situações-problemas dos futuros momentos na escola, aos quais os estudantes vivenciam. Esses objetos de conhecimento são elementos constituintes da cultura e da ciência que antecedem a esses estudantes, assim como da cultura e da ciência que continua a constituir-se no presente, sendo assim, herdando a cultura que os antecedeu e, com ela, iniciando o seu caminhar pela existência (Luckesi, 2011). O autor acrescenta:

Não podemos esquecer que definimos anteriormente, como objetivo político fundamental da prática educativa, a formação do educando - o que significa que ele é o centro de atenção da prática pedagógica e que, por sua vez, o currículo está a serviço do seu processo de desenvolvimento. Os conteúdos escolares constituem o 'meio ambiente' onde o educando se forma no espaço escolar, convivendo cotidianamente com eles. Nesse processo interativo, o educando constitui-se a si mesmo na convivência com os outros, com o meio (Luckesi, 2011, p. 88).

Os objetos de conhecimento são provenientes da cultura e da ciência, sendo adequados a cada faixa etária e nível sociocognitivo dos estudantes por meio do currículo escolar. O termo “objetos de conhecimento” surge na BNCC, inicialmente, na segunda versão (2016), em um texto que apresenta a etapa da Educação Infantil no documento. Em 2016, ocorreram seminários estaduais para a discussão dessa segunda versão do documento e, no mesmo ano, a terceira versão do documento começou a ser redigida com base nessa segunda versão. Em abril de 2017, a versão final foi entregue ao CNE e homologada em dezembro.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 28).

Na terceira versão, os objetos de conhecimento são introduzidos em todos os componentes curriculares, sendo relacionados às habilidades e unidades temáticas

de cada série/ano. No entanto, o documento não oferece uma definição para esse termo; apenas menciona que os objetos de conhecimento consistem em conteúdos, conceitos e processos que abrangem uma determinada unidade temática presente em um dado componente curricular.

Outro recurso mediador do PPP é a didática, definida por Luckesi como “o meio prático de como ensinar para que o educando aprenda” (2011, p.102). Para o autor, refletir sobre a didática implica considerar o tipo de aprendizagem e os processos de ensino e aprendizagem, concluindo que um ensino eficaz é aquele que facilita uma aprendizagem inteligível e ativa. A aprendizagem se torna significativa para os estudantes por meio da inteligibilidade, que ocorre quando o conteúdo ensinado não se limita à sua resolução imediata.

Por exemplo, ao abordar escalas cartográficas, alguns professores recorrem a fórmulas matemáticas para resolver questões durante uma aula de Geografia. Essas fórmulas, denominadas de *macetes* ou *artifícios* por Luckesi (2011), são facilitadores, mas mesmo que os estudantes consigam encontrar as respostas corretas, eles podem não desenvolver uma aprendizagem inteligível. Ou seja, podem não compreender o assunto de forma a relacioná-lo com a realidade, considerar variáveis, entender fenômenos, criar ou simplesmente ler mapas de forma mais eficaz. Conforme explica o autor, a aprendizagem inteligível permite aos estudantes saber o que fazer com o conhecimento adquirido (Luckesi, 2011).

Além disso, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser ativos, visto que o ser humano está em constante formação (um movimento de autoconstrução). Isso não significa que as atividades propostas devam eliminar o silêncio, uma vez que, mesmo em quietude, os estudantes podem não estar mentalmente passivos durante o processo educativo. Portanto, é necessário reconhecer que esses processos são dinâmicos tanto para os estudantes quanto para os professores, pois estes precisam planejar e executar suas aulas com uma abordagem ativa de ensino e de aprendizagem.

Ao refletir sobre o pensamento de Luckesi (2011), recordo das orientações recebidas durante o Curso Normal sobre as etapas de uma aula. Nosso planejamento diário era dividido em três partes: a *mobilização* - que se alinha com as palavras de Luckesi sobre o ensino ativo envolvendo “o ouvinte na dinâmica do seu raciocínio” (Luckesi, 2011, p. 108); a *construção* ou *desenvolvimento*, que corresponde ao momento de receber a “informação, assimilá-la, exercitar as habilidades envolvidas

no aprofundamento e autonomia da aprendizagem” (Luckesi, 2011, p. 108); e, por fim, a *síntese*, onde a recapitulação das aprendizagens poderia ser explorada por meio de atividades de “exercitação, aplicação e recriação” (Luckesi, 2011, p. 108). No entanto, isso só promove em um ensino e uma aprendizagem significativos com o investimento ativo dos professores, que devem estar engajados em todas as etapas do processo pedagógico, avaliando o planejamento, a execução, os estudantes e os resultados que surgem ao longo desse processo.

3 PREPARANDO A BAGAGEM PARA SEGUIR CAMINHO

Este capítulo elenca a avaliação no contexto educacional ao longo do tempo. Logo, a avaliação educacional é apontada como instrumento de investigação da qualidade da aprendizagem. Por fim, o texto tenta encontrar a concepção de avaliação educacional em diferentes documentos normativos do país e do município de Canoas.

3.1 O CAMINHO DA AVALIAÇÃO DA EDUCACIONAL AO LONGO DO TEMPO

Antes de discorrer sobre a avaliação atual, é importante fazer uma retrospectiva das reflexões teóricas, legislações e intenções que moldaram o ato de avaliar desde o passado até os dias atuais. Os estudos de Guba e Lincoln (1989) classificaram as concepções de avaliação em quatro gerações, denominadas como as quatro gerações de avaliação educacional. Embora inicialmente tenham proposto apenas quatro gerações, posteriormente, com base nesses estudos, Gilvan Dias de Lima Filho e Nicolino Trompieri Filho (2013) introduziram a quinta geração, que se destaca como a classificação mais adequada para compreender o contexto da avaliação educacional na atualidade.

As principais características dessas gerações de avaliação educacional são:

a) Primeira geração - mensuração: Compreendendo o período da segunda metade do Século XIX até 1930, este é um período em que a educação foi profundamente influenciada pelos testes de QI (quociente de inteligência), principalmente durante o auge do positivismo de Augusto Comte (1798–1857), no qual a objetividade se destacava. A avaliação fundamentava-se na verdade apenas no que era possível de ser observado, medido e experimentado, promovendo a busca por instrumentos que fornecessem resultados reais (captados através dos sentidos). É desse contexto da busca por medições que se origina a denominação de *mensuração*.

No contexto pedagógico, o ato de ensinar significava essencialmente transmitir conhecimento, partindo do professor, visto como o detentor do saber, para os estudantes, que recebiam passivamente. Predominavam os testes padronizados, visando a verificar a capacidade de memorização. A avaliação ocorria no final do período escolar, tendo um caráter de seleção e certificação, no qual os estudantes seriam classificados como aprovados ou reprovados, de acordo com a medida estabelecida no teste.

No que diz respeito à atuação do professor, é importante destacar que os processos de ensino e de aprendizagem estavam centrados no professor, visto como o sujeito ativo e detentor do saber. Quanto à atuação do estudante, este era caracterizado como um sujeito passivo, cujas dificuldades de aprendizagem eram vistas como defeitos ou incapacidades. Os erros eram simplesmente transformados em notas, sem que fossem vistos como elementos capazes de gerar reflexão sobre as suas dificuldades.

b) Segunda geração - descrição: Compreendendo o período entre 1930 e 1960, influenciada por visões pedagógicas tecnicistas, essa geração surge criticando a anterior por não conseguir perceber a relevância dos números (notas/medições) como produto sem relacioná-los ao contexto cultural dos sujeitos da avaliação. Por conta do método da fenomenologia (ênfase na descrição e foco no mundo vivido, sendo também levado em conta o subjetivo – íntimo dos sujeitos), a segunda geração caracteriza-se pela descrição dos objetivos de ensino em programas educacionais.

No contexto pedagógico, a educação baseia-se no estabelecimento de objetivos descritos em novos currículos escolares, aos quais os estudantes serão avaliados no final do período escolar. A intenção de construir novos currículos dá-se pela introdução do viés pedagógico, ou seja, agora eles procuram a melhora do desempenho dos estudantes. Nesse contexto, a avaliação como “avaliação educacional” é dispersada pelo mundo a partir dos estudos de Ralph Winfred Tyler (1902–1994). Vale ressaltar a influência tecnicista, onde a prioridade econômica faz a escola precisar ser eficiente para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

No que concerne à atuação do professor, ele estabelece os padrões e os critérios dos objetivos de ensino, constituindo os novos currículos escolares. Embora o currículo escolar se preocupe em ajudar os estudantes, é construído de forma planejada, trazendo uma referência central para os testes, que será igual para todos os estudantes. Começam a surgir as primeiras experiências de avaliação formativa e avaliação diagnóstica, ambas com caráter retroativo e estrito – utilizam os resultados para analisar o passado e orientar o professor de forma mais eficiente.

No que diz respeito à atuação do estudante no processo avaliativo, percebe-se que, embora a avaliação tenha passado a ter mais reflexão sobre os resultados avaliativos, ela continua seletiva, pois ainda dá grande ênfase nos resultados. Contudo, o processo de construção dos novos currículos conta com a participação dos sujeitos da comunidade escolar.

c) Terceira geração - julgamento: Compreendendo o período de 1960 a 1990, essa fase surge criticando os testes padronizados e a visão da avaliação como simplesmente uma medição. A denominação *julgamento* decorre do novo papel do avaliador, pois o professor se assemelha a um juiz no processo avaliativo, sendo o julgamento a ação predominante nessa geração.

No contexto pedagógico, nesta fase, julgam-se as medidas, os objetivos de ensino, as descrições dos currículos, os testes e até mesmo os sujeitos envolvidos na avaliação educacional. Visando a melhoria dos resultados, começa a haver uma maior clareza dos objetivos, avanços, erros e defasagens no processo avaliativo. A educação segue o modelo cognitivista da aprendizagem, buscando compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

O professor, como avaliador em uma geração onde predominam os julgamentos de valores qualitativos e quantitativos, passa a exercer o papel de juiz, possuindo ainda mais poder nas suas mãos. Os resultados avaliativos o conduzirão a uma tomada de decisão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, sendo necessário que uma das habilidades do professor seja analisar os resultados avaliativos para tomar decisões adequadas. Assim, o professor também se torna um participante ativo do processo avaliativo.

O estudante passa a ser cada vez mais ouvido no processo de construção do currículo, e a avaliação é ainda mais direcionada à melhoria da eficiência do processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, ele ainda possui uma atuação passiva em comparação com o professor, que será quem julga o processo avaliativo e tomará as decisões sobre as próximas etapas do processo de ensino e de aprendizagem.

d) Quarta geração - negociação: Compreendendo o período de 1990 até o Século XXI, esta fase é fortemente influenciada pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação, resultando na ênfase ao diálogo e à participação coletiva de todos os sujeitos da comunidade escolar (professores, equipe diretiva, funcionários da escola, estudantes e famílias), considerados partícipes e corresponsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Observa-se uma visão crítica do processo de avaliação, estabelecendo toda essa participação coletiva e diálogo como uma negociação necessária nesse contexto político, plural, técnico e pedagógico.

No contexto pedagógico, a educação, nessa visão mais crítica, politizada, participativa, democrática e plural, passa a enxergar a avaliação como uma ação que promove a negociação entre o professor (avaliador), os estudantes (avaliados) e o

próprio instrumento avaliativo, que pode superar a ideia de apenas aplicar testes. Isso ocorre por meio de trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares, saídas de campo, pesquisas com viés científico, atividades criativas ou de intervenção sociocultural, entre outras estratégias metodológicas. Os instrumentos avaliativos servem para coletar informações qualitativas e quantitativas que subsidiarão a negociação referente ao processo de aprendizagem dos estudantes. A avaliação educativa visa conhecer a realidade, não quantificar ou qualificar os resultados.

Nesta etapa, o professor não é mais o único detentor do saber ou o mero atribuidor de notas, mas sim um dos atores do processo de comunicação social das negociações que ocorrem no processo educativo. Assim, a avaliação educacional é denominada como avaliação educativa, pois está a serviço daqueles que aprendem - os estudantes - e está mergulhada na avaliação formativa. O professor elabora uma proposta pedagógica levando em conta a realidade percebida e citada pelos estudantes, resultando em regras acordadas coletivamente. Para que os estudantes e as famílias possam acompanhar o processo avaliativo, é necessária a transparência e clareza dos critérios e etapas de ensino, aprendizagem e avaliação, estabelecendo uma função informativa.

Quanto à atuação do estudante no processo avaliativo, percebe-se que o diálogo na avaliação formativa contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, pois tanto o professor (avaliador) quanto os estudantes (avaliados) estão em relação direta e dialética sobre o processo de ensino e de aprendizagem. O protagonismo dos estudantes aparece tanto na negociação com os outros sujeitos do processo educativo quanto na realização da autoavaliação. Os estudantes são corresponsáveis pela aprendizagem, pois, além de se posicionarem sobre os instrumentos e resultados, participam da pactuação das próximas práticas educativas - a tomada de decisão. O diálogo e a percepção de que a prática educativa reflete a realidade dos estudantes são os mobilizadores da atuação discente na negociação, uma vez que os objetos de conhecimento emergem de temas geradores originados de situações-problemas de sua vida cotidiana. As dificuldades dos estudantes fornecem informações à negociação sobre as práticas de avaliação educativa, que têm como objetivo principal encontrar respostas para o aprimoramento das ações e relações em uma determinada situação.

e) Quinta geração - avaliação social: O contexto da quinta geração de avaliação educacional é definido pela economia social - reunindo atividades

econômicas voltadas não apenas para o lucro, mas também para o bem-estar coletivo, como afirmam Lima Filho e Trompieri Filho (2013). Embora esteja associada ao Século XXI, a economia social tem sido uma presença constante nas reflexões econômicas, políticas e educacionais nos últimos 150 anos. Este pensamento se distancia da lógica neoliberal, buscando efetivar a gestão democrática em prol da formação de um novo ser humano, uma nova consciência e uma nova sociedade.

Para Carla Vargas Bozzato (2021), os referenciais teóricos e dos documentos oficiais (Constituição Federal, LDB, DCNs e BNCC) estão entre a quarta e a quinta gerações de avaliação educacional. Particularmente, eu considero a quinta geração bastante utópica, portanto vejo a educação brasileira deslocando-se da terceira para a quarta geração. Não consigo perceber, ao ler as DCNs e, principalmente, a BNCC, tal distanciamento das intencionalidades do mercado neoliberal sobre a educação como cita a quinta geração. Pelo contrário, os críticos a essas legislações costumam denunciá-las como instrumentos de efetivação dos interesses neoliberais.

Ao relacionar a avaliação da aprendizagem proposta pelas DCNs às gerações da avaliação educacional organizadas por Guba e Lincoln (1989), as afirmações das Diretrizes correspondem à quarta geração, a da negociação, a qual entende a avaliação a serviço da aprendizagem dos estudantes, as propostas elaboradas pelos professores estão abertas ao diálogo com os estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar, conforme descrito no texto das DCNs, que menciona que a relação *professor-estudante-conhecimento-escola* contribuirá para evitar que as defasagens se tornem permanentes.

Quanto ao contexto pedagógico, Bourchard e Fonton (2008) apresentam um novo processo de avaliação, baseado nos seguintes parâmetros: avaliação como processo estratégico (planejamento estratégico visando o equilíbrio socioeconômico, refletindo sobre os efeitos ao meio natural), avaliação participativa (processo que seleciona previamente as metas e planeja as atividades), avaliação como atividade política (meio para determinar os objetivos, pensar em como vão conseguir desenvolvê-los e as possíveis correções no processo, à luz da democracia e da justiça social). Ela se torna política quando empodera e dá direitos aos sujeitos como atores sociais de uma vida coletiva em sociedade, e o interesse coletivo como interesse geral (as empresas da economia social são avaliadas como “perímetros de solidariedade” que fazem parte de uma “arquitetura global de interesse público”, relacionando o macro e o micro, ultrapassando a família, a escola, a cooperativa etc.).

Para Bourchard e Fonton (2008), o professor pode construir uma avaliação que analise objetos de conhecimento, mas seu foco estará nas relações causais entre a implementação de um currículo, prática educativa ou instrumento avaliativo e os efeitos no comportamento em diferentes circunstâncias, desenvolvendo uma compreensão dos fenômenos sociais explorados.

Quanto à atuação dos estudantes, estes desempenham um papel significativo em todos os processos, visando sua formação integral como futuros cidadãos de uma sociedade plural, com interesses coletivos. Os estudantes são ativos e participativos, analisando, avaliando e posicionando-se criticamente, principalmente porque se veem como sujeitos formadores e transformadores de sua realidade socioeconômica e natural.

3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em mais de trinta anos de pesquisas no país, Jussara Hoffmann realizou inúmeros encontros com professores e gestores da Educação Infantil ao Ensino Superior. Durante esse período, teve a oportunidade de conduzir o seguinte jogo para conhecer como esses profissionais enxergavam a avaliação: solicitava aos professores e/ou gestores que citassem um personagem que, na sua perspectiva, representasse a sua visão a respeito da palavra *avaliação*. Hoffmann (2011) relata que pouquíssimas vezes eles apresentaram uma imagem positiva sobre a palavra avaliação e comenta:

É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, *monstros* de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos...Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz de conta, *embrulho de presente*, radar, termômetro, balança... [...] O jogo é revelador e desestabilizador. Desvela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um sem-número de questões (Hoffmann, 2011, p. 13, grifos próprios).

Consigo perceber essa representação monstruosa da avaliação em minhas observações ou nos relatos trazidos por alguns colegas. Por exemplo, em 2020, o mundo foi desafiado por uma pandemia que ainda hoje traz reflexos, cujas consequências importantes sentimos até os dias atuais. Naquele ano, a partir de março, as escolas fecharam devido à quarentena e, posteriormente, foram iniciadas as atividades remotas. As reuniões de professores eram realizadas em

videoconferências por meio da ferramenta *Google Meet*, ocasião em que, inúmeras vezes, os professores demonstraram preocupação com a dificuldade de acesso dos estudantes às plataformas digitais: pouco acesso, além do baixo retorno às atividades remotas propostas. Nesse sentido, os professores chamavam atenção para o aproveitamento dos estudantes, pois não tinham a garantia de que desenvolveriam os conhecimentos explorados nessas atividades. Ainda referiam a fragilidade dos adolescentes diante de questões socioemocionais, como a perda de empregos por parte de familiares, mortes de pessoas próximas a eles pela Covid-19, e pelo próprio confinamento em plena adolescência (pensamentos depressivos, questões de sexualidade e gênero, entre outros). Nesse sentido, os professores chamavam atenção para o aproveitamento desses estudantes. Era uma voz corrente entre os educadores e gestores. Muito se ouvia sobre a necessidade de uma nova escola com uma nova docência, a partir do retorno à presencialidade.

O ano letivo de 2020 terminou ainda seguindo a modalidade de Ensino Remoto Emergencial, e, de modo geral, por meio de conversas informais com colegas atuantes em diferentes componentes curriculares, foi observado um baixo retorno às atividades propostas de forma remota. Adiante disso, as falas de parte dos professores que afirmavam a necessidade de “o professor precisará renovar-se para o novo normal” foram dando lugar à voz que dizia: “eu já avisei aos alunos que, no ano que vem, eles terão de realizar todas as atividades não feitas em 2020, juntamente às atividades que receberão em 2021”. A explicação dada seria em relação ao fato de acharem injusto terem planejado, conferido na plataforma *Google Classroom*⁷ e, depois de tanto trabalho, perceberem pouco retorno dos estudantes que estavam em casa. Em uma das escolas onde trabalho, essas falas eram muito presentes, referiam-se ao aviso dado nas aulas síncronas aos estudantes: “no ano que vem, vocês terão de fazer tudo o que não foi feito em 2020 para poder passar de ano”. Ou seja, mais uma vez, a avaliação estaria sendo usada como “acerto de contas”, pois o objetivo não era a análise da qualidade da aprendizagem, mas sim a quantidade de atividades feitas pelos estudantes.

⁷ O município de Canoas, durante o período em que vigorou o Ensino Remoto Emergencial, adotou a plataforma *Google Classroom* como meio para comunicar-se com os estudantes. Além dessa plataforma, cada escola adaptou a comunicação com os estudantes de acordo com suas realidades: entrega de materiais impressos retirados na secretaria da escola, grupos no aplicativo *WhatsApp*, entre outras estratégias.

Outra representação referida por Hoffmann (2011) seria a avaliação como um *presente*, indicando que a avaliação seria uma surpresa aos estudantes, fato também visto comumente em instrumentos avaliativos de parte dos professores dos Anos Finais. Hoje em dia, na minha realidade escolar, não é comum ver professores aplicando testes surpresa, aqueles sem aviso prévio. Contudo, a avaliação ainda passa a ser uma surpresa quando vemos professores solicitando trabalhos da seguinte forma: “trabalho de Geografia: pesquisar sobre a Guerra Fria”. O estudante não sabe o que, por que e para que pesquisar. Ele entrega um texto sobre o que “descobriu” a respeito da Guerra Fria e, depois da correção, recebe a pesquisa com descontos e apontamentos de assuntos que faltaram no texto, dos quais desconhecia a existência. O mesmo pode ser dito sobre as provas. O professor realizou aulas sobre a temática do continente europeu no primeiro trimestre: aulas em março, em abril e em maio. Na metade de maio ocorreu a prova que foi avisada da seguinte forma: “prova sobre Europa”, por vezes, o professor ainda acrescenta “todo o conteúdo”. Os estudantes podem não saber o que estudar, pois foram três meses explorando a temática por diferentes pontos de vista. Certamente, o professor não colocará os três meses em uma prova, então qual o recorte que será feito pelo professor? O que desses três meses os estudantes terão de retomar? Como serão as questões da prova? Parece-me, então, uma avaliação como uma caixinha de surpresas.

Há mais de uma concepção do que seria avaliar, pois essa ação pedagógica acompanha a visão e a intencionalidade da educação ao longo do tempo. Ainda hoje, as nossas escolas possuem resquícios da visão estabelecida pela perspectiva positivista e pelo regime militar (1964-1985) sobre a educação brasileira, por isso muitas delas possuem um método avaliativo com caráter muito quantitativo e que não se adequa às especificidades dos estudantes. Na busca por definir a avaliação, suscitei a concepção de Hoffmann (2011, p. 17):

Avaliação é reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento.

Considero esta concepção muito esclarecedora e a dividiria em três partes. A primeira é quando ela cita que a *avaliação é reflexão, transformada em ação* (Hoffmann, 2011, p. 17). A própria autora já observa nos seus textos que, ao trabalhar a temática com professores, percebia em suas narrativas e/ou nos documentos

escolares muitas reflexões sobre a avaliação que eles e/ou a sua escola realizavam; no entanto, poucos tinham propriamente uma concepção do que seria avaliar. E, ao relacionar essa percepção às minhas experiências em escolas, consigo antecipar que certamente muitos dos meus colegas não têm a concepção de que a avaliação serve não apenas para refletir sobre a realidade encontrada, tampouco para gerar uma nova ação pedagógica, tanto dos professores (e da escola) quanto dos estudantes (e das famílias). Isso nos leva à segunda parte: *ação, que nos impulsiona a novas reflexões* (Hoffmann, 2011, p. 17). O professor é um mediador ativo dos processos de ensino e de aprendizagem na escola; portanto, ele precisa refletir sobre os resultados qualitativos e quantitativos que os estudantes estão apresentando, buscando que as aprendizagens sejam desenvolvidas por eles. A terceira parte traz *reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento* (Hoffmann, 2011, p. 17), levando-me a relacionar tal concepção à avaliação proposta por Luckesi (2011), pois o autor afirma que a avaliação é uma parte do ato pedagógico e que ocorre concomitantemente ao ato de ensinar. Sendo assim, o acompanhamento contínuo do professor promoverá uma reflexão constante do processo de ensino que, se não estiver desenvolvendo os objetivos de aprendizagem almejados, resultará em uma correção de rota, isto é, uma ação pedagógica com novas estratégias de ensino.

Quando um professor não utiliza a avaliação para desenvolver as aprendizagens de todos os seus estudantes, ele poderá estar apenas pesquisando sobre os resultados finais, isso é, somente coletando informações para que posteriormente possam ser analisadas e compreendidas por ele e seus estudantes, portanto a avaliação deixaria de estar a serviço da aprendizagem. Esse ponto de vista é trazido por Hoffmann (2001), que ainda estabelece a distinção entre avaliar e pesquisar sobre o trabalho pedagógico:

Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (Hoffman, 2001, p. 20).

Nesse sentido, corrobora Luckesi (2011) ao destacar que há dois tipos de avaliação: a *avaliação de certificação*, que investiga algo já pronto, e a *avaliação de acompanhamento de uma ação*, como já comentado em seção anterior, que investiga algo que está em construção, possibilitando intervenção no nesse processo, com vista a melhora dos resultados. Entendo que são conceitos importantes para a leitura da realidade da avaliação no cenário brasileiro da educação brasileira, pois, segundo o autor, a prática de uma avaliação de certificação, além de pouco favorecer a correção de rotas de aprendizagens, ela tem como objetivo “um testemunho sobre a qualidade” (Luckesi, 2011, p. 172), assim dizendo, uma ratificação para o resultado (aprovado ou reprovado) dos estudantes.

O objetivo da avaliação educacional é a aprendizagem, ou seja, acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem, verificando como o estudante aprende e o que ele não está aprendendo. Avaliar faz parte do ato pedagógico, tais como planejar e executar/ensinar. A avaliação não pode ser vista como etapa final e dissociada das demais etapas concernentes ao ato pedagógico, pois ela deve acompanhar todo o processo de ensino com vistas à qualidade do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, é importante que ela não seja compreendida como o último momento de todo o processo educativo, pois vale lembrar que, no final de um trimestre ou ano letivo, o estudante ainda terá muito o que aprender, pois não estará *pronto*, já que o processo de aprendizagem é permanente e, por ser contínuo, haverá sempre um complemento dos seus estudos nas etapas seguintes, a fim de contribuir na formação do sujeito-cidadão identificado na escrita do respectivo PPP de cada instituição de ensino, conforme afirma Luckesi (2011).

Sendo a formação do estudante processual, é fundamental que o professor acompanhe os processos de ensino e de aprendizagem para conseguir identificar em que ponto desse caminho o seu estudante se encontra, registrando o que foi aprendido e o que não foi aprendido, para planejar as suas próximas ações levando em conta as possibilidades de o que precisará ser retomado e os avanços que o estudante poderá realizar, pois o processo educativo deve estar em um constante movimento em direção ao desenvolvimento dos aprendizagens (cognitivas, socioemocionais, éticas e psicomotoras) essenciais que constituirão o esse sujeito-cidadão almejado no PPP. Com isso, percebe-se a necessidade de o professor avaliar o estudante a partir das suas condições individuais e do seu contexto presente, o sujeito no presente e não aquele idealizado pelo docente.

Além de pensar na concepção da avaliação da aprendizagem para os teóricos e para os professores da minha convivência, vale ressaltar que os documentos oficiais trazem a avaliação formativa como a pretendida para o ato pedagógico, entretanto isto nem sempre se efetiva nos espaços pedagógicos das escolas. Vejamos o que diz a exemplo, a BNCC (2017):

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 17).

Percebe-se no trecho supracitado que a avaliação formativa é a prática pedagógica pretendida pelo Ministério da Educação do país, cujas palavras levam-me a tentar perceber se tal concepção ocorre nos atos pedagógicos que eu observo nas minhas instituições de ensino que trabalho. Na minha trajetória enquanto formador de professores, percebo nos colegas de profissão que a maioria narra que deseja melhores resultados qualitativos de todos os seus estudantes. Contudo, parece-me que a reflexão da avaliação é utilizada por parte deles objetivando como instrumento de melhora do seu ato de ensinar, isto é, avaliar para melhorar a prática docente, tornando-se um profissional melhor. Isto é importante, mas há que pensar, principalmente, a avaliação tendo aprendizagem do estudante como meta. Até mesmo nas escolas, durante as reuniões pedagógicas e conselhos de classe, sempre ouvi predominantemente discussões que relacionavam os resultados finais dos estudantes às escolhas dos atos de ensinar dos professores. Raramente eu ouvia uma fala relacionando os resultados de um estudante à sua forma de aprender, por exemplo. O estudante é só um número que não está apresentando bons resultados. Ele não é visto como um sujeito que aprende de maneira diferente do colega ao seu lado. A escola precisa estar atenta a isso, para que o professor não seja o centro do processo educativo, pois a centralidade é o estudante, caso contrário isso pode levar a escolhas pedagógicas equivocadas, porque visariam a melhoria dos resultados quantitativos, em vez de visarem como explorar as aprendizagens ainda não desenvolvidas.

Se a avaliação formativa é a indicada pelos documentos oficiais, diante disso, destaco no quadro 1 a diferença entre os principais tipos de avaliação citados atualmente na educação brasileira.

Quadro 1 – Tipos de avaliação destacadas de acordo com sua concepção e instrumentos avaliativos utilizados

| TIPO DE AVALIAÇÃO | CONCEPÇÃO | INSTRUMENTOS AVALIATIVOS |
|-------------------|---|---|
| SOMATIVA | Utilizada no final de um processo educacional, ela demonstra o sucesso de assimilação (ou não) dos conteúdos pelos estudantes, por meio da associação de notas ou conceitos como forma de classificação. | “Exames escritos ao final de um período escolar; junção de uma ou mais atividades trabalhadas pelo professor; atividade de múltipla escolha; atividade de resposta construída.” |
| DIAGNÓSTICA | Conhece a realidade de cada aluno, identificando e compreendendo os pontos fortes e fracos do seu processo educativo, permitindo que as instituições de ensino planejem as intervenções pedagógicas que serão necessárias. | “Provas ou testes escritos; provas ou testes orais; simulados; avaliações on-line; perguntas e questionários.” |
| FORMATIVA | Mede o desempenho escolar dos estudantes ao longo do processo de ensino e aprendizagem, sem dar notas, mas acompanhando o progresso e as dificuldades do desenvolvimento de conhecimento por cada estudante, fazendo ajustes nas rotas de aprendizagem. | “Produções orais; listas de exercícios; seminários; autoavaliação; observação de desempenho; estudos de caso; produções audiovisuais; avaliações on-line; produções coletivas; produções individuais; pesquisas.” |

Fonte: elaboração própria (2023), a partir de Somos Educação (2023).

A cada leitura de teóricos da avaliação educacional, percebe-se uma denúncia da avaliação somativa como promotora de um ato pedagógico que evoca de julgamento (sentenciador), classificatório e seletivo, enquanto a formativa contribui para a realização de um ato pedagógico processual, de acompanhamento, *construtivo* (Luckesi, 2011, p. 72), mediador e emancipatório. A avaliação diagnóstica, quando realizada sob uma pedagogia que privilegia a avaliação somativa, serve apenas para apontar o que os estudantes não sabem, ratificando falas sobre o fracasso escolar. Já quando ela ocorre em uma pedagogia que privilegia a avaliação formativa, ela serve para a coleta de dados qualitativos que serão utilizados para compreender o estudante no presente e planejar as ações pedagógicas futuras, ou seja, servirá para auxiliar na investigação da qualidade da aprendizagem no presente para intervir pedagogicamente no futuro.

3.3 SITUANDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Conforme já discorri, a avaliação pode ser dividida cronologicamente em cinco gerações: a primeira que é a *mensuração* (estabelecida por número de acertos), a *descrição* (estabelecida por objetivos de ensino), o *juízo* (estabelecida pelo professor, o juiz sentenciador do processo avaliativo), a negociação (estabelecida a partir do diálogo reflexivo com a comunidade escolar) e a quinta que é a avaliação social (estabelecida pela relação entre economia e bem-estar coletivo). A partir dessa concepção, Bozzato (2021) aponta que os atuais referenciais teóricos e documentos oficiais trazem a avaliação brasileira entre a quarta e a quinta gerações. Frente a isso, percebo que quando se elabora o PPP, na rede municipal de Canoas, a orientação dos documentos oficiais se identifica com uma avaliação na quarta geração, pois apontam a necessidade de a escola conceber a avaliação considerando a comunidade escolar. Também destacam que as propostas avaliativas devem ser dialogadas com os estudantes, isto significa, durante as correções refletir sobre os contextos individual e coletivo dos discentes, para que isto seja considerado no seu processo de aprendizagem. Nessa visão, traz Hoffmann (2009, p. 51):

É necessário, igualmente, desvincular a interpretação do teste dos resultados numéricos obtidos. Isso significa, por exemplo, perceber que a nota 6 de José pode ser radicalmente diferente da nota 6 de Maria, obtida no mesmo teste, em circunstâncias idênticas. Simplesmente porque os itens desenvolvidos com propriedade por José podem ser totalmente diferentes daqueles desenvolvidos por Maria. O que representa possibilidade de orientações, explicações diferenciadas do professor a cada aluno na ação de acompanhamento.

Embora perceba que os textos e discursos da SME e equipes diretivas quando orientam os professores se situam na quarta geração da avaliação educacional, na prática de forma empírica, a partir dos relatos de estudantes e professores, observo que há algumas escolas que ainda estão na terceira geração. Em uma mesma escola, por exemplo, posso encontrar professores atuando sob a quarta geração (negociação), enquanto a equipe diretiva atua sob a terceira (juízo), já que no conselho de classe, com uma prática aligeirada, sem tempo para discutir a realidade de cada estudante, induz o professor a apenas definir se o estudante atingiu ou não a média, ou, ao final do ano letivo se aprovou ou reprovou. Da mesma forma, posso encontrar um conselho de classe em que, no mesmo ano, portanto avaliando os mesmos estudantes, os professores atuam tanto na terceira quanto na quarta geração

da avaliação educacional. Para exemplificar, cito uma situação apresentada por Hoffmann (2009, p. 51), mas também encontrada nos relatos de profissionais da educação do ensino canoense. A autora narra uma situação por vezes repetida no conselho de classe final, quando a média final dos estudantes é levada em conta para definir a sua aprovação ou retenção. Para parte dos professores do conselho, o futuro do estudante dependerá exclusivamente dessa média final, sem refletir e levar em consideração o progresso singularizado do estudante. Dessa forma, um estudante que teve $6,6 + 6,0 + 5,4 = 6,0$ é aprovado podendo não ter o seu decréscimo sinalizado, enquanto outro estudante que obteve $2,0 + 5,9 + 9,5 = 5,8$ pode ser indicado à reprovação, desconsiderando-se o crescimento do seu aproveitamento escolar.

Situações como essa narrada por Hoffmann, são encontradas e entendidas, a partir do estabelecimento das gerações da avaliação educacional, que são um outro instrumento para enxergar, refletir e agir sobre a avaliação realizada nas escolas. Contudo, o que nos guia administrativamente e pedagogicamente são os documentos oficiais. Para tanto, a análise de como a avaliação é apresentada nesses textos possui grande relevância.

3.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também citada como LDBEN, teve sua primeira publicação em 1961 sob o número 4024 (Brasil, 1961). Em seu texto destaca-se o papel da escola como avaliadora do rendimento dos estudantes, atribuindo às escolas, nesse sentido, a organização administrativa e pedagógica.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos. (Revogado pela Lei 5692/1971)

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (Brasil, 1961).

As orientações propostas na LDB pouco explicam como será o processo de avaliação do ponto de vista de acompanhamento, pois entende a avaliação como pontual, sentenciando os estudantes aos resultados numéricos obtidos em provas/exames normalmente realizados no final do ano letivo. Tal movimento não contribui para avanços pedagógicos nem instiga as mantenedoras a acompanharem o aproveitamento escolar dos estudantes.

Em 1971, a LDB, pela Lei Nº 5692 (Brasil, 1971), traz um olhar mais qualitativo em relação à educação, pois “as orientações tinham como foco o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e maximização dos resultados” (Bozzato, 2021, p. 37).

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (Brasil, 1971).

Há uma preocupação com elementos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes, valorizando também aspectos qualitativos, como os resultados obtidos durante o ano letivo. Dessa forma, critérios como a frequência escolar passam a ser considerados na avaliação educacional.

Após a Constituição Federal de 1988, uma nova versão da LDB foi sancionada, a Lei Nº 9394 (Brasil, 1996), hoje chamada de LDB. Esta preocupa-se com o acesso, a permanência, a qualidade e a continuidade dos estudos da população escolar diversa, o que inclui os diversos grupos da sociedade brasileira, muitas vezes esquecidos pela legislação, agora particularizados em suas singularidades em relação a crenças, ideologias, cultura, gênero, raça e condição física.

Em seu texto, a LDB (Brasil, 1996) informa que há liberdade para a iniciativa privada na educação, mas cabe ao Poder Público avaliar o seu funcionamento e a sua qualidade. O artigo 9º apresenta a atuação da União na educação nacional, citando as suas funções na gerência do Ensino Superior, mas, ao tratar da necessidade de organizar um processo nacional de avaliação, inclui os ensinos fundamental e médio também. O texto traz o estabelecimento de sistemas de ensino, apontando a necessidade de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”

(Brasil, 1996, Art. 12). O artigo 13º trata das incumbências dos professores, tais como o zelo pela aprendizagem, as estratégias de recuperação e a participação nos períodos de avaliação. O 31º trata da Educação Infantil, orientando para uma avaliação de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, não classificatória. O 32º trata do Ensino Fundamental, apontando a possibilidade de progressão continuada e dos ciclos.

Existem outros artigos na legislação que abordam a avaliação, como os artigos 35 e 35-A, os quais tratam especificamente do Ensino Médio, destacando que a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para essa etapa de ensino (Brasil, 1996, incluído a partir da Lei nº 13415/2017). Além disso, nos referidos artigos, a avaliação é mencionada como sendo processual e formativa, sendo organizada pelas redes de ensino. Outra menção à avaliação na LDB é que ela se caracteriza como “contínua e cumulativa do desempenho do aluno” (Brasil, 1996, Art. 24). É importante destacar que o termo *cumulativo* não significa simplesmente acumular conteúdos, pois é comum entre os professores interpretarem essa palavra como agrupar os conteúdos desenvolvidos nos trimestres anteriores e avaliar esse conjunto. Neste sentido, Silva (2006, p.21) comenta:

A avaliação cumulativa inclui sínteses avaliativas realizadas nos diferentes momentos dos processos de ensino e de aprendizagem. Não significa a aplicação de um teste, contendo todo o conteúdo acumulado desde o início, mas representar o momento atual, com base nos resultados obtidos durante o desenvolvimento, relacionados ao diagnóstico inicial, feito no início do processo. [...] A avaliação cumulativa tem função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições, no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o ‘certificado’ de formação. [...] Assim, é síntese de um período, por isso, é resultante da análise dos desempenhos e condições evidenciadas pelo avaliando, desde o diagnóstico inicial, passando pela avaliação processual, ocorrida durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo estes resultados os que têm maior peso atualmente (Silva, 2006, p. 21).

Silva (2006) deixa claro que a avaliação cumulativa se refere ao conceito final, a partir de tudo o que foi observado, registrado e analisado ao longo daquele período letivo (bimestre, trimestre ou semestre), a fim de verificar qualitativamente as aprendizagens dos estudantes o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, não se trata de um acúmulo dos conteúdos desenvolvidos ao longo do ano letivo para servir de parâmetro para a realização de uma prova final, mas refere-se, a valorização da trajetória dos estudantes, isto é, unir as informações coletadas por meio das observações das atividades e das propostas pedagógicas durante o período letivo,

lendo os dados obtidos com equidade entre os registros avaliativos realizados. Portanto, a prova realizada no final do trimestre não pode ser o elemento mais importante (e por isso não tem de ter peso/nota maior) do que uma sequência didática (série de atividades pré-definidas e sistematizadas), jogo pedagógico, apresentações, exercícios, participação oral, representações gráficas, entre outras possibilidades de trabalho desenvolvidas no período (bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo).

Durante esse período letivo, faz-se necessária uma parada para analisar a trajetória do estudante até aquele dado momento, a fim de obter um diagnóstico a partir dos dados observados obtidos. Ao ler Silva (2006), fica claro que se trata de uma avaliação positiva do desempenho do estudante. Eu classifico-a como positiva, pois foca na qualidade da aprendizagem durante o processo, ao invés na quantidade apresentada no final daquele período. Esse tipo de avaliação entende que o estudante é capaz de aprender e, por isso, verifica o que ele conseguiu aprender, em vez de tentar descobrir o que não sabe. A avaliação cumulativa espera que cada conquista registrada seja valorizada como progresso/sucesso ao invés de desconsiderar tudo o que foi feito durante o período para priorizar/valorizar uma prova final sobre tudo o que foi visto de forma desconexa e focada na memorização.

Retornando à análise da LDB, ao investigar a avaliação apontada para a etapa da Educação Básica, o artigo que melhor trata é o 24º:

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

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

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;
- VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (Brasil, 1996).

Dentre os textos normativos propostos pelo MEC, aquele que melhor discorre sobre a avaliação é a LDB, pois os demais referem de forma geral, enquanto esse documento aponta características fundamentais da avaliação da aprendizagem ao evidenciar o caráter contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e a priorização dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Contudo, uma legislação não muda os ritos de uma cultura escolar de uma hora para outra, então as escolas ainda precisam ampliar o caráter contínuo e cumulativo das aprendizagens. É fundamental propor objetos de conhecimento e estratégias de ensino de forma integrada, articulados a cada trimestre e ano letivo. Além disso, é essencial priorizar o desenvolvimento qualitativo, valorizando aspectos cognitivos, artísticos, motores, ético-políticos e socioemocionais dos estudantes, ao longo do ano letivo.

3.3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foram elaborados a partir da LDB entre 1996 e 2001. O contexto do Ensino Fundamental no país, em 1994, quando o então Ministério da Educação e do Desporto decidiu elaborar tais documentos, era de uma zona rural com muitas escolas (70,3% das escolas brasileiras), mas poucos estudantes (17,5% das matrículas). Enquanto 82,5% dos estudantes brasileiros estavam matriculados nas 29,7% das escolas da zona urbana do país, portanto muitos estudantes para poucas escolas das cidades. Tal fato era reflexo das décadas anteriores – 70 e 80, em que de um lado estavam as escolas rurais pequenas, distantes e multisseriadas, e, do outro, escolas urbanas sentindo os efeitos da rápida urbanização brasileira, sem infraestrutura necessária, com excesso de estudantes, isto é, faltavam vagas para atender as demandas da população estudantil. Mesmo assim, o governo da época considerava a oferta de vagas estava praticamente universalizada no país (Brasil,

1997), mesmo o Nordeste sendo a região com o maior percentual de estudantes fora da escola.

A LDB de 1971 proporcionou o crescimento das matrículas, dada a exigência da obrigatoriedade de acesso e frequência à escola da população entre 7 e 14 anos. Entre as décadas de 70 e 80 verificou-se um número expressivo de estudantes nas escolas, também fruto de busca ativa dos municípios. O incremento nas matrículas aconteceu principalmente nos Anos Iniciais, pois nas outras etapas os índices ainda eram baixos. Em 1990, por exemplo, havia 19% dos brasileiros com Ensino Fundamental, 13% com Ensino Médio e apenas 8% com Ensino Superior (Brasil, 1997, p. 18). Tal contexto obrigou o governo federal a criar políticas para superar esses baixos indicadores, sendo os PCNs uma de suas principais estratégias para efetivar essa ação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados como orientadores, portanto não serviam como currículo oficial e obrigatório, uma vez que afirmavam respeitar a concepção pedagógica de cada escola, bem como a pluralidade cultural brasileira. Todavia, foram apresentados como “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (Brasil, 1997, p. 7). Além de possibilitar a renovação e reelaboração da proposta curricular das escolas e dos materiais didáticos dos sistemas de ensino, os PCNs também almejavam “rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar” (Brasil, 1997, p. 10). Sobre as maneiras de avaliar, o documento traz, de forma detalhada, a concepção de avaliação proposta pelo MEC da época.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

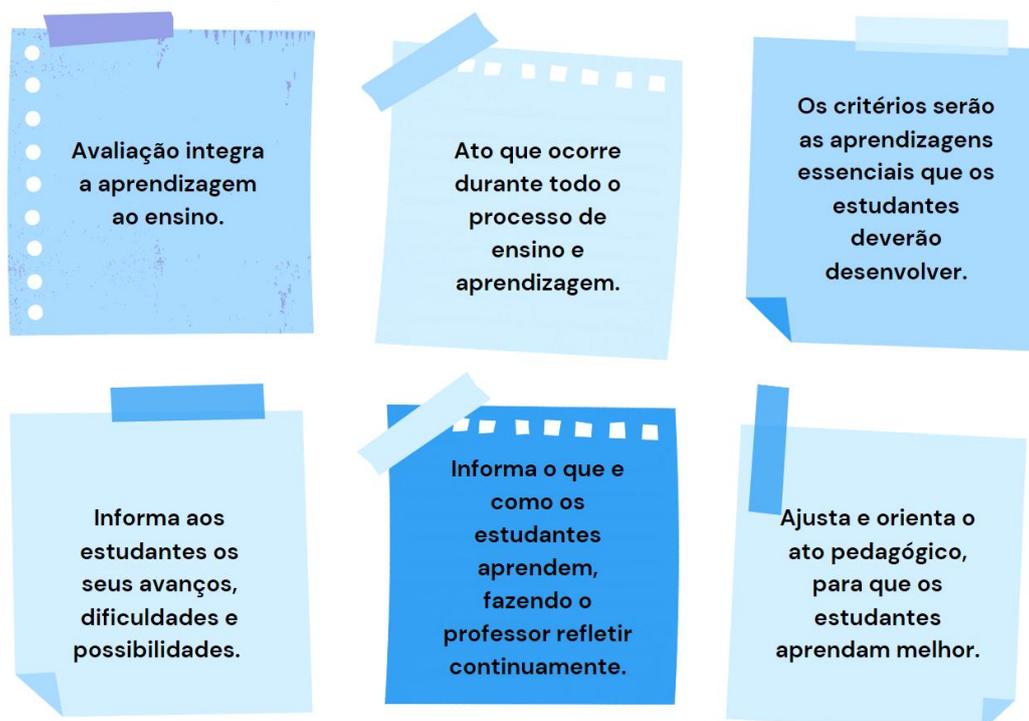
A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo

grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (Brasil, 1997, p. 55).

O texto trazido pelos PCNs é preciso, claro, direto e atualizado, indo ao encontro do que os principais teóricos brasileiros comentam sobre avaliação. Uma dessas proximidades é o fato de apontar que a avaliação não deve ocorrer ao final do processo de ensino e de aprendizagem, mas durante todas as etapas desse processo. Outra proximidade é o uso da avaliação como promotora de resultados, os quais “possam ser concebidos como indicadores para a reorientação da prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os alunos” (Brasil, 1997, p. 56).

Subsidiando a prática docente, salienta que a importância de uma avaliação inicial, com caráter diagnóstico, cujos resultados possam ser aproveitados tanto pelo professor quanto pelos estudantes. O primeiro vai aproveitar para planejar conhecendo o que os estudantes já sabem sobre aquele assunto e quais estratégias pedagógicas deverá propor. Já os estudantes estarão conscientes do que já sabem e do que ainda precisam desenvolver. Da mesma forma, o texto aponta para a importância de uma avaliação final, em que o professor e os estudantes terão consciência das aprendizagens, definidas previamente, foram alcançadas. Sugere-se que avaliação não precise, necessariamente ser realizada no início e no final da etapa, mas que se construa ao longo do processo e sirva como acompanhamento das especificidades dos estudantes, às quais são registradas passo a passo para que se perceba a trajetória de cada um. A figura 1 sintetiza os aspectos apontados pelos PCNs que definem a sua concepção de avaliação educacional.

Figura 1 - Concepção de avaliação trazida nos PCNs



Fonte: elaboração própria (2023).

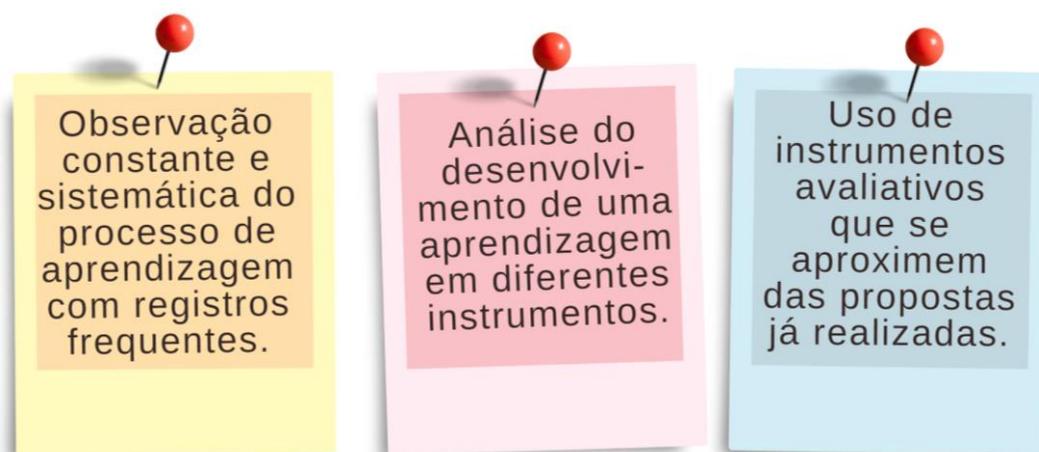
Os PCNs discorriam sobre as expectativas de aprendizagem, que não deviam ser estabelecidas como fim, ou seja, como um objetivo ou critério de avaliação. Elas não poderiam ser interpretadas como critério de avaliação, mas como experiências educativas para desenvolver algo maior, o seu desenvolvimento e socialização. Os critérios seriam as aprendizagens mais significativas que essas expectativas poderiam proporcionar no final do processo educativo. O texto salienta que esses critérios, ainda que avaliassem algo que o estudante precisaria desenvolver, não poderiam considerar algo além do que os estudantes tinham sido submetidos. Isso apontava para a necessidade de os estudantes serem avaliados a partir das condições que tinham naquele dado momento, não a partir de um ideário muito acima das possibilidades da maioria dos estudantes.

Outro elemento bastante significativo trazido pelos PCNs foi a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos (oral, gráfico, pictórico, escrito, numérico, entre outros) e as situações (observações sistemáticas, analisando a produção dos estudantes, por meio de atividades específicas para a avaliação e da autoavaliação) durante o processo pedagógico, tanto para avaliar as diferentes capacidades/aptidões e conteúdos, quanto para coletar diferentes dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

Os encaminhamentos propostos pelos PCNs apontavam a superação do “caráter de terminalidade e de medição de conteúdos aprendidos” como possibilitador de uma avaliação democrática e com caráter de acompanhamento, que promovia subsídios para a “análise dos propósitos” de aprendizagem dos estudantes. (Brasil, 1997, p. 56).

Os PCNs apresentavam uma preocupação com instrumentos avaliativos homogeneizadores, pois dessa forma não atingiriam as especificidades dos diferentes estudantes. Diante disso, a figura 2 sintetiza o que sugere esse documento:

Figura 2 - Alternativas de como avaliar segundo os PCNs



Fonte: elaboração própria (2023).

Os apontamentos trazidos nos textos dos PCNs são identificados nos documentos posteriores a ele, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria BNCC, portanto ainda pensamos à luz do que eles textualizaram. Uma das suas afirmações refere-se à importância de os estudantes saberem que estavam sendo avaliados, quais os critérios estavam sendo observados, que aprendizagens e quais as intencionalidades seriam consideradas no momento avaliativo. Essa consciência do ato pedagógico pode ser identificada quando os PCNs sugeriam a aplicação da autoavaliação, pois os estudantes, assim procedendo, entenderiam o seu percurso escolar, desenvolveriam responsabilidade, autonomia e autorregulação. No que se referia aos critérios de avaliação, os PCNs traziam em seu texto que

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na

qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (Brasil, 1997, p. 58).

Os textos dos PCNs vão ao encontro do que estudiosos sobre avaliação, como Cipriano Luckesi, propõe sobre os critérios de avaliação quando consideram as aprendizagens do presente em vez do futuro, avaliando as aprendizagens possíveis à maioria dos estudantes, diante das condições do contexto presente daquela realidade escolar. Outros apontamentos importantes referidos pelos PCNs foram a diversidade de aprendizagens a ser explorada, como a cognitiva e a socioafetiva. Também ressaltavam que o professor não utilizaria todas as aprendizagens daquele período (semana, quinzena, mês, trimestre, por exemplo) como critérios de avaliação, mas apenas as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, assim como para a continuidade dos seus estudos.

Ao tratar dos resultados finais, os PCNs não trazem contrariedade à reprovação, mas sim elencam que tanto a aprovação quanto a reprovação devem ser decisões pedagógicas, que deverão levar em conta como isso refletirá na vida escolar de cada estudante, sem permitir o fracasso escolar, e, muito menos, servindo como um castigo ou mera decisão a partir de uma avaliação quantitativa do quanto aprendeu e quanto deixou de aprender. O texto retoma a importância dos critérios de avaliação, ou seja, se as aprendizagens (cognitivas, socioemocionais, ético-políticas etc.) foram desenvolvidas a ponto de permitir a continuidade dos estudos no ano seguinte.

A partir do que trazem os PCNs, lembrei-me de uma conversa que tive com uma supervisora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. É importante citar que esse diálogo se deu antes da implementação do RCC, portanto os conceitos e conteúdos de Ciências Naturais eram outros. Percebia-se que os conteúdos dos Anos Finais estavam desconectados, pois definia-se para cada ano, respectivamente: 6º ano - Planeta Terra, 7º ano - Seres Vivos, 8º ano - Corpo Humano e 9º ano - Matéria e Energia. Não havia articulação entre as temáticas propostas para cada ano. Contou-me a supervisora que, no final do ano letivo, durante uma conversa com o professor de Ciências, ele lhe justificou o porquê de um certo estudante do 8º ano devesse reprovar. Tais justificativas referiam-se à indisciplina e à nota quantitativa. Diante disso, a Supervisora questionou-lhe sobre a aprendizagem, perguntando se o que o

estudante tinha aprendido lhe dava condições para frequentar o 9º ano do Ensino Fundamental. De imediato, o professor respondeu que em Ciências, no 9º ano, não havia continuidade em relação àquilo que tinha sido estudado no 8º ano. A partir disso, a conversa tomou outro rumo. Supervisora e professor examinaram as aprendizagens para refletir sobre o sentido da reprovação proposta, pois desde os PCNs, na década de 1990, já havia apontamentos sobre uma avaliação processual.

Com relação à reprovação, é possível encontrar nos textos dos PCNs referências à reprovação e à aprovação como decisões pedagógicas. Contudo, mesmo após décadas de divulgação desse documento, ainda hoje constata-se um elevado número de reprovações. Neste sentido, apontam contradição, pois, ao reprovar coloca-se, quase sempre, a culpa de tal resultado no estudante, isentando o sistema de ensino. Tal contexto, denominado fracasso escolar, repercute de forma negativa na trajetória dos estudantes. Os PCNs alertavam que a reprovação só deveria acontecer em caso extremo e a serviço do sucesso escolar, ainda que se possa questionar como uma reprovação poderia representar sucesso escolar, aqui entendido como oportunizar, motivar e garantir uma melhora nas condições de aprendizagem de cada estudante. Ao reprovar ou aprovar um estudante com dificuldades de aprendizagem, a escola deveria promover encaminhamentos que ofertassem suporte à aprendizagem desses estudantes no ano seguinte.

3.3.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) construídas em 2002, 2015 e 2019 constituem documentos produzidos e atualizados pelo Conselho Nacional da Educação, juntamente com outras instituições, tais como o Ministério da Educação e a Câmara Nacional da Educação. O referido texto traz um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica” (Brasil, 2013, p. 7). As DCNs foram elaboradas tanto para dar suporte teórico-metodológico aos sistemas de ensino quanto para contribuir à atualização das políticas educacionais do país.

As DCNs explicitam três dimensões da avaliação em um espaço educacional: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa, e a avaliação de redes de Educação Básica, as quais devem constar no PPP das escolas brasileiras, pois norteiam “a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão

escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” (Brasil, 2013, p. 51). Contudo, ainda que haja três dimensões, esta pesquisa foca na avaliação da aprendizagem, por isso apenas essa é analisada.

Em seu texto, as DCNs referem a superação da evasão e da recuperação como um dos fatores que contribuem para um efetivo direito à educação com qualidade social. Além disso, o CNE refere, em vários pareceres, a predominância do caráter formativo da avaliação, em relação ao classificatório e quantitativo utilizado em muitas instituições de ensino. Propõe adotar estratégias para o progresso individual e contínuo dos estudantes. Assim, estabelece como verificação da aprendizagem:

- I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar;
- III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- V – obrigatoriedade de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar (Brasil, 2013, p. 52).

Diante disso, vale lembrar que, antes mesmo da criação das DCNs, os PCNs já alertavam sobre a importância de estabelecer critérios avaliativos a partir das aprendizagens essenciais, isto é, avaliar aquilo que é básico e necessário para que cada estudante tenha condições de dar prosseguimento aos seus estudos. Outro aspecto a destacar refere-se à apresentação do artigo 24º da LDB (Brasil, 1996) no texto das DCNs, que explicita a possibilidade de progressão dos estudantes em qualquer período do ano letivo, bem como de organização das turmas por série, turmas ou módulos. Além disso, as DCNs trazem uma preocupação com os estudantes transferidos, aqueles que recém chegaram na escola, apontando que parte deles acaba sofrendo abandono e descaso, necessitando ser acolhida e devidamente acompanhada e adaptada à nova realidade escolar.

Indo além, as DCNs tratam da progressão continuada, baseando-se no que dispõe a LDB,

A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como ‘promoção automática’, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados. Uma escola que inclui todos

supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza (Brasil, 2013, p. 54).

Ao tratar especificamente do Ensino Fundamental, as DCNs trazem uma concepção de avaliação muito próxima da concepção de autores como Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi, ao afirmarem que a avaliação é “redimensionadora da ação pedagógica” (Brasil, 2013, p. 123) e que possui caráter processual, formativo e participativo, sendo contínua, cumulativa e diagnóstica, ressaltando a avaliação formativa como a predominante no processo educacional dos estudantes.

A avaliação formativa possibilita diagnósticos destacando as potencialidades dos estudantes, as lacunas da aprendizagem e os desafios a serem superados no processo de ensino e de aprendizagem, para, segundo as DCNs, uma imediata intervenção a fim de superar as limitações encontradas. Limitações estas que podem ser identificadas também pelas avaliações externas à escola, como as avaliações de larga escala promovidas pelos Sistemas de Ensino Municipal e Nacional, contudo, afirmam as DCNs que a priorização da melhoria dos resultados nessas avaliações externas pode afastar o processo educacional da proposta pedagógica trazida no PPP, nos Planos de Estudos e de Trabalho, bem como nos Referenciais Curriculares, tais como o RCC e a BNCC. O texto ainda afirma que essa ênfase excessiva nas avaliações externas prejudica o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Isto, especialmente em componentes curriculares como História e Geografia, preocupados com a educação que contribui para a formação integral dos estudantes. Para as DCNs, os resultados da educação demoram anos para aparecer, portanto é um equívoco organizar todo o processo educacional fundamentado nas avaliações externas, mas sim no que traz a proposta pedagógica de cada escola, explicitada no PPP, pois assim será possível atender de imediato às necessidades reais do contexto presente com as condições possíveis.

3.3.4 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inicia com o texto “Apresentação”, em que destaca a aprendizagem de qualidade, por ser essa capaz de atenuar os índices de repetência e abandono escolares, especialmente no Ensino Médio. Os

redatores declaram a Base como um “documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2017, p. 5).

Particularmente, olhando para o Ensino Médio, há muitas lacunas que fazem o documento não funcionar como base nacional, pois cada sistema de ensino desenhou sua proposta pedagógica muito diferente dos demais. Isso inviabiliza, por exemplo, uma avaliação em larga escala, pois os municípios e estados definiram os componentes curriculares não obrigatórios e as suas respectivas cargas horárias diferentemente. No caso da Geografia, a carga horária foi reduzida a apenas um período em vários sistemas de ensino, chegando alguns a nem possuírem Geografia em determinados anos do Ensino Médio. Há estados em que Filosofia, Geografia, História e Sociologia foram aglutinadas compondo apenas um componente curricular, tendo a Geografia Física a preterida em nome de uma interdisciplinaridade duvidosa. Essa é só uma das muitas situações que descaracterizam a base do Ensino Médio, tanto como base comum quanto como instrumento para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Já no que diz respeito ao Ensino Fundamental, o documento traz conhecimentos, habilidades e competências mais possíveis para o cotidiano escolar. E, embora possamos discordar em certos pontos do documento, há uma lógica perceptível, ou seja, houve uma intencionalidade durante a elaboração do referencial para o Ensino Fundamental, cujo viés foi o desenvolvimento do conhecimento, ainda que possamos discordar do que está escrito. No caso da Geografia do Ensino Fundamental, particularmente, percebo a intenção de desenvolver o pensamento espacial nos estudantes, ou seja, que permita desenvolver a capacidade de ler o mundo a partir de análises espaciais. Sobre isso, traz o documento:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2017, p. 360).

Contudo, tenho críticas a esse documento, sendo a principal delas, com relação à versão para o Ensino Fundamental, é que o que está proposto na BNCC sobrepõe

praticamente todo o ano letivo. A saber, a proposta do Ministério da Educação estabeleceu que a Base compreende a 60% do que é proposto nos planos pedagógicos das escolas, parte denominada de base comum, enquanto os outros 40% não seriam padronizados nacionalmente, pois estes comporiam a parte diversificada. Há inúmeras habilidades, competências e objetos de conhecimento a serem explorados em sala de aula, ultrapassando esses 60% e, em alguns casos, ultrapassando os 100% da carga horária do ano letivo, pois muitos sistemas de ensino elaboraram o seu respectivo referencial curricular tal como a BNCC apresenta. As habilidades e competências como apontadas na BNCC, não são ensináveis, mas sim desenvolvidas a partir da exploração de diversas propostas pedagógicas que respeitem o tempo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, parece não haver tempo hábil para desenvolver a BNCC em apenas uma ou duas horas-aulas semanais, como é a realidade da maioria dos componentes curriculares. Sendo assim, a avaliação em larga escala – seja ela em escala municipal, estadual ou nacional, fica comprometida pela base comum não possibilitar que todas as escolas desenvolvam os conhecimentos classificados como essenciais para os estudantes. Talvez se possa produzir algumas fissuras no documento, buscando estabelecer propostas pedagógicas que atendam as competências gerais, as quais permitam definir trajetórias específicas de contexto escolar e atender as necessidades e interesses de estudantes e comunidade escolar.

Sobre a avaliação da aprendizagem, o texto de apresentação da BNCC aponta que o documento não conseguirá sozinho superar as desigualdades da Educação Básica do país, precisando das reformas dos sistemas de ensino quanto à formação de professores, materiais didáticos, matrizes de avaliações e exames nacionais, cujas propostas têm de ser construídas em regime de colaboração entre as três esferas de governo e com o acompanhamento da sociedade. A “Introdução” é o texto seguinte, que também não traz a concepção de avaliação dos autores do documento, já que apenas repete o que foi indicado no texto de apresentação, acrescentando que a BNCC objetiva garantir “um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (Brasil, 2017, p. 8) com essa reformulação curricular dos sistemas de ensino.

No texto “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, destaca-se que a educação tem focado no desenvolvimento de competências desde o final do Século XX, fato registrado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão que coordena o PISA – Programa

Internacional de Avaliação de Alunos, como nas avaliações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), órgão que instituiu o LLECE – Laboratório Latino-americano de avaliação da qualidade da educação para a América Latina. Ainda que destaque uma educação preocupada com o desenvolvimento de competências, é perceptível que essas competências estão a serviço das avaliações internacionais que valorizam uma perspectiva neoliberal de educação, aquela que prepara para o mercado e pouco considera a formação integral dos sujeitos. O texto não justifica o desenvolvimento de competências visando a formação dos estudantes, o seu preparo para o exercício da cidadania, mas as avaliações internacionais, construídas a partir do viés neoliberal.

O texto “Base Nacional Comum Curricular e Currículos” ressalta que ela está alinhada à LDB e às DCNs. A base comum e os currículos são complementares, já que eles, por meio do currículo em ação, adequam o documento à realidade local, trazendo ações resultantes das decisões em colaboração com a sociedade, tais como: “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017, p. 17). Identifica-se, portanto, o primeiro registro da concepção de avaliação para a BNCC. A avaliação é formativa, processual e possibilitadora para a identificação de contextos e condições. Os dados coletados não são fim, mas sim instrumentos para a reflexão e a tomada de ação visando uma melhor atuação dos estudantes, dos professores e da escola.

As escolas, juntamente com a União, são responsáveis por avaliar a aprendizagem, pois no texto “Base Nacional Comum Curricular e Regime de Colaboração”, aponta que caberá à União “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação” (Brasil, 2017, p. 21).

Após esses aportes gerais sobre a BNCC, o documento refere-se à Educação Infantil, logo após o Ensino Fundamental e, por fim, o Ensino Médio. Antes de trazer os conhecimentos, habilidades e competências específicas de cada etapa, a BNCC traz um texto de apresentação de como cada etapa será concebida na educação brasileira. Não consta referência à concepção de avaliação da aprendizagem na seção que trata do Ensino Fundamental.

Analisando outras referências à avaliação no portal da BNCC, o documento proposto no site os ícones que fazem referência à educação são o “A Base” e o

“Implementação”. No primeiro há uma seção de “Perguntas frequentes”, às quais chamou-me a atenção uma que questionava sobre a possibilidade de mudanças nas avaliações nacionais a partir da implementação da BNCC. Como resposta, o texto aponta que as mudanças na Prova Brasil (a partir de 2019 passou a Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Enem ocorreriam respeitando os cronogramas locais e negociando com as redes de ensino. Também houve questionamento se outros países possuem algum tipo de base comum educacional, cuja resposta resgata o que traz a BNCC sobre a necessidade de padronizar o ensino para focar no desenvolvimento de competências com vistas às avaliações internacionais, fato, segundo os autores, praticado por Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru.

O ícone “Implementação” traz Materiais de Apoio e Guias (Brasil, 2018) para implementar a BNCC nos sistemas de ensino do país. O primeiro guia que faz referência à avaliação é o “Material complementar para a (re)elaboração dos currículos” (Brasil, 2018), que traz quatro conjuntos de decisões importantes para discutir e organizar nos sistemas de ensino: 1. Estrutura básica, 2. Grau de detalhamento, 3. Progressão/organização das aprendizagens, e 4. Competências/desenvolvimento integral. O bloco 2 informa que é preciso discutir como serão definidos e trabalhados elementos centrais do currículo, tais como: o quê, para quê, como fazer e como avaliar. Ao detalhar, o texto aponta que o referencial curricular elaborado pelos sistemas de ensino poderá aumentar ou não o grau de detalhamento sobre a fundamentação da avaliação diagnóstica e formativa, além de trazer sugestões de como verificar o alcance da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, além de formativa, como consta no próprio texto da BNCC, agora temos a referência à avaliação diagnóstica.

Em “consulta pública” (Brasil, 2018), há o texto “Critérios de leitura de currículos dos estados”, que traz orientações gerais sobre a avaliação da aprendizagem, geralmente, são um dos elementos que compõem os textos introdutórios de currículos. Diante disso, resgata a página 17 da BNCC (Brasil, 2017), em que se aponta a construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, a partir das habilidades específicas, mas que considerem contextos e condições de aprendizagem, sempre com vistas à melhora dos resultados da escola, dos professores e dos estudantes.

O “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2018) traz sete dimensões para orientar o processo de implementação da BNCC, cujo último intitula-se avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Esse material de apoio traz seis questões para os sistemas de ensino refletirem ao organizar o processo de estudo das referências curriculares, tal como:

Ao analisar os resultados das avaliações internas e externas, o que chama mais atenção e que precisa ser considerado na produção do documento curricular? Proficiência em Língua Portuguesa? Matemática? Em outros componentes? Os indicadores de fluxo? Como abordar essas questões no novo documento? (Brasil, 2020, p. 20).

Tais perguntas introduzem as avaliações externas no contexto das escolas brasileiras, estas que, em parte, pouco discutiram a avaliação interna que realizam.

O guia continua apresentando os elementos de um currículo, em que classifica em centrais e complementares. Os referenciais para fundamentar a avaliação e as sugestões de como os professores podem avaliar o que constará no currículo são trazidos como complementares. Como o objetivo desses guias é a orientação para a implementação da base nos sistemas de ensino, há muitas recomendações para a necessidade de avaliar as formações de professores, tanto pelos resultados obtidos pela consulta de opinião dos professores, quanto pelos resultados das avaliações de aprendizagem dos seus estudantes, mas tudo visando avaliar a implementação do novo currículo baseado na BNCC. Além disso, é proposto que as formações de professores deveriam constar como melhorar os resultados nas avaliações externas.

Ainda nesse guia, os autores orientam para a necessidade, a partir do novo currículo, de revisão do Projeto Pedagógico (PP) das escolas. Vale salientar que o PP nada mais é do que o PPP, tratado de PP, a partir da gestão Bolsonaro (2019-2022), a qual eliminou o termo “político” para, segundo eles, eliminar a doutrinação ideológica nas escolas. Tal fato aponta para um desconhecimento dos elementos básicos concernentes à educação brasileira. Esse documento trata-se de um projeto político, porque visa desenvolver futuros sujeitos-cidadãos, ou seja, indivíduos autônomos que conseguiram viver em sociedade sem a presença de um adulto-referência (pais, familiares, professores e comunidade escolar), ao mesmo tempo, trata-se de um projeto pedagógico, porque, para que a escola consiga desenvolver esse sujeito-cidadão autônomo, ela precisa estabelecer uma série de estratégias pedagógicas capazes de promover os objetivos de aprendizagem desse projeto político. Podemos, ainda, pensar no termo político em razão desse documento ser pensado, escrito e

colocado em prática a partir da gestão democrática elencada pela participação coletiva de todos os membros daquela comunidade escolar. Enfim, nesse processo de revisão do PPP, o documento escolar deve trazer

as concepções, os marcos conceituais, as estratégias de ensino e de avaliação que deverão nortear a organização do cotidiano, as práticas e as documentações pedagógicas, definindo os objetivos de aprendizagem dos estudantes e, principalmente, estabelecendo estratégias e ações para desenvolvê-los (Brasil, 2020, p. 65).

O guia finaliza sugerindo textos para estudar e referenciar os currículos sobre os elementos constituintes do currículo, destacando avaliação educacional frente aos desafios da sala de aula e a promoção da aprendizagem, e outro sobre o uso da avaliação externa por gestores e professores.

Outro material de apoio disponível é o “Guia para gestores escolares” (Brasil, 2018), que reforça com os gestores a importância do PPP para a implementação do novo currículo. Diante disso, o texto sugere os elementos constituintes de um PPP, citando o “Diagnóstico de indicadores educacionais”, ressaltando que é importante para a identificação da realidade da escola. Nesse item, segundo os autores, o PPP pode trazer os números referentes à matrícula, evasão, reprovação e distorção idade-série, os resultados no Saeb e demais avaliações externas, bem como as potencialidades dessa comunidade escolar, os seus desafios e prioridades. Essas prioridades devem referirem-se a um diagnóstico da escola sobre os seus resultados, visão, missão e princípios, concebendo assim um outro item do PPP, o Plano de Ação, que traz os objetivos de aprendizagem, as metas de resultados educacionais, os materiais educativos e didáticos, a formação de professores, as formas e os critérios de avaliação da aprendizagem dos estudantes e da avaliação institucional.

Esse guia segue abordando a formação continuada dos professores, citando cinco premissas para uma formação de qualidade e transformadora:

- métodos ativos de aprendizagem: ressalta que as formações não sejam apenas expositivas ou de palestras;

- foco no conhecimento pedagógico e sua relação com o conteúdo ensinado: explorar as necessidades reais dos professores, tais como a gestão da sala de aula, o planejamento docente e o uso de avaliações formativas. Novamente esse tipo de avaliação aparece nos documentos da BNCC.

- participação coletiva: importância do trabalho colaborativo e da interação entre si e com os formadores;

- duração prolongada: as mudanças da prática docente e a reflexão transformada em ação só ocorrerão com formações contínuas;

- coerência: a formação pode ser voltada diretamente para os professores, desde que se mantenha alinhada às suas necessidades profissionais. Nesse ponto, os autores trazem como exemplo as avaliações internas e externas.

O texto continua ressaltando tanto a importância de avaliar as formações continuadas a partir dos relatos dos próprios professores, visando saber se as suas necessidades estão sendo contempladas com êxito. Dentre essas necessidades, os autores sempre trazem como exemplo a necessidade de os professores refletirem sobre os resultados de seus estudantes nas avaliações internas e externas.

No guia “Dia de discussão do PP” (Brasil, 2018), um material destinado à mobilização das redes para a revisão do PPP nas escolas, há um slide que traz a indagação “Quais as mudanças que o currículo trará para o cotidiano da escola?”, trazendo cinco perguntas mobilizadoras, sendo uma delas “Quais os princípios e como deve ser a avaliação da aprendizagem dos alunos?”. Adiante, um slide traz “Como pode ser estruturado um PP?”, sugerindo 5 partes: contextualização histórica e caracterização da escola; diagnóstico de indicadores educacionais; missão, visão e princípios da escola; fundamentação teórica e bases legais; e plano de ação. Nesta última parte, os autores orientam que a escola cite os projetos educacionais, eventos escolares e atividades que estejam relacionados aos direitos de aprendizagem dos estudantes, além das formas de acompanhamento, responsáveis, prazos e avaliação do plano de ação.

As orientações para a revisão do PPP constam no guia “Orientações Projeto Pedagógico” (Brasil, 2018), que desenvolve mais sobre cada uma dessas cinco partes componentes desse documento escolar, quando, ao abordar a parte “Contexto e importância do PP para a implementação dos novos currículos”, informa que o PPP é o documento que apresenta a identidade da escola, por trazer a sua organização, objetivos de aprendizagem e o plano de ação – que traz como a escola trabalhará para atingir a esses objetivos, através da apresentação da sua concepção pedagógica, metodologias de ensino e de avaliação. Isso deverá nortear tanto o trabalho docente quanto às formações pedagógicas.

Ao citar a parte “Diagnóstico de indicadores educacionais” (Brasil, 2018), os autores trazem sugestões de elementos que devem ser apresentados, tais como os indicadores de aprendizagem em avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil e

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Vale ressaltar que a ANA, que era aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental foi integrada ao Saeb, em 2019, e passou a ser aplicada nos estudantes do 2º ano, e que a Prova Brasil, que era realizada nas 4ª e 8ª séries ou 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, chama-se Saeb desde 2019. O texto ainda traz a visão dos autores para a importância da apresentação desses indicadores: “é importante para identificar pontos fortes e dificuldades dos alunos e professores e definir prioridades de atuação” (Brasil, 2020, p. 1).

A última parte, a que trata do plano de ação, traz como elementos constituintes desse documento os objetivos de aprendizagem e as metas de resultados, tanto das avaliações locais quanto nas externas, investigando as aprendizagens cognitivas e socioemocionais. Além disso, sugerem como elementos os materiais didáticos, a formação docente e as formas de avaliação (da aprendizagem dos estudantes e da formação dos professores). O plano de ação é elaborado a partir dos resultados avaliativos trazidos pelos indicadores educacionais.

Referências sobre avaliação também aparecem no material intitulado “Guia prático: temas contemporâneos transversais na BNCC” (Brasil, 2018), que traz uma proposta para abordá-los, a partir de um modelo de plano de aula na forma de um quadro que cruza habilidades com os conteúdos desses temas e, por ser um plano de aula, uma das colunas é a avaliação.

Diante disso, ressalto que esse planejamento traz a necessidade de avaliar tanto pelo caráter diagnóstico quanto pelo formativo. Percebo também que a avaliação consiste na última coluna do planejamento, algo que pode, indiretamente, reforçar a avaliação como algo visto no final do processo educativo. No site da BNCC, há também um guia para os conselhos de educação. No “Orientações aos Conselhos”, a avaliação é citada na Resolução 2, de 2017, do CNE, que trata sobre a necessidade de os currículos escolares estarem referenciados a partir da BNCC. Em seu parágrafo único, a resolução reitera que o currículo deverá possuir uma parte diversificada que, mesmo sendo um bloco distinto da base comum, deverá ser planejada, executada e avaliada como um todo integrado.

Em “Perguntas e respostas”, duas dúvidas citam a avaliação. A primeira questiona “Cada município precisa elaborar um caderno pedagógico complementar?”, tendo como resposta que não necessariamente, pois eles podem seguir as recomendações específicas daquela rede de ensino, dentre os exemplos citados aparece “avaliação processual”. A outra pergunta é “Os documentos curriculares

devem trazer formas de avaliação e procedimentos metodológicos?”, sendo a resposta, novamente, que não necessariamente, pois os textos introdutórios e os textos dos currículos podem trazer sugestões metodológicas ou referências para fundamentar a avaliação naquela rede de ensino.

3.3.5 O Referencial Curricular de Canoas

Os sistemas de ensino a partir das orientações propostas na BNCC produziram os Referenciais Curriculares das redes municipais, estaduais, federais e privadas. No caso da rede municipal de ensino de Canoas, como já referido, o documento elaborado coletivamente foi o RCC, que pouco traz sobre avaliação. Ele apresenta prioritariamente as aprendizagens esperadas para cada ano, a partir das unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências. No seu texto introdutório, o RCC afirma que se trata de um documento que servirá para o planejamento das formações de professores, avaliação da aprendizagem dos estudantes, escolha de recursos didáticos e para o estabelecimento dos critérios de infraestrutura que garantam a qualidade da educação.

Ao tratar da Educação Infantil, o texto resgata os direitos de aprendizagem, já citados pelas DCNs, ressaltando a importância do protagonismo das crianças em todo o processo educativo experienciado nas escolas, tanto na realização e avaliação das atividades escolares quanto na vida cotidiana fora da escola. Isso é citado e mais bem desenvolvido no texto ao citar o perfil do educador de crianças pequenas. O texto do RCC avança para a etapa do Ensino Fundamental sem mencionar a avaliação dos seus estudantes, contudo percebe-se que o grupo que formulou a seção de Educação Física discutiu a avaliação no seu componente curricular.

As Unidades Temáticas a serem trabalhadas são: 1) Brincadeiras e Jogos; 2) Esportes; 3) Ginásticas; 4) Danças; 5) Lutas e 6) Práticas corporais de aventura. Na elaboração dos planejamentos individuais, recomenda-se que a avaliação esteja vinculada às habilidades que foram previstas no programa. Assim, por exemplo, se uma das habilidades previstas foi ‘reconhecer os diferentes estratos sociais da sociedade X’, na avaliação o docente deverá propor um exercício no qual o discente possa testar esta habilidade, para que vejamos se ela ficou bem desenvolvida ou ainda precisa ser mais trabalhada com a turma ou aquele(a) aluno(a) específico(a). Em outras palavras, ao realizar as avaliações o objetivo deve ser vislumbrar se o que se tem desenvolvido com base nas habilidades tem obtido sucesso. Perguntar informações, sem estarem estas vinculadas a uma habilidade, não é o mais adequado no procedimento avaliativo (Canoas, 2018, p. 128).

Percebe-se bem uma tentativa de esclarecer uma dúvida recorrente entre os professores da rede municipal de Canoas, em 2018, ao construir o RCC: as aulas não terão mais conteúdos, apenas habilidades? Principalmente nos encontros formativos dos professores da EJA, para a elaboração do RCC, foi muito discutido o que se entende por habilidade, por competência, se há diferença entre conteúdo e objeto de conhecimento, o que são as unidades temáticas, mas, mesmo assim, percebia-se nas falas uma preocupação maior com o processo de ensinar do que com os processos de aprender e de avaliar.

Outro grupo que apresentou a avaliação no seu texto introdutório foi o da Matemática, que, ao citar sobre a aprendizagem significativa, trouxe uma citação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), do Ministério da Educação, ressaltando a importância de observar e avaliar o processo realizado pelos estudantes nas aulas desse componente curricular. Dando continuidade à análise da concepção de avaliação trazida pelo RCC, percebo que o grupo de História também fez referências à avaliação, entretanto é o mesmo texto citado pelo grupo da Educação Física. Fora essas breves referências, não consta uma concepção de avaliação tampouco a informação do caráter (como formativo ou diagnóstico, por exemplo) avaliativo no RCC.

Desde 2016, a rede municipal conta com o Canoas Avalia, que, inicialmente, surgiu como um “instrumento avaliativo que compõe o Sistema de Avaliação Municipal de Canoas/RS” (Canoas, 2016, p. 8), ou seja, é a avaliação municipal em larga escala, produzida e aplicada pela SME nas escolas municipais. Atualmente, constitui uma unidade da SME (Canoas, 2022), contando com seis servidores, voltada para a produção e realização de provas do Canoas Avalia (avaliação municipal), incluindo a organização da realização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS, uma avaliação estadual) e do Saeb (uma avaliação nacional). Além disso, organiza e/ou incentiva escolas municipais a participarem de feiras de iniciação científica e gincanas escolares. Outra importante função do Canoas Avalia é acompanhar os resultados trimestrais, sinalizando escolas quanto aos índices de estudantes com nota abaixo da média e, juntamente às equipes diretivas, buscando alternativas para que consigam superar tal realidade.

Periodicamente, diretoras(es), supervisoras(es) e orientadoras(es) têm formação pedagógica, organizada e ministrada pelas gestoras da Escola de Formação

Docente e do Canoas Avalia. Com isso, buscam explorar a avaliação nas formações tanto com as equipes quanto com os professores.

Em uma dessas formações com as direções e supervisões, o Canoas Avalia partilhou um material elaborado pela sua equipe intitulado “Reposição das aprendizagens: sugestões para professores e equipes diretivas”, em que traz orientações para a reposição das aprendizagens com estudantes no contexto pós-pandêmico (retornaram à presencialidade a partir de 2021 com muitas dificuldades de aprendizagem, especialmente relacionadas à leitura e escrita). As orientações referem-se a um diagnóstico a ser realizado com as turmas para saber estabelecer as intervenções necessárias; fazer registros sobre os estudantes durante as aulas, tanto em relação às aprendizagens já consolidadas, quanto àquelas que precisarão ser revistas. Também orientaram sobre a importância de atender as curiosidades e necessidades dos estudantes, estando atentos a tudo aquilo que possa contribuir à aprendizagem nas avaliações, no planejamento e nos conselhos de classe; criar situações de aprendizagem baseadas no cotidiano dos estudantes; destinar um tempo diário, desde os Anos Iniciais, para a Matemática, não enfatizando apenas em Língua Portuguesa; elaborar atividades e avaliações com diferentes estilos de aprendizagem para atingir à diversidade de estudantes; ter clareza nos objetivos de aprendizagem (habilidades e objetos de conhecimento que pretende desenvolver); avaliar de forma contínua, para conseguir acompanhar os estudantes de forma individualizada dentro do coletivo; na construção dos pareceres de estudantes do grupo de inclusão escolar, priorizar as aprendizagens que os estudantes conseguiram desenvolver; mobilizar os seus estudantes participando dos eventos da escola e expondo as suas produções pela escola; saber o que os seus estudantes gostam de ler, ouvir e fazer para conectar-se a eles (Canoas, 2023). O material traz, ainda, orientações para a leitura, escrita e matemática.

Ao propor orientações sobre a temática avaliação, o Canoas Avalia traz referências às avaliações diagnóstica e formativa. Os assessores pedagógicos do Canoas Avalia apontam que uma escola realizou atividades para desenvolver o letramento e o numeramento, então, para identificar o nível de aprendizagem dos estudantes, seria necessário realizar a avaliação diagnóstica. Logo, eles citam a relevância de promover uma avaliação com caráter formativo, pois, “nessa perspectiva, a avaliação serve como forma de monitorar o progresso dos estudantes, verificando seus avanços e desafios” (Canoas, 2023, p. 25). O material é finalizado

com a sugestão de vários livros para a formação continuada desses diretores e supervisores, bem como os professores de suas escolas.

4 PERCORRENDO O CAMINHO

Para que os objetivos desta pesquisa fossem desenvolvidos, tracei o seguinte caminho metodológico: análise bibliográfica, análise da proposta de avaliação desenvolvida em uma escola de Canoas e as articulações produzidas na relação da escola analisada com as outras escolas do município. Sendo assim, o ponto de partida deste percurso investigativo foi a pesquisa exploratória da temática avaliação da aprendizagem em diferentes fontes bibliográficas, com autores que são referência nesse assunto (Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Maria Lerch Hoffmann e Celso dos Santos Vasconcellos). Também foram consultados artigos científicos, bem como teses e dissertações que abordam essa temática. Após, parti para a análise documental, a fim de identificar a visão de avaliação proposta nos documentos normativos da educação do município e do país. Essa primeira etapa aqui descrita compôs os capítulos 2 e 3 apresentados anteriormente nesta dissertação.

A pesquisa apresentada é de natureza qualitativa, pois vai ao encontro das ideias de Godoy (1995) quando diz que essa perspectiva entende que um “fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto que ocorre e do qual é parte”. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido, primeiramente, a partir da análise documental das avaliações produzidas por um professor de Geografia atuante no 6º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de Canoas (figura 3)⁸, que foi comparada, posteriormente, à análise da aplicação de questionário aberto a outros três professores de Geografia, abrangendo a pesquisa a um professor de Geografia de cada quadrante que compõe o território deste município. Esses quatro professores de Geografia correspondem a 10% do número total de professores concursados para o componente curricular de Geografia na referida rede municipal de ensino.

⁸ Na subseção 5.2 apresentarei de modo detalhado dados sobre o município bem como a rede e ensino em que foi realizada esta investigação

Figura 3 - Mapa localizando o território de Canoas em vermelho



Fonte: adaptado de: D-maps (2024)⁹.

De acordo com Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento; tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”. Além disso, o autor menciona sua utilização em estudos de natureza exploratória, tal como os dados e resultados analisados nessa investigação. O estudo de caso (de acordo com Gil, 2017, p. 54) é empregado, geralmente, com os seguintes propósitos:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O estudo de caso possui algumas limitações, no sentido que os dados não podem ser generalizados, devido a esse tipo de estudo geralmente contar com uma

⁹ D-maps. Disponível em: https://d-maps.com/pays.php?num_pay=497&lang=pt. Acesso em: 30 mar. 2024.

mostra limitada de participantes e/ou dados (Gil, 2002), porém, que ajudam a compreender situações/fenômenos em determinado tempo/espço e que contribuem (dentro de suas limitações e especificidades) à compreensão do fenômeno em outras realidades.

Com foco no participante desta investigação, o professor A é concursado como Professor de Educação Básica II - Geografia na rede municipal de Canoas desde 2018. Ele foi escolhido em razão de, já há algum tempo, narrar interesse em rever as suas práticas pedagógicas com relação à avaliação. Diante dessas considerações, identifiquei que ele seria um professor que estaria disposto a participar desta pesquisa. Combinamos que a pesquisa seria focada em uma de suas turmas de 6º ano, uma vez que, de acordo com minhas observações, este é o ano em que os professores dos Anos Finais mais relatam estudantes com prejuízos decorrentes do período pandêmico. A investigação foi conduzida por meio de entrevistas, as quais me permitiram coletar tanto dados quantitativos (notas, critérios avaliativos, entre outros) quanto qualitativos (aprendizagens), além de dados subjetivos relacionados ao ato pedagógico, como os sentimentos do professor, por exemplo. Algumas entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, enquanto outras ocorreram de forma remota, por meio de videochamada pelo *Google Meet*. As entrevistas foram elaboradas com perguntas abertas, com o objetivo de acompanhar as escolhas pedagógicas do professor para os momentos de ensino, aprendizagem e avaliação em sala de aula.

As entrevistas revelaram informações provenientes de uma conversa franca, sem reservas e confiante por parte do Professor A. A partir desses dados, surgiu a necessidade de compará-los com outras realidades do município, uma vez que essas informações representavam uma singularidade, envolvendo apenas aquele professor e sua turma de 6º ano em uma escola municipal de Canoas. Como Canoas é regionalizada em quatro quadrantes e este professor já estava localizado em um deles, convidei outros três professores, um de cada quadrante, para participar do próximo estágio investigativo. O convite foi estendido com base na participação voluntária desses professores nas discussões realizadas durante os encontros formativos mensais na Escola de Formação, o que me motivou a convidá-los, uma vez que a minha posição como um sujeito da Secretaria Municipal da Educação, poderia intimidar, coagir ou fazê-los responderem algo na tentativa de apresentar respostas conforme em desejaria ouvir. Então, convidei professores que

demonstraram não ter receio de falar comigo, concordando e discordando de mim durante as reuniões. O convite foi feito a quatro professores que costumam abrir francamente as suas fragilidades e conquistas. No momento do convite, foi apresentado um termo de ciência, que constava o sigilo do nome do professor, do nome da escola e do quadrante de atuação, assim como foi afirmado que nenhuma informação prestada provocaria prejuízo à sua vida profissional e que a qualquer momento, se assim desejasse, esses professores poderiam não participar mais da pesquisa. Todos eles são formados em Geografia, sendo um concursado como professor de Geografia área II e os outros como professor de Educação Básica II – Geografia. Essas diferenças apenas mostram que fazem parte de planos de carreira distintos, pois a denominação para a área II pertence ao plano de carreira mais antigo.

Os três aceitaram prontamente participar da pesquisa, que, naquele momento, consistia em responder a um questionário enviado por WhatsApp. O questionário foi respondido de forma assíncrona e os professores o enviaram para o e-mail pessoal do pesquisador. Além disso, realizei uma chamada telefônica com um desses professores para esclarecer dúvidas em relação às suas respostas. O objetivo desta etapa investigativa era analisar se os dados coletados e minhas hipóteses se repetiam em outras realidades dentro dessa rede de ensino.

Mais detalhes sobre os dados coletados por meio desses questionários serão explicitados no capítulo 5.1.

5 A AVALIAÇÃO COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

O desenvolvimento da pesquisa empírica, como mencionado anteriormente, ocorreu em dois momentos e envolveu grupos diferentes de professores. No primeiro momento, foram realizadas entrevistas sistemáticas com um professor que lecionava Geografia para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram conduzidas em encontros alternadamente presenciais e online. Durante esses encontros, discutimos sobre o processo de concepção e implementação da avaliação dos estudantes, com destaque para os seguintes aspectos: a seleção dos instrumentos avaliativos, se os registros eram feitos por meio de observação contínua ou aplicação esporádica de certos instrumentos, e qual era a abordagem do professor diante dos dados (resultados) obtidos.

Com o objetivo de acompanhar todo o *ato pedagógico* desse professor (Luckesi, 2011), as entrevistas foram realizadas ao longo de sete encontros, que ocorreram entre maio e setembro, durante o segundo trimestre de 2023. O primeiro encontro teve lugar em maio, antes do início do segundo trimestre, com o propósito de conhecer as características da turma observadas pelo professor, examinar as avaliações do primeiro trimestre e discutir os planos para o próximo período. Os cinco encontros subsequentes foram destinados a acompanhar as escolhas, reflexões e práticas desse professor em relação às situações de ensino, aprendizagem e avaliação que ocorreram ao longo do 1º trimestre letivo. Por fim, o último encontro ocorreu em setembro, após o término do 2º trimestre (junho a agosto), com o intuito de obter informações qualitativas e quantitativas sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes da turma analisada, além de identificar estratégias para abordar lacunas no aprendizado identificadas durante esse período.

Nos primeiros encontros, o professor compartilhou suas escolhas para avaliar o primeiro trimestre, que incluíam uma prova, o caderno de Geografia e um jogo levado pelo professor. Cada um desses instrumentos tinha um valor de 90 pontos, e a média deles foi somada aos 10 pontos qualitativos (atitudes, participação etc.). De acordo com ele, todos os estudantes alcançaram notas acima da média (60 pontos), superando as notas do ano letivo anterior, quando estavam no 5º ano do Ensino Fundamental. Durante nossa conversa, foi notável quando ele mencionou que já estava familiarizado com a turma, pois havia sido professor deles no 5º ano. Ele a descreveu como uma turma bastante agitada, porém muito participativa. Além disso,

explicou que os estudantes apresentavam ritmos de aprendizagem bastante diversos; enquanto alguns realizavam as atividades de forma rápida e correta, outros só haviam sido alfabetizados no ano anterior. Ele também mencionou que a turma enfrentava problemas de relacionamento com outros professores. Sobre esse aspecto, o professor acreditava que a utilização de jogos digitais tinha contribuído para fortalecer os vínculos afetivos entre os estudantes e ele. Esses jogos eram incorporados a cada três semanas, sendo postados no grupo de WhatsApp da turma como estratégia de revisão dos conteúdos.

O primeiro instrumento avaliativo realizado pelo professor foi uma atividade chamada *Mostra Maker* (Cartografia Tátil), como ilustrado na figura 4, realizada no final de junho. Essa atividade consistiu na produção de mapas com diferentes texturas, destinados aos estudantes com baixa visão ou que aprendem de forma mais eficaz com materiais concretos/manipulativos. O professor mencionou ter enfrentado dificuldades para realizar essa atividade devido à coincidência com a prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que ocorreu no mesmo período dedicado à disciplina de Geografia. Na semana seguinte, ao realizar a atividade, o professor constatou que três grupos (totalizando 10 estudantes) não haviam trazido os materiais necessários, como tampas de garrafa, palitos de picolé, papel variado, entre outros. Diante disso, o professor propôs uma alternativa de trabalho para os estudantes que não haviam trazido os materiais solicitados.

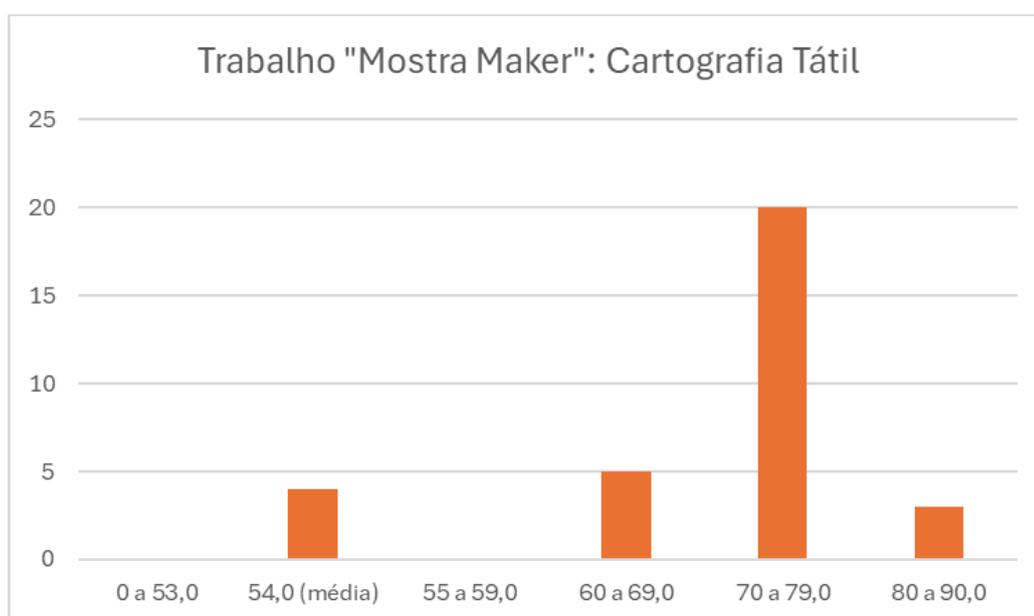
Figura 4 - Produção do mapa tátil para o Trabalho *Mostra Maker* proposta pelo professor A



Fonte: Professor A (2023).

Embora todos os estudantes tenham alcançado notas na média (60% = 54 pontos) ou até mesmo superiores a ela, como evidenciado na figura 5, as observações do professor indicam que houve uma queda nas notas. A maioria dos alunos (63%) obteve resultados na faixa dos 70 pontos. Por se tratar de um trabalho em grupo, mais voltado para o aspecto lúdico, criativo e livre, pareceu que o professor esperava que todos os alunos obtivessem resultados mais satisfatórios.

Figura 5 - Gráfico dos resultados avaliativos na Mostra *Maker* - 2º trimestre/2023 realizada pelo professor A



Fonte: elaboração própria (2023).

O referido decréscimo, segundo o relato do professor, foi justificado por várias reclamações relacionadas à desorganização dos estudantes que não trouxeram os materiais necessários para a produção dos mapas táteis. Como mencionado anteriormente, três grupos, totalizando cerca de dez estudantes, receberam uma outra tarefa avaliativa, a qual foi avaliada com uma nota inferior a 90 pontos, pois, conforme a explicação do professor, *“não seria justo com os demais que trouxeram os materiais solicitados”*. Quando questionado sobre o motivo pelo qual esses estudantes não haviam levado os materiais necessários para a produção do mapa tátil, o professor respondeu: *“Parte por questão econômica. Parte porque não houve organização”*. Demonstrando incerteza em sua resposta, ele consultou um professor próximo sobre se esses estudantes estavam enfrentando dificuldades financeiras, ao que este confirmou, acrescentando que todos eles eram provenientes de famílias com baixa

renda. O professor ainda destacou que já havia mencionado isso em um conselho de classe, especialmente porque os alunos reprovados vinham de famílias com baixa renda. Sobre isso, relaciono com o pensamento de Hoffmann (2001, p. 21 e 22):

O papel do avaliador, ativo em termos do processo, transforma-se no de partícipe do sucesso ou fracasso dos alunos, uma vez que os percursos individuais serão mais ou menos favorecidos a partir de suas decisões pedagógicas que dependerão, igualmente, da amplitude das observações. Pode-se pensar, a partir daí, que não é mais o aluno que deve estar preparado para a escola, mas professores e escola é que devem preparar-se para ajustar propostas pedagógicas favorecedoras de sua aprendizagem, sejam quais forem seus ritmos, seus interesses e ou singularidades.

Segundo esse participante da pesquisa, a escola não dispunha dos materiais necessários para emprestar aos estudantes e mencionou que eram materiais muito baratos, como palitos de picolé e tampinhas, entre outros. No entanto, mais adiante, durante nossa conversa, o professor me disse que poderia ter agido de outra forma com esses estudantes. Além de terem perdido nota devido ao peso do trabalho, eles não puderam realizar a mesma proposta, já que fizeram questionamentos a partir do livro. Ele destacou que todos tiveram a oportunidade de recuperar essa nota, pois foi oferecida uma prova de recuperação, valendo o peso total de 90 pontos, no final do trimestre.

Outro instrumento avaliativo mencionado nessas entrevistas foi a aplicação de uma prova online, via *Google Forms*, valendo 90 pontos. O professor explicou que nove dos 35 estudantes dessa turma de 6º ano tiveram notas inferiores a 54 pontos, ou seja, não alcançaram 60% de acertos na avaliação. Questionado sobre as razões para tais resultados, o decréscimo quantitativo, uma vez que a turma não teve nenhum estudante abaixo da média no 1º trimestre, ele justificou que esses nove estudantes já apresentavam defasagens, principalmente devido à não realização das aulas remotas durante a quarentena (2020/2021). Além disso, ele mencionou que havia três estudantes com necessidades específicas aparentes na turma: dois com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro com distorção idade-série (o estudante possui 17 anos de idade), não alfabetizado e sem laudo. Os dois estudantes com TDAH se saíram bem na avaliação, que foi realizada fora da sala de aula. É importante ressaltar que, para alguns professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao identificar estudantes com defasagens no letramento, tendem a afirmar que o estudante não é alfabetizado.

Para o professor, a prova online, exemplificada na figura 6, possibilita perceber em que aspectos os estudantes mais tiveram dúvidas, já que o *Google Forms* produz um gráfico de acertos para cada questão. Os conteúdos explorados nesta avaliação foram de Cartografia e eleitos pelo Professor A, tais como: linhas imaginárias, representações cartográficas e coordenadas geográficas.

Figura 6 - Captura de tela da prova online do 2º Trimestre/2023 aplicada pelo professor A

O que são **paralelos**? *

São as linhas imaginárias que dão uma volta completa em torno da Terra no sentido leste-oeste.

São as linhas imaginárias que cortam o planeta no sentido norte-sul.

O que são **meridianos**? *

São as linhas imaginárias que dão uma volta completa em torno da Terra no sentido leste-oeste.

São as linhas imaginárias que cortam o planeta no sentido norte-sul.

Fonte: professor A (2023).

Em relação à prova, é importante destacar que ela começou com questões diretas e simples, com apenas duas alternativas, embora o professor tenha mencionado na primeira entrevista, em 1º de maio de 2023, que iria elaborá-lo com mais alternativas. Ele explicou que isso se deve ao fato de que o estudante, diante de uma questão com apenas duas alternativas, já possui 50% de chance de acertar, o que pode parecer muito fácil para um estudante do 6º ano. A intenção não é tornar a prova difícil para os estudantes, mas sim garantir que, mesmo durante a avaliação, tenham a oportunidade de refletir ao resolver as questões, beneficiando também os estudantes com facilidade de aprendizagem. Cavalcanti (2019) afirma que a Geografia é mais um momento de reflexão na escola, uma reflexão espacial, a partir dos conhecimentos dessa ciência.

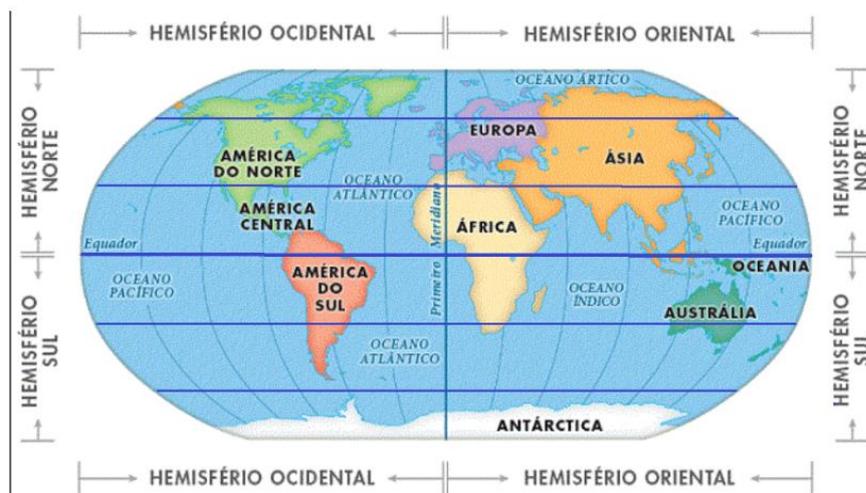
A Geografia na escola tem o papel fundamental de contribuir com a formação dos alunos ao lhes propiciar elementos simbólicos que lhes permitam ampliar sua capacidade de pensamento. Destarte, a ideia central é a de que o que

justifica a presença dessa disciplina na escola é o pressuposto de que ela tem uma contribuição particular na formação dos alunos. A contribuição é, especialmente, a de ensinar um modo de pensar pela Geografia, ensinar a pensar por meio dos conteúdos que são veiculados nas aulas dessa disciplina, estruturados a partir de conceitos e princípios (Cavalcanti, 2019, p. 140-141).

Cavalcanti (2019) observa que traçar caminhos metodológicos para desenvolver o pensamento geográfico não é uma tarefa fácil. Isso ocorre porque os professores não foram expostos a essa abordagem durante sua formação acadêmica e não recebem uma formação continuada nesse sentido. Conseqüentemente, muitos não estão familiarizados com uma metodologia que valoriza a produção dos saberes geográficos. Se já é desafiador ensinar os conceitos geográficos, ainda mais é integrar o processo de ensino com o de aprendizagem, especialmente considerando que a avaliação desempenha um papel fundamental nesse processo. Embora a tarefa não seja simples, não é impossível, pois “não se trata apenas de adquirir uma cultura de avaliação, mas de mudar uma já existente” (Bachelard, 1996, p. 23).

Como possíveis estratégias para superar essas lacunas, sugere-se que os professores proporcionem oportunidades para os alunos interpretarem o mundo sob a perspectiva da Geografia. De acordo com Cavalcanti (2019), os elementos de análise incluem princípios lógicos ou metodológicos, como localização, distribuição, distância e extensão (por exemplo: *onde o fenômeno ocorre? Por que ali? Até onde se estende?*), princípios mais gerais (*como todo, partes, movimentos, permanência, tempo, abstrato e concreto, causas e conseqüências*) e princípios operacionais (*tais como observação, descrição, comparação, classificação, imaginação, análise e síntese*) (Cavalcanti, 2019). A seguir, a figura 7 apresenta uma questão que explora parte desses princípios.

Figura 7 - Captura de tela da prova online do 2º Trimestre/2023 realizada pelo professor A
 Observe o mapa e selecione a alternativa correta. *



- O continente americano localiza-se totalmente no hemisfério ocidental.
- O continente europeu localiza-se totalmente no hemisfério sul.
- O continente asiático localiza-se totalmente no hemisfério ocidental.

Fonte: compartilhada pelo professor A (2023).

A questão acima foi uma das que registraram maior quantidade de erros na prova. Ela solicitava aos alunos que assinalassem a alternativa que indicava a localização da América, especificando seu hemisfério, e obteve uma taxa de acerto de 56,7% entre os respondentes. Refletindo sobre essa questão, e em conexão com as palavras de Cavalcanti (2019), recorro também às reflexões de Moreira (2008):

Tudo na geografia começa então com os princípios lógicos. Primeiro é preciso localizar o fenômeno na paisagem. O conjunto das localizações dá o quadro da distribuição. Vem, então, a distância entre as localizações dentro da distribuição. E com a rede e conexão das distâncias vem a extensão, que já é o princípio da unidade do espaço (ou do espaço como princípio da unidade). A seguir, vem a delimitação dos recortes dentro da extensão, surgindo o território. E, por fim, do entrecruzamento desses recortes surge a escala e temos o espaço constituído em toda sua complexidade. (Moreira, 2008, p. 117)

As palavras de Cavalcanti (2019) e Moreira (2008), se consideradas como processos metodológicos, possibilitam ao professor criar estratégias pedagógicas criativas, ativas, diferenciadas, colaborativas e repletas de intencionalidade pedagógica. Dessa forma, as informações simples que o professor trouxe nessa prova online seriam exploradas pelos estudantes para desenvolver aprendizagens

significativas, incentivando-os a pensar pela Geografia na escola e a aplicar essa forma de leitura do mundo em suas vidas fora da escola. Planejar com intencionalidade pedagógica já é um grande diferencial docente na busca por um caminho que leve ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais da Geografia, pois ao pensar na intencionalidade busca-se um sentido, algo significativo na Geografia para esses estudantes.

Na sexta entrevista, realizada em 16 de agosto de 2023, conversamos sobre a última atividade avaliativa, que, segundo o professor, surgiu a partir da exploração da temática “Relevos” em sala de aula. Ele descreveu-a como uma pesquisa sobre as aprendizagens referentes ao estudo dos elementos naturais da Terra. Tratava-se de uma atividade em grupo realizada via ferramenta digital *Jamboard* nos *Chromebooks*, com o objetivo de produzir *slides* contendo imagens representativas dos tipos climáticos mais predominantes, fotos das principais formas de relevo e atividades agrícolas. Juntamente às imagens, os alunos elaboraram um texto relacionando as paisagens apresentadas às atividades humanas. Para tanto, o professor apresentou algumas provocações, como: “*Como as pessoas vivem nesses relevos?*”

Analisando a proposta do professor à luz do que preconiza a BNCC, percebo avanços positivos no ensino da Geografia, pois o documento se refere aos elementos físicos como componentes físico-naturais, destacando que cada um é parte integrante de um todo. Por isso, o clássico estudo do relevo, hidrografia, clima e vegetação separadamente não é considerado coerente. Outro avanço significativo é a solicitação para que os estudantes reflitam sobre as presenças antrópicas nesses elementos naturais, promovendo assim a Geografia ao estimular o pensamento espacial e a consideração da ação humana. Se a natureza fosse estudada isoladamente, a aula se aproximaria mais do componente de Ciências Naturais do que da Geografia.

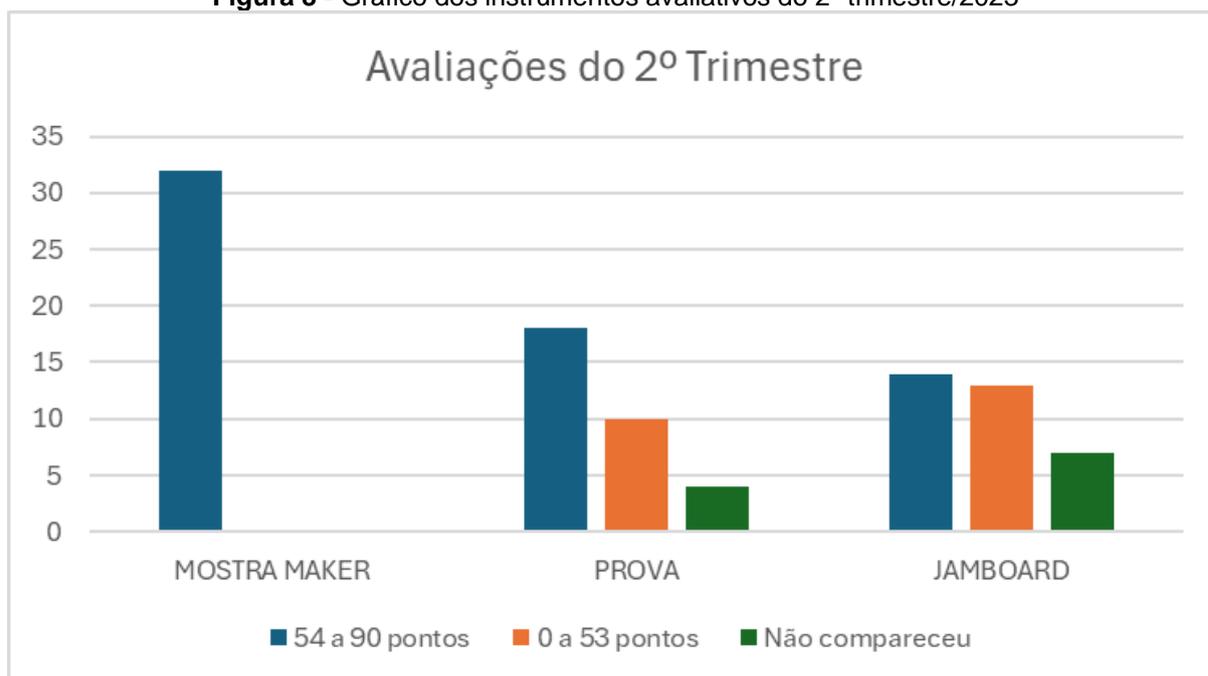
O professor concluiu nossa conversa informando que, devido à instabilidade da conexão de internet, ele compartilhou seu plano de dados móveis com a turma para que pudessem realizar a pesquisa e produção da apresentação no *Jamboard*. Durante nossas conversas, o professor mencionou que essa prática é comum devido às falhas de conexão, explicando que todas as suas provas online foram realizadas dessa maneira: metade da turma fazia a prova usando o roteamento do seu plano de dados móveis, enquanto a outra metade realizava outra atividade. No período seguinte, os grupos trocavam de atividade, permitindo que todos respondessem à prova online. Segundo o professor, ele prefere aplicar provas online, mesmo nessas circunstâncias,

pois esse formato facilita a correção do instrumento, uma vez que, tendo apenas questões objetivas, o próprio *Google Forms* corrige as questões automaticamente.

Antes de encerrarmos a sexta entrevista, questionei o Professor A sobre o processo de recuperação trimestral, um instrumento obrigatório segundo os documentos normativos da escola. Quis entender como ele planejava abordar a recomposição das aprendizagens. O Professor A respondeu que tinha previsto realizar essa atividade para a semana seguinte, mas decidiu antecipá-la para a semana da nossa conversa devido à participação de alguns estudantes na Competição Escolar Canoense (CECA). As palavras de Vasconcellos (1998, p. 29) destacam que nem sempre o tempo de aprendizagem dos estudantes é respeitado.

Para que tanta pressa? Fica-se tão angustiado em passar logo mais conteúdos, em separar os fracos dos fortes 'para poder avançar mais' e a grande maioria das crianças sequer completa o ensino fundamental... Encontramos professoras de pré-escola - pasmem! - já angustiadas: 'Não posso parar, tenho um programa a cumprir'. Esta pressão torna-se maior ainda quando a escola adota apostilas de grandes redes de ensino: além do maior processo de imbecilização do professor, já que vem tudo pronto (número de aulas, conteúdo, exercício, atividades etc.), ele tem de dar os conteúdos até tal dia, pois vai chegar outra apostila. [...] Esta neurose toda é um absurdo, pois o mais importante passa a ser 'vencer' o programa e não garantir a aprendizagem mínima (conteúdos essenciais) por parte de todos os alunos. Desta forma, 'não há tempo' para a necessária retomada dos objetivos que não foram atingidos.

Isso significa que o tempo destinado para a recomposição de aprendizagens foi reduzido, uma vez que nessa semana os estudantes teriam mais atividades de retomada. Sobre o processo de recomposição da aprendizagem, comentarei no próximo capítulo. Por fim, no nosso último encontro, em 29 de setembro de 2023, o professor revelou preocupação com as notas dos estudantes, pois elas nitidamente haviam decaído 2º trimestre, quando comparadas com as do 1º trimestre. Perguntei os possíveis motivos para esse resultado e ele afirmou que o baixo rendimento nos trabalhos originou tal decréscimo na nota final do trimestre, como mostra a figura 8.

Figura 8 - Gráfico dos instrumentos avaliativos do 2º trimestre/2023

Fonte: elaboração própria (2023).

Ao analisar os registros no Diário de Classe, é possível perceber que há estudantes com dificuldade para manter a frequência escolar. Em escala nacional, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), divulgados em março de 2024, o percentual de matriculados no Ensino Fundamental (considerando crianças de 6 a 14 anos de idade) continua a reduzir desde 2018 (Bello; Britto, 2024). Em 2023, a pesquisa obteve o índice mais baixo desde 2016, quando iniciou essa pesquisa histórica. O percentual de matriculados nessa etapa da Educação Básica era de 96,7% em 2016, subiu até 2018, totalizando 97,4%, e, desde então, passou a reduzir, chegando a 94,6% em 2023. Sendo assim, de fato, e agravado pela pandemia da Covid-19, há um aumento no percentual de estudantes infrequentes (faltas excessivas, evasão) no Ensino Fundamental do país, mas, no caso dessa turma, nota-se que dois dos quatro estudantes que não realizaram a prova são estudantes de inclusão, com plano de metas que orienta sua adaptação curricular, cujas faltas excessivas dificultam o desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Os outros dois possuem muitas faltas e, por conseguinte, baixo resultado nas tarefas avaliativas. As falas do professor expressam preocupação e vontade de mudança dessa realidade, no entanto, ele aparenta não conseguir encontrar ações para tal êxito. Pouco fala sobre o que fazer para que esses estudantes passem a participar das aulas efetivamente.

Ao analisar as notas, 57% dos estudantes obtiveram resultados acima da média na prova, enquanto 32% tiveram resultados inferiores e 11% não realizaram essa avaliação. Na atividade seguinte, todos realizaram a atividade avaliativa e obtiveram resultados acima da média. Já no último instrumento avaliativo, 42% obtiveram resultados superiores à média, 38% obtiveram resultados inferiores à média e 20% não realizaram o instrumento avaliativo. Na fala do professor, percebe-se o descontentamento com essa realidade, pois apresentaram resultados avaliativos mais baixos nesse trabalho, conseguindo resultados inferiores aos da prova.

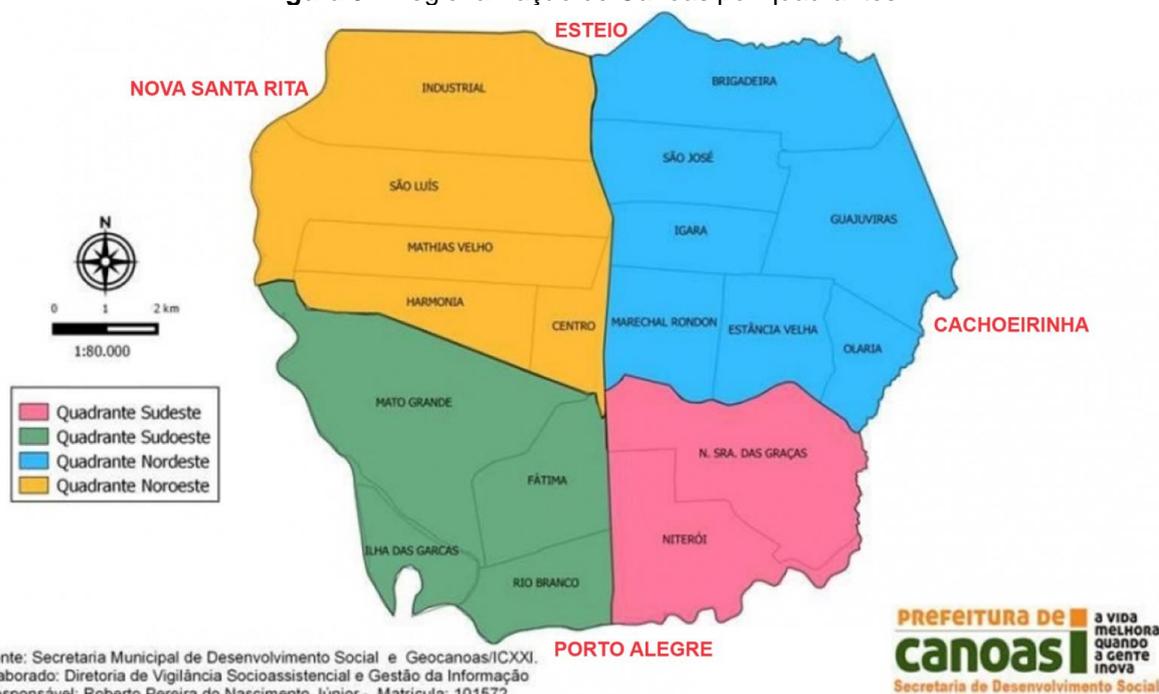
Durante o 2º trimestre, alguns estudantes começaram a apresentar dificuldades de aprendizagem e, segundo o professor, isso seria também um reflexo do período com aulas remotas durante a Pandemia da Covid-19. O professor disse que observou que, geralmente, os estudantes que não copiavam no ritmo da maioria da turma eram aqueles que não realizavam as atividades remotas durante a Pandemia. Além disso, essa situação pode ter sido agravada, pois parte deles também possuía algum tipo de transtorno, um laudado com esquizofrenia e outro com TDAH. Como instrumento avaliativo para investigar a recomposição das aprendizagens, o professor aplicou uma prova de recuperação, valendo 90 pontos, online via *Google Forms*, mas foi em dupla desta vez. Perguntei o porquê dessa avaliação ter ocorrido em dupla e, segundo ele, foi para a nota aumentar, assim dá para organizar um que tem mais dificuldade com outro que tem mais facilidade. Diante disso, indaguei se, sendo uma avaliação em dupla, ela permitiria apontar as defasagens de cada estudante, para com isso planejar os percursos de aprendizagem do próximo trimestre: *“de cada estudante não, mas da turma sim”*, respondeu o Professor A.

Finalizei a nossa conversa perguntando se ele enxerga diferenças entre os resultados qualitativos e quantitativos entre o 1º e o 2º trimestres. Para o professor, o 1º trimestre teve mais tarefas com o uso de tecnologias do que o 2º trimestre, indicando que essa seria a razão da nota ter caído. Pretende fazer atividades mais digitais no próximo trimestre. E, quando questionado sobre o que ele pretende fazer para atingir os estudantes que apresentaram notas baixas, ele respondeu que não daria para fazer algo muito diferenciado com esses estudantes, porque a turma é muito agitada. No próximo trimestre, como a escola exige a quantidade mínima de três instrumentos, pretende aplicar três avaliações, sendo a prova uma delas.

5.1 CRUZANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS POR DIFERENTES PROFESSORES

Canoas está localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, abrigando a uma população absoluta de 347 657 habitantes (Brasil, 2022), sendo um município povoado, pois sua densidade demográfica equivale a 2658 hab./km². Por questões de gerenciamento do município, o seu território é dividido em quatro quadrantes, como mostra a figura 9, sendo eles: o Sudeste, o Sudoeste, o Nordeste e o Noroeste, limitados pela linha férrea da empresa Trensurb (o metrô) e as principais vias do município, como, por exemplo, a Avenida Santos Ferreira, que separa o Nordeste do Sudeste, e a Rua Araçá, que separa o Noroeste do Sudoeste.

Figura 9 - Regionalização de Canoas por quadrantes



Os mapas que apresentam essa regionalização vêm com a descrição Geocanoas/ICXXI como fonte de origem, ou seja, trata-se de mapas criados pelo Instituto Canoas XXI, em parceria com o Geocanoas, órgão municipal que produz informações georreferenciadas, como mapas digitais, para o planejamento urbano e ambiental. O Instituto Canoas XXI é um órgão municipal instituído em 2009 para “melhorar a qualidade de vida da população, promovendo o planejamento estratégico das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico do Município e o

seu ordenamento territorial funcional” (Canoas, 2009, Art. 2º). As suas atribuições foram transferidas à Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão, quando o órgão foi extinto (Canoas, 2018, Cap. X). Sendo assim, os quadrantes partem dessa ação de organização territorial visando uma melhor aplicação das políticas públicas, já aparecendo no Regimento Interno do Orçamento Participativo do município (Canoas, 2011) e no Diagnóstico Socioterritorial do município de Canoas/RS (Unisinos, 2016). Atualmente, a prefeitura está utilizando uma nova regionalização da cidade, os distritos, como mostra a figura 10.

Figura 10 - Regionalização de Canoas 2024



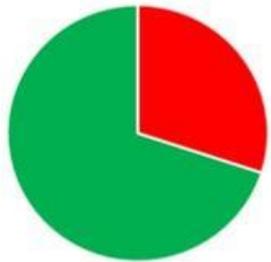
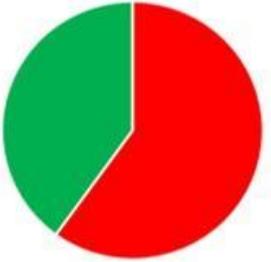
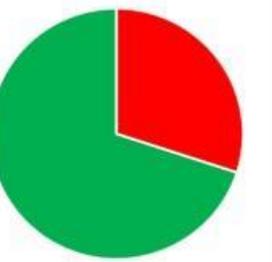
Fonte: Adaptado de Prefeitura Municipal de Canoas (2024).

Ela foi idealizada a partir da divisão por quadrantes, mas acrescentando a região central. Parte dos órgãos do governo municipal ainda segue a divisão por quadrantes, como a Secretaria da Educação, pois suas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental são organizadas pelos quatro quadrantes, organizando o agendamento de reuniões, entrega de materiais e visitas. Já outra parte do governo, àquela com caráter mais administrativo, segue a nova divisão. Para exemplificar: o município possui cinco subprefeituras distritais, uma em cada distrito. Trata-se de uma divisão territorial recente, mas que está instituída legalmente: “as Subprefeituras

Distritais, órgãos de descentralização territorial, ficam vinculadas ao Gabinete do Prefeito, e a elas compete a administração dos Distritos” (Canoas, 2021).

Seguindo a organização da SME por quadrantes, fiz um levantamento para analisar as escolhas pedagógicas de professores de Canoas de cada um dos quadrantes. Para tanto, foi convidado um professor de cada quadrante, exceto o quadrante do professor entrevistado, como mostra a figura 11. Como o Professor A, que passou pelas entrevistas, faz parte de um quadrante, foi aplicado um questionário aos outros três professores, totalizando um professor por quadrante.

Figura 11 - Instrumentos avaliativos de professores de Geografia

| PROFESSOR A | PROFESSOR B | PROFESSOR C | PROFESSOR D |
|---|---|--|---|
| 30% (média) Prova com consulta | 15 pontos Prova | 30 pontos Prova com consulta | 30 pontos Prova |
| 30% (média) Trabalho Relevô | 15 pontos Prova | 10 pontos Exercícios Coord Geo | 20 pontos Trabalho Pesquisa |
| 30% (média) Trab Cartografia Tátil | 15 pontos Trabalho Filme | 20 pontos Exercícios do livro | 20 pontos Trabalho Lugar |
| 10 pontos Qualitativo | 15 pontos Trabalho Clima | 30 pontos Mostra Científica | 30 pontos Caderno+Qualitativo |
| | 20 pontos Caderno | 30 pontos Mostra Científica | |
| | 20 pontos Qualitativo | 10 pontos Qualitativo | |
| 90 pontos Recuperação em dupla | Sem dados | 100 pontos Recuperação (prova) | 30 pontos Recuperação (prova) |
| Perfil das avaliações - 2º Tri  | Perfil das avaliações - 2º Tri  | Perfil das avaliações - 2º Tri  | Perfil das avaliações - 2º Tri  |
| <small>■ Perfil de Prova ■ Perfil diversificado</small> | <small>■ Perfil de Prova ■ Perfil diversificado</small> | <small>■ Perfil de Prova ■ Perfil diversificado</small> | <small>■ Perfil de Prova ■ Perfil diversificado</small> |

Fonte: elaboração própria (2024).

Nestes gráficos, em verde, está o percentual de atividades avaliativas feitas sem o perfil de uma prova, isto é, não são instrumentos avaliativos que consistem em uma lista de questões escritas. Tratam-se de atividades para a produção de um recurso tátil, análise de filme, registro contínuo da mudança do tempo atmosférico dia

após dia, pesquisa com vistas à iniciação científica, entrevistas com pessoas que moram no bairro há anos para análise do pertencimento no estudo do conceito de lugar e das mudanças na paisagem, entre outras propostas. Enquanto o Professor A, que terminou o 2º trimestre com sentimento de preocupação pelo decréscimo das notas, mesmo não possuindo nenhum estudante com nota final inferior à média (60 pontos), o Professor B, que mantém uma certa equidade nos pesos dos instrumentos avaliativos, portanto a prova não vale mais do que os trabalhos, narrou ter percebido uma melhora nos resultados dos estudantes, pois estes conseguiram no 2º trimestre aprimorar seus hábitos de estudos, tendo um caderno organizado e com parte específica para as aulas de Geografia. O Professor B pareceu ter investido na organização dos materiais, rotina e hábitos dos estudantes por meses e, com isso, atualmente consegue avançar em suas propostas pedagógicas. Nas suas palavras:

No primeiro trimestre, os alunos enfrentaram grandes dificuldades nas provas, o que acredito ser normal no início do sexto ano. Também foi desafiador o processo de construção do caderno; muitos alunos do sexto ano, ao lidarem com diversos professores e matérias, ficam desorganizados e perdidos em seu material.

Então, no trimestre em questão, essa organização melhorou, o que acredito ter sido o principal motivo para o melhor desempenho nas provas. (Apêndice B, p. 139)

Ele descreveu que o trabalho de observação do tempo atmosférico foi muito desafiador, pois a simples tarefa de anotar como estava o tempo diariamente não era realizada sem as falas do professor. Esse trabalho teve de ser realizado fora do horário escolar, pois a escola estava momentaneamente sem pátio, impossibilitando uma ida contínua com os estudantes durante o horário escolar. Tal situação parece revelar a importância do acompanhamento docente no ato pedagógico, especialmente nesse contexto pós-pandêmico.

O Professor C é o que possui o maior percentual de instrumentos avaliativos com o perfil prova, isto é, lista de questões para ler e responder, totalizando 60% da avaliação do 2º trimestre. Segundo ele, o resultado foi satisfatório com uma turma de 6º ano, mediano com outra e muito insatisfatório com uma terceira turma de 6º ano. Sobre isso, ele aponta:

A maioria entendeu o processo. Antes tivemos aulas sobre o assunto e exercícios (foram dois períodos para fazer e corrigir os exercícios). Já os que foram mal [nas avaliações], pode se analisar com diferentes visões: conteúdo difícil para 6º ano, faltas em aulas, faltas de comprometimento e atenção, déficit de aprendizagem (inclusive em matemática e português), transição para 6º ano (mudanças de professores) ou até falta de entender o que o professor explicou. (Apêndice C, p. 141)

Considero interessante o fato de que, por dois momentos, ele cita que um dos fatores que levaram aos resultados insatisfatórios possa ser “talvez falta de uma didática melhor do professor” (Professor C, Apêndice C, p. 141). Esse professor fez profundas análises dos processos de ensinar, aprender e avaliar, tanto observando a sua atuação docente quanto a dos estudantes, ao perceber que eles não costumam dizer que não entenderam ou procurá-lo para tirarem suas dúvidas. Contudo, percebo que é um professor em busca de melhores resultados qualitativos e quantitativos, uma vez que é assíduo às formações promovidas pela SME e por apresentar que, no trimestre seguinte, percebeu resultados melhores ao focar, segundo ele, em atividades mais simples, considerando a falta de maturidade e de compreensão de um 6º ano, sobretudo vindo de um período pandêmico. Acredito, como orienta Luckesi (2011), que o Professor C percebeu a importância de pensar o seu ato pedagógico para o estudante que ele tem hoje, em outras palavras, ele não estava pensando no perfil dos estudantes antes da pandemia nem no perfil dos estudantes almejados no contexto futuro. Segundo ele, essa nova perspectiva docente já traz resultados mais satisfatórios, exemplificando o envio de atividades extras para a recomposição das aprendizagens não consolidadas, uma estratégia solicitada às escolas municipais pela SME via Casa de Avaliação.

Diante dos resultados do 1º trimestre, o Professor D procurou não passar para outro conhecimento, enquanto os conhecimentos desse trimestre continuassem não aprendidos pelos estudantes e, por isso, explorou-os novamente no 2º trimestre o que exploraram no trimestre anterior, mas com outras estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação. As atividades têm uma certa equidade quanto ao seu peso (nota máxima), contudo, diferente dos demais professores, só há a recuperação quantitativa dos resultados obtidos no instrumento Prova. Os demais instrumentos - trabalho de pesquisa, caderno, comportamento - não possuem algum processo de recomposição qualitativa ou quantitativa. Ao refletir sobre a sua prática docente e a

atuação dos seus estudantes, como nova rota de ensino e de aprendizagem, o professor D promoveu trabalhos práticos, envolvendo a família, memórias, pertencimento e o lugar de convivência dos estudantes por ser um espaço significativo. Essas estratégias possibilitaram, segundo ele, uma melhor compreensão dos conceitos explorados em aula.

Analisando e relacionando os quatro professores, percebo que todos refletem a ação realizada no ato pedagógico, pensando sobre o ensinar docente, o aprender discente e o ato de avaliar, entretanto, para a avaliação da aprendizagem estar realmente a serviço da aprendizagem, faz-se necessário que haja uma ação posterior à reflexão. Nesse sentido, ao verificar que o Professor A realizará o mesmo perfil avaliativo (três instrumentos, porque a escola pede, no mínimo, três, e um será uma prova *online* porque não precisará corrigir) que pratica desde o 1º trimestre, mesmo com um decréscimo quantitativo e qualitativo dos resultados discentes, considero que os Professores B, C e D aparentam conseguir superar o simples ato de refletir sobre os resultados avaliativos, pois promoveram mudanças significativas no ato pedagógico, seja no investimento dos hábitos de estudos antes de priorizar as habilidades específicas do ano, seja na equidade do peso (nota) de cada instrumento, seja na diversificação dos instrumentos, promovendo atividades mais práticas, ativas e coletivas. Assim dizendo, esses professores demonstram uma ação a partir da reflexão sobre os dados coletados, isto é, conforme aponta Hoffmann (2001) apropriar-se da avaliação para propor uma ação pedagógica criando alternativas adequadas a serviço da aprendizagem.

Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos.

[...] Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (Hoffmann, 2001, p. 22).

Os questionários dos professores B, C e D permitem a percepção de que a avaliação da aprendizagem não se concretiza como uma simples pesquisa que gera reflexão, mas, também, torna-se uma ação transformadora da realidade na medida que é vista como uma investigação da qualidade que proporcionará o planejamento de novas rotas de aprendizagem, tanto assegurando a recomposição de

aprendizagens não desenvolvidas, quanto apontando os possíveis avanços que os estudantes poderão trilhar em sala de aula.

5.2 A AVALIAÇÃO A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

Mesmo que as especificidades dos estudantes nos obriguem a avaliá-los singularmente, os conhecimentos surgem, *a priori*, como questões que merecem compreensão por igual. Por exemplo: um professor de Geografia não irá mudar o que Jurandyr Ross¹⁰ disse sobre a classificação do relevo brasileiro, então a verificação dessas informações cabe em questões objetivas. Agora, as reflexões sobre a interação humana nesses relevos, certamente promoverão diferentes interpretações pelos estudantes, não cabendo em questões objetivas.

Essa proposição vai ao encontro do que destaca Cipriano Luckesi (2011), ao afirmar que o ensino lida com duas situações: o *objetivo*, que não será modificado a partir da reflexão dos estudantes, e o *não objetivo*, que poderá ser compreendido diferentemente a partir das singularidades dos estudantes.

Para exemplificar, cito uma experiência em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, em que pretendi conhecer os aspectos qualitativos dos estudantes sobre temáticas emergentes do momento e, para isso, dividi a turma em pequenos grupos para a atividade denominada “Como eu enxergo o mundo?”. Cada grupo escolheu uma temática (discriminação, sustentabilidade, economia, diversidade, saúde, educação, entre outros) e teve de citar um problema, causas e possível solução para ela. Inicialmente, o grupo apresentava as suas ideias, logo após a turma comentava (concordava, discordava, elogiava e/ou dava sugestões) e, por fim, eu fazia um fechamento. Optei por essa forma, pois o ano era 2018, com imensa polarização política, em que qualquer fala dos professores poderia ser classificada, erroneamente, como doutrinação ideológica. Dessa forma, os estudantes, primeiro externavam a sua opinião sobre o que o grupo apresentava, e depois eu me manifestava.

¹⁰ Jurandyr Ross é um dos principais geógrafos do país. Este doutor em Geografia Física, atua no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. A sua grande atuação na área da Geomorfologia, resultou em uma das principais classificações do relevo brasileiro. Para saber mais: Cnpq. Jurandyr Luciano Sanches Ross. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/1197390306069415> >. Acesso em: 07 abr. 2024.

Esse trabalho permitiu-me notar avanços satisfatórios nas questões raciais, de desigualdade e de respeito à orientação sexual, no entanto, ficou bastante evidente o desconforto de parte dos estudantes, do sexo masculino, sobre a luta das mulheres. Certo grupo apresentou como problema o estupro, cuja causa era o tamanho da minissaia utilizada e a solução seria a mulher se vestir corretamente. Outro apresentou o feminicídio como problema, cuja causa era a mulher falar ou fazer algo que desagradasse o marido e a solução seria cada mulher fazer um curso para aprender sobre o que não falar e não fazer para não desagradar ao marido. Essa atividade foi realizada em grupos com quatro a cinco estudantes em que todos manifestavam suas ideias. Destaca-se que nenhum deles chamou à atenção sobre a ideia de que o corpo de uma pessoa não pode ser violado por conta da sua vestimenta, nem que o errado não era a mulher falar o que pensa, mas sim o homem ao agredi-la. Fora isso, pode-se notar que os estudantes do sexo masculino, no auge da sua adolescência, tinham uma visão positiva do estupro, pois não imaginavam a sua mãe, tia, avó, irmã, vizinha ou colega sendo violentada, mas sim uma menina jovem, muito bonita e que iria adorar passar por aquela experiência. Foi um choque para eles quando se deram conta de que violência à mulher poderia incluir uma pessoa da sua família. Tais evidências dificilmente seriam percebidas pelo grande grupo se não fosse realizada por meio de uma atividade coletiva e apresentada a todos oralmente.

A reflexão sobre a avaliação na educação brasileira, imediatamente, nos leva a essas rugosidades pedagógicas, ou seja, marcas do passado que perduram atualmente de forma positiva ou negativa. Nesse sentido, ao buscar conceituar o termo avaliação, devemos considerar que ela sempre esteve, está e estará em um contexto de influências socioculturais, políticas e econômicas. Esse contexto ajuda a entender muitas contradições de como enxergam e almejam a avaliação, tanto por parte dos professores, quanto dos estudantes e famílias. Dentre as contradições referentes à avaliação, destaco: os professores podem almejar ou referir uma concepção de avaliação bastante coerente com o contexto atual e com o que os estudantes necessitam, mas, mesmo assim, muitos aparentam dificuldade em promover uma avaliação que acompanha e qualifica a aprendizagem, porque eles não passaram por essa experiência na escola nem na faculdade.

Os seguintes fatores dificultadores (*para conseguir mudar a forma de avaliar nas escolas*): sistema social altamente seletivo; legislação educacional refletindo a lógica social; longa tradição pedagógica autoritária e reprodutora;

pressão familiar no sentido da conservação das práticas escolares; formação acadêmica inadequada dos professores; condições precárias de trabalho. [...] Não estar suficientemente convencido da necessidade de mudar; não conseguir vislumbrar um caminho (*para mudar*) (Vasconcellos, 1998, p. 13, grifos próprios)

Continuando, os professores realizam diversas estratégias de ensino e de aprendizagem durante aquele período letivo, mas, para muitos, só poderá ser considerado como instrumento avaliativo aquilo que resultou em algo escrito. O instrumento prova ou teste segue soberano no sistema avaliativo das escolas brasileiras, uma vez que as maiores avaliações do país são a partir desse instrumento: vestibular, ENEM, Saeb, concurso público etc. Ensinar e avaliar são concebidos como momentos dissociados por parte dos professores, sendo assim a avaliação deixa de acompanhar e de estar a serviço da aprendizagem e, com isso, acabam deixando o momento da avaliação para o fim do processo educativo, não estabelecendo uma avaliação contínua. A avaliação, em vez de acompanhar a aprendizagem dos estudantes e servir para traçar novas rotas de aprendizagem, acaba apenas servindo para comparar o estudante frente aos objetivos almejados pelo professor. Assim sendo, contribui para a classificação do erro como fracasso do estudante, em vez de utilizar o erro como motor para reflexão sobre os processos de ensinar e de aprender, propiciando uma nova ação docente e discente.

Para Hoffmann (2001), a avaliação deve superar essas contradições e seguir as setas que levam ao caminho da promoção da aprendizagem, como apresenta a figura 12:

Figura 12 - Caminhos da avaliação



Fonte: elaboração própria (2022), a partir de Jussara Hoffmann (2001, p. 24 e 25).

O ato de avaliar parte da experiência de cada professor, desde quando era estudante da Educação Básica até concluir a sua formação na universidade. Por isso, o professor acaba escolhendo corriqueiros instrumentos avaliativos, dando continuidade a uma tradição na educação brasileira. Para mudar essa realidade, é preciso ter clara a sua intencionalidade pedagógica. Se o professor quer avaliar habilidades socioemocionais, ele terá de planejar certos instrumentos avaliativos, mas se ele quiser avaliar habilidades acadêmicas, ele terá de planejar outros tipos de instrumentos avaliativos. Cito isso porque parece faltar intervenção pedagógica no transcorrer do período letivo de alguns professores, ainda mais considerando a avaliação como um processo dialógico, pois ao avaliar, o professor também se avalia. Luckesi (2011) diz que avaliar é dar qualidade à realidade, uma vez que a avaliação é a investigação da qualidade da realidade, segundo as características daquilo que está sendo avaliado.

Essa intervenção no trabalho docente durante o período letivo não deve ser realizada de forma autoritária, sentenciadora ou punitiva, mas por meio da avaliação por parte da supervisão educacional de cada escola. Isto é, a supervisão deve acompanhar o trabalho docente, propiciar momentos de reflexão da prática, estudar para subsidiar os professores quanto às fragilidades apresentadas por eles e dar suporte para que eles possam planejar a mudança da realidade. Sendo assim, de nada adiantará uma equipe diretiva que seja mais um sujeito a examinar a aprendizagem, ou seja, apenas pesquisar os dados quantitativos através das notas finais dos estudantes. É preciso ser mais um sujeito que promoverá a avaliação da aprendizagem. O quadro 2 traz a descrição trazida por Luckesi (2011, p. 181-204) sobre as diferenças entre examinar e avaliar.

Quadro 2 - Características dos atos de “examinar” e “avaliar” de acordo com Luckesi (2011)

| CARACTERÍSTICAS DO EXAMINAR E DO AVALIAR (LUCKESI) | | |
|---|---|---|
| ASPECTOS | EXAMINAR | AVALIAR |
| TEMPORALIDADE | Voltado para o passado, pois pretende identificar o que o estudante já aprendeu. | Foca no presente do estudante, com vista para o futuro. O passado é analisado pelo diagnóstico. |
| SOLUÇÃO DE PROBLEMAS | Não há busca pela solução dos aspectos insatisfatórios, porque está voltada para o passado não para o futuro. | Investiga-se a realidade para, se necessário, intervir, já que almeja sempre resultados mais satisfatórios. |
| EXPECTATIVA DOS RESULTADOS | Espera apenas o produto final, ou seja, o desempenho final do estudante. | Espera o produto, mas acompanha e investe no processo de construção do desempenho. |
| ABRANGÊNCIA DAS VARIÁVEIS CONSIDERADAS | Simplifica a realidade, pois o desempenho torna-se consequência exclusiva das ações do estudante. | Leva em consideração a complexidade (fatores) que promoveu tal desempenho, pois os resultados só serão mais satisfatórios quando esses impasses forem solucionados. |
| MOMENTO DO DESEMPENHO DO ESTUDANTE | Apenas registra o que de um passado de aprendizagens, o estudante recorda naquele exato momento. | Ocorre de forma processual e contínua, percebendo as relações entre o desempenho do presente como o do passado, refletindo sobre as intervenções necessárias no futuro. |
| FUNÇÃO | Classificatória: aprovado ou reprovado. | Diagnóstica: fornece subsídios à intervenção. |
| CONSEQUÊNCIA DA FUNÇÃO | É seletiva: parte aprendeu e parte não aprendeu. | É inclusiva: quem não aprendeu tem o direito de aprender. |
| DIMENSÃO POLÍTICA | Antidemocrático, pois não busca a aprendizagem a todos. | Democrático, pois tenta garantir a aprendizagem a todos. |
| ATO PEDAGÓGICO | Autoritário. | Dialógico. |

Fonte: adaptado de Luckesi (2011).

Em outras palavras, a figura do supervisor educacional poderá ser mais um sujeito que refletirá sobre os atos de ensinar, aprender e avaliar na escola e contribuir

ativamente na elaboração de novos percursos de ensinar, aprender e avaliar. Essa tarefa não é fácil uma vez que, se muitos professores avaliam a partir de uma concepção equivocada de avaliação da aprendizagem ou possuem dificuldade para ir além de apenas refletir sobre os aspectos qualitativos e quantitativos apresentados pelos estudantes. Vale lembrar que o sujeito que exerce o cargo de supervisão educacional também, majoritariamente, é um professor, isto é, ele também pode ter tais concepções sobre o ato de avaliar. Fora isso, muitas escolas possuem apenas uma pessoa na supervisão pedagógica, sendo esta aquela que vai dar suporte aos profissionais da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e do Ensino Médio daquela escola. Há escolas com cerca de mil estudantes e dezenas de professores sob a gestão de apenas um(a) supervisor(a) educacional.

Agravando essa situação, percebo em minha atuação docente que a maioria das pessoas que conheço e que está no cargo de supervisor educacional são professores(as) com formação em licenciatura em Pedagogia, tendo experiências docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, frequentemente percebi nessas pessoas uma segurança nos *feedbacks* ditos aos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Entretanto, mesmo percebendo pelos resultados nos instrumentos avaliativos e, por vezes, pelas falas dos estudantes e dos próprios professores de que a aprendizagem parecia não estar sendo desenvolvida nos Anos Finais ou no Ensino Médio, a supervisão educacional evitava ir além da identificação dessa realidade, em razão da possível insegurança em discutir uma realidade fora das suas experiências docentes.

Atualmente, possuo 17 anos de docência e já atuei na Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e no Ensino Médio, em diversas escolas públicas e privadas da Região Metropolitana de Porto Alegre, mas, mesmo assim, consigo lembrar de apenas uma escola, que era estadual, em que a avaliação foi tratada com os professores de forma profunda e contínua, através de formações continuadas. Há certo tempo a escola abordava o trabalho docente a partir de habilidades e competências, fazendo algumas relações com a avaliação, mas foi a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma formação continuada que ocorria nas escolas brasileiras em 2014, que a temática ganhou maior espaço e tempo para análise. O tipo de avaliação abordado nesses encontros formativos, que totalizavam 08 horas mensais, era o da avaliação emancipatória.

É necessário reconhecer que o professor também tem atitudes para rever na sua prática pedagógica e que as suas hipóteses podem não ser concretizadas no final do processo pedagógico. Trabalhar com o conhecimento é trabalhar com a possibilidade do erro. O professor deve criar um ambiente de encorajamento discente, onde os estudantes não podem ter medo de errar, pois quem tem medo do erro não se permite aprender. Sobre os erros dos estudantes, afirma Hoffmann (2009, p. 65):

Os desafios que a criança e o jovem enfrentam precisam ser encarados com maior seriedade em termos da sua compreensão, ao invés de restringirmos as causas do fracasso escolar a questões puramente atitudinais (interesse, esforço, concentração) ou a desigualdades sociais e culturais.

É linguagem comum dos professores o dizer que se está na escola para aprender e que o erro faz parte dessa trajetória. Esse lugar-comum não encontra eco na ação avaliativa. Os erros cometidos pelos alunos sofrem sérias penalidades e tendem a permanecer sob a forma de dificuldades. Muitas vezes tais erros são até mesmo reforçados por determinados procedimentos de correção.

Isso parece simples, mas na educação há o senso comum de que não se pode errar, pois o erro na escola está ligado ao ir bem ou ir mal; saber ou não saber; atingiu a média ou não atingiu a média; aprovado ou reprovado. Opondo-se a essa visão, a escola se tornará um espaço acolhedor, onde o vínculo facilitará a aprendizagem, como já acontece em turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos, em que uma das primeiras estratégias pedagógicas é o resgate escolar, através da busca ativa de estudantes infrequentes e do seu empoderamento, mostrando que eles têm potencialidades e retomando os seus hábitos de estudos e a sua autonomia.

Faz parte do planejamento docente levar em consideração tanto o respeito ao tempo de aprendizagem dos que estão aprendendo quanto o tempo que ele próprio possui para planejar as suas aulas, elaborar materiais, estudar, registrar o acompanhamento discente, corrigir atividades, analisar resultados, reorganizar a trilha de aprendizagem, adaptar atividades aos estudantes do grupo da inclusão escolar etc. Realmente é muita demanda para pouco tempo disponível para o planejamento docente, as também denominadas de hora-atividade.

Contudo, mesmo com uma realidade possivelmente limitante e desafiadora, os professores precisam ver o que é possível fazer para que a avaliação da aprendizagem não seja substituída por uma avaliação somativa, classificatória e que só lê os resultados finais. A exemplo, trago a minha experiência na EJA em 2023, que possui resultados avaliativos por conceitos: não atingiu (NA), em processo (EP), atingiu (A) e atingiu plenamente (AP). Já adianto que de nada adiantará avaliar por

conceitos se, na sua prática diária, o professor avaliar por nota (números/soma) e, ao registrar, converte em letras: NA, EP, A e AP.

Cada um dos meus estudantes possui uma realidade particular: um apenas estuda, outro trabalha o dia inteiro, outro tem casa, esposa e filhos, outro está realizando atividades domiciliares por questões psicológicas, outra luta para livrar-se do vício a produtos ilícitos, entre outros aspectos. Nesse contexto, frequentemente as turmas de EJA possuem estudantes que parecem estar esperando um motivo para logo abandonar os estudos e aparecer na escola só no próximo semestre para novamente repetir essa ação. Diante disso, percebi que precisava fazer algo para resgatar os hábitos de estudos, a autonomia, a responsabilidade pela sua aprendizagem e a motivação desses estudantes.

No início do semestre, eles apresentaram-se como estudantes tímidos, pouco participativos oralmente, um terço não fazia as atividades e muitos não corrigiam os erros, a partir da correção coletiva oral com todo o grupo. A intenção era criar a corresponsabilidade pela sua aprendizagem, acompanhando a correção, identificando os seus erros e acertos. Com isso, percebi que a realidade da EJA necessitava de uma atuação diferente da realizada no ensino regular diurno. As atividades foram avaliadas da seguinte forma: NA para quem não fez, EP para quem fez parte dela, A para quem fez, mas não a corrigiu e AP para quem fez e a corrigiu. Essa minha postura não estava incorreta, pois o PPP da escola fala que a EJA trabalha com o resgate dos estudantes e desenvolvimento dos hábitos de estudos, com vistas a promover condições que deem continuidade aos seus estudos posteriormente. Sendo assim, eles foram compreendendo que precisavam acompanhar as aulas, fazendo e corrigindo, pois assim obteriam resultados satisfatórios. Ao mostrarem as atividades, eu fui registrando onde ocorriam os maiores erros e planejando atividades seguintes que iriam, tanto retomar o que não foi desenvolvido, quanto avançar trazendo novos saberes. Em aula, chamei os estudantes, um a um, para mostrar como estavam no componente curricular. Esse *feedback*, elencando o que precisavam rever, mas, principalmente, ressaltando os seus avanços e potencialidades, Eles foram percebendo que, por exemplo, se vinha na segunda, mas nunca comparecia na quarta-feira, não se dedicava em atividades em grupo, não se dedicava em atividades orais, entre outros, não teriam sucesso. Uma vez que a turma adquiriu o hábito de estudar, fui promovendo uma avaliação com registro mais fiel aos acertos, isto é, registrava o conceito a partir das aprendizagens desenvolvidas.

O *feedback* foi uma estratégia que muito contribuiu ao meu planejamento, ao engajamento dos estudantes e na efetivação de uma avaliação significativa. Como as defasagens foram sendo retomadas nas atividades e instrumentos avaliativos seguintes, não houve a necessidade de fazer um instrumento individualizado para a “recuperação”, uma vez que a minha avaliação possibilitou fazer a correção das futuras trilhas de aprendizagem. Assim, como muitos professores, eu também me encontro diante das burocracias estanques da educação brasileira. Sendo assim, no final do semestre, eu tinha a necessidade de fazer uma Recuperação Semestral a quem não atingiu o mínimo esperado. Para apontar os estudantes que necessitavam realizar esse instrumento avaliativo obrigatório, eu considerei três principais aspectos: os legais (infrequência escolar), qualitativos (se possui condições de acompanhar o próximo ano) e quantitativos (se possui, no mínimo, a metade dos instrumentos avaliativos com conceitos positivos: EP, A ou AP). Para reduzir o aspecto quantitativo, não me importa se o resultado foi EP (em processo) ou AP (atingiu plenamente), pois a avaliação não é somatória e, mais importante do que o número de acertos, era se as aprendizagens essenciais tinham sido desenvolvidas.

5.3 RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM: A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS

O jogo digital foi a estratégia utilizada pelo Professor A para revisar o que foi explorado em aula, sendo disponibilizado como atividade extraclasse aos estudantes via grupo de WhatsApp. Para retomar os conhecimentos de Geologia que estavam explorando em aula, um jogo foi desenvolvido pelo Professor A, a partir do jogo eletrônico *Pac-Man*¹¹, que consiste em um ser que come o que está à sua frente, enquanto foge de seres que querem comê-lo. O primeiro slide trazia textos e imagens que retomavam as temáticas vistas em aula, como camadas internas da Terra, placas tectônicas, formas de relevo e formação dos continentes. Logo, cada slide apresentava uma questão com três alternativas como possíveis respostas. Ao clicar na resposta escolhida, aparecia um slide do *Pac-Man* se alimentando, caso a resposta

¹¹ Pac-Man é um jogo criado em 1980 por Toru Iwatani. Nesse jogo, guiamos o personagem por labirintos, comendo os pontos, fugindo de outros personagens que tentam pegá-lo. Para saber mais: Minijogos. **Pacman**. Disponível em: <https://www.minijogos.com.br/jogo/pacman>. Acesso em: 07 abr. 2024.

esteja correta, ou do *Pac-Man* sendo devorado, caso ela esteja incorreta. O jogo, apresentado na figura 13, foi produzido na plataforma *Genially Education*¹².

Figura 13 - Captura de tela do jogo inspirado no *Pac-Man*



Fonte: Professor A (2023).

Considero a proposta mais convidativa do que um tema (tarefa escrita), pois os adolescentes gostam de jogos online. Contudo, o professor sempre narrava que os estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem costumam ser aqueles que não tiveram condições de realizar as atividades remotas e, ainda hoje, são provenientes de famílias de baixa renda. Assim, parece-me incerto que todos os estudantes consigam acesso a esses jogos, uma vez que eles são jogados em casa.

O estudante, para Hoffmann (2001), não pode ficar no anonimato durante as aulas, sendo percebido apenas durante a correção de uma avaliação ou uma aula de reforço, quando há menos estudantes. É preciso estabelecer diferentes estratégias de investigação pedagógica sobre o ensino e a aprendizagem, sendo capazes de atingir os diferentes estudantes que compõem uma turma.

A leitura e interpretação do erro dos estudantes também precisam ser considerados como elementos capazes de contribuir para a reflexão docente sobre o ensino e a aprendizagem, portanto o erro não pode ser visto como algo negativo. Nessa perspectiva, o erro pode ser um fomentador de reflexão e, se o professor

¹² É uma ferramenta de criação de conteúdos interativos, em que é possível criar uma conta gratuitamente para a criação de projetos. Pode ser usada por docentes e estudantes. Para saber mais: Genially. Disponível em: **Genially**. <https://genial.ly/pt-br/> Acesso em: 31 mar. 2024.

conseguir promover uma ação que leve à recomposição dessa aprendizagem, ele utilizará a avaliação como um caminho para a aprendizagem.

Em parte das escolas brasileiras, o momento destinado para a recomposição das aprendizagens acaba sendo no final do trimestre, no clássico período da Recuperação Trimestral, por exemplo. A exemplo, trago a minha própria experiência de professor de Geografia. Com exceção das minhas atuais escolas, eu sempre havia trabalhado em escolas públicas e privadas. Nesses locais não era sinalizada a importância da recomposição das aprendizagens durante o período letivo, por isso muitos professores pensavam em retomada de aprendizagens, apenas, antes da prova de recuperação. Apresento essa situação, pois essa foi a minha realidade em quase toda a minha carreira docente. Meu diário de classe sempre apontava que a recomposição de aprendizagem tinha ocorrido apenas nas duas últimas semanas de aula daquele trimestre: na penúltima devolvia as provas com os resultados e passava alguns exercícios de revisão, e, na última, eu corrigia e perguntava se alguém ainda tinha dúvidas, pois no outro período já seria a prova de recuperação. Mesmo com isso bem apontado nos meus registros no diário de classe, nenhuma supervisão educacional fez alguma ressalva quanto a isso, pois este era o normal daquelas instituições de ensino.

Essa é a realidade de parte das escolas brasileiras, cuja recomposição de aprendizagem fica restrita ao final do processo educativo, na forma de uma tarefa avaliativa que aparenta preocupar-se mais com a recuperação quantitativa (nota) do que com o desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes. Isso é preocupante, pois, a simples aplicação de uma nova avaliação (sendo prova ou não) para tentar “recuperar” a nota possui um caráter de exame final, instrumento que, além de não contribuir como avaliação da aprendizagem, não pode ser realizado dentro do período letivo.

O exame final possui um caráter estritamente classificatório e sem a possibilidade de utilização dos resultados para gerar uma ação ou correção de rota de aprendizagem, para que os estudantes desenvolvam as aprendizagens posteriormente. Em consonância com a legislação brasileira (Art. 24 da LDB, 1996), Luckesi afirma que o exame final não pode perder esse perfil seletivo, pois deixaria de “cumprir a sua essência” (2011, p.147). Em outras palavras, o exame final serve apenas como uma nova oportunidade visando a recuperação quantitativa e a redução dos índices de reprovação, pois os seus resultados não serão utilizados para traçar

novos percursos de aprendizagem a esse estudante que apresentou déficit de aprendizagem. Os resultados do exame final são utilizados apenas para definir se o estudante foi aprovado ou reprovado. Nesse sentido, nós professores temos de ficar atentos para não transformar a recomposição da aprendizagem, que devia ser contínua a partir da investigação constante dos processos de ensinar e de aprender em aplicação de instrumentos visando a simples identificação de quem foi capaz ou não de atingir a média trimestral. Ao contrário disso, Luckesi (2011) nos aponta um caminho que pode ser útil para o professor planejar o processo de recomposição de aprendizagens

Desse modo, toda aprendizagem significativa far-se-á por meio do *movimento*, que *organiza a experiência*, constituindo uma *forma*; movimento que não necessariamente é físico, biológico, muscular, mas pode ser tudo isso e também afetivo, mental, de raciocínio, de compreensão ou de ação. O fato é que o ser humano aprende pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulada 'ação-reflexão-ação'.

Essa compreensão traz um parâmetro para nossa atividade de educadores. No cotidiano pedagógico, necessitamos tomar essa compreensão teórica como base de nossa ação, a fim de que, ao praticar o ensino, proponhamos atividades aos estudantes, uma vez que elas são a base da aprendizagem: movimento (ação), que organiza a experiência (exercitação, repetição ativa e inteligível da ação) e, por sua vez, constitui a forma (aquisição do hábito). Esses três elementos são constitutivos e contínuos em qualquer processo de ensino-aprendizagem. (Luckesi, 2011, p. 85, grifos do autor)

Esse caminho da aprendizagem através de uma *cadeia de atos* é exemplificado pelo autor a partir de situações cotidianas, como aprender a tocar violão, uma língua estrangeira ou uma coreografia de dança. Ao aprender algo novo, uma ação realizada, será refletida, reorganizada e realizada novamente pelo aprendente, levando-o a aprender a fazer de forma mais satisfatória. Portanto, a recomposição de aprendizagem poderia ser o estabelecimento de um momento de reflexão da ação (discente e docente), que levará a uma nova ação. Respeitando o tempo de aprendizagem dos estudantes, novas estratégias de ensino serão pensadas, organizadas e desenvolvidas, movimentando estudantes e professor a um caminho que os leve ao desenvolvimento das aprendizagens ainda não concebidas.

No cotidiano docente, o pouco tempo frente a uma enorme lista de objetos de conhecimento, habilidades e capítulos do livro didático, deixa esse processo de ação-reflexão-ação em segundo plano, pois o professor está sempre "sem tempo", uma vez que qualquer atividade diferenciada também tem muitos procedimentos e, por isso, demanda muito tempo. O planejamento de um professor de Geografia deve considerar

inúmeras outras situações, como torneios, feiras, saídas, conselhos de classe e feriados, ainda mais atualmente, quando algumas turmas possuem apenas uma aula (período) de Geografia por semana, dependendo da rede de ensino. Como afirma Hoffmann (2009), parte dos professores dos Anos Finais produzem instrumentos avaliativos na intenção de ser um álibi, pois o elevado número de estudantes impossibilita conhecer as suas especificidades, então as avaliações dão suporte e defesa a esses professores durante um conselho de classe ou momentos com um estudante, uma família ou frente à equipe diretiva.

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO DA APRENDIZAGEM

O percurso investigativo traçado nesta pesquisa encaminhou-me a descobertas, mas, também, a novos questionamentos para que possa prosseguir pesquisando/investigando. A avaliação da aprendizagem, embora pesquisada há décadas, não constitui uma temática de respostas lineares, simples e que se adequem a todas as realidades vividas diariamente nas escolas brasileiras.

As fontes bibliográficas trouxeram, por diferentes teóricos, a concepção de que a avaliação da aprendizagem se dá por três movimentos interligados: a investigação da realidade da aprendizagem de cada estudante, a reflexão sobre os dados quantitativos e qualitativos coletados e a ação para superar essa realidade, sempre com vistas ao desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. Para esses teóricos, por diferentes razões, essa tomada de ação é a etapa que mais sofre resistências docentes para a concretização do ato de avaliar.

Os documentos normativos apontaram aspectos a serem superados na educação brasileira, no entanto, não visam a qualidade da aprendizagem dos estudantes, mas a melhora dos índices quantitativos nas avaliações em larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, bem como a redução dos índices de reprovação e evasão escolar. Nota-se, portanto, uma agenda educacional voltada para aspectos mais quantitativos do que qualitativos. Ao analisá-los, percebe-se que, por aportes legais ou teóricos, esses documentos apontam para a prática da avaliação formativa, principalmente, estimulando práticas diagnósticas, processuais e cumulativas.

A investigação sobre os processos de ensinar, aprender e avaliar de um grupo de professores de Geografia, trouxe algumas percepções. Quanto ao ato de ensinar, as hipóteses iniciais traziam pressupostos empíricos a partir da minha atuação com formação de professores. Elas induziram-me a supor que esse grupo de professores focava o processo educativo na figura do professor, portanto a avaliação estaria à disposição do professor, uma vez que serviria para rever práticas de ensino, propiciando a melhora profissional desses professores. Entretanto, esse grupo apresentou uma preocupação com a qualidade da aprendizagem discente, mudando os métodos de ensino para desenvolver a aprendizagem de todos os estudantes, portanto os estudantes aparentaram ser a centralidade no processo educativo desenvolvido por esses professores.

Quanto à aprendizagem, esse grupo de professores determinou quais os conhecimentos geográficos que seriam explorados, a partir de um currículo prescrito, predominantemente pelo RCC. A quantidade de objetos de conhecimento e/ou habilidades e o ritmo de estudo variava de professor para professor. Enquanto um abordava um conhecimento até o momento da avaliação, não o explorando novamente, mesmo a partir de insatisfatórios resultados quantitativos, outro decidia explorar novamente as aprendizagens não consolidadas, apostando em novas rotas pedagógicas.

Os professores não aparentaram ter uma concepção para avaliação da aprendizagem, contudo, as suas escolhas permitiram supor que eles estavam em contato com processos formativos sobre a temática. Havia uma diversificação natural de estratégias avaliativas e, embora o instrumento prova persista, havia um olhar mais crítico sobre essa forma de avaliar. A prova estava disposta com uma consideração cada vez menor para os professores, cujo peso não atingia nem a metade da avaliação trimestral.

Mesmo com esse avanço no olhar docente sobre a prova, ao analisar o processo de recomposição da aprendizagem percebeu-se que ele estava restrito a um curto período de estudos, no final do período letivo e por meio de uma prova que valia, na maioria das vezes, quase todo o peso da avaliação trimestral. Sendo assim, percebeu-se uma contradição, pois os diversos instrumentos avaliativos foram substituídos, no processo que deveria recompor a aprendizagem, por uma prova de recuperação trimestral. Fora isso, parece difícil acreditar que o curto período de uma ou duas semanas de retomada fossem capazes de recompor as aprendizagens não concebidas durante três meses letivos.

Relacionando os dados obtidos na investigação do grupo de professores, as concepções dos teóricos sobre avaliação da aprendizagem e o ensino de Geografia ajudaram-me a identificar as possíveis contribuições da avaliação aos processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Geografia. Se Luckesi afirma que o ser humano aprende por uma cadeia de atos, a ação-reflexão-ação, então, a partir disso e de outras fundamentações teóricas desta pesquisa, percebi que a avaliação, quando realizada na lógica da investigação-reflexão-ação, aprimora o processo de ensinar ao tencionar professores a planejar estratégias pedagógicas para que os estudantes retomem aprendizagens não consolidadas e deem continuidade às novas. Também percebi que a avaliação a partir dessa lógica da investigação-reflexão-ação dá-se de

forma mais qualitativa por promover o acompanhamento de todo o processo educativo, resultando, portanto, em uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Esta pesquisa, portanto, me proporcionou percepções sobre como a singularidade de cada professor desse grupo pesquisado planeja, executa e reflete a avaliação da aprendizagem. Diante disso, novos estudos poderão vir, especialmente ligados à formação de professores. Essa pesquisa pode gerar subsídios para a equipe do Canoas Avalia e para a Secretaria Municipal da Educação planejarem encontros de formação continuada, tanto com professores quanto com supervisores educacionais, visando retomar as concepções de ensinar, aprender e avaliar, fomentar uma avaliação que gere uma ação sobre a reflexão e pensar em novas propostas para a recomposição das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELLO, Luiz; BRITTO, Vinícius. **Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano**. Agência de notícias do IBGE. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de L'évaluation des entreprises de l'économie sociale**. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.

BOZZATO, Carla Vargas. **Avaliação das aprendizagens no Ensino das Ciências da Natureza por meio de projetos**: análise de referenciais teóricos, concepções e práticas docentes em escolas públicas de Educação Básica. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24 jul. 2023.

BRASIL. IBGE Cidades. **Canoas**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama> Acesso em 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em 03 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Material de apoio**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/> Acesso em 26 ago. 2023.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Decreto nº 306, de 24 de agosto de 2022**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/311023/lei-5365-09> Acesso em 30 mar. 2024.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Decreto nº 416, de 5 de novembro de 2021**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-canoas-rs> Acesso em 24 mar. 2024.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Decreto nº 558, de 20 de maio de 2011**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/decreto/2011/56/558/decreto-n-558-2011-aprova-o-regimento-interno-do-orcamento-participativo-de-canoas-rs> Acesso em 24 mar. 2024.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Lei nº 5365 de 08 de janeiro de 2009**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2009/537/5365/lei-ordinaria-n-5365-2009-dispoe-sobre-o-instituto-canoas-xxi-e-da-outras-providencias> Acesso em 24 mar. 2024.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Lei nº 6196 de 26 de outubro de 2018**. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2018/620/6196/lei-ordinaria-n-6196-2018-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacao-e-funcionamento-do-poder-executivo-municipal-de-canoas-e-da-outras-providencias> >. Acesso em 24 mar. 2024.

CANOAS. Prefeitura Municipal de Canoas. **Sobre Canoas**. 2024. Disponível em: < <https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/> >. Acesso em 24 mar. 2024.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Canoas avalia: vislumbrando a excelência**. 2016. Disponível em: < https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Canoas_Avalia.pdf >. Acesso em 30 mar 2024.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. Casa de Avaliação Externa: Canoas Avalia. **Reposição das aprendizagens: sugestões para professores e equipes diretivas**. 2023. Disponível em: < sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao/casa-de-avaliacao >. Acesso em 24 set. 2023.

CANOAS. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. 2019. Disponível em: < <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/> >. Acesso em 25 jul. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHASSOT, Áttico. Prefácio – Um prelúdio para outro Ensino Médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio:**

pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Páginas de prefácio.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DIAS FILHO, Gilvan de Lima; TROMPIERI FILHO, Nicolino. **As cinco gerações da avaliação educacional** – características e práticas educativas. (2013) Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf> Acesso em 12 nov. 2022.

FAGUNDES, Rodrigo Barbosa. **Como a Geografia está articulada em práticas consistentes no Ensino Médio Politécnico?** 2015. 52 f. Monografia (Especialização em O Ensino da Geografia e da História) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GALLO, Sílvio. **O aprender em múltiplas dimensões**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096> >. Acesso em: 19 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**. Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 25, b. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrgYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 mar. 2024.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **A Avaliação da Quarta Geração**. Newbury Park, CA: Sage, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA FILHO, Gilvan Dias de; TROMPIERI FILHO, Nicolino. **As cinco gerações da avaliação educacional** – características e práticas educativas. 11 ed. Fortaleza: Revista Científica Semana Acadêmica, 2013.

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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem com Cipriano Luckesi**. In: VIII Semana Rede Pedagógica, 2021. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=5p7_rFo3Su4 >. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARTINS, Élvio Rodrigues. O sentido de localização e a consciência geográfica. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete (Orgs.). **Narrativas e Cartografias**: para viver é preciso espaço e tempo. Volume 1. Porto Alegre: Editora Compasso Lugar-Cultura e Editora IGEO, 2020. (p.571-585)

MORÁN, José. **Mudando a escola com metodologias ativas**. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf >. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (p. 15 - 33)

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, Nelson. Aberturas para atenções na escuta e interpretação dialógica de narrativas docentes: deslocamento da atenção, superação de fetiches. In: COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **Um pouco de cada um na construção professoral de muitos**: narrativas, itinerários, ressignificações. [recurso eletrônico] Porto Alegre, EDIPUCRS, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTOS, Douglas. **Um objeto para a Geografia sobre as armadilhas que construímos e o que devemos fazer com elas**. In: Terra Livre. Presidente Prudente: AGB, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SOMOS Educação. **5 tipos de avaliação escolar que podem ser aplicados em sala de aula**. 2023. Disponível em: < <https://blogsomoseducacao.com.br/tipos-de-avaliacao-escolar-que-podem-ser-aplicados-em-sala-de-aula/> >. Acesso em 24 jul. 2023.

SILVA, Érika Loiola. **Modelos de avaliação e seus impactos na aprendizagem escolar**. Monografia (Especialização em Planejamento do ensino e avaliação da aprendizagem) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 45, 2006.

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS - Unisinos. **Diagnóstico socioterritorial do município de Canoas/RS**. 2016. Disponível em: < <https://www.ihu.unisinos.br/observasinos/images/outras/Municipios/Canoas/Diagnost>

ico-socioterritorial-de-Canoas-errata-revistas-os-quadros(1).pdf >. Acesso em 24 mar. 2024

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças - por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

APÊNDICE A

Professor A

Transcrição das anotações que fiz durante as entrevistas com o professor A.

1ª Entrevista: 1º/05/2023, às 20h, on-line, com o professor A

Nesse encontro, o professor A e eu conversamos sobre a pesquisa que irei realizar, apresentando os meus objetivos a partir da observação da sua prática docente com estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. O professor narrou rapidamente os instrumentos avaliativos (detalhados no encontro seguinte) e afirmando que a maioria dos estudantes obteve notas altas, sendo superiores às notas obtidas no ano letivo anterior, quando estavam no 5º ano do Ensino Fundamental. Por fim, combinamos que o professor pensasse sobre os objetos de conhecimento, habilidades e respectivos instrumentos avaliativos do próximo trimestre, uma vez que este, de fato, será o trimestre analisado e acompanhado por mim.

2ª Entrevista: 13/05/2023, às 14h, on-line, com o professor A

Esse encontro foi agendado visando compreender o 1º Trimestre/2023 e as projeções para o 2º Trimestre.

Pergunta: Quais instrumentos avaliativos foram aplicados no 1º Trimestre de 2023 nesta turma de 6º ano do Ensino Fundamental?

Resposta: O professor A citou que todos os instrumentos tinham o peso de 90 pontos, cujo resultado final dá-se por uma média. Os instrumentos foram: Prova; Caderno; Jogo. A média desses três instrumentos será somada a 10 pontos de Qualitativo (postura, participação etc.).

O trimestre foi iniciado com uma atividade diagnóstica, na qual os estudantes revisaram localização e continentes através do robô educativo do Projeto Explorador Kids da Escola Maker. A atividade não valeu nota. O professor A disse que eles foram bem na atividade diagnóstica e que já conhecia a turma, pois foram seus estudantes no 5º ano. É uma turma bem agitada, mas muito participativa nas atividades propostas. Os estudantes costumam apresentar ritmos de aprendizagem bem diferentes, pois enquanto alguns realizam as atividades de forma rápida e correta, há alguns que se alfabetizaram recentemente, no ano anterior quando estavam no 5º

ano. Ele acrescentou também que a turma apresenta problemas de relacionamento com muitos professores.

Pergunta: Você disse que a turma apresenta dificuldade de relacionamento com muitos professores, então por que eles te respeitam?

Resposta: O professor A respondeu que, desde o ano passado, ele dá aula para essa turma, quando já utilizava jogos nas suas aulas. Essa estratégia fez com que criasse vínculo com eles, que, hoje em dia, correm para abraçá-lo quando o veem. Ele ainda ressalta que, embora tenha vínculo com os estudantes, ele não gosta de abraçá-los, então um abraço bem rápido, pois entende que eles gostam disso e que é uma forma de carinho que possuem por ele.

Pergunta: Você repetidamente fala que utiliza jogos nas suas aulas, então eu lhe pergunto: você considera que há o efeito surpresa nas suas aulas?

Resposta: O professor A respondeu que sim, pois nem sempre há jogos. Eles são utilizados apenas a cada três semanas, quando são postados no grupo de WhatsApp da turma como estratégia de revisão dos conteúdos.

Pergunta: Você conseguiu enxergar consequências da Pandemia (Covid-19, em 2020) nos estudantes?

Resposta: O professor A respondeu que, geralmente, os estudantes que não copiam no ritmo da maioria são aqueles que não realizavam as atividades remotas durante a Pandemia. Além disso, a situação pode ser agravada, pois parte deles ainda possui algum tipo de transtorno, tais como esquizofrenia e TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

Ele afirmou que o ritmo de conteúdos com as suas turmas de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental costuma ser mais “leve” quando comparado ao ritmo das aulas que tem com as turmas de 7º a 9º ano, justamente em razão das consequências da pandemia.

Pergunta: Como foi a realização do instrumento prova com essa turma neste 1º trimestre/2023?

Resposta: O professor A revelou que a prova foi individual, sem consulta e on-line, tendo mais dois professores realizando provas nesse formato. Foi um modelo único, portanto não houve adaptação do instrumento a estudantes que apresentaram alguma

especificidade no trimestre. As provas foram feitas no período da aula de Geografia, quando o professor distribuiu os *chromebooks* (notebook da *Google Education*) à metade da turma, que realizou a avaliação enquanto a outra metade da turma fazia outra atividade. Quando essa metade acabou, a outra parte da turma realizou a prova. A prova foi realizada dessa forma em razão da instabilidade do *Wi-Fi* da escola, sendo assim, tanto ele quanto os outros dois professores, realizaram as provas on-line do 1º trimestre via questões criadas em um formulário via *Google Forms*, compartilhando a conexão 4g do seu próprio celular aos *Chromebooks* utilizados pelos estudantes.

Pergunta: Por que utilizam prova on-line se não há acesso à *internet* via *Wi-Fi* da Escola?

Resposta: O professor A citou que preferem rotear a própria internet, tendo de realizar primeiramente com uma metade da turma e depois com a outra, devido à facilidade para correção. Nas palavras do professor: “Para facilitar a vida da gente.”. Ele disse que, praticamente, apenas ele faz jogos com os estudantes, pois não há acesso à internet da escola e os demais professores não querem rotear a sua própria internet com os estudantes. A falta de conexão, segundo ele, foi justificada pela equipe diretiva da escola como problema da empresa contratada, que não consegue prover uma conexão de qualidade e, no momento, não pode ser descontinuada, pois precisam terminar o período de contratação estipulado no contrato de serviço.

Pergunta: Por que a sua prova tinha questões tão diretas?

Resposta: O professor A disse “Por praticidade. Para ser mais objetiva.”

Pergunta: Como você faz a correção das avaliações?

Resposta: O professor A respondeu que não corrige a prova com os estudantes, apenas diz a nota tirada na prova on-line, pois sempre há um estudante que ainda não a fez, por ter faltado por algum motivo.

Pergunta: O que você acha do nível das questões: elas são fáceis, médias e difíceis?

Resposta: Estava bem acessível, respondeu o professor, que ainda afirmou que algumas questões eram iguais às vistas em aula.

Eu fiz esta pergunta, pois as questões eram curtas, simples e bem diretas. As alternativas também eram bem simples, muitas questões possuíam apenas duas

alternativas e, ainda assim, respostas de só uma palavra. Exemplo: a) natural b) cultural. O professor A iniciou a entrevista falando repetidamente de que todos foram muito bem e que as notas estavam altíssimas.

O professor A revelou que, antes da Pandemia, as suas provas eram impressas e possuíam metade dissertativa e a outra metade com questões objetivas. Os resultados eram inferiores aos deste ano. Ele considera aumentar o número de alternativas e diversificar a prova com questões de nível diferente (fáceis, medianas e difíceis) nas avaliações do 2º trimestre/2023.

Pergunta: Como você revisou para a recuperação?

Resposta: Eu novamente passei questões do perfil que eu sempre costumo passar e que colocarei na prova de recuperação, que recuperará o trimestre inteiro.

Pergunta: Como foi a realização do instrumento jogo com essa turma?

Resposta: O professor A explicou que tratava-se de uma partida de jogo na plataforma digital *Escape Room*, na qual os estudantes responderam questões sobre paisagem, lugar e espaço geográfico. No jogo, eles precisam escapar de cada local, respondendo às perguntas corretamente, pois assim conseguirão novas pistas. O jogo continha 12 pistas e foi avaliado da seguinte forma: quem conseguiu chegar até o fim tirou 90,0 e quem chegou até a metade tirou 45,0.

Ele informou que, antes de assistir a formação de junho/2022, onde tratei de avaliação no contexto da presencialidade com os professores de Geografia e História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ele fazia três provas, cada uma valendo 90 pontos. Após refletir sobre o que ouviu de mim e demais colegas professores, ele passou a diversificar mais os instrumentos avaliativos. Isso é um fato bastante positivo e que parece focar a avaliação à busca de uma aprendizagem mais significativa, contudo, ao saber que ele, a partir do resultado final do jogo, os que chegaram até o fim receberam os 90 pontos e os que não conseguiram receberam a metade, fico em dúvida se esta tarefa avaliativa lhe proporcionou informações sobre como cada estudante conseguiu ou não desenvolver as aprendizagens exploradas no jogo.

Pergunta: Como você prevê a avaliação do 2º trimestre/2023?

Resposta: Eu farei um jogo de cartografia, uma prova e uma maquete. Cada instrumento valerá 90 pontos.

3ª Entrevista: 28/05/2023, às 20h, on-line, com o professor A

Na perspectiva de acompanhamento dos processos de ensinar, aprender e avaliar em Geografia, nosso encontro tratou de como os estudantes estão atualmente e como o Professor A está avaliando-os. Ele citou que a turma está respondendo positivamente ao que está sendo ensinado, não observando defasagens ou dificuldade para compreender o que está sendo abordado em aula. O professor disponibilizará um jogo como atividade extra na semana seguinte, logo após retomar essa temática em sala de aula. Após me mostrar o jogo, que tratava-se de um formulário on-line com perguntas sobre orientação geográfica, perguntei o que ele achava da quantidade de questões no jogo. Ele me respondeu que, no momento, seriam apenas aquelas questões, pois foi o que conseguiu fazer já que não está muito bem de saúde nesta semana, mas que consideraria acrescentar mais perguntas, pois acredita que será respondido muito rapidamente pelos estudantes, uma vez que bastará apenas clicar na resposta certa e são todas perguntas muito diretas.

O professor A também criou um jogo na plataforma Jamboard, cujo slide inicial trazia: “Capitão Harlock está em busca do tesouro perdido. Resolva os enigmas das Coordenadas Geográficas e ajude-o a encontrá-lo!”. Ele informou que este jogo valerá nota para o 2º trimestre, cujo peso será de 90 pontos. Cada slide tem uma pontuação, isto é, o jogo possui 10 slides, cada um valendo 09 pontos. O número de acertos será a nota individual de cada estudante nesse instrumento avaliativo.

Ele dividiu uma dúvida que tem quanto a essa abordagem, pois, embora estivesse muito seguro de que aplicará este jogo como instrumento avaliativo, ele sabe que trata-se de uma releitura da clássica batalha naval nas aulas de Coordenadas Geográficas. Particularmente, fiquei muito contente em ouvir tudo isso desse professor, pois mostra uma inquietação pedagógica: dar sentido à utilização de jogos em sala de aula, bem como buscar abordar os objetos de conhecimento de forma significativa a uma educação geográfica.

Perguntei ao professor A se antes dessa atividade ele dará alguma atividade de Coordenadas Geográficas de forma presencial. Ele respondeu que apenas explicações e o jogo extra que traz perguntas sobre orientação geográfica. Questionei se apenas aplicando o jogo do Jamboard nas próximas aulas, ele conseguirá identificar qual estudante errou por não saber jogar dos estudantes que erraram por não saber o conteúdo. O professor disse que não conseguiria fazer tal diferenciação

e que, para que isso não aconteça, ele irá realizar atividades em aula, através de uma folha sobre latitude, longitude e coordenadas geográficas (intersecção dessas linhas), a fim de identificar dificuldades de aprendizagem antes do jogo.

4ª Entrevista: 23/06/2023, às 13h, presencial, com o professor A

Agora já no 2º trimestre letivo, o professor A relatou como ocorreu o trabalho sobre Cartografia Tátil - produção de mapas com texturas diferentes para estudantes com baixa visão ou que aprendem mais facilmente com materiais concretos/manipulativos. O Professor A relatou que teve dificuldades para realizar este trabalho porque a prova da OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - foi realizada no período de Geografia, então, na semana seguinte, ao realizar o trabalho constatou que três grupos (totalizando 10 estudantes) não levaram os materiais necessários para a realização da atividade, tais como tampas de garrafa, palitos de picolé, papéis diversos etc. Com isso, o professor deu outro trabalho para esses estudantes que não levaram os materiais.

O foco da nossa conversa no encontro de hoje foi a prova on-line. O Professor A relata que aplicou uma prova on-line via Google Forms valendo 90 pontos, cujo resultado dessa turma de 6º ano foi que 09 dos 35 estudantes tiraram notas inferiores a 54 pontos, ou seja, não obtiveram 60% de acertos na avaliação. Quando perguntei o porquê de tais resultados, o que ele acreditava ter levado a esse decréscimo quantitativo, uma vez que a turma não teve nenhum estudante abaixo da média no 1º trimestre, ele justificou que esses 09 estudantes já vieram com defasagens, principalmente por conta da não realização das aulas remotas durante a Quarentena (2020/2021), e, fora isso, há três estudantes com especificidades mais aparentes: dois com TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e um estudante com 17 anos de idade, não alfabetizado e sem laudo. Os dois estudantes com TDAH foram bem na avaliação, tendo realizado-a fora na sala de aula para auxiliar no foco. Acredito ser necessário ressaltar que parte dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao notarem estudantes com defasagens no letramento, acabam dizendo que o estudante não é alfabetizado.

Durante nosso diálogo, o Professor A informou que neste trimestre teve “mais conteúdos”, deixando claro que os estudantes tiveram mais atividades do que no outro trimestre. Entretanto, quando eu indaguei sobre os processos de retomada, a fim de

verificar como procedeu a recomposição das aprendizagens, o Professor A disse que houve menos retomada dos conhecimentos estudados do que no 1º trimestre.

Para o Professor A, a prova on-line possibilita ver onde eles mais tiveram dúvidas, já que o Google Forms produz um gráfico de acertos para cada questão. Os conteúdos explorados nessa avaliação foram de Cartografia, tais como: linhas imaginárias, representações cartográficas e coordenadas geográficas. A proposta inicial para a avaliação do 2º trimestre, segundo o professor, é: o trabalho Mostra Maker (Cartografia Tátil), a Prova e uma Maquete.

A prova iniciou com questões diretas, simples e possuindo apenas duas alternativas. Contrariando o que o professor havia dito na primeira entrevista que iria elaborar provas com mais alternativas, porque o estudante diante de uma questão com apenas duas alternativas já possui 50% de chance de acertar, algo muito fácil para um estudante do 6º ano.

Quando perguntei sobre o Plano de Ação da Escola e/ou professores para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, o Professor me mostrou o local no pátio da escola disponibilizado para a construção de um laboratório de aprendizagem, ou seja, a sala de recursos ficaria para os estudantes com transtornos de aprendizagem e o laboratório de aprendizagem ficaria para os estudantes com dificuldade de aprendizagem. A escola já apresentou essa proposta à Secretaria Municipal da Educação, até mesmo pelo fato de, segundo ele, já ter uma professora disponível para atuar nesse laboratório de aprendizagem.

5ª Entrevista: 13/07/2023, às 20h, on-line, com o professor A

Iniciamos a conversa com o Professor A relatando que está trabalhando conhecimentos de Geologia com a turma e, a fim de revisar o que foi explorado em aula, disponibilizou um jogo como atividade extraclasse a eles. O jogo foi criado a partir do jogo eletrônico Pac Man, que consiste em um ser que come o que está à sua frente, enquanto foge de seres que querem comê-lo. O primeiro slide traz textos e imagens que retomam as temáticas vistas em aula, tais como camadas internas da Terra, placas tectônicas, formas de relevo e formação dos continentes. Logo, cada slide apresenta uma questão com três alternativas como possíveis respostas. Ao clicar na resposta escolhida, aparecerá um slide do PicMan se alimentando, caso a resposta esteja correta, ou do Pic Man sendo devorado, caso ela esteja incorreta. O jogo foi produzido na plataforma *Genially Education*.

Embora também tenha chromebooks, a escola municipal do Professor A possui uma conexão de internet muito instável, não permitindo a realização de atividades on-line, como relatos do próprio professor.

6ª Entrevista: 16/08/2023, às 09h, on-line, com o professor A

O Professor A e eu conversamos sobre a sua próxima proposta pedagógica: pesquisa sobre as aprendizagens referentes ao estudo dos elementos naturais da Terra. Trata-se de um trabalho em grupo via plataforma digital Jamboard nos chromebooks, para a produção de slides trazendo imagens representativas dos tipos climáticos mais predominantes, de fotos das principais formas de relevo e de atividade agrícola. Juntamente às imagens, elaborar um texto, relacionando as paisagens apresentadas às atividades humanas. Para tanto, ele apresentou algumas provocações, a exemplo: Como as pessoas vivem nesses relevos?

O professor finalizou o assunto informando que, devido à instabilidade da conexão de internet, ele compartilhou o seu 4g com a turma para que eles realizassem a pesquisa e a produção da apresentação na plataforma Jamboard.

Antes de encerrarmos, indaguei sobre o processo de recuperação trimestral, para saber o que pretendia fazer como avaliação. O Professor A respondeu que faria na semana que vem, no entanto adiantou para essa semana, pois alguns estudantes participarão do CECA - Competição Escolar Canoense. Isso significa que o tempo destinado para a recomposição de aprendizagens foi reduzido, uma vez que nessa semana eles teriam mais atividades de retomada. Questionei a opinião dele sobre autoavaliação. Ele respondeu que não havia pensado sobre esse instrumento avaliativo, mas que acha legal, afirmando que pretende realizar uma autoavaliação com a turma na semana que vem.

7ª Entrevista: 29/09/2023, às 14h, presencial, com o professor A

Este encontro ocorre após o 2º trimestre, portanto o conselho de classe já ocorreu, então as notas estão fechadas. O Professor A iniciou a nossa conversa retomando a atividade Jamboard, repetindo o que já foi relatado na terceira entrevista. Logo, elencou os instrumentos avaliativos utilizados no 2º trimestre: Prova (90 pontos), Mostra Maker: Cartografia Tátil (90 pontos) e Trabalho sobre Formas do Relevo (90 pontos). A média dos resultados obtidos nesses três instrumentos foi somada aos 10 pontos de Qualitativo (colaboração, assiduidade, participação e realização de

atividades). Os estudantes realizaram uma prova de recuperação trimestral, valendo 90 pontos, que, se a nota neste instrumento fosse maior do que a média atingida no trimestre, essa nota da recuperação substituiria a média trimestral, sendo somada aos 10 pontos de Qualitativo.

O professor A revelou preocupação com as notas que caíram no 2º trimestre, quando comparadas com as obtidas no 1º trimestre. Perguntei o que teria provocado esse decréscimo e ele afirmou que o baixo resultado nos trabalhos originou tal decréscimo na nota final do trimestre.

Ao analisar os registros no Diário de Classe, é possível perceber que é bem considerável o número de estudantes com dificuldade para manter a frequência escolar. Dois são estudantes de inclusão, com plano de metas que orienta a sua adaptação curricular, mas muito faltosos. Os outros dois possuem muitas faltas e, por conseguinte, baixo resultado nas tarefas avaliativas. As falas do Professor A expressam preocupação e vontade de mudança dessa realidade, no entanto ele aparenta não conseguir encontrar ações para tal êxito. Pouco fala sobre o que fazer para que estes estudantes passem a participar das aulas efetivamente.

Na fala do Professor A, percebe-se o descontentamento com essa realidade, pois apresentaram resultados avaliativos mais baixos neste trabalho, conseguindo resultados inferiores aos da prova.

Quanto ao trabalho Mostra Maker, ao dialogar com o professor, ele apresentou muitas queixas referentes à desorganização dos estudantes que não trouxeram os materiais necessários para a produção dos mapas táteis. Como já citado, três grupos (cerca de dez estudantes) receberam outra tarefa avaliativa e valendo um peso inferior a 90 pontos, pois, segundo ele, “não seria justo com os demais que trouxeram os materiais solicitados”. Diante disso, indaguei-o se esses estudantes não trouxeram porque esqueceram, não quiseram, questões financeiras ou outra razão. Como resposta, ouvi: “Parte por questão econômica. Parte porque não foi organizado”. Não muito seguro da sua resposta, ele pergunta a um professor que estava próximo se os tais estudantes enfrentavam dificuldades financeiras, e este falou que sim, pois todos eles são estudantes de famílias com baixa renda, e que, inclusive, havia enfatizado isso no conselho de classe, uma vez que os estudantes reprovados vinham de famílias com baixa renda. Perguntei se o professor não poderia ter conseguido os materiais na própria escola e este respondeu que não, a escola não tem materiais para emprestar aos estudantes e que eram materiais muito baratos, como palito de picolé,

tampinhas, entre outros. Mais à diante, na nossa conversa, o Professor A demonstrou ter percebido que poderia ter penalizado estudantes que não tinham condições de adquirir os materiais para o trabalho, então disse-me que realmente estava se dando conta de que poderia ter agido de outra forma, pois além de tirar nota do peso do trabalho, estes não puderam realizar a mesma proposta, já que fizeram questões a partir do livro. Logo, ele destacou que todos tiveram a oportunidade de recuperar essa nota descontada, pois a eles foi oportunizada uma prova de recuperação, valendo o peso total: 90 pontos, no final do trimestre.

Como já referido, a prova foi realizada individualmente pelos estudantes, sem consulta, no formato on-line, durante o período de aula e contendo apenas questões objetivas. Já o instrumento de recuperação, valendo 90 pontos, foi uma prova no mesmo formato, mas em dupla. Perguntei o porquê dessa avaliação ter ocorrido em dupla e a resposta foi: para a nota aumentar, assim dá para organizar um que tem mais dificuldade com outro que tem mais facilidade. Indaguei se, sendo uma avaliação em dupla, ela permitiria apontar as defasagens de cada estudante, para com isso planejar os percursos de aprendizagem do próximo trimestre. De cada estudante não, mas da turma sim, respondeu o Professor A.

Finalizei a nossa conversa perguntando se ele enxerga diferenças entre os resultados qualitativos e quantitativos entre o 1º e o 2º trimestres. Para o professor, o 1º trimestre teve mais tarefas com o uso de tecnologias do que o 2º trimestre, percebendo que a nota caiu. Pretende fazer atividades mais digitais no próximo trimestre. Ao questionar sobre o que ele pretende fazer para atingir os estudantes que apresentaram notas baixas, ele responde que não dará para fazer algo muito diferenciado a esses estudantes, porque a turma é muito agitada. No próximo trimestre, como a escola exige a quantidade mínima de três instrumentos, pretende aplicar três avaliações, sendo a prova uma delas.

APÊNDICE B

Professor B

1. Quais instrumentos avaliativos foram utilizados?

- Duas provas individuais (questões objetivas, com grade de respostas) - 15 pontos cada.
- Caderno - 20 pontos - A nota do caderno consiste no registro de todas as atividades realizadas em aula, como textos, observações, análise de mapas e gráficos, e outros exercícios. O caderno dos alunos é revisado periodicamente, mas ao final do trimestre, realizamos o “Dia do Caderno”, onde os alunos podem apresentar os conteúdos atrasados para receber a nota completa.
- Trabalho em duplas - 15 pontos - Ficha de análise e reflexão sobre o filme “O dia depois de amanhã”.
- Trabalho individual - 15 pontos - Observação do tempo - Os alunos deveriam construir uma tabela para anotar observações climáticas ao longo de um mês. A tabela deveria conter: temperatura mínima e máxima, umidade relativa do ar, descrição livre (nublado, ensolarado, tempestades, raios, etc.), a previsão para a semana seguinte e a confirmação (ou não) desta previsão.
- Qualitativo - 20 pontos - Esta nota é padrão da escola, e os critérios são: assiduidade e pontualidade, participação em aula, uso do uniforme e comportamento.

2. Quais as suas percepções?

No primeiro trimestre, os alunos enfrentaram grandes dificuldades nas provas, o que acredito ser normal no início do sexto ano. Também foi desafiador o processo de construção do caderno; muitos alunos do sexto ano, ao lidarem com diversos professores e matérias, ficam desorganizados e perdidos em seu material.

Então, no trimestre em questão, essa organização melhorou, o que acredito ter sido o principal motivo para o melhor desempenho nas provas.

O trabalho de observação do clima foi a avaliação mais complicada, pois tive que lembrar constantemente a turma de que eles precisariam fazer as anotações. Um fator que contribuiu para essa dificuldade foi a falta de pátio na escola. Se tivéssemos um espaço aberto, poderíamos ter realizado as observações juntos em alguns dias, o que criaria o hábito nos alunos.

3. Você conseguiu rever a sua prática? Apenas pensou em rever? Não rever a sua prática (aulas, avaliação) no 3º trimestre? Comente.

O terceiro trimestre é sempre mais desafiador, sendo mais curto e contendo mais feriados. Sinto que é necessário reorganizar o planejamento conforme o andamento da turma e as datas da escola. Neste ano, aumentei a nota das provas para compensar a diminuição de um dos trabalhos, devido à perda de muitos períodos com a turma. Realizamos apenas um trabalho maior, interdisciplinar, utilizando apenas dois períodos de geografia e o restante da construção nos períodos de português e artes.

APÊNDICE C

Professor C

1. Quais instrumentos foram utilizados?

- Exercício de coordenadas geográficas em duplas = 10 pontos.
- Mostra Científica (projeto da escola) = 30 pontos.
- Trabalho em duplas com livro didático (conteúdo trabalhado no 1º e 2º trimestre) = 20 pontos.
- Prova com consulta ao caderno = 30 pontos.
- Nossas combinações (trimestre): participação, comportamento, postura, assiduidade, caderno. = 10 pontos.
- OBS: recuperação trimestral = 100 pontos (imposição da escola) / Ponto Extra (trazer a prova assinada pelo responsável para aqueles alunos que tiram menos que 10 pontos na prova = 10 pontos).

2. Quais as suas percepções?

OBS: Os instrumentos foram usados em 3 turmas (6 C, 6D e 6E).

- Coordenadas Geográficas → A turma 6 D foi a que conseguiu melhores notas. Já o 6 C (turma mais fraca das três) e 6 E: alunos com boas notas e outros com notas baixas. A maioria entendeu o processo. Antes tivemos aulas sobre o assunto e exercícios (foram dois períodos para fazer e corrigir os exercícios).

Já os que foram mal [nas avaliações], pode se analisar com diferentes visões: conteúdo difícil para 6º ano, faltas em aulas, faltas de comprometimento e atenção, déficit de aprendizagem (inclusive em matemática e português), transição para 6º ano (mudanças de professores) ou até falta de entender o que o professor explicou.

- Mostra Científica → Houve a participação, esforço e comprometimento da grande maioria dos alunos. Cada regente fez a avaliação da sua turma e a partir disso, cada disciplina avaliou (peso da nota), conforme achasse melhor.

- Trabalho em duplas → Questões do livro (fácil e média complexidade), sobre assuntos trabalhados em aula no final do 1º trimestre ou 2º trimestre (trabalhado até aquele momento). Os alunos podiam escolher as duplas. O 6 D e o 6 E com notas melhores (maioria atingiu 50% da nota), já o 6 C (muitas notas baixas).

OBS: notas baixas considero os seguintes fatores: duplas com muita dificuldade ou falta de comprometimento (os alunos podiam escolher as suas duplas), defasagem

no processo de interpretação de textos, falta de compreensão do conteúdo trabalhado (poucos tiram dúvidas ou dizem que não entenderam o que foi explicado, inclusive em tarefas simples) ou talvez falta de uma didática melhor do professor.

- Prova com consulta ao caderno → Bem dividido (alunos com notas boas, outros com notas na média e outros com notas baixas).

A data da prova foi avisada com antecedência, avise os conteúdos que poderia cair, avise que mesmo sendo de consulta era necessário estudar. Contudo, alguns alunos muito desorganizados com seus cadernos (exemplo copiam as matérias misturadas, perdem cadernos, não copiam o conteúdo quando faltam a aula e não estudam).

3. Você conseguiu rever a sua prática? Apenas pensou em rever? Não reviu a sua prática (aulas, avaliação) no 3º trimestre? Comente.

- Algumas práticas foram repensadas e revistas. Vi que não adiantava “puxar” tanto no conteúdo e apliquei umas atividades mais simples e fáceis. Procurei reforçar o aprendizado com atividades extras, principalmente pela falta de maturidade e compreensão naturais de um 6 ano (minha visão) ou ainda provenientes do período de pandemia.

- Outra prática foram as atividades extras (recomposição) “sugeridas” pela SME.

- Com exceção do 6º C (turma fraca cognitivamente, muitas faltas por parte dos alunos, ida e vindas) o número de aprovação e reprovação ficou dentro do aceitável, apesar de todas as dificuldades.

APÊNDICE D

Professor D

1. Quais instrumentos foram utilizados?

- Exibição de slides sobre os conceitos de paisagem, lugar e espaço geográfico, com imagens da transformação espacial no decorrer do espaço-tempo. Aplicação de questionário como exercício de fixação.
- trabalho de pesquisa, prova, comportamento e participação em aula e nota de caderno
- trabalho de pesquisa - 20 pontos
- trabalho meu lugar no mundo - 20 pontos
- prova – 30 pontos / prova de recuperação 30 pontos (usei a nota maior para soma final)
- CCP (caderno, comportamento e participação) – 30 pontos

2. Quais as suas percepções?

Mesmo explicando, voltando imagens para compreenderem quais são os elementos que formam as paisagens, percebi que a maioria não tinha compreendido.

3. Você conseguiu rever a sua prática? Apenas pensou em rever? Não rever a sua prática (aulas, avaliação) no 3º trimestre? Comente.

Realizei duas atividades práticas:

- solicitei trabalho de pesquisa escolar, onde deveriam entrevistar alguém mais velho na casa, na rua ou no bairro fazendo perguntas guiadas, como: quanto tempo morava ali; como era o bairro quando chegou; quais coisas mudaram no bairro de lá para cá; do que sentia saudades;
- em sala de aula, cada estudante construiu sua escala de pertencimento, dos lugares que faz parte, iniciando em seu logradouro, depois bairro, município, estado, país, continente, planeta. Depois destas atividades, percebi que a maioria obteve melhor compreensão dos conceitos trabalhados.

APÊNDICE E

Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 Instituto de Geociências
 Programa de Pós-graduação em Geografia
 Mestrado Acadêmico em Geografia



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Chamo-me Rodrigo Barbosa Fagundes, estudante do curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Estou realizando a pesquisa "Avaliação: caminho para a aprendizagem em Geografia", sob orientação da Prof^a. Dra. Lígia Beatriz Goulart, cujo objetivo é compreender como a avaliação, organizada por professores de Geografia, contribui nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, gostaria de sua participação por meio de entrevista presencial e/ou on-line via Google Meet. As questões a serem respondidas envolvem o relato de suas estratégias para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem, ocorridos em suas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental durante o 2º trimestre letivo de 2023.

A participação nesse estudo é voluntária, tendo você a liberdade de não querer participar ou, em qualquer momento, desistir de continuar na pesquisa.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas as informações que permitam identificar os seus dados de identificação, bem como da escola e eventuais partícipes.

Você não terá benefícios diretos por participar da pesquisa, entretanto sua contribuição é importante para a compreensão do fenômeno estudado – os processos de avaliação dos estudantes no componente curricular Geografia.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores Prof^a. Dra. Lígia Beatriz Goulart via ligiabeatrizgoulart@gmail.com e Prof. Rodrigo Barbosa Fagundes via rodrigobfgeografia@gmail.com.

Atenciosamente,

 Rodrigo Barbosa Fagundes – Matr. 253388

 Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Professor de Geografia

 Local e data