



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE GEOGRAFIA**

LUCILENE SANTOS BEZERRA

VIVÊNCIAS EM SALA E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA

CAMPINA GRANDE - PB

2022

LUCILENE SANTOS BEZERRA

VIVÊNCIAS EM SALA E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão Curso (Artigo) apresentado ao Curso de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Geografia.

Área de Concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Professor Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho

CAMPINA GRANDE - PB

2022



B574v Bezerra, Luciene Santos.
Vivências em sala e avaliação em Geografia. / Luciene Santos Bezerra. - 2022.

31 f.

Orientador: Professor Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho.

Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo (Curso de Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades.

1. Ensino de Geografia. 2. Avaliação em Geografia. 3. Sala de aula de Geografia - vivências. 4. Formação docente - Geografia. 5. Rendimento escolar - instrumentos. 6. Análise do rendimento escolar. I. Carvalho, Luiz Eugênio Pereira. II. Título.

CDU:911:37(045)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

LUCILENE SANTOS BEZERRA

VIVÊNCIAS EM SALA E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA

Artigo apresentado ao Curso de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Geografia.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Orientador – UAG/CH/UFCG

Professora Dra. Angélica Mara de Lima Dias
Geografia - UEPB

Professora M.^a Juliana Silva dos Santos

Trabalho aprovado em: 25 de agosto de 2022.

CAMPINA GRANDE - PB

AGRADECIMENTOS

Sem o meu Criador eu não teria conseguido chegar aqui, tudo o que tenho, o que sou, o que vier a ser, vem de Deus. Minha gratidão ao Senhor. “O meu corpo e o meu coração poderão fraquejar, mas Deus é a força do meu coração e a minha herança para sempre.” (Salmos 73:26)

Agradeço aos meus pais, Erasmo e Maria que com simplicidade, dedicação, me incentivaram, se esforçaram para me ajudar em tudo. Vocês são minha base, meus tesouros na terra, que me ensinaram a tratar com respeito as pessoas.

Ao meu irmão Elenildo, que mesmo sendo mais novo, é exemplo de esforço, perseverança, incentivo. Obrigado por não desistir de mim, de chamar minha atenção para prosseguir rumo aos meus objetivos.

Ao meu esposo, amigo, conselheiro, Gleryston. Você sempre acreditou no meu potencial, me lembrou dos esforços que já havia feito no decorrer do curso e me ajudou (e ajuda) em todos os momentos. Meu maior incentivador, te amo.

Aos meus familiares, tios (as), primos (as) que muito torceu e torce pelo meu desempenho e carreira.

Aos colegas de turma, que mesmo depois de dois anos de pandemia e já tendo concluído o curso, fizeram parte dos meus dias de aprendizado. Obrigado turma 2016.1 dentre eles: Livia Aniely, Yuri Gomes, João Lucas, Lucas Santos, Kaio, Ruan.

Aos professores da Unidade Acadêmica de Geografia, vocês foram essenciais para meu amadurecimento, cada aprendizado vivenciado foi marcante. Desde as aulas em sala, aulas práticas, discussões, produções de recursos didáticos, avaliações. Meu muito obrigado. Como foi rico os aprendizados nas aulas em campo com Janaina, Tiago, Lincoln, Sônia, Eugênio, Débora, Xisto. Aos demais, Priscila, Zenon, Sergio Murilo, Sergio Malta, Kátia.

Ao professor orientador Luiz Eugênio, que desde o terceiro período levou-me a refletir sobre a geografia escolar, ambiental e urbana. Dentro do grupo de pesquisa do Gemac pude observar e trabalhar com essas temáticas. Um professor que estimula o estudante a refletir o papel do educador, minha admiração e carinho pelo profissional que o senhor é. Obrigado por não desistir de mim também (kkkkk), depois de um longo tempo de pandemia, doenças, recuperação, mudança de tema do trabalho, o senhor sempre esteve ali, pronto para me ajudar.

Obrigado a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento acontecesse. Gratidão!!

VIVÊNCIAS EM SALA E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA

LUCILENE SANTOS BEZERRA¹

LUIZ EUGÊNIO PEREIRA CARVALHO²

RESUMO

A avaliação é parte importante no ensino-aprendizagem, e não deve ser vista como o fim classificatório referente ao nível de qualidade (bom ou mau) do estudante. Desta forma, o trabalho tem por objetivo identificar e analisar os processos e instrumentos avaliativos através das vivências em sala de aula em quatro escolas em Campina Grande- PB. A experiência nas escolas levou ao caminho metodológico do trabalho, a pesquisa participante. Como aporte bibliográfico destaque: Libâneo (1990) a avaliação escolar; Hoffmann (1994) Avaliação mediadora; Conceição (2014) A formação docente em geografia; Muterlle e Souza (2011) ensino de geografia e avaliação, dentre outros. As vivências em sala se deram a partir do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), PRP (Programa Residência Pedagógica) que estavam atreladas aos estágios supervisionados, proporcionando o primeiro contato com as escolas. Ambos programas institucionais são voltados para aprimoramento da formação docente para licenciandos em instituições de ensino superior. Enquanto estudante de licenciatura em Geografia, tive a oportunidade de participar dos dois programas, desde a primeira parte do curso, percebo que a forma de avaliar não é única, e que a forma como os professores avaliam hoje é reflexo de sua formação. O problema não está na avaliação, mas em como ela está sendo aplicada, se estão sendo alcançados os objetivos e o nível de qualidade do mesmo. A nota final de uma avaliação não garante que o estudante construiu conhecimento de determinado conteúdo. Discutir a avaliação é um ato pedagógico, conforme Libâneo (1990) e faz parte direta do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Funções da Avaliação; Formação Inicial Docente; Avaliação.

¹ Graduanda em licenciatura em Geografia, curso de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, Paraíba. Email: lsb-lucilene-pb@hotmail.com.

² Professor Doutor Luiz Eugênio Pereira Carvalho, curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Paraíba. Email: luizeugenio-carvalho@gmail.com.

ABSTRACT

Assessment is an important part of teaching and learning, and should not be seen as a qualifying aim referring to the student's level of quality (good or bad). In this way, the work aims to identify and analyze the evaluation processes and instruments through the experiences in the classroom in four schools in Campina Grande-PB. The experience in schools directed us to the methodological path of the work, the participatory research. As a bibliographic contribution we used some of the highlighted authors: Libâneo (1990) school evaluation; Hoffmann (1994) Mediating assessment; Conceição (2014) Teacher training in geography; Muterlle and Souza (2011) teaching geography and assessment, among others. The classroom experiences took place from the PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), PRP (Pedagogical Residency Program), which were linked to supervised internships, providing us with the first contact with the schools. Both institutional programs are aimed at improving teacher training for undergraduates in higher education institutions. As a degree student in Geography, I had the opportunity to participate in both programs, since the first part of the course, I realize that the way of evaluating is not unique, and that the way teachers evaluate today is a reflection of their training. The problem is not in the evaluation, but in how it is being applied, if the objectives and the level of quality are being achieved. The final grade of an assessment does not guarantee that the student has built knowledge of certain content. Discussing evaluation is a pedagogical act, according to Libâneo (1990) and is a direct part of the teaching-learning process.

Keywords: Teaching Geography; Evaluation Functions; Initial Teacher Training; Evaluation.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um importante instrumento na prática docente e no processo de ensinar e aprender. Portanto, faz parte da vida acadêmica de qualquer estudante. Desde o ensino básico respondemos exercícios, apresentamos seminários, reproduzimos mapas, reproduzimos conceitos, somos avaliados quanto ao nosso comportamento, às nossas críticas. Certamente, pelo menos um estudante tem gravado na memória uma situação de avaliação que o deixou preocupado, nervoso ou ansioso.

Enquanto graduanda, tive a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do PRP (Programa Residência Pedagógica)

instituídos pelo MEC (Ministério da Educação) e gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que permitem aumentar o vínculo entre universidade e escolas públicas, possibilitando o contato do licenciando com a dinâmica cotidiana das escolas, uma atuação baseada na articulação entre teoria e prática durante nossa formação inicial.

O PIBID é um programa que impulsiona a formação de professores na graduação para a educação básica. A Sigla PIBID quer dizer: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; de modo geral, o programa busca motivar a formação docente nos cursos de licenciatura e ligar as instituições de nível superior com as escolas de educação básica. Para tanto, foi legislado no dia 24 de junho de 2010 o decreto nº7.219 que designou a execução do programa sobre a coordenação da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, “contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (BRASIL, 2010)

Inicialmente não foram contempladas todas as áreas da educação, apenas Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. Com o passar dos anos, os resultados positivos, crescimento da demanda em outras áreas, passou-se para toda Educação Básica, conforme Lopes e Chaves (2015).

São deferido bolsas para os estudantes de licenciatura, professores coordenadores da instituição, para professores da área, da instituição (Geografia, Matemática, Pedagogia etc), professores supervisores (das escolas participantes, públicas). Além de subsidiar a bolsa, o programa proporciona o primeiro contato dos licenciandos com a sala de aula, antecipando a comunicação e experiência com o futuro local de trabalho, contribuindo para formação inicial conforme citação abaixo.

O objetivo geral do Programa é contribuir na formação inicial de professores através do desenvolvimento de competências e habilidades didático-científicas e da criação de estratégias metodológicas inovadoras para o ensino de ciências, para efeito de melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. (LOPES E CHAVES, 2015, p. 16032).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) também tem por finalidade aprimorar a formação docente nos cursos de licenciatura, instituir relações entre IES e redes de ensino, melhorar e valorizar o vínculo, troca de experiências com professores da educação básica. A

imersão do licenciando a escola participante do programa é feita a partir da segunda metade de cada curso de licenciatura. (BRASIL, 2018)

Também se aplica o subsídio de bolsas para estudantes residentes, coordenador institucional, docente orientador da instituição superior e preceptor professor da escola participante do programa. Outra oportunidade que o licenciando tem de ser ativo no processo de formação, bem como produzir pesquisas colaborativas com base nas experiências vivenciadas em sala.

O que “diferencia” o PIBID do PRP seria a oportunidade de aprofundamento no ensino-aprendizado e avaliação em sala de aula. Atualmente, o PIBID é direcionado ao licenciando que está na primeira parte do curso, o mesmo tem a oportunidade de compartilhar a docência com o professor supervisor atuante na escola, observando o espaço escolar, as aulas ministradas pelo supervisor, contribuindo com troca de saberes e participação nas aulas. Já no PRP o licenciando tem mais oportunidades de refletir e se colocar ativo no processo de intervenção pedagógica, podendo em alguns casos substituir o professor preceptor, caso haja algum imprevisto.

Esses programas contribuem para reflexão e aprimoramento na formação docente. Momento que podemos ser capazes de apontar caminhos metodológicos mais eficazes, verificar nossos objetivos quanto futuros professores que contribuem para transformar a sociedade em que está inserido.

A partir das experiências vivenciadas nas escolas, buscamos identificar e analisar as características de processos avaliativos a partir da visão de estudantes e professores. Evidenciando, então, como se dá a avaliação dentro das escolas participantes do PIBID-UFCG-Geografia, e PRP em Geografia que estavam integrado ao estágio supervisionado. Diante disso surgiram alguns questionamentos: A avaliação está inserida no ensino-aprendizagem nas escolas analisadas? Quais metodologias de ensino estão sendo priorizadas? Quais ferramentas de análise do rendimento escolar estão implantadas nessas escolas? essa análise tem como objetivo auxiliar licenciandos em formação, na construção de conhecimento sobre o momento da avaliação durante a prática docente.

A experiência nas escolas nos direcionou ao caminho metodológico do trabalho, pesquisa participante. Diante das várias formas de avaliação verificadas em bibliografias e troca de saberes em sala, levantamos reflexões sobre quais e como a avaliação era executada nas quatro escolas participantes, bem como caminhos para formação docente, como descrito por

SCHMIDT (2022), "além da presença do pesquisador como parte do campo investigado, a presença de um outro que, na medida em que participa da pesquisa como sujeito ativo, se educa e se organiza, apropriando-se, para a ação, de um saber construído coletivamente."

Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica sobre a temática e confrontamos com as experiências vivenciadas nas escolas, tomando como aporte Libâneo (1990) a avaliação escolar; Chueiri (2008) concepções sobre avaliação escolar; Muterlle e Souza (2011) ensino de geografia e avaliação; Hoffmann (1994) Avaliação mediadora; Conceição (2014) A formação docente em geografia, dentre outros. Descrevemos algumas características e instrumentos da avaliação conforme Libâneo (1990), nos resultados tecemos breve relato das experiências vivenciadas nas quatro escolas e considerações finais.

Nesse sentido, as observações e experiências vivenciadas ocorreram em escolas localizadas na cidade de Campina Grande - PB, em bairros diferentes. Optamos por não identificar os nomes das escolas para não expor as mesmas. Na escola **A** localizada no bairro Bodocongó, a vivência foi realizada na turma do 6º ano fundamental, sendo observado o comportamento dos estudantes, verificando as dificuldades no desenvolvimento e como era realizada a avaliação pelo professor de Geografia; na escola **B**, no bairro Cruzeiro, a vivência foi com a turma de 3º ano médio, observamos a participação dos estudantes nas atividades realizadas em sala - debates e análises sobre a temática - buscando maior interação com a turma. Ambas comportam o ensino regular (Fundamental e Médio) além da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Já na escola **C**, localizada no bairro Santa Rosa, foram realizados trabalhos com a classe do 6º ano. Realizamos análises utilizando livro didático, discussões sobre a deriva continental (construção de um modelo ilustrativo da pangeia), ciclo hidrológico da água, e iniciamos a questão da cartografia, utilizando o molde do planisfério. Por último, a escola **D**, localizada no distrito de Galante, vivenciamos uma experiência com a turma de 8º ano, o conteúdo trabalhado foi a superfície da terra, a dinâmica e diversidade na formação de paisagens, o ser humano e as paisagens, e as desigualdade no mundo. As escolas C e D comportam ensino fundamental e Médio.

Nestes momentos de observação e docência compartilhada foram realizadas rodas de conversas em relação à avaliação nas escolas, buscando evidenciar aspectos significativos das avaliações que estavam sendo desenvolvidas, essas conversas foram feitas nas escolas analisadas (com estudantes e professores) e no ambiente acadêmico (docentes em formação e

docentes). É notório que há várias formas de avaliar o estudante, seja ele de Geografia ou de outra disciplina, porém, as práticas tradicionais de avaliação, como provas, ainda se fazem presentes na realidade das escolas.

Por essa razão, verifica-se a necessidade de buscar outros instrumentos de avaliação e/ou reorganizá-la para ajudar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Afinal, a avaliação não deve ter a finalidade exclusiva de classificação de algum conhecimento, não deve ser vista como ponto final. Na realidade, deve ser meio de desenvolvimento tanto do processo de ensino, por parte dos docentes, como do processo de aprendizagem, por parte dos estudantes. Deve ser capaz de apontar caminhos metodológicos mais eficazes, bem como objetivos não totalmente atingidos para professores e estudantes.

Como graduanda de licenciatura em Geografia, buscamos refletir sobre os processos que envolvem o ensino desta ciência na educação básica. A participação no PIBID, PRP e a vinculação dessas experiências aos debates promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Meio Ambiente e Cidade (GEMAC) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) nos motivaram a buscar aprofundamento sobre a avaliação escolar e apresentar os resultados no trabalho ora escrito.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O ato de avaliar está presente na vida humana, nos analisamos enquanto seres humanos, verificamos preços de casa, terreno, carro, damos importâncias a diversas coisas (lazer, saúde, pessoas, cultura, etc), somos examinados quanto as nossas competências, conhecimentos ou saberes, e muitas das vezes associados a provas, exames. Ainda no campo da avaliação educacional, Gatti (2002) relata outras subdivisões com características diferentes: "avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação." (GATTI, 2002, p.17). Se pararmos para pensar, a avaliação não deveria ser vista como um bicho de sete cabeças ou como dicotomia da aprendizagem e da educação, visto que ela está presente em nosso dia-a-dia.

A história da avaliação no Brasil tem origem tradicional, vinda das avaliações jesuíticas do período colonial. Sua função era classificatória e punitiva (bom/ruim; castigo/premiação), com ênfase na memorização. Não havia troca de saberes, os estudantes

eram tidos como folhas em branco, e o professor era o detentor do saber e transmissor de conteúdo. Nesse modelo de ensino-aprendizagem-avaliação não havia preocupação com o desenvolvimento ativo do estudante, o mesmo era receptivo e estático, Conceição (2016). Os conteúdos eram depositados de forma expositiva verbal e linear, sem aproximação com a realidade dos estudantes, deixando de contribuir com a transformação da sociedade, conforme Conceição (2016).

Para a Geografia, ou às demais disciplinas, o docente desta disciplina deve ter objetivos bem definidos a serem atingidos no processo proposto. Assim, por exemplo, em parte de sua história como disciplina escolar, esse conhecimento contribuía para divulgação do patriotismo nacional e a valorização das belezas naturais do país. A partir desses objetivos, as metodologias de ensino priorizavam a prática mnemônica de aprendizado sobre o país.

Parece que mesmo não sendo mais esses os principais objetivos da Geografia no ensino básico, as metodologias e os processos avaliativos parecem ainda estar presos ao passado. Segundo Carvalho, Dias e Rego (2017), esse ensino tradicional com o uso do livro didático e quadro perduram até os dias atuais e a forma de avaliação também é voltada para as práticas mnemônicas, com uso de instrumentos avaliativos, provas objetivas ou dissertativas.

A educação não era acessível a toda população, antes, as escolas eram baseadas na preparação de elites, seletiva, e ditas como austera. Segundo Gatti (2002), na década de 1960, essa acessibilidade à educação e ao ensino superior começa a ser debatida, tendo em vista o número considerável de estudantes que buscavam adentrar no ensino superior. As dificuldades eram muitas como listou Gatti (2002, p. 18) e que ainda podem ser vistas: " ter tido acesso à escola, conseguir permanecer nela e concluir o ensino médio, o que, em termos de população brasileira, eram proporcionalmente muito poucos." Talvez sejam essas dificuldades e restrições que fizeram o processo avaliativo não se integrar no processo de ensino-aprendizagem da educação.

A educação e a avaliação devem ser vistas como um momento conjunto, que resultem em ações ativas de estudantes, docentes e escolas. Nesse sentido, Hoffman (2011, p. 15) descreve a ação avaliativa como indispensável a educação. " A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre ação."

Não é uma tarefa fácil, mas, faz-se necessário o diagnóstico inicial das dificuldades apresentadas para melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados. O momento da avaliação não é competição de quem terá a maior nota classificatória.

A avaliação não deve ser instrumento de punição, castigo, mecanização do conteúdo; deve, sim, ser concebida como promoção, aprendizagem, conhecimento. A avaliação é mais um momento de aprendizagem, e não de exclusão. É troca de conhecimento, e não um “acerto de contas”. É para facilitar, e não dificultar. É para compreender, e não memorizar. (CONCEIÇÃO, 2016)

A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, é uma das etapas que deve ser prevista no trabalho docente. Deve servir também para aprimoramento do processo utilizado pelo professor em sala de aula. Dessa forma, podemos afirmar que a avaliação constitui uma ferramenta comprometida com o processo contínuo, fazendo com que inspire, na medida do possível, uma interação proveitosa entre estudantes e professor. A principal finalidade da avaliação no processo escolar é, ajudar no desenvolvimento e na formação do estudante pela mediação do conhecimento construído em sala e em suas experiências vivenciadas. O professor deve ter essa clareza.

Diante de um tradicionalismo implementado em nossas práticas até os dias vigentes no ato da avaliação, é perceptível observar a defasagem em nossa educação quanto às questões do ensino-aprendizado de forma contínua. A avaliação deve ser vista como processo de aprendizado do estudante, deve servir para melhorar a construção do conhecimento e não para classificar o mesmo, de modo que o método de ensino-aprendizagem e avaliação não seja neutra. Ela se inicia, é contínua e conclusiva. Vejamos que a avaliação não ocorre aleatoriamente, ela tem uma delimitação por teorias, práticas e está ligada a metodologia escolhida pelo professor.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA 2000, p. 122 apud CHUEIRI, 2008, p. 51)

A avaliação não é feita isoladamente para qualificar o nível de aprendizagem do estudante. Ela também deve ser analisada pelo professor em relação ao seu desempenho e alcance dos objetivos no processo do ensino.

Conforme Libâneo (1990) destaca, quando há planejamento por parte dos professores, que envolve o conhecimento do conteúdo, a prática e os processos pedagógicos, que é quando são estabelecidos objetivos, condições externas e internas que favorecem a ambos os lados (professor e estudantes), e a avaliação cumpre a finalidade educativa, onde os objetivos-conteúdos-métodos são desenvolvidos no decorrer das aulas, possibilitando a revisão do ensino, ajudando no crescimento e desenvolvimentos das habilidades do mesmo.

Ainda segundo Libâneo (1990), a avaliação executa funções que servem de instrumentos para confrontar o rendimento escolar, sendo essas funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle. Para o autor, cada função deve ser analisada de forma interligada, pois sendo trabalhada de forma isolada permanecerá restringida a tarefa de classificação e de conferir notas. (LIBÂNEO, 1990).

A função pedagógico-didática está relacionada com o cumprimento dos objetivos para educação escolar, buscando preparar os estudantes para encarar as exigências da sociedade, as responsabilidades como cidadão e proporcionando a ampliação e aprofundamento de conhecimentos e habilidades.

A função de diagnóstico refere-se aos processos de identificação dos progressos e dificuldades dos alunos e do professor. Libâneo (1990) considera essa função importante, pois ela possibilita o cumprimento da função anterior. A função diagnóstica é feita em três etapas: início, durante e final. De início sondando os conhecimentos prévios dos estudantes; durante o andamento da construção do conhecimento e compreensão das informações fornecidas, o professor esclarece dúvidas e ao mesmo tempo se avalia em relação à comunicação com os estudantes, adequação de métodos, etc; e no final é feita a avaliação do cumprimento do período de trabalho e restabelecendo o processo de ensino.

A função controle refere-se às possibilidades das verificações e qualificações dos resultados escolares, permitindo ao professor observar a assimilação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

As várias formas de avaliação vivenciadas durante a jornada escolar, seja no ensino básico ou superior, refletem muito nas experiências reprodutivas de postura conservadora dos professores. No ensino básico, a forma de avaliação escolhida pelo professor pode trazer reflexos negativos na construção do conhecimento do estudante, e para o professor (em formação) essa prática é tida como imitação do que ele viveu ou vive na academia apresentando apenas o caráter de “controle”, não diagnosticando as dificuldades dos estudantes. Alguns

professores têm na “prova” a função de controle, assim como (LIBÂNEO, 1990, p.198) descreve: “A prática de avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo por reduzir-se à sua função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas.”

Quando se fala em poder (controle) na sala de aula, logo imaginamos professores controladores, detentores do saber classificatório. Essa prática é resultado de situações relacionadas a notas obtidas nas provas, a avaliação não é sobre o mérito individual do estudante, mas daquilo que o mesmo foi "capaz" de decorar. Para o ensino Geográfico as experiências trocadas em sala de aula são essenciais, conforme Oliveira (2014) a aproximação da realidade vivida e percebida, a didática usada pelo professor, a leitura democrática da realidade dos estudantes dentro da sociedade que está inserido, contribui para ação pedagógica real em sala.

[...] dialogar com as representações sociais que os alunos fazem de seu espaço, diante do contexto no qual se encontram, atende ao movimento de renovação da Geografia e ao objetivo que se propõe no Ensino Fundamental e Médio, qual seja: educar para o entendimento do espaço numa dimensão que vai do próximo ao distante, do simples ao complexo, num cotejamento permanente entre as instâncias. Compreendemos que partir do próximo é buscar, precisamente, compreender o sujeito, a sua identidade e a produção de sua subjetividade no mundo moderno. (CONCEIÇÃO, 2014, p. 119)

A avaliação vai além de quantificar notas em relação aos estudantes, ou, enaltecer o professor que tem o poder de aprovar ou reprovar um estudante. Essa visão equivocada tem trazido prejuízos na formação dos estudantes, e também para o professor que não avalia sua atuação docente.

Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolve o ensino, tais como os objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas à condição social, econômica, culturais adversas dos alunos. (LIBÂNEO, 1990, p. 198)

São vivenciadas realidades diferentes nas escolas analisadas, é notório que a avaliação deve ser abordada como ferramenta na construção do conhecimento do estudante, justamente pela razão de que os estudantes não são iguais e a forma de construir conhecimento também não é a mesma.

A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais. A avaliação

possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO,1990, p. 201)

Assim como o autor descreve que há diferenças no processo de aprender, não se deve unificar a forma de avaliação. A mesma deve ser contínua, diversificada (para a Geografia, análises de mapas, construção de maquetes, diálogos em sala, correções de exercícios em sala dentre outras formas) conforme o desenvolvimento dos estudantes e suas necessidades.

Buscando entender como se dá esse processo, veremos alguns instrumentos que podem contribuir para o melhor desenvolvimento no momento da avaliação, bem como quais características proporcionam ampliação dos conhecimentos construído no decorrer do rendimento escolar.

CARACTERÍSTICAS E INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE DO RENDIMENTO ESCOLAR

A avaliação dentro do contexto escolar é organizada e ordenada de forma objetiva e subjetiva, buscando considerar valores e normas sociais. Vejamos algumas características importantes na avaliação escolar segundo LIBÂNEO, 1990.

QUADRO I: Características para análise do rendimento escolar

Considera a coesão de objetivos-conteúdos-métodos	A clareza no conteúdo e métodos a serem trabalhados é importante no processo de ensino e aprendizagem; bem como organizada com o plano de ensino desenvolvido.
Permite a reavaliação do plano de ensino	Nem sempre o plano de ensino será executado conforme planejado. Faz-se necessário observar e avaliar o estudante, a forma de ensino, a assimilação dos conteúdos, o desempenho em sala de aula e fora dela (contatos informais na classe e no recreio), reação dos estudantes. É no processo avaliativo que se nota a necessidade de tomar novas decisões, ajudando assim no melhor aproveitamento escolar e desenvolvimento dos estudantes.
	O desenvolvimento dos estudantes é resultado da participação dos professores, escolas, que buscam despertar para o crescimento do mesmo. Há peculiaridades, dificuldades, capacidades diferentes (física e intelectual), nível socioeconômico, dentre outros fatores

Proporciona ampliar capacidades e habilidades	que devem ser observados pelo corpo docente. É no momento de avaliação que o professor deve ter a sensibilidade de identificar cada caso, buscar uma base de desenvolvimento de atividades e aprendizagem que alcance desde o mais ativo/esperto ao apático/lento.
Atentar para atividade dos estudantes	O rendimento escolar não deve ser visto como um fim, verificado através da prova no final do bimestre. A avaliação deve ser contínua, durante o processo de atividades realizadas pelo estudante, expressadas em situações didáticas.
Ser direta	A clareza na objetividade da avaliação é a forma de certificar que o estudante assimilou o conteúdo trabalhado em sala. Esse processo não se dá somente na forma de avaliação (prova), a subjetividade que está presente na relação pedagógica também deve ser vista, aplicando-se instrumentos e técnicas variadas de avaliação.
Auxilia na autoavaliação do professor	O rendimento escolar não resulta somente do estudante. O professor tem papel crucial, é aí que surgem várias reflexões em relação ao alcance do desenvolvimento de seu trabalho. Como está sendo a comunicação com os estudantes? Os objetivos e conteúdos estão claros e acessíveis? Os recursos didáticos e métodos estão adequados?
Considera valores e expectativas do professor em relação aos estudantes	A forma como o professor se coloca em sala de aula deve ser pedagógica, social e com convicções éticas. O professor deve evitar preferências por certos estudantes, discriminação social, não organização da sala, etc. O objetivo do professor é mediar de forma estabelecida, organizada em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais do estudante. Para "cumprir" o papel social, a avaliação escolar deve envolver a objetividades e subjetividade de estudantes e professores. Se levar em conta apenas a perspectiva objetiva, torna-se mecânica, imparcial, cumprindo as conveniências do estudante. "A avaliação é um ato pedagógico".

Fonte: LIBÂNEO, 1990, p. 200 - 203.

Para que a avaliação seja aplicada e cumprida com clareza é necessário que critérios sejam estabelecidos e que os mesmos sejam coerentes com o objetivo proposto. Desta forma, na avaliação em Geografia são abordados conceitos, categorias de análise da Geografia que fundamentam as práticas em sala de aula. O professor é o mediador na construção do conhecimento, pode trabalhar com diferentes escalas que aproximem o conteúdo estudado a

partir do conhecimento empírico do estudante, destacando a importância da ciência geográfica para nossa vida, (MUTERLLE E SOUZA, 2011).

Há várias formas de avaliar o rendimento escolar em diferentes momentos do trabalho. Utilizando as ferramentas adequadas será possível indicar e sobrepujar as dificuldades, reparar lacunas, incentivar os estudantes a dedicar-se aos estudos. Esse processo também contribui para o aprimoramento dos professores, levando a continuar desenvolvendo métodos, objetivos e conceitos claros, que contribuem no crescimento intelectual dos estudantes. Ainda seguindo o pensamento de Libâneo (1990), veremos alguns instrumentos que ajudam a indicar a quantidade e qualidade dos objetivos a serem atingidos.

Por exemplo, no início de uma unidade didática deve-se fazer uma sondagem das condições prévias dos alunos, por meio de revisão da matéria anterior, correção de tarefas de casa, testes rápidos, breves dissertações, discussão dirigida, conversação didática, etc. Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observação de comportamento, conversas informais, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento. (LIBÂNEO, 1990, p. 204)

Para Libâneo (1990) e Hoffmann (1994), a avaliação escolar deve ser vista como uma ferramenta contínua no processo de construção do conhecimento e rendimento escolar. Não se limitando ao processo final (prova e nota final), sem correção dos erros coletivamente em sala, sem diagnosticar as falhas e ajudar a superar as dificuldades encontradas. O problema não está na avaliação, mas em como ela está sendo aplicada, se estão sendo alcançados os objetivos e o nível de qualidade do mesmo, assim como descreve (LIBÂNEO, 1990, p.203) " A avaliação é um ato pedagógico. "

Dentre os instrumentos mais utilizados para averiguação do desenvolvimento escolar, Libâneo (1990) descreve as de caráter formal (provas escritas dissertativas de questões objetivas ou práticas); e menos formal (nas várias situações diárias, como a observação e a entrevista). Veremos abaixo essas ferramentas, conforme Libâneo (1990).

QUADRO II: Ferramentas/ instrumentos para análise do rendimento escolar

PROVA ESCRITA DISCURSIVA	Desperta o pensamento crítico do estudante, levando a relacionar, questionar, comparar, escrever, argumentar sobre o que está sendo indagado, utilizando suas próprias palavras. Esse não é um momento de reprodução de linhas do livro didático, ou relatar com exatidão o que o professor falou em classe. É fundamental que o professor tenha convicção do conteúdo, métodos, objetivos trabalhados em sala e que possivelmente será pedido em prova; será inútil pedir para os estudantes relacionar situações, descrever, argumentar, se o mesmo não for trabalhado em sala. "[...] o objetivo da prova é verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos na assimilação dos conteúdos." Além disso, a escrita discursiva possibilita ao professor verificar os posicionamentos dos estudantes, o que eles valorizam, seus pensamentos para o futuro, entendimento da sociedade em que está inserido, como se posicionam diante das mudanças, caligrafia, ordem, limpeza, etc.
PROVA ESCRITA DE PERGUNTAS DIRETAS	Esta possibilita averiguar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do estudante. Sua elaboração pode ser utilizada quando se deseja abranger um campo maior do conteúdo dado. Nesse tipo de avaliação pede-se ao estudante que, escolha a resposta correta dentre alternativas dispostas, geralmente apresenta apenas uma resposta correta, com isso, tem-se um certo controle nas subjetividades de estudantes e professor.
QUESTÕES CERTO-ERRADO	São formadas por afirmações que podem estar certas ou erradas. O estudante deve analisar e selecionar a resposta (pode ser entre duas ou mais alternativas). O elaborador deve atentar-se as afirmações ³ , a clareza da ideia (ainda que errada), não confuso, a alternativa que for errada também deve ser escrita de forma afirmativa, evitando alguns termos ⁴ e expressões.
QUESTÕES PARA COMPLETAR	Composta por frases afirmativas com espaços a serem preenchidos pelos estudantes, contém apenas uma resposta certa por espaço em branco. O professor deve atentar-se para não deixar uma lacuna no início da frase.
	Como o próprio nome diz, correlaciona-se uma coluna com a outra. São elaboradas frases ou palavras que devem ser listadas em colunas, por exemplo: coluna A, lado esquerdo (contendo conceitos, nomes próprios, frase, etc) com seus respectivos números de identificação; na coluna B, lado direito (temos as

³ "Não se deve retirar do livro didático uma frase isolada, pois pode acontecer que essa frase não contenha a ideia fundamental, mas parte dela.

⁴ "[...] termos como todos, nunca, sempre. Porque o aluno descobrirá que a maioria delas são errôneas. Também devem ser evitadas expressões como geralmente, algumas vezes, porque frequentemente essas afirmações são corretas." (p. 208)

QUESTÕES CORRELAÇÃO	DE	respostas, expostas fora de ordem) onde o estudante enumera a coluna correspondente à coluna A. Um detalhe a ser observado é, a quantidade de respostas da coluna B devem conter mais opções que a coluna A. Essa lista vai variar conforme o grau de escolaridade trabalhada.
QUESTÕES VÁRIAS OPÇÕES	DE	Constituída de uma pergunta, com variadas alternativas de respostas. Pode ser com apenas uma opção correta dentre as possibilidades, pode conter a resposta mais completa (algumas podem ser correta em parte), ou mais de uma opção correta. Em relação a sua organização, o posicionamento das respostas corretas deve ser alternado; esquivar-se de colocar alternativas, TODAS AS AFIRMAÇÕES ou NENHUMA DAS AFIRMAÇÕES ; ser cuidadoso na escrita das alternativas; evitar usar palavras que relacionam elementos do enunciado correspondente.
QUESTÕES TESTE DE PEQUENAS	TIPO SOLUÇÕES	Utiliza respostas breves, mecanizadas, são perguntas objetivas, "testes escolares comuns"; exemplo: Qual a capital da Paraíba? Quem descobriu o Brasil?
QUESTÕES EXPLICAÇÃO TEXTUAL	DE	É elaborado uma questão com base em algum trecho de texto, música, frase, charge, etc. O estudante descreverá conforme as perguntas elaboradas.
QUESTÃO ORDENAMENTO	DE	Pergunta expondo uma lista de ordem, o estudante deve organizar a sequência conforme o enunciado. Por exemplo: Temos abaixo os estados do Nordeste, enumeramos a lista de forma crescente, dos menores para os maiores estados nordestinos.
QUESTÕES RECONHECIMENTO	DE	Questões onde o estudante vai identificar partes solicitadas na pergunta, podendo ser gráficos, mapas, plantas, corpo humano. Exemplo: Localização dos estados do Centro-Oeste do Brasil.

Fonte: LIBÂNEO, 1990, 205 - 212.

Seria “impossível” para alguns professores realizar uma avaliação mediadora, pois demandaria tempo, recursos, número reduzido de alunos, infraestrutura escolar, o que está bem distante da realidade vivida nas escolas. Segundo Hoffmann (1994), há professores que não aceitam mudanças, nem discutem sobre avaliação. A mediação vem do ato de intervir, intermediar, ação essa que não ocorre isolada.

Para Hoffman (2000), a avaliação mediadora está relacionada a ação conjunta entre professor e estudante, onde o professor não sabe 100% de um determinado conteúdo, bem como o estudante não é uma carta em branco, existe a troca de saberes, movimento, estímulo, na perspectiva de mutualidade intelectual. Busca-se a troca de ideias, sistematização de pontos de

vista, um acompanhamento que exigiria do professor mais tempo com seus alunos, e diálogo (conversar, incitar, chamar atenção para o conteúdo) entre ambos. (HOFFMAN, 1994).

Mais especificamente, uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações) visando essencialmente ao entendimento. Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema em estudo. (HOFFMAN, 2000, p. 61)

A construção do conhecimento não é feita pela repetição de palavras, nem pelos modelos que transmitem, verificam e registram a ação avaliativa. Para Hoffmann (1994), a avaliação é uma ferramenta ativa que deve ser reflexiva, que contribua e favoreça a troca de ideias entre estudantes e professores. "[...] num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados." (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Diante das afirmações expostas e dos autores analisados, veremos como se deu a vivência em sala de aula, as contribuições e desafios a serem encarados na docência, no processo de ensino-aprendizagem (estudantes do ensino básico, docentes em formação e, professores).

RESULTADOS

Vivemos constantes mudanças, seja na vida pessoal, educação, saúde, sociedade, costumes, etc. Essa também é uma realidade na prática avaliativa que está inserida no processo de ensino-aprendizagem. As experiências vivenciadas nas escolas citadas estiveram integradas aos estágios supervisionados, bem como aos programas de aperfeiçoamento de formação inicial à docência, PIBID e PRP do curso de Geografia da UFCG, entre os anos 2017-2019. Enquanto docente em formação pude aproveitar cada momento de avaliação para verificar minha prática, habilidades de correlação com o espaço vivido percebido.

A educação geográfica se dá de forma prática, partindo do teórico-conceitual para os exemplos empíricos, aproximando a realidade da sociedade em que estamos inseridos, levando os estudantes a pensar sobre as mudanças que podem ser realizadas através de seus pensamentos e ações críticas, construtivas e transformadoras, corroborando com o pensamento de Carvalho e Azevedo (2017). Através da prática em campo, na observação do espaço, é possível abrir um

leque de possibilidades de abordagens teórico-empíricas, atrelando a avaliação participativa dos estudantes, aproximando a realidade vivenciada por eles, como veremos abaixo.

[...]é possível observar os processos e arranjos espaciais locais, regionais e mundiais. Assim é possível melhorar a compreensão de conceitos geográficos, dada a relação existente entre a abstração, própria da complexidade conceitual, e a compreensão de sua manifestação no plano prático. (CARVALHO E AZEVEDO, 2017, p. 325)

Os instrumentos avaliativos identificados nas escolas em análise foram, de modo geral, as provas escritas (Prova escrita de perguntas diretas e Prova escrita discursiva, conforme apresentado no quadro de ferramentas avaliativas); seminários e diálogos em sala. Para futuros professores em formação inicial foi importante perceber a variação de possibilidades avaliativas de acordo com o nível de ensino (fundamental e médio).

Na escola A localizada no bairro Bodocongó, o modo de avaliação perdura de forma tradicional, baseando-se no “controle”, classificação e atribuição de notas. Na referida escola, a realidade classificatória se faz presente na turma de 6º ano acompanhada. Não raras vezes, é possível observar o professor usando a avaliação como forma de controle disciplinar através de ameaças de retirar pontos se a turma não se comportar. O descolamento da avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como equívoco. A avaliação como apontada anteriormente não pode ser vista como o ponto a ser atingido com notas elevadas ou rebaixadas em virtude do comportamento dos estudantes.

A avaliação tem que ser vista pelos professores e estudantes como etapa de processo, que não se encerra em si, e será melhor ou pior aproveitada de acordo com o que está ocorrendo no processo. Os estudantes ainda muito novos não se sentem capazes de questionar e propor outros processos ao professor, que não parece fazer nenhuma reflexão crítica sobre os processos avaliativos ali desenvolvidos. A experiência do debate sobre mineração mostra o quanto os estudantes podem ser estimulados e a avaliação pode ser construtiva e dinâmica. Quando realizamos a amostragem, os estudantes tiveram acesso a minerais extraídos na região do Seridó Paraibano, facilitando o entendimento de que não é uma realidade distante deles.

Foi possível entender como se formam as rochas, onde se encontram os minérios, gerando debates e a retirada de dúvidas, bem como a construção de conhecimento acerca desta característica geológica existente na Paraíba. A diversificação metodológica com o uso de mapas, maquetes e amostras minerais não foi acompanhada por um processo avaliativo, mas criativo, afinal não deve haver uma única forma de avaliar o aprendizado.

IMAGENS: Aula sobre mineração, utilizando rochas extraídas no Seridó Paraibano



Na escola **B** localizada no bairro Cruzeiro, foi possível identificar maior diversidade dos instrumentos avaliativos utilizados (discussão em sala, questões de explicação textual, prova escrita de perguntas diretas, seminários), avaliação contínua, dentro do possível. Buscamos entender melhor quais eram as dificuldades encontradas pelos estudantes e professores. Nossa experiência não foi direta com os estudantes, tendo em vista que haviam grupos de docentes em formação para cada escola participante do programa de docência compartilhada. Participamos de rodas de conversas com colegas em formação, professores efetivos das escolas analisadas e coordenadores do programa PIBID de Geografia, o qual estávamos inseridos.

Para melhor compreensão, os colegas de turma em formação Oliveira, Esteves e Ramalho (2017) aplicaram questionários que tiveram por tema a modalidade de avaliação prova escrita das diversas disciplinas com os docentes e discentes do 3º ano desta escola. Verificaram

que a insegurança e o estado emocional dos estudantes são modificados em dias de prova. O destaque à função de controle acaba frustrando os estudantes por não atingirem as notas satisfatórias.

Através de estudo em campo, oficinas sobre temas diversos utilizando o relatório escrito como umas das avaliações; seminários; produção de materiais tecnológicos (vídeos, documentários, entrevistas); apresentação do conteúdo estudado com representações em forma de teatro, dança, música, grafitagens, foi verificado melhor desenvolvimento dos estudantes. Este resultado parece ser somatório de dois fatores identificados como significativos: a maturidade dos estudantes no questionamento por outros tipos de atividades e a resistência da professora em relação ao instrumento prova.

Assim, de modo geral, na escola **B** os estudantes interagem de forma positiva quando há dinamicidade nas aulas, onde as opiniões são ouvidas e respeitadas, quando o processo educacional é participativo e a avaliação é aplicada conforme o desenvolvimento da turma. Não são formas "simples" de avaliar, mas os professores observaram que os estudantes constroem e produzem melhor nas aulas utilizando essas ferramentas. Por outro lado, os professores ouvidos afirmaram que os estudantes não gostam de trabalhos em grupos e se sentem desmotivados com resoluções de exercícios. É notório o papel fundamental do professor em todo processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Na escola **C** localizada no bairro Santa Rosa, verifica-se a dedicação da professora em buscar metodologias e diferentes forma de avaliar, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes. Junto com a docente efetiva realizamos dois projetos de intervenção com a turma. Realizamos pesquisas e discussões referentes aos conteúdos trabalhados, elaboração de painel ilustrativo, modelo de pangeia e globinhos com modelo planisférico.

As avaliações foram contínuas, com a apresentação de um painel e do que assimilaram no decorrer das aulas para os colegas de outras turmas da escola; outra atividade foi a elaboração de um mapa mental do deslocamento de sua casa até a escola e para finalizar a avaliação foi solicitado um breve relatório do que construíram durante o projeto.

IMAGENS: Aula e projeto de intervenção: Elaboração do painel ilustrativo, modelo de pangeia e globinhos planisférico



Fonte: Bezerra, 2019

A utilização de recursos didáticos construídos com/pelos estudantes ajuda na aprendizagem, tendo em vista que durante o processo de elaboração o estudante vai refletir

sobre o que foi pesquisado, ter atenção ao que está sendo elaborado e ser ativo no processo. Assim, observa-se a importância de utilizar ferramentas que auxiliam no ensino-aprendizagem, e para tanto utilizamos em sala o mapa, o globo terrestre e trabalhamos as divisões dos continentes. Podemos então afirmar que:

Eis mais uma razão de termos o mapa como ferramenta indispensável, no ensino da Geografia, pois é através dele, que o aluno terá condições de entender a organização espacial, de forma mais concreta, desde a localização da própria cidade, até um contexto mais abrangente, participando ativamente na construção do seu conhecimento. (CIOLA e AGUIAR, p.5)

O auxílio de recursos didáticos se fizera presentes em nossas aulas, utilizamos: observação da paisagem local, mapas, o livro didático, vídeos, rodas de conversas, elaboração de globinhos, confecção de objetos com material reciclável. Na escola **D** localizada no distrito de Galante, também há possibilidades de avaliações diferentes da prova escrita. A docente busca realizar avaliação de forma contínua, mesmo que muitas das vezes encontre dificuldades, tendo em vista a falta de disposição de alguns estudantes.

Foi realizada análise da paisagem local, levamos os estudantes para descrever a paisagem utilizando não apenas o que viam, mas, também o que sentiam, a paisagem não é algo estático. Trabalhamos sobre a dinâmica e variedade de paisagens, analisando imagens, vídeos e a própria paisagem local, de característica rural.

Levantamos algumas reflexões sobre o homem e as paisagens, realizamos a oficina com materiais recicláveis, roda de conversa sobre a desigualdade no mundo e a questão do bullying na escola. As avaliações também foram feitas de forma contínua, verificando o empenho dos estudantes, a participação nas atividades, também foi solicitada atividade escrita discursiva, levantando questionamentos e correlação dos conteúdos com a sociedade a qual estão inseridos.

IMAGENS: Análise da paisagem local, oficina com materiais recicláveis, discussão sobre bullying na escola



Fonte: Bezerra, 2019

Em nossas aulas buscamos propor o ensino na concepção socioconstrutivista que compreende o ensino como um processo de construção de conhecimento, levando o estudante a "compreender o ensino como um processo de construção de conhecimento no qual o aluno é sujeito ativo neste processo" (NASCIMENTO, 2017). Desta forma, o estudante constrói conhecimento a partir de sua vivência, percebendo o espaço, seu cotidiano e assim, desenvolvendo e compreendendo de forma mais crítica como o espaço se organiza e construindo o conceito de espaço na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção deste trabalho, nossas reflexões não tinham como objetivo classificar o ensino do professor (que dá nota 10 ou 0), ou a falta de interesse das turmas quanto ao ensino-aprendizagem, mas dialogar sobre uma temática (avaliação) que vem sendo debatida

há anos e que permanece com hábitos tradicionais, que não contribuem para a mudança e/ou melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Como verificada, as vivências nas escolas em Campina Grande nos ajudaram a compreender que avaliação continua seguindo os moldes tradicionais em parte, com uso de livros didáticos e prova escrita de perguntas diretas, prova escrita discursiva, questões de várias opções, questões de explicação textual. A avaliação estaria cumprindo papel classificatório ou tendo por finalidade a nota? A questão posta não deve resumir apenas a existência ou não do instrumento avaliativo prova, mas como ela vem se inserindo no processo de ensino-aprendizagem. O caráter classificatório, de controle, de atribuição de notas, continuará existindo, porém o que faz a diferença no ensino-aprendizagem é como os processos são implantados.

Nossa prática dentro de sala como bolsista de iniciação à docência foi capaz de identificar possibilidades de ampliação nos processos avaliativos nestas escolas, como foi apresentado nos resultados, utilizando a forma continua de avaliação, observando as características que consideram a reavaliação de planos de ensino, que proporcionam ampliar os conhecimentos já adquirido pelo estudante, atentando-se aos objetivos, métodos, avaliações claras e que permitam valorizar o esforço de professores e estudantes..

Nas docências compartilhadas, foi possível identificar as curiosidades dos estudantes em relação a diversos temas. A nota final de uma avaliação não garante que o estudante construiu conhecimento de determinado conteúdo, para que essa cumpra os objetivos esperados é preciso colocar em práticas as funções colocadas por Libâneo (1990): diagnóstico, pedagógico-didático e de controle.

A falta de profissionais qualificados na área de atuação (Geografia) tem comprometido a qualidade do ensino-aprendizagem. A falta de investimentos nas infraestruturas das escolas, nos materiais, nos recursos, as condições sociais, econômicas, psicológicas dos estudantes também interferem na qualidade dos processos construídos dentro das escolas. A quantidade de estudantes por sala, a falta de interesse, a sobrecarga de atividades a serem desenvolvidas pelo professor, muita das vezes não alcançando os objetivos previsto, são algumas das dificuldades encontradas na realidade das escolas no Brasil.

Se nossa meta é formar cidadãos críticos, ativos, precisamos nos avaliar quanto ao que temos aprendido e como temos aplicado em nossas vidas, o que podemos melhorar na prática docente. Não é tarefa fácil, surgem algumas reflexões em relação as avaliações contínuas: como

avaliar continuamente o estudante em um sistema de avaliação qualitativo? É sabido que as escolas preparam os estudantes para maratona de provas com múltiplas escolhas, como o professor contribuirá para formar estudantes ativos e críticos? Outra reflexão é em relação aos investimentos na educação e formação de professores, quais as condições estruturais, econômicas, psicológicas que esses profissionais têm encarado na prática nas escolas públicas do Brasil?

De modo geral, não podemos ficar parados aceitando o comodismo do pronto, é necessário que o professor como contribuinte, favoreça o desenvolvimento intelectual dos estudantes e que também se avalie quanto mediador dessa construção do conhecimento. Os desafios são muitos, mas a educação não pode parar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Capex dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**. Assessoria de Comunicação Social. 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>>. Acesso: 01/09/2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010 - Publicação Original**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/6/2010, Página 4 (Publicação Original). Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>> Acesso: 31/08/2022.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de. Diálogo com e para a formação do professor no estágio supervisionado em geografia. *In*: OLIVEIRA, Marlene Macário de. FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 321-338.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; DIAS, Angélica Mara de Lima; REGO, Anizabel Costa Duarte do. Recursos didáticos na Geografia escolar moderna: contribuições de Raja Gabaglia. *In*: OLIVEIRA, Simone Santos de; TONINI, Ivaine Maria; PORTUGAL, Jussara Fraga (Orgs). **GEOGRAFIA: diálogos, reflexividades e aproximações**. Curitiba: CRV, 2017. p. 95-111.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr.

2008. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 19/03/2018.

CIOLA, Cerli Freire. AGUIAR, Waldiney Gomes. **Orientação e localização geográfica: conceitos e importância social.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2376-8.pdf>>. Acesso em: 05/09/2019.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. **Contexto histórico da avaliação escolar.** Revista Educação Pública, publicado em 05 de janeiro de 2016. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/1/contexto-historico-da-avaliacao-escolar>>. Acesso em: 12/07/2022.

CONCEIÇÃO, Marlene Macário de. O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária. *In*: OLIVEIRA, Marlene Macário de; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. (Org.). **A formação docente em geografia: teorias e práticas.** Campina Grande: EDUFCG, 2014. p. 107-138.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações.** EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 1, junho, 2002, pp. 17-41 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>>. Acesso em: 12/07/2022.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento.** Série idéias n.22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso: 13/04/2018.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em: <<https://idoc.pub/documents/hoffman-avaliacao-mito-e-desafio-uma-perspectiva-construtivistapdf-vnd58p7mz9lx>>. Acesso: 12/07/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A avaliação escolar. *In*: _____. **Didática.** Cortez Editora. São Paulo, 1990. p. 195-220.

LOPES, Auxiliadora Cristina Corrêa Barata. CHAVES, Edson Valente. **Programa de iniciação à docência: uma prática eficiente para a formação.** Edurece XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29 de outubro 2015. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16760_7404.pdf>. Acesso: 31/08/2022.

MUTERLLE, Juliana Carla; SOUZA, Cícero Luis. **Ensino de geografia e avaliação: uma questão de critérios.** X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em:<<https://docplayer.com.br/23068394-Ensino-de-geografia-e-avaliacao-uma-questao-de-criterios.html>>. Acesso: 27/08/2018.

NASCIMENTO, Luana Isis do. **Formação e desenvolvimento do conceito científico espaço.** o uso do estudo do meio na construção do conhecimento geográfico. Recife, 2017.

OLIVEIRA, Darciley Gomes de Oliveira; ESTEVES, Poliana M^a da S. RAMALHO, Maria do Socorro. **Avaliação e aprendizagem:** um processo continuado na formação aluno-professor, o caso da EEEFM Professor Raúl Córdula. *In:* II Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste - ERELIC, 2017, Campina Grande.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas.** SciELO - Scientific Electronic Library Online. Publicado 29 Set, 2010. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pusp/a/gCsZ9jM78SQ43SB6twJvytt/?lang=pt>>. Acesso: 01/09/2022.