



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UNAGEO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

JESSICA DE LIMA OLIVEIRA

**A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

CAJAZEIRAS-PB

2024

JESSICA DE LIMA OLIVEIRA

**A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado curso de Licenciatura em Geografia, da Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras/PB, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

CAJAZEIRAS-PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

O482a Oliveira, Jessica de Lima.
A avaliação no processo educativo: um olhar sobre o ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia no ensino fundamental anos finais / Jessica de Lima Oliveira. – Cajazeiras, 2024.
56f. : il. Color.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2024.

1. Geografia - Ensino e aprendizagem. 2. Geografia – Avaliação da aprendizagem. 3. Geografia - Ensino fundamental - Anos finais. 4. Avaliação de ensino. I. Pessoa, Rodrigo Bezerra. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 91:37

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

JESSICA DE LIMA OLIVEIRA

**A AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO E
APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
ANOS FINAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado curso de
Licenciatura em Geografia, da Unidade Acadêmica de
Geografia do Centro de Formação de Professores, da
Universidade Federal de Campina Grande, Campus
Cajazeiras/PB, como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa

TCC aprovado em 04 / 07 / 2024

Banca Examinadora



Profº. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Geografia



Profº. Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Unidade Acadêmica de Geografia



Profª. Dr. Antônia Edivaneide de Sousa Gonzaga
Instituto Federal da Paraíba – IFPB

Dedico este trabalho a meu professor do terceiro ano quando me chamou de retardada por eu não saber ler em uma prova avaliativa, e a minha professora do ensino médio Simone que reinventou o sentido de prova para mim. Dedico essa obra a Felipe que me incentivou antes do início e até o fim dessa jornada que foi a graduação.

*“Uma jornada de mil milhas começa com um
único passo.”*

(Eiichirô Oda)

RESUMO

A educação exige resultados e o processo avaliativo reflete os efeitos das práticas de ensino, refletindo sobre a qualidade da educação. A carga histórica da avaliação está atrelada ao sistema de medição, e justamente por isso foi desenvolvida uma cultura de medo entre os discentes, pois o avaliar estava relacionado à quantificação do conhecimento, fugindo do seu propósito de diagnosticador da aprendizagem. Nesse sentido, baseada nessa fundamentação, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar a influência da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia. Para isso, o percurso metodológico se baseou no método de pesquisa-ação, desenvolvido em uma escola estadual da Paraíba, onde foi possível a interação com os sujeitos pesquisados para o desenvolvimento de ações avaliativas em um período de seis meses. Além disso, ao final foi realizada a aplicação de um questionário para comprovar os resultados da pesquisa. A partir disso, foi possível constatar que boa parte dos alunos não tem boa relação com o processo avaliativo, sentindo apreensão quando submetidos a métodos como prova/exames. Na busca por priorizar a aprendizagem geográfica o desenvolvimento das ações surtiu efeitos positivos, pois os alunos relataram que tiveram maior liberdade em aprender ao saberem que não iriam realizar prova, bem como houve mínima apreensão durante as ações. Portanto, a pesquisa priorizou a aprendizagem dos alunos, desfazendo o caráter quantitativo, tornando a avaliação uma parte integrante do processo educativo, não algo a parte e para ter medo, pois o avaliar deve ser o diagnosticador das necessidades de aprendizagem, não o julgamento final do aluno.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem Geográfica. Geografia.

ABSTRACT

Education requires results and the evaluation process has the function of bringing them, reflecting about the quality of education. The historical burden of education is linked to the measurement system, and precisely because of that was developed a fear culture among the students, because the evaluation was linked to the quantification of knowledge, running away from its purpose as a diagnostician of the learning. In this sense, based on this fundamentation, the present work has as the main objective to analyze the influence of the evaluation on the teaching and learning process in the Geography matter. For that, the methodological route was based on the action-research method developed in a state school in Paraíba, where it was possible to interact with the researched subjects for the development of evaluative actions in six months. In addition, in the end, a questionnaire was applied to quantitatively prove the results of the research. From this, it was possible to verify that a good portion of the students do not have a good relationship with the evaluation process, feeling apprehensive when subjected to methods such as tests/exams. In the search to prioritize geographical learning, the development of actions had positive effects, as students reported feeling more freedom to learn knowing they would not have to take a test, and there was minimal apprehension during the actions. Therefore, the research prioritized student learning, undoing the quantitative aspect, making assessment an integral part of the educational process, not something separate and to be feared, as assessment should be the diagnostic tool for learning needs, not the final judgment of the student.

Keywords: Evaluation. Geographic Learning. Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Bamboleando a Geografia.....	17
Figura 2 -	Apresentação de Seminários.....	18
Figura 3 -	Atividades/Trabalhos Pesquisados.....	19
Figura 4 -	Jogo de Revisão com Limão.....	20

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pressão ou medo da nota	39
Gráfico 2: O avaliar na opinião do aluno	41
Gráfico 3: Aprender geografia	42
Gráfico 4: Aprendizagem geográfica nas ações	44
Gráfico 5: Apreensão nas atividades	45
Gráfico 6: Liberdade de aprendizagem	46
Gráfico 7: A transmissão do objetivo	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERCURSO METODOLÓGICO	14
3 A AVALIAÇÃO COMO DETERMINADORA DE CONHECIMENTO	21
3.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA.....	28
3.2 O HÁBITO DE MEDIAR CONHECIMENTO PARA AVALIAR.....	33
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA.....	37
4.1 CONSTRUINDO RELAÇÕES: O ALUNO E A AVALIAÇÃO	38
4.2 AVALIANDO A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	53

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar é algo fascinante, a partir dela é possível o compartilhamento de conhecimentos, esses responsáveis por modificar a percepção de mundo do indivíduo. O processo educativo tem como principal fator a construção de saberes e a interação entre sujeitos através do ensino, no qual professores e alunos constroem relações. No processo educativo há o ensino, a aprendizagem e avaliação, esta última interligando os demais. Através da avaliação é possível adquirir os resultados da prática do ensino e da aprendizagem, ou seja, o aluno terá a aprendizagem avaliada, bem como a prática do professor. Com isso, a avaliação da aprendizagem é um fator que deve ser estudado minuciosamente. A partir dela são vistos os resultados do processo educativo e, através da interpretação destes, são identificadas as necessidades de aprendizagem dos alunos, nas quais será feita a intervenção para remediá-las.

Esse é um tema que deveria ser discutido e pesquisado, pois se refere aos resultados da educação. A partir destes, é possível fazer intervenções quando a aprendizagem não está sendo efetivada, bem como é através deles que se alcança a qualidade do sistema escolar. Ademais, sua relevância vai além dos limites da educação básica, pois essa é uma pauta que deveria estar na grade curricular da formação de professores do ensino superior. Os aspirantes à docência deveriam, no mínimo, saber qual a função do processo avaliativo. Assim, tratar a avaliação da aprendizagem com menos importância que o ensino é retroceder a aprendizagem dos alunos, bem como a qualidade do corpo docente.

Segundo tal lógica, a presente pesquisa partiu de várias motivações, tanto acadêmicas como pessoais. Dentre elas, cabe destacar a desvalorização do processo avaliativo na educação, principalmente na disciplina de Geografia. Nela, os instrumentos avaliativos usados não fazem aproveitamento do conhecimento geográfico do aluno, mas da sua capacidade de memorização. Essa é uma realidade constatada tanto no ensino básico quanto no superior, onde o avaliar é interpretado erroneamente. Para além disso, a avaliação é usada como instrumento de julgamento e nada é feito para concertar o erro do aluno e cumprir o real objetivo da avaliação: diagnosticar a aprendizagem.

É importante salientar uma consequência gerada por tal situação no corpo estudantil: o medo do avaliar, construído ao longo do percurso acadêmico. Neste, a avaliação foi usada para manipular ou aterrorizar os alunos a fim que estudassem. Assim, essa cultura do medo está enraizada e distraíndo a atenção do real propósito do processo. Portanto, a partir dessa

fundamentação, cabe ressaltar a indignação enquanto aluno diante de processos avaliativos puramente quantitativos, nos quais pouco importa a aprendizagem.

A atual forma de vermos a avaliação da aprendizagem foi construída durante décadas e essas são características que marcaram a história da educação, na qual o avaliar estava ligado à mera quantificação, ao objeto de julgamento do conhecimento. No entanto, houve mudanças significativas na busca por melhores resultados, onde foram impostos objetivos e dada voz ao corpo discente. Partindo disso, os métodos avaliativos foram se diversificando e o objetivo da avaliação mudando através de gerações, isso deu margem à significativa melhora do sistema educativo.

O principal objetivo da pesquisa é analisar a influência da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, pois o ensino, a aprendizagem e a avaliação formam uma tríade, onde um não é possível sem o outro. É preciso entender que o método de ensino na disciplina é um fator indispensável para a consolidação da aprendizagem, que consequentemente vai refletir na avaliação. Então o avaliar não está ligado somente aos alunos, mas também ao ensino do professor.

A forma como o processo avaliativo está sendo desempenhado no sistema escolar, em que os objetivos não saem do papel e os resultados são obtidos através de simples exames, afeta diretamente a qualidade da aprendizagem. Além disso, também vemos o clássico caso de abuso de notas, em que o docente se utiliza de sua posição enquanto professor para obter bom comportamento ou atenção da turma, usando ameaças de reprovação para amedrontar os discentes.

Com base nesses fatores, que abrangem o processo avaliativo em si, nos perguntamos: como essa avaliação, pautada na quantificação e no medo, pode influenciar no processo do ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia? Isso ao considerarmos o caráter relevante da disciplina para a construção crítica do saber relacionado ao espaço. Assim, o aluno estará mais preocupado em obter uma boa nota que construir o conhecimento, o que proporciona a indução do método de memorização mecânica. Diante disso, essa também é uma problemática que remonta ao ensino da disciplina, o qual estará pautado na transmissão de conteúdo, sem compromisso com a aprendizagem geográfica do aluno.

Com base nessa problemática, objetivamos desenvolver propostas que auxiliaram em amenizar o impacto que a avaliação possui na educação básica, em especial na Geografia. Como primeiro objetivo, nos propomos a analisar o papel da avaliação e sua importância no processo educativo, com base na visão geral do contexto avaliativo.

Em segundo lugar buscamos desmistificar o processo avaliativo da aprendizagem geográfica como algo condenador, que indiretamente invalida a confiança do aluno em seus próprios conhecimentos sobre o conteúdo. Em terceiro lugar pretendemos desenvolver atividades avaliativas como alternativa à perspectiva tradicional de exames e/ou provas como única. Por fim, o quarto objetivo se trata de construir uma relação harmônica entre o aluno e avaliação, amenizando a cultura do medo no processo avaliativo.

O trabalho é desenvolvido em cinco capítulos, iniciando com a Introdução. O segundo, intitulado “O Percorso Metodológico”, explana que a pesquisa se baseou no método de investigação da pesquisa-ação, o qual consiste no desenvolvimento de várias ações até chegar ao objetivo proposto. A pesquisa ocorreu no município de Cajazeiras-PB na Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor João Milanês. Como público alvo, tivemos os alunos do nono ano, que foram acompanhados em um período de seis meses, de junho a dezembro de 2023. Nesse período foram lecionadas aulas e realizado um total de quatro ações com propósitos avaliativos. Desse modo, sendo possível o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Por fim, foi realizada a aplicação de um questionário *on-line* concluindo a pesquisa. Optamos pela criação do capítulo metodológico para se entender o rigor detalhista da pesquisa em que o pesquisador participa diretamente e interage com os sujeitos pesquisados.

O terceiro capítulo é voltado para o embasamento teórico, intitulado “A Avaliação como Determinadora de Conhecimento”. Este explana a história da avaliação, citando conceitos e tipos, bem como o uso dessa e seu papel no processo educativo. O capítulo está subdividido em “A Avaliação da Aprendizagem Geográfica”, que contempla a avaliação no ensino de Geografia e seu propósito de acordo com a disciplina. Nele, pautamos a respeito da aprendizagem geográfica e como avaliar de acordo com o objetivo da disciplina. O segundo tópico “O Hábito de Mediar Conhecimento para Avaliar”, trata do papel do professor e do aluno no processo avaliativo, a forma como ocorre a troca de conhecimentos e como essa relação mudou segundo as gerações da avaliação. Por fim tratamos o avaliar para além dos testes e exames.

No quarto capítulo trouxemos os resultados e discussões obtidos pela pesquisa, misturando as experiências em campo ao resultado quantitativo do questionário. Está subdividido em dois tópicos, o primeiro: “Construindo Relações: o Aluno e a Avaliação” trabalhará a avaliação pelo olhar do aluno, buscando entender e reverter a posição negativa do avaliar. O segundo tópico, intitulado “Avaliando a Aprendizagem em Geografia”, explana quais efeitos a pesquisa teve para o aluno e como as ações foram aplicadas de acordo com o objetivo da disciplina de Geografia.

Por fim, o quinto capítulo, as considerações finais relatam de modo geral o cumprimento do objetivo da pesquisa, bem como a experiência com a pesquisa em meio aos alunos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O início de uma pesquisa possui motivações específicas de acordo com as necessidades do tema escolhido, bem como do investigador, este, movido por razões pessoais e profissionais. No caminho para desvendar a pesquisa há diversos contratempos, nos quais o investigador depara-se com situações complexas que podem mudar completamente a direção e até mesmo o sentido da pesquisa. Assim, as motivações devem se sobressair sob os percalços encontrados durante o processo, com isso aumentando a chance de sucesso.

O processo de pesquisa é complicado e requer planejamento, da fase teórica à prática, além de planos alternativos para contratempos no campo. Inicialmente é necessário se assegurar de qual método científico será pautado a pesquisa, pois este tem papel determinante nas etapas adiante. Segundo Lakatos (2003), o método é um conjunto de atividades sistematizadas e racionais que possibilita o alcance dos objetivos da pesquisa. A partir dele é possível traçar caminhos e detectar erros, bem como auxiliar nas decisões do pesquisador.

É necessário salientar, ainda de acordo com a autora, que para chegar ao resultado final do método científico atual foram necessárias décadas de mudanças e inovações. Estamos falando de séculos, onde o homem atribuía a explicação dos fenômenos à natureza. Com um longo processo histórico, passando por crenças religiosas, conhecimento filosófico e pelo senso comum, o método foi adequado à ciência, este sendo a “teoria da investigação” (Lakatos, 2003, p. 84). Desse modo, o método científico, baseando-se na investigação, foi capaz de desenrolar etapas específicas a serem seguidas, como inicialmente o descobrimento do problema e ao fim a comprovação de soluções.

Tais considerações acerca do método foram necessárias para se entender a partir de quais bases foi produzido o percurso metodológico. Assim, a presente pesquisa se desenvolve com base no método científico da pesquisa-ação. Este, contando como uma das várias ramificações da investigação-ação, onde a prática é a principal forma de atuação, ou seja, o campo é exclusivamente o palco do método.

Para entendermos melhor esse método, cabe salientar que sua origem, a investigação-ação, é um processo cíclico, de acordo com Tripp (2005), onde se aprimora a prática pela “[...] oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 446). Ainda segundo o autor, esse ciclo possui fases específicas, as quais são: planejamento, implementação, descrição e avaliação de uma mudança para melhorar a prática (tanto do pesquisador como da pesquisa).

A pesquisa-ação é um método científico baseado na análise do real e na busca por melhorias deste, sendo “[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p.447). Esse é um método que demanda tempo do pesquisador, bem como um campo favorável. O planejamento e implementação de uma ação, pode melhorar a prática, para então avaliar os resultados obtidos e conseguir sucesso a partir de uma nova aplicação. Desse modo, isso justifica esse ciclo que é a investigação-ação, pois o pesquisador pode iniciar novos ciclos, com resultados diferentes até alcançar seus objetivos (Tripp, 2005, p.453).

A reflexão sobre a prática comum do objeto pesquisado precede e ajuda a identificar o que necessita de melhoras. Essa reflexão, na verdade, está em todas as etapas, no planejamento, monitoramento e conclusão sobre o que se sucedeu, indo além do “planeje, faça, reflita” (Tripp, 2005, p. 454). Nesse sentido, a reflexão durante toda a pesquisa é indispensável para dar qualidade e resultados ao processo.

Partindo disso, a presente pesquisa tem como cenário de desenvolvimento a Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor João Milanês, localizada da cidade de Cajazeiras-PB. Durante um período de seis meses foi realizado o acompanhamento de uma turma de nono ano no turno manhã, a qual contava com um total de quarenta e cinco alunos, estes em idade adequada para a série. Estruturalmente a instituição conta com seis salas (coordenação e direção), dois banheiros, cozinha, almoxarifado, sala de professores e pátio relativamente pequeno. Todos os detalhes devem ser levados em consideração em uma pesquisa educacional, pois a cultura escolar está refletida até mesmo na infraestrutura do prédio escolar, e está diretamente ligada ao comportamento do aluno na escola.

O início da pesquisa sobre o processo avaliativo na disciplina de Geografia ocorreu por motivações pessoais, dentre as quais cabe citar a forma invariável de avaliar em Geografia, como se um exame escrito fosse capaz de reconhecer o conhecimento geográfico que aquele aluno adquiriu. Nesse sentido, durante os meses de junho à dezembro de 2023 ocorreu o acompanhamento da turma de 9ºA, observando e analisando a reação desses alunos aos processos avaliativos.

É necessário destacar que todo o acompanhamento ocorreu graças à minha participação no Programa Residência Pedagógica, onde tive autonomia para realizar a pesquisa, isso com autorização e acompanhamento da docente responsável pela turma. Cabe salientar que o acompanhamento da turma ocorreu desde o início do ano letivo, e somente após seis meses foi iniciada a pesquisa, então foi visto de perto as necessidades para com o processo avaliativo na disciplina.

Como a pesquisa-ação ocorre em ciclos e estes são compostos por fases, cada tentativa de aplicar uma melhoria à prática gera resultados diferentes. Assim, a partir dos resultados podemos acompanhar a evolução da investigação a partir dessa ação aplicada na prática. É necessário salientar que sejam resultados positivos, onde é visível o sucesso da ação, ou negativos, podendo retroceder a reflexão e ao planejamento para então melhorar a ação, ambos devem ser interpretados minuciosamente para uma conclusão final.

Nesse sentido, a pesquisa contou com o desenvolvimento de quatro ações que buscaram resultados positivos para os alunos, tentando melhorar a relação destes com a avaliação, mostrando que há outras maneiras de ser avaliado, por si próprio e pelo professor. Ao final da aplicação das ações, foi realizada a elaboração de um questionário para documentar os resultados. Desse modo, a pesquisa tem caráter qualitativo.

Antes de adentrar detalhadamente as ações trabalhadas, é preciso considerar que o método pesquisa-ação é específico de algumas áreas do conhecimento, como as ciências sociais, podendo ser trabalho em escala política e, nesse caso, educacional, porém com grande demanda de tempo. Tripp (2005, p. 457) destaca que na área da educação o pesquisador ao usar esse método, deve mirar em contribuir para o desenvolvimento das crianças. As mudanças feitas a partir dele terão o efeito de melhorar a aprendizagem e autoestima intelectual desses alunos, além de trazer o interesse, a autonomia e cooperação em sala de aula. Então, esse método contribuiu além do esperado, ele construiu alunos capazes e confiantes da própria aprendizagem, isso sendo evidenciado no decorrer das aulas.

A pesquisa se iniciou efetivamente no mês de junho de 2023, no qual a turma foi consultada sobre a mudança na forma avaliativa na disciplina de Geografia, isso em concordância com a professora titular. Esse momento de aceitação dos sujeitos para participação da pesquisa tem fundamental importância, pois a cooperação e colaboração dos participantes fazem toda a diferença quando se trata de desenvolver ações com os próprios (Tripp, 2005). Assim, foram aplicadas quatro ações na turma de 9º ano, com o período final em novembro de 2023, a seguir cada ação será descrita minuciosamente para se entender o resultado posterior.

1º Ação – 13 de junho de 2023

Mudar o método avaliativo é um desafio quando os alunos são crentes nos testes como únicos eficientes, assim, a primeira ação se mostrou desafiadora. O Jogo do Bambolê foi planejado minuciosamente com a confecção de perguntas sobre o conteúdo, e as

estratégias do campo minado. A aplicação ocorreu nas primeiras aulas, com a explicação das regras do jogo e a divisão das equipes, bem como o sorteio da ordem de cada equipe jogar. Em seguida, os alunos foram direcionados ao pátio da escola onde estavam dispostos nove bambolês coloridos em uma espécie de campo minado.

Figura 1- Bamboleando a Geografia



Fonte: Jessica Oliveira (2023).

O jogo é uma das formas de atribuir ludicidade ao processo educativo, a partir dele o aluno tem maior interesse, pois não se sente pressionado, essa é a finalidade na mudança do método avaliativo. O jogo foi pautado nos conteúdos O Mundo Urbano e Fontes de Energia que foram trabalhados em aulas anteriores demonstrando a dinâmica do homem no espaço e sua capacidade de adaptação em diferentes localidades.

O jogo é uma espécie de campo minado, em que os bambolês são dispostos em determinadas ordens com “bombas”, essa mudando a cada equipe que tentar atravessar o campo. Cada equipe tem uma chance por rodada para escolher um bambolê (na vertical), se estiver minado a equipe pediu a rodada, ao contrário escolhe uma carta (com perguntas referente ao conteúdo) se responder corretamente tem a chance de escolher mais um bambolê (diagonal/horizontal) repetindo o processo inicial, assim, a equipe que conseguir chegar ao final do campo ganha a rodada e o ponto no jogo. O professor pode realizar diversas rodadas a depender do tempo.

Portanto, nessa atividade os alunos mostraram seu aprendizado, participando racional e fisicamente da aula, mudando o método tradicional avaliativo.

2º Ação – 05 de setembro de 2023

Com a análise dos resultados obtidos na ação anterior, observamos os alunos receosos a serem avaliados com outro método que não testes. Assim, foi realizado o planejamento e preparação da turma para a realização de seminários. Para isso foram sorteados capítulos do livro didático com os temas sobre questões políticas e territoriais da Rússia, explicando quais temas abordar.

Durante a realização da ação, infelizmente o sucesso foi mínimo, pois poucas equipes realizaram a apresentação, no entanto a interação da turma com os colegas foi algo notável.

Fotografia 2 - Apresentação de Seminário



Fonte: Jessica Oliveira (2023)

3º Ação: outubro a novembro de 2023

A terceira ação foi baseada em atividades e trabalhos pesquisados, dando propósito e especificando quais objetivos a serem alcançados, dentre eles o trabalho em equipe e a capacidade de pesquisa por conta própria, enaltecendo a aprendizagem. Assim, ambas as atividades desenvolvidas foram planejadas com o intuito de observar o desempenho dos alunos.

A primeira ocorreu em 03 de outubro de 2023, com a Dinâmica da Bolinha, trabalhando o conteúdo Ártico. Na dinâmica, uma bolinha de papel com perguntas rodava entre os alunos e ao parar eles respondiam-nas no caderno, com direito a pesquisa, isso com um intervalo de tempo, e as respostas seriam entregues posteriormente. Adiante, a segunda atividade ocorreu em 14 de novembro de 2023, com a realização de um Quiz Geográfico com a finalidade de trabalhar conteúdos geográficos diversos (oceanos, continentes e federações

do Brasil), com o intuito de revisar os conceitos básicos da Geografia. Na atividade os alunos escolhiam a pergunta que estava misturada dentro de uma sacola preta e faziam a leitura em voz alta para o restante da turma, anotando a alternativa escolhida para posterior conferência. Foram um total de vinte perguntas, essas confeccionadas e impressas.

Fotografia 3 - Atividades/trabalhos Pesquisados



Fonte: Jessica Oliveira (2023)

4º Ação: 28 de novembro de 2023

Essa ação foi desenvolvida com o propósito de revisar os conteúdos trabalhados durante o ano, tendo o objetivo de analisar a aprendizagem geográfica dos alunos. Foi realizado o planejamento do Jogo de Revisão com Limão, neste houve a confecção de cartas com perguntas que remetiam a todos os conteúdos vistos. A realização ocorreu no pátio da escola com a turma dividida em duas grandes equipes (vermelha e azul). Nessa ação as equipes se revezavam em responder as perguntas e ao errar tomavam gotas de limão na boca.

Ao final, os resultados obtidos foram surpreendentes, pois além dos alunos discutirem as respostas, esses conseguiram interpretar e visivelmente relaciona-las à dinâmica do espaço.

Fotografia 4 - Jogo de Revisão com Limão



Fonte: Jessica Oliveira (2023)

Cada ação desenvolvida durante a pesquisa teve rigoroso planejamento para sua aplicação, além da confecção dos materiais utilizados. Em todas as etapas implantadas, seguindo o método da pesquisa-ação, houve a análise dos resultados, quando negativo a próxima ação visava suprir o que faltou na anterior, assim ocorreu da primeira à quarta, atingindo os objetivos da investigação.

Na busca por resultados quantitativos, a fim de comprovar a eficiência que a pesquisa teve no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, foi elaborado um questionário com dezesseis questões, aplicado de forma on-line através da plataforma digital *Google Forms*.

Portanto, após todo o percurso metodológico, os resultados foram se mostrando gradativamente, tanto pela maior participação dos alunos nas aulas, que ficavam na expectativa de uma aula lúdica, como pela comprovação significativa da aprendizagem, mostrada na última ação. Desse modo, tanto o aluno aprende em decorrência das atividades com propósito avaliativo, como o professor cria uma relação harmônica com o ensino, pois quando este é divertido para o discente também o é para o docente.

3 A AVALIAÇÃO COMO DETERMINADORA DE CONHECIMENTO

O processo educativo se consolida a partir do ensino, que segue uma grade curricular estabelecida pelo sistema de educação, esperando como resultado a construção do conhecimento e a aprendizagem do aluno. Analogicamente, o processo educativo pode ser relacionado a Terceira Lei de Newton, pois quando ocorre o ensino (ação), se espera a aprendizagem (reação), para então ocorrer a avaliação, resultado esperado. Assim, “resultado” é uma palavra-chave quando nos referimos à avaliação, uma etapa indispensável que se transformou e evoluiu ao longo da história.

A avaliação data de séculos atrás em 2.205 a.c. quando imperadores chineses avaliavam os soldados para qualificação. Esse sistema foi usado em diversas áreas até ser implantado na educação, quando foi necessário quantificar o rendimento que cada escola possuía, um sistema de testagem (Depresbiteris, 1990). Segundo a autora, as primeiras noções de avaliação estão diretamente associadas à medição, ao ato de quantificar e qualificar, um sistema de testagem. Posto nas instituições de ensino no século XIX, nos Estados Unidos da América, por Horace Mann, esse sistema evoluiu e foi se modificando através das décadas com a criação de métodos que medissem o conhecimento do alunado.

Dentre alguns métodos, Depresbiteris (1990) menciona a origem de testes objetivos e específicos que classificassem e medissem ao mesmo tempo. A partir disso, mais adiante, viu-se a necessidade de desenvolver uma ciência das notas, a Docimologia, que estuda particularmente a atribuição de notas e do comportamento dos examinados e examinadores. Assim, “[...] durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada a aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo” (Depresbiteris, 1990, p. 07).

Após décadas com essa noção de simples medição através de notas, Ralph Tyler em 1950 causou grande impacto ao defender a variedade de procedimentos avaliativos, que verificassem o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal. Ou seja, ao longo de um determinado período, com várias avaliações que variavam de testes objetivos e comportamentais. Assim, Tyler defendia a noção de que

o processo avaliativo consiste basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas instrucionais. Ele diz que esta concepção de avaliação tem dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, implica que a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar comportamentos. Em segundo lugar, pressupõe que a avaliação deve

envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subseqüentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo (Depresbiteris, 1990, p. 07).

Nesse sentido, ao considerar a dimensão restritiva que a avaliação educacional vivenciou, Tyler foi um revolucionário, pois buscava uma espécie de feedback ao mencionar que a avaliação necessitava de objetivos. Porém considerava esse processo finito, sem vínculo a um processo contínuo e sistemático. Além deste, a autora ressalta mais algumas figuras que tiveram importância histórica para a construção da avaliação educacional, dentre eles está Mager (1977), salientando a importância dos objetivos de um teste para verificar a real aprendizagem do aluno. Mas anterior a ele, Cronbach (1963) já destacava a ideia de um teste de aprendizagem apropriado à decisão de fazê-lo, ou seja, a definição do propósito para o sistema de testagem.

Aliado a Cronbach, Bloom (1963) foi mais a fundo ao interligar o tempo de aprendizagem como essencial ao bom desempenho nas avaliações, pois levava em consideração o tempo diferente da aprendizagem de cada indivíduo. Assim, sugeria a aplicação de testes curtos sem propósito quantitativo, mas verificador de desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, Depresbiteris (1990) destaca Viana (1982) que relata a importância do planejamento de um teste avaliativo considerando as variáveis do desempenho do estudante. Por fim, menciona Medeiros (1977) sobre o interesse quantitativo da aprendizagem pela instituição, além disso, também salienta os resultados como avaliadores do trabalho docente, não responsabilizando somente os alunos, mas os docentes e sua prática.

Portanto, ao traçar essa linha do tempo o autor demonstrou o quão complexo e divergente foi o processo de construção da avaliação educacional da aprendizagem, a qual adquiriu sentido estritamente quantitativo, com testes objetivos e específicos da área. No entanto, ao decorrer das décadas a aprendizagem foi posta como indispensável a esse processo avaliativo, então a classe estudantil ganhou relevância, prezando a qualidade do conhecimento.

A partir da carga histórica em volta da avaliação, seu uso errôneo nas instituições de ensino se torna compreensivo, pois sua base inicial tinha por objetivo a mera classificação, somente após séculos essa noção veio se modificando. Assim, a avaliação é uma tarefa complexa que vai além da atribuição de notas e realização de testes, é didática e necessária no trabalho docente, este acompanhando de perto o processo de ensino e aprendizagem, tendo a interação com os discentes (Libâneo, 1994).

Nesse sentido, Libâneo (1994) define a avaliação escolar como um componente do processo educativo, visando a partir da verificação e dos resultados obtidos, determinar a ligação desses com os objetivos propostos no início do processo. Além disso, o autor relata que os resultados são obtidos no decorrer do trabalho conjunto entre professores e alunos, se tornando uma ação conjunta que a seu ver torna a avaliação um reflexo do nível de qualidade do trabalho escolar, seja do docente ou discente.

Hoffmann (2003), destaca que o ato de avaliar é, por essência, atribuir valor a algo, percebendo as várias dimensões de qualidade acerca de tal pessoa/objeto, também destaca que essa percepção de qualidade pode ser negativa ou positiva para o avaliador, o que torna o avaliar subjetivo. No contexto educativo, a complexidade avaliativa da aprendizagem deve levar em consideração a multiplicidade das áreas do conhecimento e suas especificidades.

Assim, cabe destacar que a mensuração proporciona dados que devem ser utilizados para apreciação qualitativa (Libâneo, 1994). Ou seja, a interpretação do resultado quantitativo é a real avaliação. Partindo disso, Demo (1941) afirma que a avaliação é feita para classificar, que ao invés de negar e recusar seu teor classificatório usá-lo para fins pedagógicos, garantindo o direito de aprender, pois “[...] a avaliação que não classifica, também não avalia” (p.19).

Além desses autores, as contribuições de Luckesi (2013) são indispensáveis no quesito da avaliação educacional da aprendizagem, relatando que a avaliação é como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, o que implica na tomada de posição do sujeito avaliador. Assim, segundo o autor, “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2013, p.76). Ademais, destaca que há diferença entre avaliar e examinar, onde o examinar se caracteriza pela classificação e seletividade, e o avaliar pelo diagnóstico e inclusão do discente. Assim, se explica a aplicação da avaliação nas instituições de ensino, onde o examinar é confundido com o avaliar.

A aprendizagem do discente deve ser prioridade do sistema de ensino, com investimentos que proporcione melhoras ao seu desempenho, pois este não vai a escola para ser submetido em um processo avaliativo, mas para aprender, e ao ser examinado retira o principal objetivo do ensino. (Luckesi, 2013).

Nessa perspectiva, observamos que os autores concordam ao mencionar o quanto prejudicial é para a aprendizagem do aluno o teor puramente classificatório no processo avaliativo, onde este deveria verificar e diagnosticar para então solucionar as dificuldades. No entanto, o que se ver no cenário escolar é a aplicação de exames a fim de medir o

conhecimento do aluno, e assim sentenciar a aprovação ou reprovação, descartando o real sentido da avaliação.

Apesar da história classificatória da avaliação, cabe ao corpo docente buscar mudar essa realidade, pois têm a interação cotidiana com os alunos, assim como o poder de mudar essa perspectiva. Com isso, seguindo a perspectiva de Luckesi (2013), há necessidade de investir em uma “aprendizagem da avaliação”, pois inconscientemente, esse docente se torna examinador porque já foi examinado em sua jornada estudantil. Assim, aprender a avaliar significa não apenas aprender os conceitos teóricos sobre o ato de avaliar, mas mais que isso, aplica-los na prática, praticar a avaliação (Luckesi, 2013).

A prática avaliativa é complexa, pois muitos docentes se perdem no processo e acabam no comodismo dos exames ao fim da etapa do processo educativo. Fugindo dos exames, o avaliar pode ser realizado de diversas formas e em qualquer etapa do processo. Seja no ensino, sondando os conhecimentos prévios dos alunos, na aprendizagem, desenvolvendo atividades que formem e consolidem o conteúdo, e ao final, quando é possível observar de forma ampla se houve a construção do conhecimento. Nesse sentido, de acordo com Pereira (2022), seguindo a perspectiva de Coll, Martins, Palácios (2004) há três tipos de avaliação da aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação da aprendizagem deve monitorar se o aluno compreendeu e conseguiu refletir sobre o conteúdo trabalhado. Assim é necessário que seja desenvolvida intrinsecamente relacionada ao processo de ensino, onde o professor deve ter conhecimento das modalidades e funções, para então acompanhar a aprendizagem do aluno (Pereira, 2022).

O ato de avaliar investiga a qualidade do desempenho dos alunos com o propósito de intervir para melhoria dos resultados e da aprendizagem significativa, sendo esse o papel da avaliação diagnóstica (Luckesi, 2013). Nesse sentido, a avaliação diagnóstica é aquela que ocorre nos primeiros momentos do processo de ensino, onde o docente vai tomar ciência do conhecimento pré-existente dos alunos a respeito do conteúdo (Coll; Martins; Palácios, 2004 *apud* Pereira, 2022). Assim, nessa modalidade é necessária intervenção e persistência para que o aluno aprenda, pois o não assimilado também é importante para a evolução do mesmo.

Seguida à diagnóstica, a avaliação formativa é aquela que relaciona as informações do progresso do aluno, onde se observa a construção da aprendizagem, ocorrendo durante a ação didática (Coll; Martins; Palácios, 2004 *apud* Pereira, 2022). Além disso, seu papel é auxiliar o aluno em sua aprendizagem, e contando com o professor como agente colaborador é possível a construção de competências a partir do conteúdo trabalhado (Silva, 2020).

A avaliação somativa tem mais visibilidade no meio educacional, a qual consiste na produção de uma ou várias atividades que serão somadas ao fim do processo educativo, nomeada cumulativa, que vai definir se o aluno aprendeu ou não (Coll; Martins; Palácios, 2004 *apud* Pereira, 2022). Em consonância com as ideias de Luckesi (2013), no processo de medida, seja através de notas ou pontos, a aprendizagem do aluno é quantificada através de questões que irão definir se este está apto à aprovação. É necessário salientar que a avaliação deve estar conjugada à aprendizagem, sendo esse o real significado, pois, “se não contribuir para a aprendizagem, é trabalho perdido, acima de tudo, trabalho perverso” (Demo, 1941, p. 36).

Essas modalidades avaliativas contribuem para o desenvolvimento do aluno, pois essa é a função da avaliação, auxiliar no processo de aprendizagem, no entanto, quando usadas erroneamente o avaliar é substituído pelo verificar. De acordo com Luckesi (2013), avaliar direciona a ação dinâmica, a resolução, enquanto a verificação está estagnada e nada se faz para melhorar o desempenho. Assim, ao se utilizar a verificação da aprendizagem, os resultados vêm de forma negativa, além de proporcionar uma onda de medo pela ameaça constante de reprovação.

Nesse sentido, vemos que a avaliação pode ser usada como objeto de manipulação no processo educativo, onde a nota é usada como moeda de troca pelo bom comportamento do aluno. O uso das notas, acumuladas sem articulação, têm o propósito de manipular, sem relação com o processo de aprendizagem, uma questão de aprovar ou reprovar (Luckesi, 2013). Diante disso, Freire (1996) salienta que

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (Freire, 1996, p.44).

Ademais, o autor também destaca que ser um bom professor, do ponto de vista democrático, não está refletido na severidade das relações com os alunos, nem deixar a afetividade interferir no julgamento de valor ao avaliá-lo. Aliado a isso, cabe destacar o que Luckesi (2013) falou a respeito da “aprendizagem da avaliação”, pois ser um bom educador é preocupar-se com o futuro do aluno e então buscar melhorar a prática docente.

A imagem da avaliação está corrompida aos olhos de boa parte do corpo educacional, bem como pelos pais dos alunos que exigem resultados através das notas, havendo assim a polarização de testes e exames promocionais, pois,

o sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que os filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes (Luckesi, 2013, p. 31).

Partindo disso, o autor relata uma série de fatores que estão vinculadas ao que Coll, Martins, Palácios (2004) mencionaram sobre a avaliação somativa, como o interesse exagerado nas notas, sem saber o propósito que levou a ela, o uso de provas definitivas para promoção dos alunos à série posterior, entre outros. Dentre esses fatores se observa que a avaliação pode ser objeto de manipulação e ameaça aos discentes, motivo de chantagem em troca do bom comportamento.

Esse mal uso do processo avaliativo provoca o que Luckesi (2013) chama de terror homeopático. O qual é transmitido através de ameaças prévias, que antecedem o dia da prova, com falas do tipo “a prova esse mês está uma maravilha”, além disso, quando o trabalho docente não está saindo como esperado, gerando indisciplina, é comum ameaças como “fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Esse tipo de comportamento docente usa a avaliação como fator negativo, levando o discente a estudar não pelo desejo de aprender ou pelo interesse, mas pelo medo da prova.

Ademais, o autor menciona as “provas para reprovar”, onde os exames são elaborados para provar os alunos, não auxiliar o processo de aprendizagem. Além disso, comumente é presenciada nas escolas a “aprovação por merecimento”, onde professores aprovam ou reprovam seus alunos com base em seu comportamento. Contudo, não se põe a culpa desse sistema corrompido nos docentes, mas no processo histórico que enraizou essa cultura do medo na educação. Por exemplo, na pedagogia comeniana, Comênio defendia o uso do medo como excelente fator ao prender a atenção dos alunos, permitindo que o docente não tenha trabalho ou esforço para ensinar (Luckesi, 2013).

Infelizmente, esse é um caminho que boa parte dos educadores percorrem ao avaliar a aprendizagem do aluno. Melhor, ao verificar e examinar, pois o avaliar está centrado no aprender sem medir, interessado se o aluno conseguiu construir o conhecimento e aplicar a seu cotidiano. Desse modo, Hoffmann (2005) destaca que não se podem concentrar esforços

na leitura negativa do aluno, mas buscar entender os motivos que levou a não concretização da aprendizagem, pois “o olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens” (p.31).

Portanto, sabendo que essa etapa do processo educativo pode ser manipulada negativamente, como aproveitada ao máximo ao efetivar a aprendizagem, o papel da avaliação ainda é desconstruído em todas as instancias de ensino. Nas quais, a formação de professores deixa de contemplar esse quesito, e as formações pedagógicas estão centradas nas metodologias ativas para o ensino e na cobrança por resultados positivos.

Nesse sentido, conforme discutido por Libâneo (1994), no processo educativo a avaliação deve cumprir determinadas tarefas. Estas, consistem na verificação (coleta de dados sobre o aproveitamento do aluno através de exames/tarefas), qualificação (comprovar os resultados alcançados de acordo com os objetivos iniciais) e apreciação qualitativa (a real avaliação, onde serão postos os resultados esperados). É necessário destacar que a verificação defendida por Libâneo (1994) é uma parte do processo avaliativo, não terminando nela, diferente da verificação relata por Luckesi (2013).

Além disso, o autor também destaca que a avaliação tem funções pedagógico-didáticas, diagnósticas e de controle. A função pedagógico-didática está ligada ao cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. Essa função contribui para a assimilação e fixação, em que será possível a correção de erros, o aprimoramento, ampliação e aprofundamento de conhecimentos e habilidades dos educandos. A função diagnóstica identifica progressos e dificuldades dos alunos, bem como a eficiência do processo de ensino, permitindo ao professor ter o vislumbre da sua prática através da aprendizagem dos alunos. A função de controle está relacionada aos meios e frequência de verificação e qualificação dos resultados escolares, trata-se do acompanhamento da aprendizagem (Libâneo, 1994). Essas funções estão intrinsecamente relacionadas, não agem isoladamente, pois:

A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida à função pedagógico-didática e se não for suprida de dados e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida à simples tarefa de atribuição de notas e classificação (Libâneo, 1994, p. 197-198).

A partir das considerações do autor, observamos que a avaliação cumpre um papel importante no processo educativo, em que diagnostica a aprendizagem do aluno, mas também sonda o ensino do professor, pois o “fracasso” nos resultados sempre é responsabilidade do aluno. Assim, Demo (1941, p.33) relata que qualquer avaliação tende mostrar a precariedade do desempenho do professor e do pedagogo, pois esta é feita para expor. Nesse sentido, teme-se que esses sujeitos docentes sejam tidos como únicos culpados.

Por conseguinte, o processo avaliativo deve auxiliar a identificação das dificuldades da aprendizagem para que sejam resolvidas no contexto escolar, ou seja, diagnosticando. Infelizmente, historicamente a avaliação é vista como quantificadora e classificatória, onde se visa promoção de séries como único objetivo. Além disso seu caráter quantitativo criou uma cultura do medo nos alunos em relação a exames e provas, onde se usam ameaças de reprovação para o bom comportamento. No entanto, vimos que o avaliar é mais complexo e cumpre papel importante em todo o contexto educacional, pois está relacionado ao ensino e a aprendizagem significativa, assim, não diagnosticando somente o aluno, mas o professor.

Partindo disso, avaliar a aprendizagem exige rigor, mas o uso de métodos pode facilitar, principalmente em uma disciplina como a Geografia, que visa à formação cidadã e crítica do aluno no espaço. Assim, avaliar a aprendizagem geográfica é um desafio aos professores da área, pois devem estar abertos ao novo, entendendo que esse conhecimento deve estar atrelado ao cotidiano. Assim, o uso de exames não trará o resultado desejado se esse aluno não souber relacionar a Geografia ao seu mundo real.

3.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

A Geografia carrega uma carga extensa de modificações ao longo da história, para ser o que é atualmente. A ciência geográfica tinha como princípio a descrição dos fenômenos e isso era transmitido para o seu ensino enquanto disciplina escolar. Logo, ela passou a criticar qual funcionamento de determinados acontecimentos, e então a ver a essência do ser humano dando significado ao espaço.

Essas transformações refletiram no ensino, conforme discutido por Pereira (2022) em consonância com alguns autores como Cavalcanti (2010, 2013), Vesentini (2004) e Gomes (2010), as modificações ocorreram a partir da Geografia Tradicional, que tinha por base a simples descrição e memorização de conteúdo, onde o professor era detentor de todo o conhecimento e os alunos meros receptores. Visto sua ineficiência, esta foi alvo de críticas, dando lugar a Geografia Crítica que estava associada ao contexto socioeconômico, assim

como alterou a dinâmica na sala de aula, onde o professor começou a construir conhecimento, mediando este com o aluno, que consequentemente edificava sua aprendizagem com a participação ativa.

A partir dessa mudança significativa no modelo de ensino e da ciência, se desenvolveu a Geografia Humanista, que valorizava o poder da subjetividade do ser humano e suas experiências particulares como forma de ligação sentimental aos lugares. Assim, no ensino é priorizado o reconhecimento da subjetividade do aluno como ponto de partida para o estudo do espaço geográfico (Pereira, 2022). É necessário destacar que antes da Geografia Tradicional houve outras correntes, voltadas para a ciência em si, que ideologicamente contribuíram para o atual ensino da disciplina.

Partindo disso, o ensino da Geografia enquanto disciplina é um desafio para os professores, tendo em vista que esta pretende construir o conhecimento pautado na realidade espacial e social do aluno. Assim, deve haver grande esforço do docente para que o aluno aprenda de forma crítica, para questionar como as relações de poder estão distribuídas em uma escala menor como a sua cidade. A partir dessa construção de conhecimento em conjunto é possível fazer uma avaliação da aprendizagem geográfica.

A avaliação deve ser um processo integrado ao ensino e aprendizagem, pois de acordo com Silva (2020), não deve ser alheio ao trabalho ativo docente. De acordo com o autor, a construção de uma avaliação da aprendizagem voltada para os conteúdos da disciplina de Geografia deve estar associada ao ensino.

Nesse sentido, deve ser priorizado o diálogo entre professor e aluno no processo avaliativo, pois com base no contexto da disciplina de Geografia, isso possibilita o diagnóstico da aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos e conceitos trabalhados. Com isso, é possível acompanhar o desempenho dos alunos na disciplina, identificando as dificuldades (Silva, 2020).

Na disciplina de Geografia é possível o professor utilizar os três tipos de avaliação, a diagnóstica para sondar o conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo, a formativa em que tende a melhorar a compreensão dos saberes ligados à disciplina, bem como desenvolver habilidades e competências do educando (Silva, 2020), e somativa ao analisar qualitativamente todas as atividades desenvolvidas para então atribuir a nota. No entanto, é necessário usar sabiamente tais modalidades, pois:

Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor esteja envolvido afundo no processo avaliativo, de modo a selecionar os conteúdos pertinentes a cada competência e habilidade voltadas à construção da capacidade de leitura e

compreensão do mundo pelo educando. O ato de avaliar é de suma importância, pois permitirá ao professor criar as condições necessárias de quais objetivos de aprendizagem construir e relacioná-los aos critérios de avaliação que deverão ser utilizados ao longo do processo, objetivando sempre a tomada de decisão por meio do ato de verificação da aprendizagem (Silva, 2020, p. 54).

A partir dessa perspectiva, o autor, em consonância com as ideias de Souza *et. al* (2016) e Silva (2017), salienta, em linhas gerais, que a avaliação da aprendizagem em Geografia possibilita ao educador condições para a construção do saber geográfico de fácil compreensão. Desse modo, o discente pode desenvolver as habilidades referentes aos conceitos geográficos. Então, a prática avaliativa bem elaborada vai beneficiar ao aluno com aprendizagem significativa e ao professor que repensará sua prática de ensino e os métodos avaliativos. Ademais, o professor tem a função de acompanhar o processo de construção da aprendizagem dos conteúdos geográficos considerados importantes, pois assim é possível a reorientação e se preciso um novo método de ensino para o mesmo conteúdo.

Partindo dessa premissa, cabe salientar que o processo avaliativo na disciplina de Geografia cumpre papel importante, pois o acompanhamento formativo e diagnóstico permite ao professor dialogar e rever situações em que o aluno não aprendeu o conteúdo. Assim, o propósito da avaliação na disciplina está ligado ao desenvolvimento da capacidade de o aluno pensar criticamente sobre o espaço que se encontra, nesse sentido, o ensino está diretamente ligado ao avaliar, bem como ao aprender.

Com isso, é necessário destacar a questão da aprendizagem, etapa que se consolida o ensino, contudo em uma sala de aula cada indivíduo possui um ritmo diferente de aprendizado. Depresbiteris (1989) cita as contribuições de Bloom (1963) a respeito da aprendizagem para o domínio, em que este destaca sobre uma educação contínua, em que a escola seria a principal responsável pelo autodesenvolvimento de todos os estudantes.

Ademais, o autor destaca que a aprendizagem é possível se houver auxílio aos estudantes. Em seu estudo sobre o domínio da aprendizagem, Bloom (1963), desvendou que há ritmos diferentes de aprendizagem. O autor propôs métodos que reduzissem o tempo de aprendizagem dos alunos mais lentos a fim de evoluir a assimilação, defendendo estratégias de instrução diferente, e por fim, salientou que um dos fatores fundamentais para aprender é o tempo dedicado a isso (Depresbiteris, 1989, p. 9).

Nesse sentido, podemos dizer que a aprendizagem está diretamente relacionada ao ensino, ou melhor, ao método de ensino dependendo do aluno. Assim, cabe citar o que Filho (2023) denomina de individualização do ensino, a qual se trata de “[...] uma abordagem educacional que visa adaptar a aprendizagem às necessidades especiais de cada aluno, através

da qual este percorre o currículo num ritmo diferente de acordo com as suas necessidades de aprendizagem” (p.28). No entanto, essa abordagem deve ser usada cautelosamente, onde se deve analisar as necessidades de cada aluno e trabalhar de forma individual para não comprometer a qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, Filho (2023) concorda com Bloom (1963), ao defender o ritmo de aprendizagem de cada aluno, além disso, Filho (2023), bem como Silva (2020), relata que a avaliação é subsidiária do processo de ensino-aprendizagem, que inclusive também se adequa a individualização, na qual são interpretados os resultados avaliativos e então identificadas às necessidades dos alunos. Então, essa avaliação de resultados não é vista como ponto final, mas um início para alavancar a aprendizagem (Filho, 2023). É justamente por esse fato que as avaliações não devem adquirir caráter de verificação, mas de diagnóstico, buscando melhorar a aprendizagem (Luckesi, 2013).

Partindo desse entendimento, é indispensável deixar os alunos cientes do processo avaliativo, explanar quais os objetivos qualitativos, bem como esclarecer que o importante é a aprendizagem, não a nota. Dessa forma:

Quando os alunos percebem que a avaliação está alinhada com a compreensão e aplicação de conceitos, em vez de simplesmente memorização, eles tendem a se envolver mais profundamente com o material. Isso promove uma aprendizagem mais significativa e duradoura, que vai além da memorização temporária para a aplicação real do conhecimento (Filho, 2023, p. 31).

Assim, a aprendizagem se manifesta em sala de aula de acordo com o método de ensino, pois a pluralidade está presente e cabe ao professor buscar formas para que todos compreendam o conteúdo geográfico. A Geografia está presente na vida cotidiana, e buscar formas de mostra-la através do ensino tem grande chance de encantar os alunos e prender seu interesse.

Com isso, mostrando uma Geografia palpável e visível, o professor conseguirá dar significado a aprendizagem através de conteúdos que possam ser relacionados à realidade do aluno. Só então, será possível que o momento da avaliação seja coerente ao que foi ensinado, bem como aos conhecimentos que o aluno trouxe de sua experiência vivida (Rabelo, 2010). Além disso, a autora explana que a memorização e reprodução do conteúdo na avaliação são insuficientes para ampliação do conhecimento geográfico.

A Geografia deve ser uma disciplina que faça sentido na grade curricular, para que os alunos e professores vejam-na como prática. Por outro lado, a falta de compreensão da importância dos conteúdos geográficos trará consigo o jogo do fingimento, no qual o

professor finge que ensinou e os alunos fingem que aprenderam, com o único propósito da promoção de série (Rabelo, 2010). Portanto, “as aulas de Geografia, por meio de conteúdos sem relação com a vida cotidiana dos alunos, que não trazem em si interesse e muitas vezes pouco significado educativo, não têm efeitos positivos para a vida e formação desses alunos” (p.40).

Diante do exposto, cabe destacar que a Geografia enquanto disciplina deve estar diretamente relacionada à realidade vivenciada pelos estudantes. É necessário que conteúdos como território, política e espaço, sejam explanados em escala local, bem como global, envolvendo o homem, a natureza e as transformações sociais. Nesse sentido, um ensino com significado, consequentemente trará a aprendizagem solidificada em bases reais, para que então a avaliação seja positiva, não pelas notas, mas pelo aprender.

A avaliação da aprendizagem é subestimada, posicionada em segundo plano, tanto que o método da aplicação de exames como ideal é repassado a gerações de docentes. Como Luckesi (2013) destaca, fomos examinados e agora examinadores, essa tendência de reproduzir atos sofridos como alunos é inevitável, assim o autor destaca que é necessário a aprendizagem da avaliação. Nos embasamos nisso para salientar que, assim como o ensino, a avaliação também tem grande papel no processo educativo, dando destaque à avaliação em Geografia.

Rabelo (2010) relata que a avaliação em Geografia deve atender a propósitos pedagógicos, auxiliando na construção e reconstrução de conhecimentos, assim realizando diversos exercícios que fortaleçam a aprendizagem geográfica. Além disso, a autora menciona que é necessário debater a avaliação nessa disciplina, pois, segundo uma breve pesquisa realizada por ela, há grande discrepância na produção de trabalhos entre o ensino de Geografia e a avaliação. Assim, constatou que essa etapa do processo educativo é muitas vezes esquecido.

Da mesma forma que há pesquisas e milhares de trabalhos sobre o ensino em Geografia, não se deve esquecer a avaliação nessa disciplina, e a partir disso é preciso aprender a avaliar de acordo com o propósito desta. Nessa perspectiva, Rabelo (2010) salienta que uma boa forma de avaliar na disciplina é através da avaliação formativa, onde o professor fará diagnósticos constantes da aprendizagem do aluno, este tendo a oportunidade de aprender enquanto participa das aulas e dialoga com o conteúdo e sua realidade. Assim, “o ideal é que o professor utilize o máximo de possibilidades na hora da avaliação, como, por exemplo: a construção de mapas, relatos de experiências, seminários, maquetes, relatórios de trabalhos de campo, provas, atividades em classe e extraclasse etc” (p.58).

Portanto, o avaliar deve estar de acordo com o ensino, bem como com o propósito da disciplina, assim como o ensino tradicional é visto com ressalvas, o processo avaliativo tradicional também deveria, pois, uma única prova não é o suficiente para julgar todo o conhecimento que aquele aluno adquiriu. Com isso, “[...]a avaliação da aprendizagem em Geografia não pode ficar presa à verbalização dos conceitos, sem que estes estejam relacionados com outros, pois a aprendizagem efetiva só se torna possível a partir da compreensão dos fenômenos que fazem parte da realidade objetiva” (Rabelo, 2010, p.58).

3.2 O HÁBITO DE MEDIAR CONHECIMENTO PARA AVALIAR

Popularmente, entendemos por hábito uma ação constante e repetitiva, a qual se torna tão natural quanto comer e beber. O poder da prática influencia diretamente na qualidade da ação praticada, redundantemente, quanto mais prática melhor o desempenho. Assim ocorre no processo educativo, tanto no ensino, onde o professor aprende a ministrar aula ensinando, quanto no processo avaliativo, quando o docente transforma seus métodos avaliativos, visando a qualidade da aprendizagem.

Mais uma vez se faz necessário exaltar que não devemos entender por avaliação testes, provas ou exercícios, menos ainda boletins ou relatórios de alunos (Hoffmann, 2005), pois esses instrumentos se resumem a quantificação momentânea do conteúdo trabalhado. Ademais, Hoffmann (2005) ainda nos diz que a avaliação da aprendizagem envolve diretamente dois elementos cruciais no processo: o educador/avaliador e o educando/avaliando. Portanto, a interação entre esses sujeitos está no cerne do processo avaliativo, pois este é inevitavelmente subjetivo.

Partindo disso, a autora traz a ideia de mediação, a qual está ligada à relação entre professor e aluno, pois é através dessa ação mediadora que o avaliador terá noção das reais dificuldades do avaliado. Desse modo, não seria possível dizer que avaliou somente através da observação de determinado aspecto no aluno, pois não houve a ação mediadora, ou seja, a intervenção pedagógica.

Através disso, essa avaliação mediadora tem por objetivo a interação direta com o aluno, o acompanhamento individual da aprendizagem, o que parece ser impossível vista a realidade da educação básica pública brasileira, no entanto, esse acompanhamento está atrelado a retirada do anonimato do aluno, ao professor reconhecer a história de vida e respeitar suas experiências, pois “o todos é o maior fantasma da avaliação” (Hoffmann, 2005, p.14). Portanto, a intenção do avaliador deve ser de

[...] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de “promover melhores condições de aprendizagem” resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos, uma vez que toda observação ou “exigência” do professor passa a vir acompanhada de apoios, tanto intelectuais quanto afetivos, que possibilitam aos alunos superar quaisquer desafios (Hoffmann, 2005, p. 14)

Nesse sentido, a atenção do professor para com o aluno é um aspecto fundamental no processo avaliativo, pois, concordamos com Freire (1996) ao mencionar que todo professor marca a vida do aluno, aquele afetivo e atencioso ou àquele rigoroso e mal-humorado. Ademais, o autor destaca que conhecer o contexto geográfico social do aluno tem demasiada importância para o desenvolvimento de um bom trabalho docente, pois ao passar a entender o cotidiano do aluno, automaticamente entenderá as necessidades da aprendizagem.

Todavia, além do individual é imprescindível focar no coletivo, segundo Luckesi (2013) quando a atenção é direcionada apenas aos discentes com dificuldades somos tentados a responsabilizá-los pelo fracasso da turma no geral, mas ao ver a situação da aprendizagem da turma é possível ter a noção de que o problema pode estar ou não no educador e sua prática.

Para se ensinar Geografia é necessário o conhecimento do contexto social que rodeia o aluno, de como as relações familiares estão atreladas ao desenvolvimento do aluno na escola, pois para se ensinar a respeito do espaço é preciso conhecê-lo. Nesse sentido, se mostram importantes a interação e construção de relações com o corpo discente, pois entendendo a realidade a qual está submetido é possível construir o conhecimento pautado nesses aspectos. Dessa maneira, a disciplina vai permitir a troca de conhecimentos entre ambos os sujeitos, em que o professor não detém o conhecimento, mas compartilha e aprende com o aluno.

Em contrapartida, essa configuração de respeito mútuo nem sempre foi assim, o cenário educativo geográfico era baseado na descrição dos fenômenos, então, a figura do professor era temida, tanto no ensino, como no processo avaliativo.

Nesse sentido, Gonzaga (2020) fundamentada em Lima Filho e Trompieri Filho (2013), relata essa superioridade dada ao corpo docente ao explicar a respeito das gerações da avaliação educacional, essas se tratando da evolução do avaliar a aprendizagem no contexto histórico a partir das mudanças na sociedade. Ademais, a autora fortalece a noção de que a avaliação tem seu papel desvinculado de mediação, como Hoffmann (2005) destaca, e tem atribuído a noção de quantidade de conhecimento dos alunos através de instrumentos que deveriam diagnosticar a aprendizagem, como exames e testes.

A avaliação passou por cinco gerações para chegar ao que entendemos atualmente, a primeira geração tinha por princípio a mensuração de resultados, onde o professor era o centro do processo e o aluno totalmente responsabilizado pelos resultados. Nessa geração as notas eram mais importantes que a aprendizagem. A segunda geração se pautou na descrição dos resultados obtidos, surgindo a noção que os resultados não eram somente quantitativos, assim atribuindo objetivos de aprendizagem, ganhando caráter pedagógico. A terceira geração ficou marcada pelo caráter de julgamento, onde o professor se tornou juiz determinando os resultados com base em determinados aspectos. Na quarta geração ocorre o processo de diálogo, onde o professor passa a organizar o contexto da aprendizagem dando maiores possibilidades avaliativas ao aluno, influenciando no próprio aprendizado. A quinta geração visa o contexto social, criticando a realidade e explorando a multidisciplinaridade. (Lima Filho e Trompiere Filho, 2013 *apud* Gonzaga, 2020).

Diante do exposto, a simplificação do processo avaliativo no sistema educacional vem de décadas. Então, essa prática quantitativa e desconexa de uma aprendizagem significativa é uma herança que foi repassada pelas gerações anteriores de docentes. Assim, o descaso com o próprio aluno é explicado, essa cultura de medo e terror pregada há anos deriva da primeira geração, assim como a falta de participação nas aulas, além de outras consequências que lutamos contra atualmente derivam da história da avaliação enquanto fator quantitativo.

No entanto, vejamos bem, não tomamos posicionamento contra o ato de atribuir nota, pois é através delas que o professor consegue visualizar os resultados do coletivo. Assim, concordamos com Demo (1941) sobre a avaliação classificatória, a qual vai definir quais alunos precisam ou não de mais atenção, bem como com Luckesi (2013) ao salientar que medir é um ato necessário na escola, contudo, a interpretação do ato que o torna significativo no diagnóstico da aprendizagem.

Dessa maneira, o ato de avaliar a aprendizagem é superior à obtenção de medidas, essas são necessárias, mas servem como base para o diagnóstico da aprendizagem. Sob a avaliação somativa está a diagnóstica e juntamente com ela a formativa, pois todas são usadas no processo avaliativo quando falamos em educação, elas são realizada através dos instrumentos para chegar ao propósito de sondagem.

Diante do exposto no capítulo, observamos que a avaliação está inteiramente relacionada ao processo de ensino, assim, a presente pesquisa está pautada nas concepções de cada autor mencionado, dos quais tentamos compreender como a avaliação da aprendizagem escolar influencia no desenvolvimento do corpo discente, portanto, o capítulo posterior tratará

os resultados da pesquisa em que vemos como a avaliação na disciplina de Geografia e a forma de avaliar podem interferir na autonomia do aluno diante de um instrumento avaliativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

O processo educativo é um caminho traçado há muito tempo por uma sequência necessária para efetivar os conhecimentos. O ensino – aprendizagem – avaliação, é a base curricular capaz de mudar a perspectiva de mundo de crianças e jovens, atrevemo-nos a dizer que é algo fantástico. Cabe salientar uma breve explanação sobre cada etapa percorrida, todas com igual importância e devem ter igual empenho de docentes e discentes.

O ensino é o início do processo educativo, onde ocorre a construção de conhecimentos definidos por dada grade curricular, nessa fase o professor é o principal agente de atuação, buscando métodos de ensinar os conteúdos em questão. Ademais, a segunda fase está inteiramente relacionada à anterior, a aprendizagem é onde ocorre o processo de assimilação do conhecimento pelo aluno, onde este deve ter a capacidade de interligar o que foi ensinado com os demais aspectos de sua vida, verificando assim uma aprendizagem significativa. Por fim, a avaliação é realizada para diagnosticar a aprendizagem do aluno, nela o professor consegue identificar quais dificuldades o aluno possui e então buscar melhorá-las.

Teoricamente isso deveria acontecer, uma educação perfeita em que professores visam o melhor ensino e o aluno sente sede de aprendizado, em um cenário com suporte e apoio para ambos. Contudo, a prática tem inúmeras imperfeições, primeiramente e a mais gritante é a desigualdade socioeconômica presente nas escolas brasileiras, onde alunos pré-adolescentes trabalham para comprar alimento, vivendo em um cenário desgastado. Ademais, há professores que desacreditam no aluno, que transferem o conteúdo, não o conhecimento, a falta de empatia é visível em alguns casos.

Essas foram problemáticas além do cenário escolar, na instituição educativa a cultura escolar, muitas vezes, não é favorável, com relações tóxicas entre o corpo docente, gestão e alunado. Além da falta de estrutura e suporte que a escola abriga, com turmas lotadas e a constante exigência por resultados positivos.

Nesse sentido cabe salientar o processo avaliativo nas escolas, este, assim como as demais etapas, não se compara em nada com a teoria, pois na prática a avaliação não é vista como diagnosticadora de conhecimento, mas como a carrasca. Durante décadas a avaliação tornou-se motivo de medo entre o corpo discente, essa era motivo de chantagem pelo bom comportamento dos alunos, um exemplo de toda a cultura de medo criada em volta dessa fase do processo educativo. Assim como Freire (1996, p. 36) mencionou “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, precisando usar a avaliação como ameaça para ter controle da turma.

Essa construção de medo sobre a avaliação deixa de centrar na principal questão: a aprendizagem do aluno. O foco está direcionado para a quantificação do conhecimento, a atribuição de notas a cabeças, igual se faz ao gado, sem observar realmente a aprendizagem do aluno, a avaliação deve avaliar, sua natureza é classificatória (Demo, 1941). Contudo, pautar-se nisso é uma transgressão e falta de respeito ao aluno, pois a nota pode ser facilmente abusada, no entanto também pode ser auxiliadora na identificação de problemas de aprendizagem.

Hoffman (2005) salienta que a avaliação estritamente classificatória pratica uma leitura negativa para reprovação, dando destaque ao que não foi feito, ao não alcançado, assim buscando sempre as falhas sem a intenção de resolvê-las.

Nesse sentido, a partir dessas considerações a pesquisa demonstrou como a avaliação da aprendizagem na disciplina de Geografia é algo delicado, pois, sendo um componente curricular que estuda o espaço geográfico, bem como, as relações políticas, econômicas e sociais, vai construir o pensamento crítico do aluno sobre o mundo. Partindo disso, contando com a pesquisa-ação, onde foram desenvolvidas ações práticas, bem como o acompanhamento da turma de nono ano durante o período de seis meses, foi necessária a aplicação de um questionário, com o intuito de comprovar os resultados da pesquisa.

4.1 CONSTRUINDO RELAÇÕES: O ALUNO E A AVALIAÇÃO

A docência é uma profissão social, nela há interação entre sujeitos dos mais diversos contextos. Essa relação deve ser priorizada no processo educativo, pois a partir disso é possível entender o comportamento do aluno em sala de aula. Com essa construção de confiança com os alunos, o ensino tende a ser mais proveitoso, bem como a aprendizagem ganha um significado, então é nesse momento que a avaliação se torna proveitosa para ambos.

Assim como destaca Depresbiteris (1989), a história da avaliação se mostra absurda para o conceito que temos atualmente, em que o caráter quantitativo era o que definia o avaliar, as notas eram a quantidade de conhecimento que o aluno possuía. Essa forma avaliativa não contemplava a qualidade do processo educativo, e nessa época a avaliação ganhou a fama de carrasca, diminuindo sua importância e incitando terror nos alunos. Assim, o único sentimento do aluno em relação ao processo avaliativo era medo.

Partindo disso, para entender a visão que os alunos possuem da avaliação no geral foi pedido que mencionassem em uma palavra o que o termo “avaliação” significava para os mesmos. Dentre as respostas as palavras: insegurança, medição, análise e entendimento foram

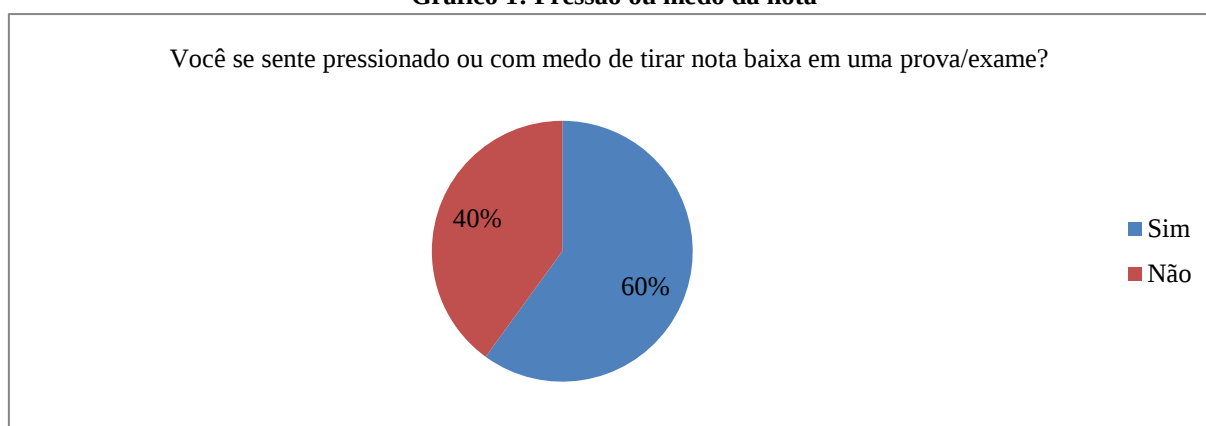
mencionados. Além dessas, o que chamou atenção foi a palavra “prova”, prevalecendo como resposta-chave. Nesse sentido, para boa parte dos alunos a avaliação está automaticamente ligada à prova, como se para avaliar somente esse meio fosse válido e eficaz.

Nessa linha de raciocínio, Marinho (2009) destaca que esse comportamento se deve ao fato de que esses alunos não conhecem outro meio de avaliação, e que a prova é a forma que foi ensinada a eles para passar de série. A demasiada importância atribuída a notas através de provas perpassa o contexto escolar e chega à família, em que pais cobram provas e notas adequadas para promoção dos alunos (Luckesi, 2013). Além disso, Marinho (2009) destaca que esse método é usado para controlar a disciplina em sala de aula, reforçando a autoridade do professor sobre o aluno, assim o medo e a ansiedade começam antes da prova, o que Demo (1941) denomina de abusos de notas.

Para além do questionário, no cenário escolar onde foram desenvolvidas as experiências, os alunos mostraram surpresa ao ganharem nota pela participação das dinâmicas. Alguns se recusaram a participar das primeiras ações, pois segundo eles era perda de tempo. Essa é uma reação comum a sujeitos que estão acostumados à utilização de provas para obtenção de notas, assim, foi preciso avaliar esses alunos através da participação em sala de aula.

Partindo disso, sabendo que os alunos têm um conceito previamente construído sobre avaliação, foi perguntado se estes se sentiam pressionados ou com medo de tirar uma nota baixa em uma prova/exame, sendo uma das formas avaliativas. No Gráfico 1 podemos observar que 60% se sentem pressionados.

Gráfico 1: Pressão ou medo da nota



Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

Ao questionarmos o porquê, algumas respostas chamaram a atenção por estarem relacionadas à pressão psicológica dos próprios alunos, bem como das expectativas que outros sujeitos têm sobre eles.

- Porque se você tirar uma nota boa ou ruim demonstra o seu aprendizado ou sua responsabilidade com aquele trabalho.
- Porque dar medo de não passar.
- Medo de tirar nota baixa, e não ser boa como pensei.
- Por que meus pais brigam.
- Porque eu tenho medo de não ter aprendido o suficiente para saber tudo de Geografia.
- Cobrança excessiva, tanto por mim mesma quanto por outras pessoas que confiam em mim.

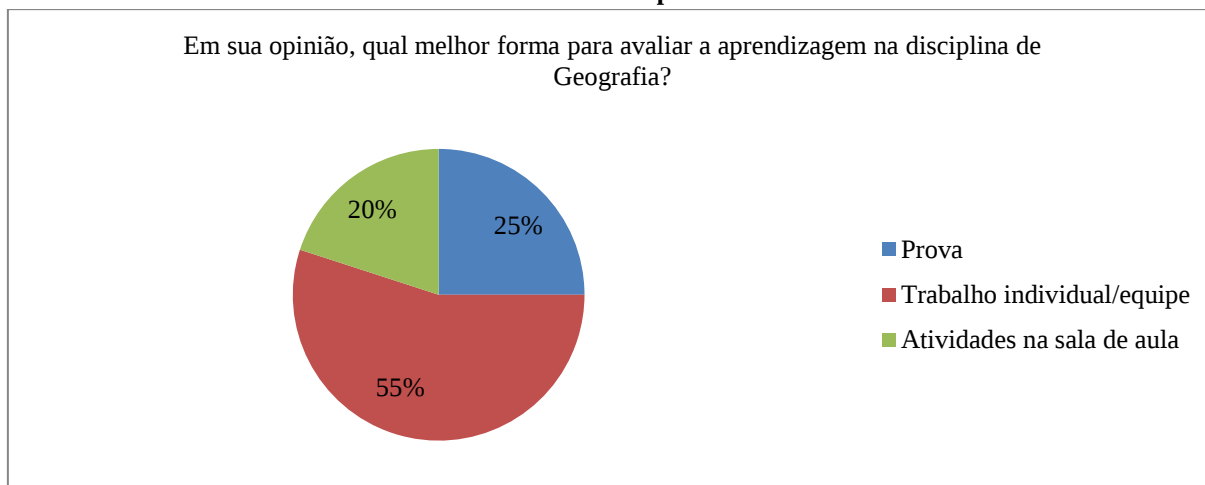
O sentimento de incapacidade por tirar uma nota baixa impacta diretamente na autoconfiança do aluno, este se sente fraco, como se não tivesse “aprendido certo”. Além disso, há o medo de decepcionar outras pessoas, os pais principalmente, pois estes esperam grandes feitos de seus filhos. Essa é uma pressão imposta socialmente, a sociedade espera notas positivas dos estudantes, estes tendo que provar o seu valor através de números.

O sentimento expresso no depoimento dos alunos deixa claro que o papel da avaliação retoma sua base inicial de quantificadora, onde o foco é na nota, não na aprendizagem. Assim, nessa situação concordamos com Luckesi (2013) ao mencionar que a prova é usada como fator negativo de motivação, em que os estudantes se dedicam não pela importância do conteúdo, mas por verem ameaça iminente em uma prova.

Essa visão precisa ser desconstruída, o professor não deve ser o juiz, mas o auxiliador da aprendizagem. Para isso é necessário que haja confiança no processo educativo, para assim construir a relação entre o aluno e a avaliação, pois enquanto essa for vista como carrasca, quem está condenada é a aprendizagem do aluno.

A edificação desse elo está pautada na participação do aluno no próprio processo de aprendizagem. Este deve estar ciente das formas que será avaliado, como foi proposta na quarta geração da avaliação, a geração da negociação, explanada por Gonzaga (2020).

Assim, na busca por dar sentido à quarta geração da avaliação, e respeitar a visão do aluno sobre a própria aprendizagem, foi perguntado qual seria a melhor maneira de avaliar na disciplina de Geografia. Esses dados apresentados no Gráfico 2 foram recolhidos após a aplicação das ações justamente para entender quais instrumentos avaliativos tradicionais os alunos gostaram. Isso não significa deixar a tomada de decisão de como avaliar para o aluno, mas tentar incluir ele no processo para criar o sentimento de pertencimento e que seu papel é importante.

Gráfico 2: O avaliar na opinião dos alunos

Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

Ao serem perguntados sobre o porquê da escolha, alguns alunos que escolheram a prova (25%) relataram que têm melhor desenvolvimento e evita cola. Os alunos que responderam trabalho individual/equipe (55%) destacaram que é mais fácil quando se debate as respostas da atividade com os colegas, aprendendo uns com os outros e auxiliando na construção de relações em sala de aula. Além da justificativa de que há mais tempo para pensar, se tornando uma forma mais fácil de aprender. Já os alunos que relataram atividades na sala de aula (20%) salientaram que era a melhor opção, pois não havia a pressão como nas provas, ajudando na colaboração com as dinâmicas desenvolvidas. Esse questionamento foi essencial para saber a preferência dos alunos em relação à avaliação da sua própria aprendizagem geográfica.

Explicitar quais objetivos da avaliação com os sujeitos avaliados é uma forma de dar propósito à aprendizagem. Além disso, Marinho (2009) destaca que é preciso considerar o estado emocional do aluno no momento da prova, pois esse tipo de perturbação interfere diretamente nos resultados. Assim,

ajudará muito se o professor estiver aberto para esclarecer as dúvidas quanto à utilização dos instrumentos e deixar claro que as informações obtidas com a avaliação serão usadas a serviço da ação pedagógica, com a intenção de ajudá-los a progredir e se, a partir daí, professores e alunos procurarem conjuntamente estratégias para que o aprendizado ocorra realmente (Marinho, 2009, p. 46).

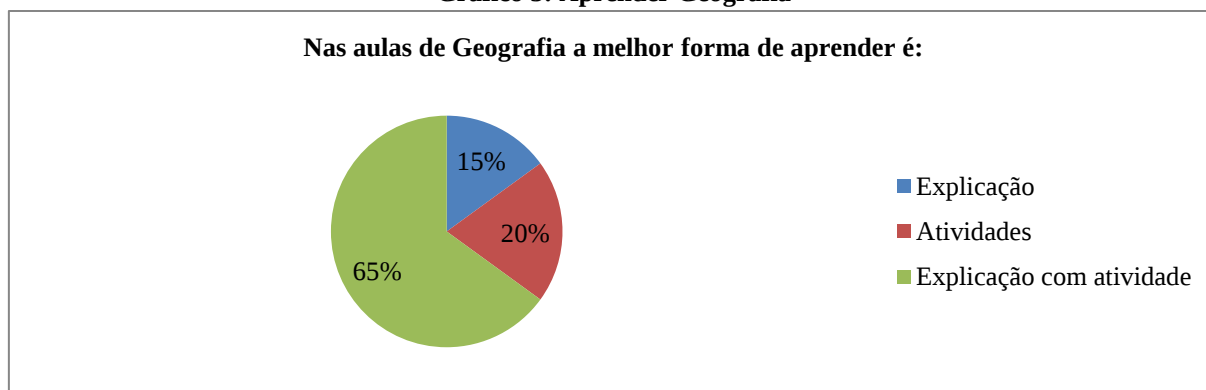
Contudo, o uso de provas escritas está enraizado nas instituições de ensino, proporcionando assim um misto de sensações. Nesse sentido, foi perguntado aos alunos qual principal sentimento ao fazer uma prova, dentre as respostas tomou destaque o nervosismo,

além da ansiedade, medo e aflição, porém, alguns não sentiam nada e permanecia normal à situação.

Esses sentimentos provocados através da avaliação afetam diretamente a aprendizagem, que será substituída pela memorização mecânica de conteúdos para a prova. Na disciplina de Geografia esse é um fator que ocorre à medida que se desenvolve o ensino em sala de aula, em que o professor somente aceita respostas objetivas e sem contexto, levando o aluno a memorizar.

Partindo da perspectiva da aprendizagem, foi questionado aos alunos sobre uma possível melhor forma de aprender Geografia, em que 15% preferiram somente explicação, 20% optaram por atividades, e 65% por explicação com atividade, como apontado no Gráfico 3. Esse foi um quesito com propósito de entender os diferentes graus de aprendizagem, sendo que foram usadas todas essas formas durante a pesquisa.

Gráfico 3: Aprender Geografia



Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

Sabendo que a aprendizagem é relativa, o item “explicação com atividade” ganhou destaque. Ao serem questionados os motivos da escolha relataram sobre a maior facilidade em compreender o conteúdo pondo em prática o aprendido. Durante a experiência na escola observamos um maior interesse do aluno quando as atividades de fixação estavam relacionadas ao seu cotidiano.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema possibilitou a análise do cenário educativo, a reação dos alunos a um método de ensino diferente, as particularidades na aprendizagem e o desenvolvimento diante de avaliações. Partindo disso, com a construção de relações de confiança, bem como a exposição dos objetivos do ensino e da avaliação, se mostraram eficazes, se fortalecendo nas ações consecutivas.

Diante disso, foi possível atingirmos o primeiro objetivo proposto, onde salientamos o papel da avaliação e sua importância no processo educativo, através do compartilhamento do percurso educativo com os alunos. Estes, sempre estiveram cientes dos motivos de tais ações avaliativas e o que queríamos atingir. Na primeira ação, o Jogo do Bambolê, tivemos maior dificuldade em repassar essa ideia, pois estavam relutantes do porquê ganhariam nota sem a prova. Contudo, a partir da segunda ação que foi a apresentação de seminários, notamos maior confiança ao realizarem, pois, apesar da pouca participação dos alunos, foi construída a noção de avaliar a aprendizagem, sem necessidade de julgamento.

Assim, alcançamos o segundo objetivo da pesquisa, desmistificar o processo avaliativo da aprendizagem como algo condenador. Constatamos o sucesso nesse objetivo quando na apresentação de seminário, boa parte dos grupos conseguiu explicar o conteúdo sem tremer ou ter medo de errar, e ao acontecer pediram desculpas e continuaram, além da aprendizagem do conteúdo.

Outro fator que contribuiu para a constatação foi o fato de que quando a professora titular estava em sala os alunos travavam, ou ao menos queriam apresentar. No entanto, ao se ausentar, os alunos se sentiram livres e aqueles que não apresentariam acabaram voltando atrás na decisão. Assim, o ensino do professor reflete diretamente na autonomia do aluno, bem como na sua capacidade de aprender.

Por conseguinte, os meios definidos para a investigação da aprendizagem do aluno devem estar atrelados a maior chance de sucesso destes. Incluir a ação pedagógica no processo avaliativo o torna adequado às habilidades dos alunos. Além disso, tornar o processo avaliativo compreensível interfere na construção positiva do avaliado com a avaliação, no qual este terá ciência das próprias capacidades de aprendizagem. Assim, a avaliação da aprendizagem geográfica vai além de certo e errado, ou de notas. Avaliar o senso crítico espacial do aluno é se adequar a sua realidade.

4.2 AVALIANDO A APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA

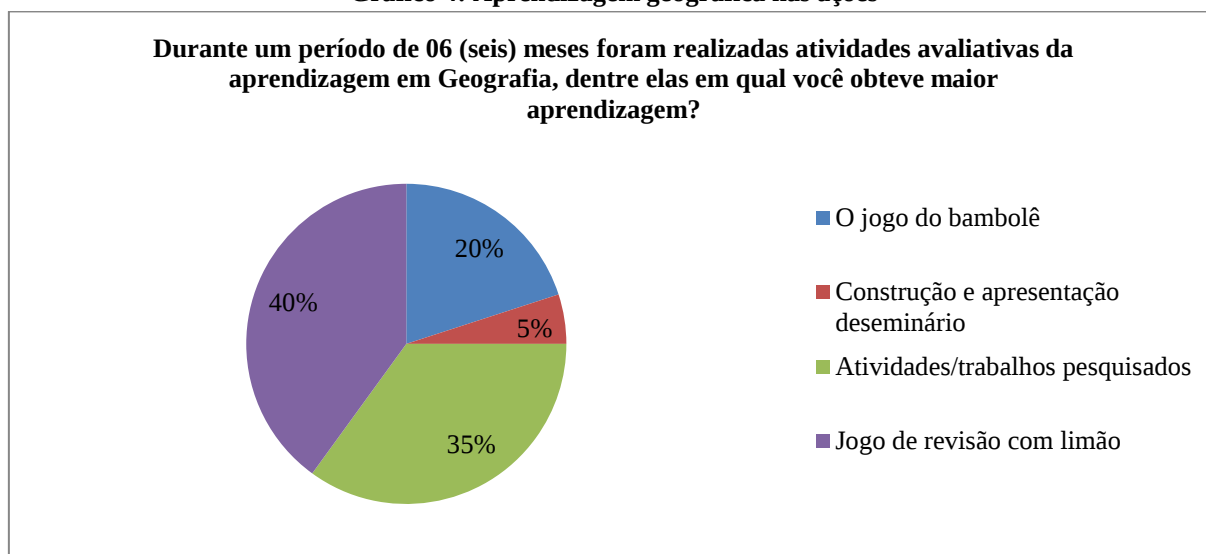
O ensino é um processo que precisa acompanhar a evolução social. Assim, a Geografia escolar está em uma área de mudança, pois é diretamente relacionada ao espaço geográfico, bem como as relações de poder presentes nesse. É necessário enaltecer que ministrar aula é diferente de ensinar, assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo se torna tão importante quanto a base epistemológica da ciência em si. A Geografia enquanto

disciplina tem uma finalidade a cumprir, para isso, ela sofre um processo de transmutação para se adequar ao ambiente escolar.

Os métodos de ensino estão entrelaçados ao desenvolvimento de habilidades do aluno. Então, aderir a ludicidade pode ser uma forma de lidar com os diferentes níveis de aprendizagem. Assim, sabendo que o ensino está diretamente relacionado ao processo avaliativo, este também pode estar atrelado ao lúdico através dos instrumentos avaliativos.

Partindo dessas constatações, as ações desenvolvidas durante a pesquisa visaram inovar na forma avaliativa, com o propósito de explanar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas aulas de Geografia. Nesse sentido, levando em consideração a aprendizagem geográfica dos alunos, bem como o ensino lúdico, foram desenvolvidas atividades avaliativas que deveriam sair do tradicional de provas/exames. Com isso, foi perguntado aos alunos sobre com qual das atividades obtiveram maior aprendizado: 20% citaram o Jogo do Bamboê, 5% a construção e apresentação de seminário, 35% as atividades/trabalhos pesquisados, e 40% citaram o Jogo de Revisão com Limão, apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Aprendizagem geográfica nas ações



Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

Ao questionarmos os alunos sobre o motivo da escolha, obtivemos variadas respostas. No Jogo do Bamboê (20%) relataram a questão da diversão e do aprendizado mais leve. Já sobre a construção e apresentação de seminário (5%) foi destacado o maior aprendizado através da pesquisa. Em atividades e trabalhos pesquisados (35%) relatou a respeito da maior liberdade em consultar os materiais de apoio, por fim, no Jogo de Revisão com Limão (40%)

salientaram a maior liberdade em expressar a aprendizagem, dentre as respostas cabe destacar algumas a seguir.

- Foi bem legal a professora deu força e vontade de querermos aprender;
- Teve todos os assuntos que a gente estudou;
- Me surpreendi e vi que sei mais que suspeito;
- Porque ela fez para ver se tínhamos aprendido mesmo;

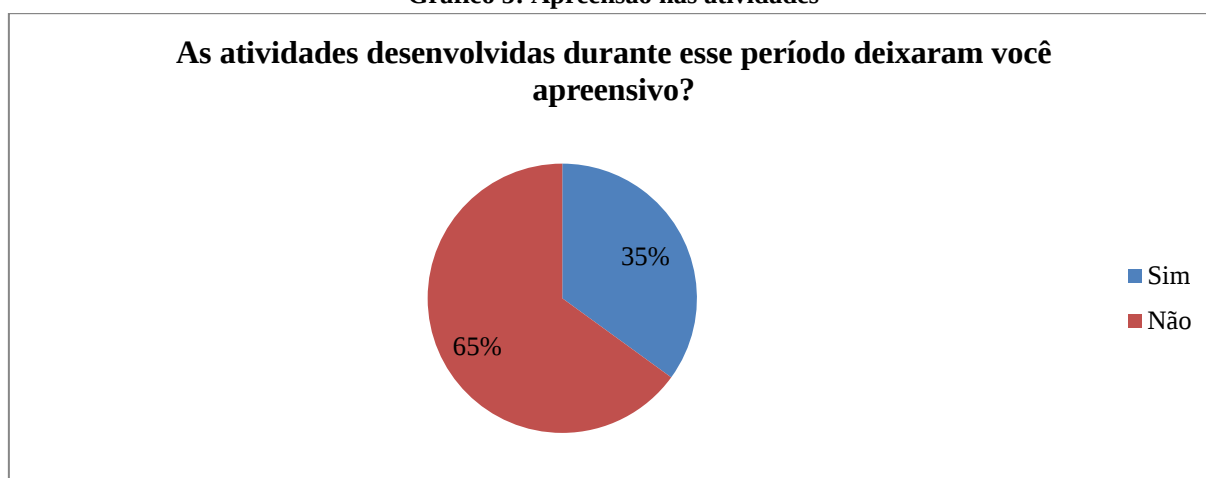
O papel do professor não é reprovar o aluno, mas empenhar-se em seu desempenho e fortalecer a autonomia desse sujeito que muitas vezes não tem incentivo fora do ambiente escolar. Sabendo disso, as atividades desenvolvidas tiveram o propósito de diagnosticar a aprendizagem geográfica do aluno, buscando soluções para os conteúdos não entendidos.

As ações desenvolvidas seguiram a modalidade da avaliação formativa, em que foi possível diagnosticar a aprendizagem do aluno através de suas explanações sobre o conteúdo trabalhado, discutindo como aquilo se aplicaria a realidade, dando razão às considerações de Rabelo (2010) e Silva (2020) sobre a avaliação formativa.

Em cada ação foi possível ver a compreensão do conteúdo aplicado e a relação que os próprios alunos construíram com aspectos da realidade. Assim, foi constatado que o desenvolvimento das ações avaliativas tornou possível a liberdade de expressão da maneira que o conteúdo foi entendido pelo aluno, ou seja, sua aprendizagem.

Ademais, no intuito de verificar o efeito que esses métodos avaliativos surtiram no aluno, foi questionado se essas atividades os deixaram aflitos ou apreensivos, em que 65% responderam que não e 35% sentiram apreensão, como demonstra o Gráfico 5.

Gráfico 5: Apreensão nas atividades



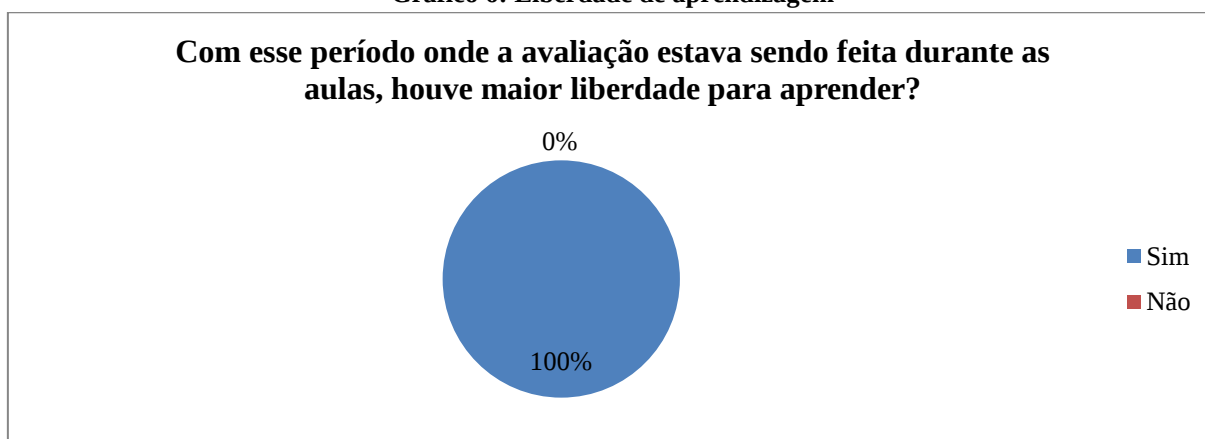
Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

Os resultados apresentados a esse questionamento comprovaram que as ações avaliativas cumpriram seu papel ao amenizar os sentimentos negativos que sempre estão relacionados ao processo avaliativo. Infelizmente, não foram todos os alunos que sentiram o que queríamos transmitir, pois a sala de aula é composta por sujeitos com personalidades diversas, muitos tímidos e temerosos em se expor na frente dos colegas, por exemplo. No entanto, a aprendizagem desses era diagnosticada através de outros métodos, como foi visto na terceira ação, com atividades e diálogos individuais.

Assim, baseado na análise de dados dos gráficos 4 e 5, constatamos o sucesso no cumprimento do terceiro objetivo proposto na pesquisa, com o desenvolvimento das atividades avaliativas, tendo retorno positivo dos alunos, tanto no questionário como durante as ações. Ademais, as atividades que fugiam do tradicional método avaliativo, cumpriram seu papel ao não tornar apreensivo o processo avaliativo, dando oportunidade para o aluno expressar seus conhecimentos sem estar ligado ao sistema de notas.

Durante a pesquisa as avaliações da disciplina de Geografia estavam sendo realizadas durante as aulas com essas ações, então foi questionado se os alunos tiveram maior liberdade em aprender, visto que em outras disciplinas as avaliações eram feitas de acordo com um cronograma. No Gráfico 6 os resultados foram positivos, pois 100% dos alunos da pesquisa responderam que houve maior liberdade para aprender sem a pressão da prova.

Gráfico 6: Liberdade de aprendizagem



Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

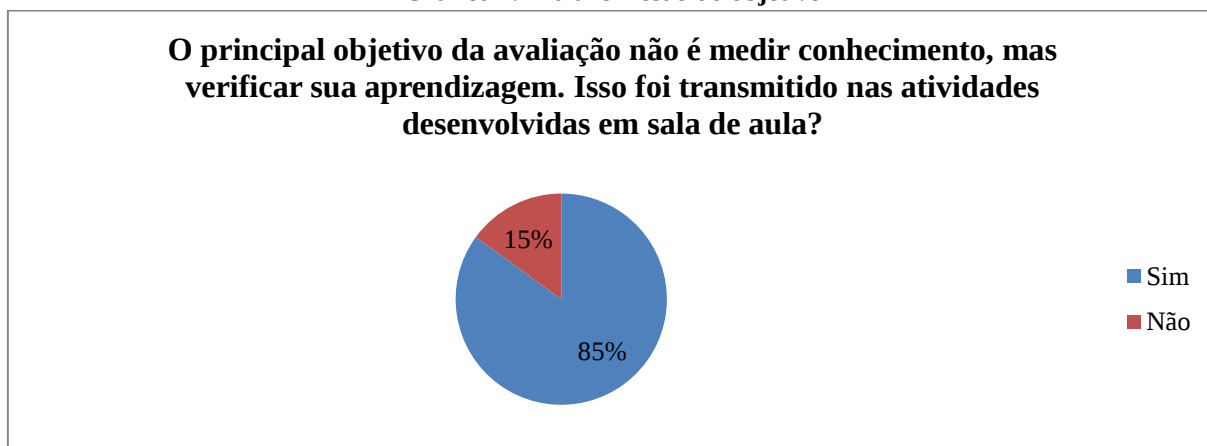
Baseado nas atividades desenvolvidas em sala de aula, a pesquisa buscou amenizar o impacto negativo de simples quantificadora da aprendizagem que foi atribuído a avaliação no contexto escolar. Tentou-se transmitir que o conhecimento dos alunos não estava sendo

medido, mas visto se houve a aprendizagem. Isso se constata com o dado da questão anterior, quando os alunos afirmam que tiveram maior liberdade de aprendizagem.

A partir do uso desses instrumentos de avaliação na disciplina, foi possível constatar o que Silva (2020) relata a respeito da construção do saber geográfico quando há mais possibilidades e espaço para o desenvolvimento de habilidades seguindo os conceitos geográficos.

Nessa perspectiva, durante a pesquisa buscamos reconstruir o conceito “avaliação” com os alunos, assim ao serem questionados se a avaliação cumpriu seu papel como verificadora da aprendizagem durante a realização das atividades, em que 85% dos alunos responderam sim e 15% não, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7: A transmissão do objetivo



Fonte: Questionário da Pesquisa (2023)

A partir dos resultados apresentados nos gráficos 6 e 7 constatamos uma mudança no modo de pensar o processo avaliativo pelos alunos. Nestes, observamos a melhora na relação emocional quando se falava em avaliar, seja através dos métodos da pesquisa ou pelos instrumentos tradicionais. Assim conseguimos ver que o medo cedeu espaço à curiosidade em aprender por conta própria. Portanto, construímos uma relação harmônica entre o aluno e o processo avaliativo na disciplina de Geografia, transformando o modo de ver o avaliar pelos olhos dos educandos, atingindo assim o quarto objetivo da pesquisa.

Por conseguinte, os dados apresentados nesse capítulo foram interpretados e analisados intercalando as experiências no campo, em que pudemos observar nitidamente a evolução dos alunos no processo avaliativo durante as aulas de Geografia. Conseguimos desenvolver a autonomia e participação durante as aulas, em que opiniões eram formadas e explanadas, havendo de fato a interação do conteúdo à realidade partindo dos próprios

estudantes. Assim, o retorno do trabalho foi positivo, pois ao priorizar a aprendizagem foi criada uma relação de confiança, em que os alunos não se sentiram pressionados ou julgados ao participar das aulas, mas livres e abertos a aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho conseguimos entender de modo geral como o processo avaliativo ganhou a posição de mero quantificador, bem como aterrorizante para os alunos. Contudo, também vimos seu papel se modificar ao longo das gerações, dando espaço ao saber discente, no entanto, atualmente ainda temos o reflexo da avaliação como sistema de medida, respingos do passado que não foram superados no decorrer do processo avaliativo. Com base nesse histórico buscamos trazer a influência que esses aspectos têm na avaliação da aprendizagem geográfica.

É preciso salientar, segundo as considerações de Hoffmann (2005), que o avaliar deve ser singular, abarcando estratégias pedagógicas que estejam de acordo as necessidades de cada aluno. Isso pode ser algo difícil de conseguir ao analisar o contexto escolar, porém a variedade de instrumentos avaliativos permite uma visão ampla e coletiva da evolução da aprendizagem, para então focar nas necessidades específicas dos alunos dependendo do conteúdo.

Aplicando isso na avaliação da disciplina de Geografia, observamos que o método de ensino refletia diretamente no sucesso da ação avaliativa. Assim, a avaliação não foi realizada somente nas ações, mas durante todo o percurso de aplicação, desenvolvendo assim as três modalidades avaliativas relatadas por Pereira (2022): a diagnóstica, formativa e somativa.

Seguindo o método da pesquisa-ação, a investigação ocorreu em ciclos, cada ação um ciclo, permitindo visualizar as necessidades da aprendizagem referente aos conteúdos trabalhados, estas eram avaliadas e então trabalhadas ao longo das aulas. Esse método permitiu o envolvimento entre os sujeitos pesquisados, criando relações e dando caráter subjetivo à investigação. Então, para comprovar os resultados foi necessária a aplicação do questionário. Assim, com os resultados foi possível aliar as experiências vivenciadas no campo.

Na busca por enaltecer a aprendizagem geográfica, com a realização das ações avaliativas foi possível desconstruir lentamente o caráter medidor e os sentimentos de medo relacionados ao processo avaliativo. Com esse percurso, observamos que a avaliação influenciava de forma negativa na aprendizagem dos alunos quando era realizada através de exames e testes, em que os alunos se concentravam na memorização do conteúdo e não na aprendizagem. Isso ficou nítido quando na primeira ação desenvolvida alguns alunos não entenderam como iriam ganhar nota sem ter realizado a prova escrita. Assim, a pressão posta

sobre os alunos em relação à avaliação interferia na qualidade da aprendizagem, bem como do ensino, pois os conteúdos seriam memorizados para realizar aquele exame específico.

A disciplina de Geografia vai além de um simples componente curricular, ela está atrelada ao cotidiano e às experiências que o aluno possui. Com isso, permitir que a prática avaliativa se resuma à atribuição de notas e à memorização de conteúdos é negligenciar a aprendizagem. Trabalhar temáticas relacionadas ao espaço geográfico é dar sentido à aprendizagem do aluno. No ensino, é possível atribuir significado ao conteúdo e atrair a atenção, mostrando como aquele conhecimento está subentendido no cotidiano.

O processo avaliativo tem a intenção de observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem, ou seja, não é um processo finito, mas contínuo e cíclico (Hoffmann, 2005). Ao desfazer essa noção de que a avaliação é o fim do processo educativo, foi possível cumprirmos o principal objetivo da pesquisa, no qual analisamos que a avaliação influencia diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Quando está vinculada à simples medição e com o simples propósito de obter notas para promoção, a aprendizagem fica em segundo plano e a disciplina não cumpre seu papel como construtora de cidadãos críticos.

Para concluir, o ensino, a aprendizagem e avaliação estão intrinsecamente relacionados. Assim, os resultados do processo avaliativo não devem somente ser de responsabilidade do aluno, pois o processo educativo é um trabalho conjunto. O avaliar não se resume a medir e demonstrar resultados, essa etapa deve ser interpretada para diagnosticar a aprendizagem geográfica do aluno, podendo ou não fazer intervenção, acompanhando a evolução do aluno. No entanto, infelizmente essa etapa está atrelada à simples quantificação, é tratada sem importância, entrando no comodismo de que atribuir notas é mais fácil que solucionar as necessidades de aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. **Educação e Seleção**, n. 19, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/issue/view/276>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DEMO, Pedro. **Mitologias Da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZAGA, Antônia Edivaneide de Souza. **Avaliação da aprendizagem – da concepção à prática**: um estudo fenomenológico sobre as práticas avaliativas de professores de Matemática da educação básica egressos dos Institutos Federais de Educação do Ceará e da Paraíba. Fortaleza, 2020. 227 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55356>. Acesso em: 19 dez. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In: ESTEBAN, Maria Teresa; HOFFMANN, Jussara; SILVA, Jansen Felipe da (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 45-56.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://fliphtml5.com/pt/xvkas/grtn/basic>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOURA FILHO, Raimundo Carvalho. **Avaliação da aprendizagem**: princípios e perspectivas. Iguatu: Quipá Editora, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/738774/2/AVALIA%c3%87%c3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM.pdf> Acesso em 20 de Fev. de 2024.

PEREIRA, Elaine Cristina de Medeiros. **Avaliação de aprendizagem em Geografia escolar** - Diário de classe. Natal, 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46943>. Acesso em: 04 jan. 2024.

RABELO, Kamila Santos de Paula. **Ensino de Geografia e Avaliação Formativa da Aprendizagem**: experiências e princípios na Rede pública de Goiânia-Go. Goiânia, 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-

Ambientais, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/4ccc107f-dcbf-41cd-9dd0-4d820a463bea>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, Lucas Gabriel da. **Avaliação de aprendizagem em Geografia**: manual de orientação para elaboração de critérios, instrumentos e estratégias para avaliação de aprendizagem. Natal, 2020. 140 f Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31423>. Acesso em: 28 fev. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2023.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário de Pesquisa

O presente questionário tem o propósito de verificar os resultados da pesquisa sobre avaliação do ensino e aprendizagem, desenvolvida entre os meses de Junho a Novembro de 2023 com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais), tendo como finalidade uma Monografia do Trabalho de Conclusão de Curso.

01. Na sua concepção, aprender Geografia é importante?
() Sim () Não/ Porque? _____
02. Você sabe qual o propósito da avaliação da aprendizagem?
() Sim () Não/ Qual? _____
03. Você se sente pressionado ou com medo de tirar nota baixa em uma prova/exame?
() Sim () Não/ Porque? _____
04. Cite em uma palavra o que o termo “avaliação” significa para você.

05. Em sua opinião, qual melhor forma para avaliar a aprendizagem na disciplina de Geografia?
() Prova, porque _____
() Trabalho individual/equipe, porque _____
() Atividades na sala de aula, porque _____
06. O principal objetivo da avaliação não é medir conhecimento, mas verificar sua aprendizagem. Isso foi transmitido nas atividades desenvolvidas em sala de aula?
() Sim () Não/ Porque? _____
07. Qual sentimento você expressa ao saber que vai fazer uma prova?

08. Qual seu nível de aprendizado nas aulas quando está pressionado a fazer uma avaliação?
() Pouco, fico com medo da prova
() Mais ou menos, pois não consigo assimilar tudo
() Muito, me esforço mais para fazer aquela prova
09. Para fazer uma avaliação você:
() aprende o conteúdo () memoriza para a prova específica
10. Nas aulas de Geografia a melhor forma de aprender é:

() Explicação () Atividades () Explicação com atividade

Por quê? _____

11. Durante um período de 06 (seis) meses foram realizadas atividades avaliativas da aprendizagem em Geografia, dentre elas em qual você obteve maior aprendizagem?

() O jogo do bambolê, porque _____

() Construção e apresentação de seminário, porque _____

() Atividades/trabalhos pesquisados, porque _____

() Jogo de revisão com limão, porque _____

12. As atividades desenvolvidas durante esse período deixaram você apreensivo?

() Sim () Não/ Porque? _____

13. Sobre o período de avaliações, marque a que achar melhor:

() Ter um período somente de avaliações é mais produtivo

() Ser avaliado durante as aulas é mais produtivo

14. Com esse período onde a avaliação estava sendo feita durante as aulas, houve maior liberdade para aprender?

() Sim () Não/ Porque? _____

15. A mudança no modo de avaliar em Geografia foi:

() Boa, porque _____

() Ruim, porque _____

16. Qual sua opinião sobre todas as atividades avaliativas trabalhadas durante os seis meses (Junho a Novembro)?

Obrigada por responder!