



## AValiação como ato pedagógico das aulas de Geografia

Rodrigo Barbosa Fagundes <sup>1</sup>  
Orientação: Ligia Beatriz Goulart <sup>2</sup>

### RESUMO

Esse artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA-UFRGS), cuja temática é a avaliação proposta pelos professores de Geografia da Rede Municipal de Canoas/RS. A investigação analisa o ato de avaliar a partir de relatos das práticas de professores de Geografia nos encontros formativos, quando comentavam lacunas expressivas em relação à leitura, à escrita e a realização de atividades avaliativas, especialmente as provas, instrumento principal da avaliação da aprendizagem, elaborada por esses professores. Tal situação nos mobilizou a pesquisar como a avaliação produzida por professores de Geografia contribui para a aprendizagem dos estudantes. A proposta desse texto é apresentar reflexões sobre os referenciais utilizados na discussão da temática, pois a empiria ainda está em processo de análise. Os conceitos e autores que nos ajudam a construir esse estudo são: a avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011); a avaliação e o PPP (LUCKESI, 2011), ser e estar em Geografia Escolar (MARTINS, 2011); a avaliação a serviço da ação (HOFFMANN, 2001; 2009). A avaliação é temática instigante e desequilibradora, com vasta bibliografia, contudo em uma análise geral sobre a temática da avaliação na escola, percebe-se poucos escritos focados no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, especialmente na Geografia. Como resultado, destaca-se que embora a maioria dos professores conheçam de forma aprofundada as temáticas da Geografia, suas concepções de avaliação e os como esses processos interferem nos atos de ensinar e aprender Geografia, ainda é frágil.

**Palavras-chave:** Avaliação, Geografia, Aprendizagem, Ato pedagógico.

### RESUMEN

Este artículo es un extracto de la investigación de maestría en curso en el Programa de Postgrado de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (POSGEA-UFRGS), cuyo tema es la evaluación propuesta por profesores de Geografía de la Red Municipal de Canoas/RS. La investigación analiza el acto de evaluar a partir de relatos de las prácticas de profesores de Geografía en reuniones de formación, cuando comentaron vacíos significativos en relación con la lectura, la escritura y la realización de actividades de evaluación, especialmente las pruebas, principal instrumento para evaluar los aprendizajes, elaborado por estos profesores. Esta situación nos motivó a investigar cómo la evaluación producida por los profesores de Geografía contribuye al aprendizaje de los estudiantes. El propósito de este texto es presentar reflexiones sobre los referentes utilizados en la discusión del tema, ya que el trabajo empírico aún se encuentra en proceso de análisis. Los conceptos y autores que nos ayudan a construir este estudio son: la evaluación del aprendizaje como componente del acto pedagógico (LUCKESI, 2011); evaluación

---

<sup>1</sup> Pós-graduando na linha de pesquisa de Ensino no Curso de Mestrado em Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia (Posgea) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. [rodrigobfgeografia@gmail.com](mailto:rodrigobfgeografia@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia (Posgea) da UFRGS. [ligiabeatrizgoulart@gmail.com](mailto:ligiabeatrizgoulart@gmail.com).

PPP (LUCKESI, 2011), ser y estar en Geografía Escolar (MARTINS, 2011); la evaluación al servicio de la acción (HOFFMANN, 2001; 2009). La evaluación es un tema intrigante y desequilibrante, con una vasta bibliografía, sin embargo, en un análisis general del tema de la evaluación en la escuela, se pueden ver pocos escritos enfocados al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, especialmente en Geografía. Como resultado, se destaca que si bien la mayoría de los docentes tienen un conocimiento profundo de los temas de Geografía, sus concepciones de evaluación y cómo estos procesos interfieren con los actos de enseñar y aprender Geografía, éste aún es frágil.

**Palabras clave:** Evaluación, Geografía, Aprendizaje, Acto pedagógico.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado, em andamento, cuja coleta e análise dos dados ainda não está efetivada. A investigação se justifica por minha trajetória de professor e, atualmente, como formador de professores, ao perceber que alguns colegas, mesmo conhecendo os processos do ato pedagógico, pouco refletem sobre o ato de avaliar, e, quando o fazem, quase sempre é de forma descolada dos processos de ensinar e de aprender.

A escolha da avaliação educacional como objeto de pesquisa deu-se a partir de uma das formações de professores, quando foi realizada uma coleta de dados sobre os instrumentos avaliativos utilizados pelo grupo de professores de Geografia da rede municipal de Canoas/RS, via Plataforma *Mentimeter*. A pergunta proposta foi: Qual o valor total somando os pesos dos instrumentos “provas” do seu 1º trimestre/2022? Dos 41 professores de Geografia que responderam à pergunta, 80% responderam que 50% ou mais da nota trimestral foi destinada a provas, chegando a 47% dos respondentes terem dedicado de 80 a 100% da nota trimestral a instrumentos “provas”, tais como: prova com consulta, prova sem consulta e teste. Os resultados mostram a relevância de um estudo sobre como acontece a avaliação no processo de ensinar e aprender Geografia.

Nesse contexto, surgiram inquietações que encaminharam-me a investigar como a avaliação produzida por professores de Geografia contribui para a aprendizagem dos estudantes. Esses questionamentos traduzem o objetivo geral da pesquisa, que se propõe a analisar se os instrumentos avaliativos organizados pelos professores de Geografia representam uma possível ação, produzida a partir das reflexões daquilo que observam em suas práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, se a avaliação está alicerçada no que propõe Hoffmann (2009): uma reflexão que leva a uma tomada de ação, corrigindo a sua trajetória de desenvolvimento das aprendizagens.

A pesquisa se caracteriza por ser uma investigação qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica via seleção e leitura de textos referentes à temática da avaliação em Geografia; a pesquisa documental via coleta de informações a partir do exame de documentos normativos de educação, nos âmbitos nacional e municipal; e a pesquisa empírica realizada a partir da análise dos relatos e trocas de experiências realizados pelos professores de Geografia, nos encontros formativos mensais na Escola de Formação<sup>3</sup>. Em relação à pesquisa empírica, ela ainda está em andamento, uma vez que a coleta e o tratamento dos dados estão previstos para ocorrerem até dezembro de 2023, pois a pesquisa do mestrado acompanha, no mesmo período, um professor de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino, visando a coleta de informações relacionadas aos atos de ensinar, aprender e avaliar nas aulas de Geografia. Além deste, outros quatro professores de Geografia, também do 6º ano do Ensino Fundamental, um de cada quadrante<sup>4</sup> do município, a saber: Nordeste, Noroeste, Sudeste e Sudoeste, também terão suas práticas analisadas, com o intuito de comparar as informações coletadas com as informações obtidas via primeiro professor.

Considerando que as informações sobre as práticas dos professores ainda estão sendo coletadas e as respectivas análises dessa coleta em processo, optamos por evidenciar neste texto a reflexão produzida a partir do exame da bibliografia sobre a temática da avaliação em Geografia.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa que desenvolvo no mestrado, possui três momentos integrados de apropriação de referenciais teóricos, do exame dos documentos e da empiria. O primeiro momento consiste na pesquisa bibliográfica, que se configura na análise de artigos, dissertações, teses e livros que tratam da avaliação educacional e da avaliação da aprendizagem em Geografia. A pesquisa bibliográfica abrange todo o período da pesquisa, pois faz-se necessário recorrer à fundamentação teórica frente a tudo o que se constata e reflete. O segundo

---

<sup>3</sup> Comumente chamada de Escola de Formação, a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, localizada no Centro de Canoas, é o espaço onde encontros formativos com os professores da Rede Municipal de Canoas ocorrem, mensalmente.

<sup>4</sup> O município foi dividido territorialmente em quatro partes, limitadas por suas principais vias, tais como a Autoestrada BR-116 e a Avenida Santos Ferreira. Assim, as áreas formaram figuras semelhantes a quadrados, por isso chamadas de quadrantes, geograficamente localizados um no nordeste, outro no noroeste, no sudeste e outro no sudoeste do território municipal.

momento é a pesquisa documental, caracterizada pela coleta de informações em documentos normativos, tais como: Constituição Federal de 1988, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o RCC – Referencial Curricular de Canoas, além do planejamento do professor de Geografia do 6º ano, de uma escola da rede municipal de Canoas (RS). Os dois momentos iniciais descritos, ainda que estejam já concluídos, à medida que a investigação avança remetem, às vezes, a outras e novas leituras, pois essa é uma pesquisa em movimento.

Nesse segundo trimestre de 2023, acontece a pesquisa empírica, tratando-se do acompanhamento do planejamento de um professor titular de Geografia de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados está ocorrendo por meio de encontros presenciais, visitando o professor durante o seu período de planejamento na escola e, de forma virtual síncrona, via *Google Meet*. Os encontros foram quinzenais, momentos em que professor e pesquisador desenvolveram ações de fala, escuta e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Geografia.

Esse texto abordará o primeiro momento – o da pesquisa bibliográfica – relacionando esses pressupostos teóricos às falas trazidas pelo grupo de professores de Geografia nas formações pedagógicas, uma vez que o processo de tratamento dos dados da pesquisa empírica ainda não foi consolidado.

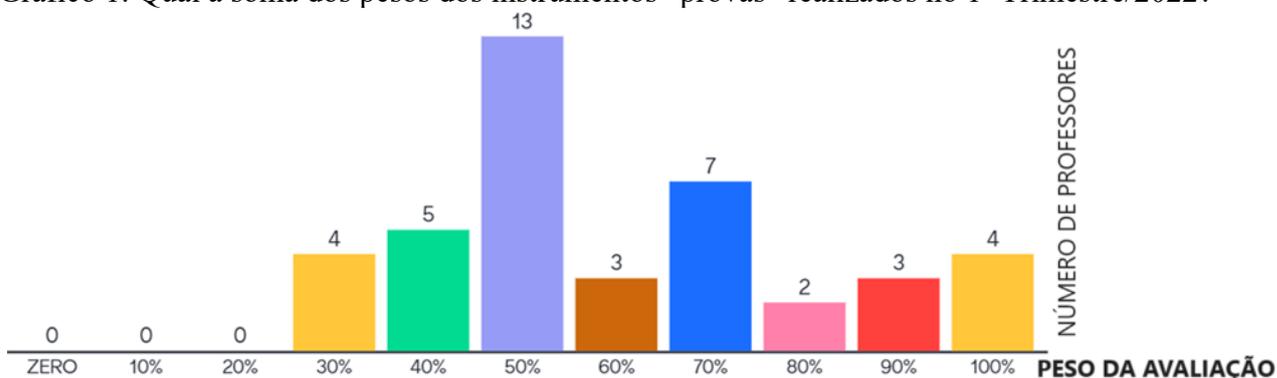
## **REFERENCIAL TEÓRICO**

As temáticas exploradas nos encontros formativos da Escola de Formação são definidas a partir da reflexão sobre as necessidades dos estudantes, as observações dos formadores sobre aquilo que acompanham ao longo do processo formativo. Com isso, chega-se a uma sistematização de saberes, conhecimentos e temas a serem examinados ao longo do ano letivo. Contudo, por apresentarem um viés dialógico e aberto, as formações favorecem o surgimento de temáticas demandadas pelos docentes, já que emergem no percurso do trabalho pedagógico e formativo. Assim, os professores de Geografia trouxeram como temáticas emergentes, por exemplo, a inclusão escolar, em 2022, e a iniciação científica, em 2023. Tais temáticas foram examinadas com o caráter de formação continuada, sempre relacionadas à Geografia Escolar. Nesses encontros, ao relacionarmos o ensino e a aprendizagem em Geografia, a avaliação surge, direta ou indiretamente, pois são assuntos indissociáveis. Durante os encontros mensais, quando

A avaliação é trazida para as conversas dos professores, percebe-se uma semelhança entre aquilo que manifesta o grupo de professores e o que refere Jussara Hoffmann (2009): *percebo que é muito difícil para os professores transformarem suas considerações em um conceito de avaliação* (2009, p.27). Essa percepção produziu certas inquietações às quais eu trazia há anos sobre o ato de avaliar. Ressalto, especialmente um encontro que fez-me refletir muito sobre o que esse grupo de professores parece compreender sobre o ato de avaliar, aquele ocorrido na formação de maio de 2022, quando parte dos professores partilhou a sua angústia e frustração por não saber quando conseguiria aplicar provas como aquelas que realizavam até 2019, antes da pandemia. Esses relatos foram muito fortes para mim, pois fiz toda a minha educação básica na rede pública, e estava ali, ouvindo que uma das principais preocupações de alguns docentes não era a aprendizagem, o ensino ou a saúde mental dos estudantes, mas sim a aplicação de provas. Então, ressaltei que nossas aulas precisavam pensar a partir dos estudantes do presente, relembrando falas do período em que as escolas estavam fechadas devido à Quarentena pela Covid-19, tais como: “Essas atividades remotas deixarão lacunas por anos nos nossos estudantes”, “Difícilmente os estudantes terão uma alfabetização exitosa”, entre outras. Essas lembranças os provocaram, então começaram a perceber que estavam ansiosos em ter o normal de volta – a poder dar aula com os planejamentos e as avaliações que realizaram antes da pandemia. Nesse sentido, firmamos o compromisso de respeitarmos o tempo de aprendizagem dos estudantes e estabelecermos metas de aprendizagem, dentro do que é possível, para os estudantes que temos no contexto presente. Contudo, tais falas sobre a avaliação causaram-me mais inquietações. Com isso, no mês seguinte, junho de 2022, realizei junto aos professores a formação intitulada “Avaliação na presencialidade: o 2º trimestre”, que foi iniciada com o preenchimento de uma enquete via plataforma *Mentimeter*, com a seguinte questão: Qual a soma dos pesos dos instrumentos “provas” realizados no 1º Trimestre/2022? Pois, conforme expliquei a eles, nós professores, realizamos vários instrumentos avaliativos, mas de forma geral, possuem o mesmo caráter de provas balizadoras da verificação direta dos conhecimentos, ainda que possam ter nomes diversos, tais como: prova, avaliação, teste, simulado, estudo dirigido, questionário, entre outros. A avaliação é uma temática difícil e delicada para ser explorada com professores, pois, mesmo a partir de uma fala genérica, parte dos professores entende o que foi falado era sobre ou para ele. O objetivo ao explorar a temática avaliação é promover a reflexão e a construção de uma tomada de ação, visando o desenvolvimento das aprendizagens, portanto não deve ser um momento de promoção do sentimento de culpa, de mostrar como estão em débito com os seus estudantes, com a escola, com a Secretaria de Educação ou com os dados das avaliações externas. Nesse contexto, 41 dos professores

presentes responderam a enquete evidenciando que de cada 10 professores, cerca de 8 destinaram 50% ou mais do primeiro trimestre para instrumentos como provas, e, ainda, que de cada 10, 1 destinou 100% do trimestre a esse tipo de instrumento. O quadro que segue permite visualizar as respostas dos professores à questão proposta.

Gráfico 1: Qual a soma dos pesos dos instrumentos “provas” realizados no 1º Trimestre/2022?



Fonte: Secretaria Municipal da Educação, Canoas/RS, 2022.

O gráfico gerado por essa enquete possibilitou a reflexão sobre a ação tomada pelos professores, pois era unânime a fala de que os estudantes retornaram com defasagens de leitura e escrita e que eles não sabiam fazer provas. Destaquei que as dificuldades de leitura e escrita, provavelmente, eram fruto da etapa de consolidação do processo de alfabetização ter sido realizado pelos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em 2020 e 2021, anos de atividades remotas. Nesse período, os estudantes desenvolvem e ampliam o nível de interpretação e compreensão iniciados nos 1º, 2º e 3º anos. Quanto a não saberem realizar provas, ressaltar que esse tipo de instrumento é apresentado aos estudantes, geralmente, no 4º e/ou 5º anos, portanto, em função da Quarentena, eles chegaram aos Anos Finais sem nunca terem realizado uma prova. Fato que agrava-se quando percebemos que, nos Anos Finais, geralmente, parte das escolas não alinha esse instrumento avaliativo, na busca por um consenso de como a prova deverá ser elaborada pelo conjunto dos professores, tais como: qual o tamanho e tipo de letra, como apresentar as questões objetivas de uma alternativa e as de múltipla escolha, como trazer as questões dissertativas, qual a quantidade de alternativas nas questões objetivas, qual o tamanho dos textos, qual a quantidade de questões. E ainda, referir como deverá ser a prova dos estudantes que possuem adaptação curricular por fazerem parte do grupo da inclusão escolar. Enfim, formas de pensar o instrumento a estudantes que nunca fizeram prova. Assim é previsível que os estudantes tenham dificuldades em relação à elaboração de provas e, em muitos casos, possam ser reprovados por não conseguirem identificar o comando da questão,

isto é, o que a questão está solicitando. O que a avaliação deveria estar considerando é o processo de aprendizagem desses estudantes, por isso seria importante que o professor refletisse sobre o que se quer com a avaliação.

Nessa tarefa, de reconstrução da prática avaliativa, considero premissa básica e fundamental a postura de “questionamento” do educador. A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. (HOFFMANN, 2009, p.17)

Mesmo relatando que os estudantes retornaram à presencialidade com leitura e interpretação deficitárias, e sem saber fazer provas, a maioria dos professores escolheu a prova como instrumento avaliativo, inclusive como recuperação de todo o trimestre. Assim, essa formação de junho me fez pensar sobre o que traz HOFFMANN em relação a diferença entre pesquisar e avaliar, pois a primeira apenas coleta informações, enquanto a segunda *está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada* (2001, p.20). Diante disso, parece-me que esses professores apenas pesquisaram, mas não avaliaram, pois a coleta de informações provenientes dos seus instrumentos avaliativos não resultou em uma tomada de ação.

Há tempos a professora Hoffmann tem se questionado: *em que medida os educadores ultrapassam tais críticas e sugerem uma trajetória alternativa à prática contestada?* (2009, p.10). Essa dificuldade observada por Hoffmann em sua experiência com professores, parece repetir-se nesse grupo de Canoas. Contudo, vale ressaltar, que os professores que realizaram provas com menor peso no trimestre ou que simplesmente não realizaram provas possuem, no geral, uma característica em comum: são professores novos na rede, que ingressaram nas suas turmas no meio do trimestre e, por isso, não sentiram-se seguros em aplicar uma prova sobre aulas que não foram planejadas e executadas por eles.

A formação de professores dá-se por diferentes momentos – escuta, fala, troca, leitura, construção, análise etc. Assim, pesquisei autores que pudessem contribuir para que as nossas discussões resultassem em ponderações sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e, principalmente, de avaliação. HOFFMANN (2001; 2009) foi uma das leituras iniciais, cujo destaque deve-se por apontar em seus textos aquilo que, de modo geral, os professores manifestam sobre avaliação, evidenciando sua pouca reflexão sobre o processo de ensinar e de aprender e, nem mesmo, o que é avaliar. A autora comenta que a avaliação precisa estar a

serviço da ação, ou seja, que a avaliação se dá pela reflexão que leva a uma tomada de ação, ou seja, rever as estratégias de ensino, os elementos avaliativos, entre outros aspectos.

Ainda é preciso considerar que a escola básica tem componentes curriculares em seus currículos que precisam dizer qual o seu propósito. No caso da Geografia é fundamental que os professores possam avaliar pensando os processos de ensinar e aprender Geografia. Afinal, para que se ensina e aprende Geografia na Escola Básica.

Élvio Rodrigues Martins (2020) contribui para a análise da Geografia Escolar, quando propõe o ensino da Geografia a partir dos conceitos de estar e de ser. O estar refere-se à Geografia que ensina onde você está, enquanto o ser refere-se à Geografia que ensina quem você é em determinado contexto. Desta forma, o estudante passa a existir no que está sendo estudado na sala de aula, pois, para o autor, *estar é existir*. Se você sabe onde está e sabe quem você é, então você tem noção da sua atuação nos fenômenos geográficos. A Geografia Escolar proposta aos estudantes precisa deixá-los sensíveis ao que os rodeiam, visto que mantêm relações com os demais sujeitos da sociedade e objetos do meio natural. O resultado dessa forma de enxergar o ensino de Geografia será a construção de uma Geografia da vivência, pois é importante que eles se questionem onde estão e qual o seu papel na sociedade, porque todo indivíduo é um ser social, além de também estar no meio natural. Isso significa que há necessidade de buscar a unidade entre os humanos e a natureza, ao que MARTINS (2020) e MOREIRA (2008) chamam de “homem-meio”. Tal afirmação contribui na superação da Geografia como a *ciência dos cacos*, uma Geografia separada e estanque pela estrutura N – H – E (natureza - homem - economia), uma vez que ainda presenciamos planejamentos de Geografia sendo iniciados pelo estudo da sua natureza de um determinado lugar, depois estudo dos humanos que nele vivem e, por fim, estudos dos aspectos econômicos desse lugar. Contudo, o que se observa, em algumas práticas de professores de Geografia, são os seres humanos desencaixados, fora do lugar. Passa-se a ideia de que os humanos estão descolados dos lugares, porque os estudantes raramente são mencionados na atual estrutura de organização curricular. Os humanos só aparecem como população, desarticulados do lugar, enquanto produtores do espaço. Natureza e sociedade coexistem sem que sejam percebidas em suas conexões e articulações.

Alguns problemas decorrem desse esquema de representação: 1) o primeiro problema refere-se ao lugar do homem: é um homem atópico, não está na natureza (foi excluído da geografia física) e não está na sociedade (foi excluído da geografia humana). Não

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

É preciso efetivar o ensino como um processo, nos diferentes níveis de escolarização, desde o momento que os estudantes chegam na Educação Infantil. Esse movimento pressupõe um currículo que valorize a integração dos conhecimentos e produza articulações que favoreçam a aprendizagem.

A Geografia precisará aproximar a demanda do componente curricular, que traz os conhecimentos dos seres humanos desenvolvidos ao longo do tempo, e a demanda dos estudantes, que traz as curiosidades e necessidades daquela comunidade escolar, suas singularidades. O desafio do trabalho docente é justamente promover o encontro entre essas duas demandas e construir um currículo escolar que orientará o seu ato pedagógico.

Segundo Cipriano Carlos Luckesi (2011), o ato pedagógico é constituído por três elementos: o planejamento, a execução e a avaliação. O planejamento é o momento que o professor age a partir da sua reflexão, organizando estratégias para pôr em prática a sua tomada de decisão, ou seja, ele sistematiza as atividades que possibilitam o desenvolvimento de metas de aprendizagem. Essas metas podem ser os objetivos pedagógicos emanados dos estudantes, da equipe escolar, da Rede de Ensino ou dos documentos oficiais, tais como as habilidades e competências expressas na BNCC. O planejamento depende da intencionalidade pedagógica do professor para produzir um trabalho que considere as necessidades dos estudantes e as demandas do currículo oficial do ensino da Geografia. Já a execução é o momento em que os estudantes desenvolvem as propostas planejadas para desenvolver a aprendizagem, por meio da mediação e acompanhamento do professor. Esse movimento de acompanhamento e observação que ocorre simultaneamente à execução é a avaliação.

O ato de avaliar é um componente essencial do ato pedagógico. A avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico.

(...) Ato de avaliar a aprendizagem na escola como um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Portanto, uma avaliação de acompanhamento do processo de obter os resultados desejados. (LUCKESI, 2011, p.13)

Assim, a avaliação é parte do cotidiano escolar, entretanto, a Pedagogia Tradicional, como comenta LUCKESI (2011), ainda está presente em muitas escolas, tanto dentro quanto fora do Brasil, fato que dificulta a efetivação de um ato pedagógico que conte com uma avaliação de acompanhamento. Essa tendência tradicional auxilia na manutenção de uma prática docente que supervaloriza as provas, instrumentos que expressam um momento, desconsiderando o antes e o após o período de sua aplicação, além de impossibilitar uma educação processual com elementos formativos e cumulativos. Nessa perspectiva, percebo uma proximidade entre a concepção de avaliação trazida por Luckesi com a concebida por Hoffmann, pois se a professora a conceitua como uma reflexão que gera uma tomada de ação, o professor a entende como um ato (uma ação) de investigação (observação e reflexão) da qualidade do que está sendo constituído. Nesse sentido, ambos percebem a avaliação como acompanhamento dos atos de ensinar e de aprender.

Contrária à avaliação classificatória, a proposta de LUCKESI (2011), espera que o estudante possa aprender durante todo o ato de ensinar, de aprender e de avaliar. Dá-se, portanto, um efetivo acompanhamento do processo de aprendizagem, visando o autodesenvolvimento, em vez de focar apenas no fim, classificando os estudantes como sujeitos que atingem ou não atingem as médias do trimestre/ano.

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

*Construir e esperar* são duas condutas totalmente diferentes entre si que produzem resultados completamente diferentes. A primeira investe e, por isso, busca soluções para os impasses na produção dos resultados; a segunda espera que eles se deem em decorrência de uma ação sem acompanhamento e sem conseqüente intervenção, ainda que necessários. (LUCKESI, 2011, p. 21)

É fundamental que os professores tenham claro o que pretendem com as suas aulas, que estudantes almejam formar e, no caso da Geografia, como esse componente curricular contribui para o processo formativo dos sujeitos. No cotidiano das salas de aula, os professores estão se movimentando e executando propostas de trabalho, mas podem não ter clareza de onde querem chegar. Assim, o seu caminho facilmente pode tornar-se rotineiro e com pouca reflexão sobre o que se faz e o que se espera dessas ações pedagógicas. Os professores, como diz GERALDI (2015), executam/transmitem os conhecimentos que os outros já produziram. Hoje, talvez, alguém que apenas aplica um conjunto de técnicas de controle da sala de aula, já que as informações estão disseminadas nas redes.

Está aí a necessidade das escolas: refletir sobre que estudante pretende formar, pois, somente a partir disso é que os professores conseguirão ter consciência da intencionalidade do seu planejamento. Com esse planejamento devidamente intencionado, a execução e a avaliação serão possíveis, pois é difícil realizar uma avaliação de acompanhamento sem saber o que está sendo acompanhado. Para LUCKESI (2011), o PPP (Projeto Político Pedagógico) é o ponto de partida para a promoção desse diferencial.

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

Ao tratar da formação do estudante no PPP, LUCKESI (2011) comenta que o referido documento carrega a concepção de educação que se espera daqueles estudantes, possibilitando que desenvolvam-se enquanto sujeitos (eu x eu) e enquanto cidadãos (eu x outro/meio). Esse documento traz as metas de aprendizagem, ou seja, o que queremos que os estudantes desenvolvam e que serão planejados, executados e avaliados no ato pedagógico. Percebe-se como fica mais fácil promover uma avaliação tendo consciência do que pretendemos desenvolver no ato pedagógico. Nesse contexto, vale ressaltar, especialmente para professores de Geografia, a perspectiva de formação do sujeito-cidadão, trazida por LUCKESI (2011), pois é fundamental que o PPP aponte o sujeito que se pretende formar, do ponto de vista cognitivo, social e político, visando a sua atuação na sociedade enquanto um sujeito-cidadão que pensa o espaço e o tempo em que vive, ou seja, um indivíduo que pensa a complexidade dos desafios da contemporaneidade, aqueles que só podem ser analisados de forma integrada, sem fragmentação. Para LUCKESI (2011), tornar-se sujeito seria *tomar posse de si mesmo*; ser capaz de confrontar-se frente às facilidades e dificuldades da vida e do mundo, administrando as suas ações para o seu bem-estar, assim como do outro e do meio natural. O *sujeito-cidadão é aquele que aprendeu a cuidar de si e a cuidar do outro* (p.41), que pensa e age com ética e cooperação consigo, com o outro e com a natureza, percebendo que, assim como ele tem direitos e deveres, as outras pessoas também os têm, portanto, o respeito, a responsabilidade, a autonomia e a interação devem ser priorizados e só serão colocados em prática por quem aprender a ser e a estar no mundo. Essa concepção de Luckesi vai ao encontro do que comenta

MARTINS (2020) sobre a importância da Geografia explorar o ser e o estar nas propostas trazidas em sala de aula.

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

Uma proposta que encaminha o desenvolvimento da percepção de que vivemos no meio e convivemos com pessoas, favorece uma educação plural que atinja a diversidade de estudantes das escolas. É importante lembrar que a Escola deve ser pensada para atender aos estudantes de hoje, por isso pensar currículos que se aproximem das suas realidades e encaminhe avaliações de acompanhamento são fundamentais para uma efetiva aprendizagem. Muitas vezes se escuta pelos corredores das escolas e salas de professores reclamações e relatos de saudade que evocam outros tempos e contextos em função das frustrações com as tentativas de encaixar “modelos” de trabalho pedagógico que não conseguem atender às necessidades desse tempo. Trazem propostas que remontam ao período anterior e que mesmo antes já eram pouco eficientes, contudo são referências que o professor carrega de sua trajetória escolar. O que se discute é a eficiência de propostas prescritivas e fechadas que não valorizam os cotidianos e experiências dos estudantes e, portanto, estão amarradas em listas de conteúdos, travestidos de habilidades, as quais pouco permitem entender os processos de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, precisamos firmar o compromisso de respeitarmos o tempo de aprendizagem dos estudantes e estabelecermos metas de aprendizagem dentro do que é possível.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Se precisamos de um planejamento devidamente pensado e intencionado para termos o que executar e avaliar, isso só será possível se tivermos consciência do que procuramos desenvolver. É como se movimentar em um caminho, pois, como afirma Luckesi (2011), não há como avaliar sem saber o que está sendo almejado. E diariamente estamos avançando por

um caminho nas escolas. Parte dos professores nem nota que está percorrendo esse caminho. Parte nem sabe para onde este caminho está levando, o que está desenvolvendo.

Em encontro formativo, ao conversar com um dos professores de Geografia, ele mostrou-me o seu instrumento avaliativo cujo objetivo era a recomposição das aprendizagens. Tal instrumento pareceu-me tão desconectado da sua intenção que questionei-me o que o professor entendia sobre no que consiste um plano de ação<sup>5</sup>. O plano de ação suscita um novo ato pedagógico, ou melhor, um novo planejamento, nova execução e nova avaliação, que serão frutos de uma reflexão a partir da análise do ato pedagógico executado até o presente momento. A exemplo: o que mais chamou a atenção dos meus estudantes? Que atividades conseguiram mobilizá-los? O que teve baixa participação? O que eles aprenderam? O que devo retomar? Até onde já posso avançar? Quais as dificuldades de aprendizagem dos meus estudantes? O que impede/dificulta a aprendizagem dos meus estudantes? Em qual contexto eles vivem? Essas são algumas das possíveis indagações que um professor pode fazer durante a observação e análise dos atos de execução e de avaliação.

O referido professor pretendia trabalhar os conteúdos do novo trimestre imediatamente e, em uma determinada data, aplicar um instrumento do Plano de Ação, para que os estudantes com resultado quantitativo abaixo da média trimestral, conseguissem atingir 60 pontos, no mínimo, no trimestre anterior. Ou seja, essa ação parece estar afinada com aquilo que Hoffmann denomina de pesquisa, mas não avaliação, pois a reflexão sobre os dados não levou a uma nova tomada de ação, corrigindo as rotas de ensino e aprendizagem, uma vez que as aprendizagens não desenvolvidas não seriam retomadas em sala de aula.

Por tratar-se de uma rede com professores habilitados, em Geografia ou em História, com formação em nível de Pós-graduação, concluídos ou em andamento, percebo que parte dos profissionais que atua na Supervisão Escolar das escolas possui insegurança e/ou dificuldade para retomar questões pedagógicas com os professores dos Anos Finais. Esse fato se deve ao

---

<sup>5</sup> A Casa de Avalia organiza as avaliações externas na rede municipal, tais como: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (SAERS), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o Canoas Avalia, que consiste em duas provas, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, para os estudantes do 3º ano 9º ano do Ensino Fundamental, sendo esta realizada em três períodos do ano – a primeira com caráter diagnóstico, a segundo de acompanhamento e a terceira avaliando o final do processo, realizada no final do ano. Em 2023, o Canoas Avalia relacionou as notas do 1º trimestre de cada estudante da rede municipal com as notas obtidas no 2º trimestre, a fim de verificar se os estudantes que tiraram nota baixa no 1º trimestre, repetiram essa situação no trimestre seguinte, ou seja, se estão apresentando dificuldades de aprendizagem e possibilidade de reprovação. Essa relação foi feita analisando cada estudante, cujos resultados foram entregues às escolas da rede municipal, que teve de elaborar, juntamente a seus professores, um plano de ação para resgatar e recompor as aprendizagens não desenvolvidas por esses estudantes. Esse plano de ação foi acompanhado e entregue à Diretoria de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS.

fato de que a formação acaba sendo um empecilho para ação dos professores que possuem experiência predominantemente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, saber Geografia não significa saber realizar os processos do ato pedagógico citado por LUCKESI (2011). O que se tem percebido, então, é um ato de avaliar, de parte dos professores, afinado com a concepção do ato de pesquisar trazida por HOFFMANN (2001).

Nas leituras sobre a temática há indicativos de que parte dos professores, mesmo entendendo a avaliação processual e a tomando como significativa, quase sempre realizam ação que contraria essa perspectiva, pois geralmente utilizam provas ou trabalhos pontuais, comumente no final do trimestre. Nesse sentido, em muitos casos, essa avaliação pode ser concebida como produto, pois não considera os processos de ensinar nem de aprender, mas sim o momento final, após todo o processo de ensino e de aprendizagem ocorrer. LUCKESI (2011) reflete sobre as duas formas de avaliação destacando o significado de cada uma.

A avaliação de produto encerra-se com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado; portanto, em termos de investigação, exige somente o diagnóstico. Já a avaliação como acompanhamento de uma ação em processo exige, em primeiro lugar, o diagnóstico e, a seguir, se necessário, a intervenção para a correção dos rumos da ação. (LUCKESI, 2011, p.277)

As palavras de LUCKESI (2011) vão ao encontro do que traz HOFFMANN, pois ela afirma que *avaliação é a reflexão transformada em ação* (2009, p.17). Ao continuar a minha reflexão sobre o que leva parte desses professores de Geografia a uma avaliação de produto, parece-me que o seu contexto os leva a insistência no uso de provas e/ou propostas pouco diversificadas. Isto se confirma porque parte dos professores entrou na rede de ensino em 2021 ou 2022, sendo este o seu primeiro emprego de professor, portanto pouca experiência docente. Os professores com mais anos de experiência que também seguiram pelas provas e práticas repetitivas, conseguiram mais facilmente perceber que necessitavam apropriar-se dos dados obtidos pela sua investigação para promover uma tomada de ação. Entretanto, o mesmo parece não acontecer com os mais novos na Rede, os quais, por vezes, tentavam justificar o porquê de ter agido assim e que não teria outra forma de prática docente, mesmo que essa não estivesse trazendo os resultados almejados. Há também professores que estão em constante processo de formação continuada, pois participam frequentemente das formações, realizam especializações e pós-graduações na área do ensino. Relataram que questões pessoais interferem no seu ato pedagógico, tais como: problemas de saúde na família, a conciliação de 40 horas-aulas semanais de trabalho docente com uma pós-graduação em andamento, ou, ainda, a adaptação a uma medicação nova, sem ter tirado atestado médico para ajustar-se aos efeitos dela. Portanto, há

muitos entraves que podem ser obstáculos à prática pedagógica enquanto os professores promovem o ato pedagógico – planejamento, execução e avaliação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo visa analisar um problema concreto, isto é, uma pesquisa para aprofundar os conhecimentos que ajudam a pensar a concepção de avaliação educacional dos professores de Geografia, a partir dos relatos dos processos de ensino e de aprendizagem em Geografia de suas práticas docentes. Nesse sentido, a investigação coleta dados de uma singularidade – as minhas reflexões a partir da formação pedagógica dos professores de Geografia da rede municipal de Canoas. Essas interações possibilitam encaminhar um outro olhar sobre a formação continuada dos professores, oportunizando a reflexão e ação sobre suas práticas pedagógicas.

A pesquisa bibliográfica deu-se a partir de duas das principais referências sobre avaliação educacional no país, Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann, revelando que os professores costumam discutir sobre avaliação escolar, mesmo que, parte deles, não tenha ao menos uma concepção do que seria avaliar. Alguns professores conseguem narrar o que contradiz uma avaliação que promove a aprendizagem, mas, poucos conseguem ir além da reflexão. Outros professores conseguem citar com fundamentação teórica o que seria uma avaliação de acompanhamento ou avaliação da aprendizagem, mas também possuem dificuldade em desenvolver o ato de avaliar com vistas à aprendizagem, porque ficam presos às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e os desafios da educação pública brasileira, promovendo, assim, uma avaliação concluída sob o viés quantitativo e classificatório.

A análise e o acompanhamento dos professores de Geografia me possibilitaram perceber que a formação é também processual e demanda um constante estudo, por isso nunca se está pronto. Como afirma LUCKESI (1999), e que os professores que frequentam mensalmente os encontros formativos, parecem acreditar que podem desenvolver uma educação satisfatória. No entanto, quando os resultados não são os almejados, isso não representa um pouco de comprometimento, mas sim a necessidade de auxílio para conseguir avançar. Isto acontece, segundo as análises de Luckesi, porque os professores demonstraram conseguir enxergar a realidade dos seus estudantes e citar o porquê de tais resultados. Então, percebe-se que há a reflexão, mas não há a concretização da tomada de ação por todos os professores, tais como promover a correção de rotas de aprendizagens, desprender-se de práticas que promovem pouca participação dos estudantes, focar nas necessidades – ênfase na leitura, interpretação e escrita,



usar os conteúdos (ou objetos de conhecimento) como meio em vez de fim, estabelecer as metas de aprendizagem a partir da avaliação – o que foi aprendido, o que ainda não foi aprendido (deverá ser retomado) e o que poderá ser aprendido (quanto poderão avançar).

## REFERÊNCIAS

- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio** - uma perspectiva construtivista. 41 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In: CADAU, V. M. (Org.). **Didática em questão**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, Élvio Rodrigues. **O sentido de localização e a consciência geográfica**. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salette (orgs.). **Narrativas e Cartografias: para viver é preciso espaço e tempo**. Volume 1. Porto Alegre: Editora Compasso Lugar-Cultura e Editora IGEO, 2020.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.