



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
UMA ANÁLISE APLICADA AO ENSINO MÉDIO**

Denise Mota Pereira Da Silva
Dissertação de Mestrado

Brasília-DF: junho de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
UMA ANÁLISE APLICADA AO ENSINO MÉDIO**

Denise Mota Pereira Da Silva

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite

Dissertação de Mestrado

Brasília-DF: junho de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E AVALIAÇÃO FORMATIVA:
UMA ANÁLISE APLICADA AO ENSINO MÉDIO**

Denise Mota Pereira da Silva

Dissertação de mestrado submetida ao Departamento de Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Geografia, área de concentração Gestão Ambiental e Territorial opção Acadêmica.

Aprovado por

Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite (UnB)
Orientadora

Prof. Dra. Marília Luiza Peluso (UnB)
Examinador Interno

Prof. Dr. Denis Richter (UFG)
Examinador Externo

Silva, Denise Mota Pereira da.
S586r Raciocínio geográfico e avaliação formativa : uma
análise aplicada ao Ensino Médio / Denise Mota Pereira
da Silva. -- 2014.
xiii, 146 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Geografia - Estudo
e ensino. 3. Ensino médio. 4. Escolas públicas - Distrito
Federal (Brasil). I. Leite, Cristina Maria Costa. II. Título.

CDU 91:37

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Denise Mota Pereira da Silva

À minha mãe, por sua sabedoria e autenticidade.

Ao meu pai (*in memoriam*), por sua força.

Às minhas irmãs, Daniela, Liliane, Lilia, Míriam e Roberta, pelo som das suas vozes que sempre me trouxeram paz.

À Júlia e Virgínia, por me tornaram a mãe que sou e por quem enfrentaria um exército.

Ao Rodrigo, por seu amor.

Agradecimentos

Ao Rodrigo Santos de Faria, pelo exemplo de seriedade e envolvimento com a pesquisa, pelo apoio, incentivo e companheirismo. Por se fazer presente, mesmo a um oceano de distância.

À Júlia, pelas traduções, leituras e críticas sobre o texto e pelas conversas que espantaram a solidão.

À Virgínia, por compreender, com maturidade, a minha ausência durante o mestrado.

À minha orientadora, Prof. Dra. Cristina Maria Costa Leite, por ter conduzido a orientação com rigor, dedicação e sabedoria. Pela disposição em ensinar, incluir, agregar. A minha sincera gratidão.

Aos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa do mestrado, Prof. Dra. Ercília Torres Steinke (UnB), Prof. Dra. Marília Luiza Peluso (UnB) e ao Prof. Dr. Denis Richter (UFG), pelas valiosas considerações sobre o trabalho.

Ao professor Everaldo Batista da Costa (UnB), pelas aulas desestabilizantes ao longo da disciplina Teoria do Espaço Geográfico.

À professora Marília Steinberger (UnB) pelas ricas discussões na disciplina Geopolítica e Gestão do Território.

Ao professor Mario Diniz de Araújo Neto (UnB) pelas indicações de leituras sobre raciocínio geográfico, que muito contribuíram por enriquecer este trabalho.

À professora Marli Sales (UnB), pela orientação na primeira parte deste trabalho.

À professora Maria Clarisse Vieira (FE-UnB) pelo debate inacabado sobre os desafios da docência.

À professora Livia F. Fonseca Borges (FE-UnB) pelo apoio e discussões nas disciplinas Projeto II e Currículo.

À equipe da Educação a Distância do Departamento de Geografia da UnB, em especial aos professores Fernando Sobrinho, Rogério Uagoda, Marli Sales, Marília Peluso, Valdir Steinke.

Aos secretários da pós-graduação do Departamento de Geografia Simoní Hiargles e Jorge Luis Pereira, pela disposição em ajudar.

Aos colegas da Geografia da Universidade de Brasília pelas conversas, desabafos e por tornarem mais lento o tempo do mestrado.

Às professoras Adracir Ângela de Paula, Maria Lucia Soares Rodrigues e Eunice Ferreira Nunes, pela parceria frente aos desafios da escola pública, ao longo de dez anos de convivência.

À todos os alunos das escolas em que lecionei, dentre elas a Escola Estadual Gabriel Prestes e o Colégio Gênesis, por tornarem o meu trabalho investigativo e enriquecedor.

Às escolas de Ensino Médio e aos professores da rede pública do Distrito Federal, pela valiosa contribuição para a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Deixe-me ir, preciso andar

Vou por aí a procurar

Rir pra não chorar

Quero assistir o sol nascer

Ver as águas dos rios correr

Ouvir os pássaros cantar

Eu quero nascer e quero viver

Deixe-me ir, preciso andar

Vou por aí a procurar

Rir pra não chorar

Se alguém por mim perguntar

Diga que eu só vou voltar

Depois que eu me encontrar [...]

Preciso me encontrar, Cartola.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar se a avaliação da aprendizagem, na perspectiva formativa, contribui para desenvolver o raciocínio geográfico de alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente da Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro. Entendida como parte do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação na perspectiva formativa, não se restringe à verificação de conteúdos, mas constitui-se mecanismo de diagnóstico e redimensionamento dos erros a favor da aprendizagem. A aprendizagem em Geografia, entendida como formação do raciocínio geográfico, está condicionada à conjugação de vários elementos, dentre eles, o trabalho docente. Para os teóricos que estudam o ensino da Geografia, o trabalho desenvolvido pelo professor, incluídas a concepção e metodologia utilizadas para avaliar o aluno, podem criar situações favoráveis ao desenvolvimento do raciocínio geográfico. Partindo desses pressupostos, utilizou-se a metodologia qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa, a partir dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica com a finalidade de encontrar fontes que tratassem do tema em questão; análise documental, a partir de documentos oficiais que regem o Ensino Médio brasileiro e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas; aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de identificar as concepções de avaliação da aprendizagem em Geografia destes professores. Os resultados desta pesquisa demonstram que há muitos desafios a superar para que a avaliação praticada contribua com a formação do raciocínio geográfico de alunos do Ensino Médio. No entanto, quando há uma convergência de esforços pautados pela importância da aprendizagem em Geografia, são possíveis avanços recompensadores.

Palavras-chave: Raciocínio Geográfico, Ensino/Aprendizagem, Avaliação Formativa.

ABSTRACT

The goal of this research is to identify if the assessment of learning, in the formative perspective, has contributed to develop the geographic reasoning of High School students of public education system in Brazilian's Distrito Federal, specifically of the Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro. The assessment, in the formative perspective, it is understood as part of the teaching and learning process, and it isn't limited to verifying content, but it is a mechanism for diagnosing and resising errors in favor of learning. The Geography learning, understood as geographic reasoning formation, is conditioned to a combination of several factors, including the teaching work. For theorists who study the teaching of Geography, the work of the teacher, including the conception and methodology used to evaluate the student, may create favorable conditions for the development of geographical reasoning. Based on these premises, a qualitative methodology was used for the development of this research, with the following procedures: bibliographical research in order to find sources that deal with the subject in question; documental analysis based on official documents that rule Brazilian High School and the Political Pedagogical Projects of schools; application of questionnaires and half-structured interviews with the objective of identifying the conceptions of learning assessment in Geography of these teachers. The results of this research demonstrate that there are many challenges to overcome so that the assessment practiced contributes to the formation of geographical reasoning in High School students. However, when there is a convergence of efforts guided by the importance of learning in Geography, rewarding advances are possible.

Key words: Geographic Reasoning, Teaching/Learning, Formative Assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa - Regiões Administrativas do Distrito Federal.....	60
Figura 2: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal.....	61
Figura 3: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal por Coordenação Regional de Ensino.....	62
Figura 4: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio da Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro.....	63
Figura 5: Sexo dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.	74
Figura 6: Idade dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.	74
Figura 7: Acúmulo de trabalho com outra instituição pelos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.....	75
Figura 8: Formação inicial dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.	75
Figura 9: Ano e UF em que graduaram-se os professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.	76
Figura 10: Configuração administrativa da instituição em que graduaram-se os professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.....	76
Figura 11: Pós-graduação dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.	77
Figura 12: Se a formação inicial foi suficiente para a atuação profissional dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.....	93
Figura 13: Reconhecer conceitos e categorias, tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área (MEC, 1998).	97
Figura 14: Reconhecer que as paisagens e os lugares são produtos de ações propositivas dos homens em sociedade (MEC, 1998).....	97
Figura 15: Reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).	97
Figura 16: Conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas em mapas, croquis etc (MEC, 1998).	98
Figura 21: Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação (MEC, 1998).....	101

Figura 22: Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).	101
Figura 23: Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (MEC, 1998).	102
Figura 24: Expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar (MEC, 1998).	102
Figura 25: Construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo (MEC, 1998)	103
Figura 26: Agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo (MEC, 1998).	103
Figura 27: Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural (MEC, 1998).	104
Figura 28: Discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida (MEC, 1998).	104
Figura 29: Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (MEC, 1998).	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das Escolas que ofertam Ensino Médio por Coordenação Regional de Ensino.....	60
Quadro 2: Localização das escolas de Ensino Médio da CRE Plano Piloto e Cruzeiro.....	63
Quadro 3: Titulação e experiência docente do grupo de professores pesquisados.....	73
Quadro 4: Finalidades do Ensino Médio, segundo a LDB.....	84
Quadro 5: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	84
Quadro 6: Critérios de avaliação proposto pelos PCNs para o final do Ensino Fundamental .	86
Quadro 7: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia no Ensino Médio	87
Quadro 8: Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF	89
Quadro 9: As concepções de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da CRE Plano Piloto e Cruzeiro.....	90
Quadro 10: Justificativas para a formação inicial não preparar suficientemente para a sala de aula, segundo 80% dos professores pesquisados.....	94
Quadro 11: Saberes docentes necessários à formação atual do professor de geografia, de acordo com os professores pesquisados.	95
Quadro 12: Concepções sobre Geografia, Avaliação e Raciocínio Geográfico dos professores entrevistados	106

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DF – Distrito Federal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	3
2. A GEOGRAFIA ESCOLAR: ÊNFASE NO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DO ALUNO	16
2.1. Fundamentos teóricos e práticos da Geografia Escolar.....	16
2.2. A Geografia Escolar e as dicotomias no interior da Geografia	20
2.3. Raciocínio geográfico: como ensinar e aprender?.....	32
2.4. Os saberes do professor de Geografia: alicerce para o raciocínio geográfico do aluno	38
2.5. Avaliação da aprendizagem: desafios e perspectivas	47
3. A PESQUISA EMPÍRICA: A VOZ DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	57
3.1. Metodologia: qualitativa.....	57
3.2. Método.....	57
3.2.1. Contexto de Construção das Informações Empíricas	57
3.2.1.1 O Ensino Médio no Brasil	59
3.2.1.2 As escolas alvo da pesquisa.....	59
3.2.1.3 A Base Legal	64
3.2.1.4 Participantes.....	71
3.2.2. Procedimentos de Construção das Informações Empíricas.....	77
3.2.2.1. Análise documental	77
3.2.2.2. Questionários	80
3.2.2.3. Entrevistas	81
3.4. Instrumentos e materiais.....	82
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSTÁCULOS PARA A FORMAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO	83
4.1 Resultados.....	83

4.1.1. Análise documental	83
4.1.1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação	83
4.1.1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	84
4.1.1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais	85
4.1.1.4. O currículo oficial do Distrito Federal	88
4.1.1.5. O Projeto Político Pedagógico das escolas.....	89
4.1.2 Questionários	93
4.1.3. Entrevistas	105
4.2. Discussões	109
4.2.1. Análise documental	109
4.2.2 Questionários	116
4.2.3 Entrevistas	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
APÊNDICE I: Questionário para Professores de Geografia	143
APÊNDICE II: Entrevista semiestruturada	146

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa parte, a priori, de inquietações ao longo de quinze anos de experiência no ensino de Geografia na Educação Básica, nas esferas pública e privada, que resultaram na proposta desta investigação. Assim, temáticas como a formação de professores de Geografia e os saberes docentes, a avaliação da aprendizagem na Educação Básica e a formação do raciocínio geográfico nortearam o levantamento bibliográfico realizado.

A escolha pelo tema avaliação da aprendizagem está diretamente associada a minha experiência em sala de aula, como professora de Geografia. A preocupação com a avaliação, e se a mesma poderia constituir-se em ferramenta em benefício da aprendizagem em Geografia, acompanhou-me pelos quinze anos em que lecionei na Educação Básica.

A representação que os alunos têm de que a Geografia “é uma matéria que tem que decorar”, levou-me a investir esforços para desconstruir essa ideia. Debruçava-me sobre a minha prática, pensando os mecanismos e estratégias que pudessem mudar o modo como os alunos concebem a Geografia na escola. Em muitos momentos, o sentimento de impotência era inevitável.

Desde o planejamento coletivo realizado no início do ano letivo, na escola, até a reflexão sobre a lição de casa, os condicionantes que interferem na aprendizagem em Geografia precisavam receber um olhar criterioso para que não continuassem reproduzindo uma Geografia que não tivesse utilidade para a vida, e uma avaliação restritamente atrelada à aprovação ou à reprovação.

A reação, quase sempre negativa, dos alunos frente às avaliações, me fez pensar sobre a possibilidade de avaliar sem que este processo fosse sinônimo de restrita memorização ou uma espécie de castigo por não se ter aprendido determinado conteúdo.

Por entender que a avaliação é parte do processo de aprendizagem, passei a atrelar as avaliações, por meio de diferentes instrumentos, à construção de conhecimentos, ao zelar pela elaboração das questões contextualizadas, a partir da realidade do aluno, visando os objetivos a serem atingidos.

Percebi que, ao realizar provas, simulados ou testes, muitas vezes por imposição das escolas, os alunos poderiam desenvolver o raciocínio geográfico por meio desses instrumentos, na medida em que fossem desestabilizados cognitivamente e que tivessem que mobilizar conhecimentos anteriormente consolidados para construir novos conhecimentos.

Assim, essa pesquisa possui um significado especial para a minha formação, na medida em que se configura um grande desafio, que é o de teorizar sobre uma trajetória profissional marcada essencialmente pela prática docente na Educação Básica.

Como educadora e pesquisadora, o meu comprometimento é com a educação pública brasileira e com o ensino de Geografia.

Espero que os esforços investidos nesta pesquisa possam, de alguma forma, contribuir com o debate sobre a prática avaliativa dos professores e a aprendizagem em Geografia dos alunos.

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar sobre a avaliação da aprendizagem, na etapa da educação básica, e nos referenciais utilizados pelos professores para avaliar seus alunos, é inevitável um inquietamento quanto aos efeitos provocados pela avaliação que se pratica nas escolas. Pouca coisa mudou, no que diz respeito ao ato de avaliar, desde o surgimento da escola de massa no Brasil até os dias de hoje (LUCKESI, 2011). A cultura constituída em torno do que é avaliar, acabou por alijar o estudante do direito ao erro e ao seu redimensionamento, além de supervalorizar a nota - expressa em números - sem considerar o que, de fato, esses números representam. Perpassando todo processo avaliativo, o vestibular configura-se como uma espécie de justificativa para as provas implantadas, precocemente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na esteira da avaliação utilizada para classificar os alunos, e não para promover efetivamente a aprendizagem, o ensino de Geografia, alicerçado na Geografia positivista, pautada pela enumeração dos elementos físico-naturais, políticos e econômicos e a decorrente memorização desses conteúdos, manteve essa concepção tradicional, tanto na metodologia utilizada pelos professores em suas aulas, quanto na elaboração dos instrumentos de avaliação, ou seja, as provas.

Partindo-se do pressuposto de que uma de suas funções da Geografia diz respeito à compreensão das contradições que constituem o espaço, há que se considerar a importância dos conceitos e categorias desta área do conhecimento, no âmbito da Geografia Escolar, para conduzir os alunos a operacionalizá-los (os conceitos e categorias), na perspectiva da leitura de mundo e não de uma memorização de dados que não se relacionam à realidade em geral, e à vivida, em particular. Para Cavalcanti (2013), aprender implica mudança de qualidade no pensamento e a memorização enquanto tal não significa conhecimento, pois não provoca mudança na qualidade de pensamento. Compreender as contradições significa questionar o visível e buscar entendê-lo com os elementos que estão além da própria paisagem. Para ler e compreender o mundo, o ensino de Geografia deveria instrumentar o aluno para encontrar as respostas para os problemas encontrados em sua realidade, analisando simultaneamente as escalas de lugar com o mundo, compreendendo que as contradições do lugar em que vive não se explicam apenas pelos elementos visíveis que o constituem.

Tal concepção vai ao encontro do que se propõe nos PCNs, enquanto critérios de

avaliação da aprendizagem em Geografia. Desta forma, entre os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para fins desta investigação, serão destacados aqueles associados aos conteúdos conceituais e procedimentais, que apresentam relações com o processo de construção do raciocínio geográfico, a saber:

- reconhecer conceitos e categorias;
- reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos;
- conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica;
- reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço é historicamente definido e resulta das interações entre ambas;
- reconhecer e distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização;
- saber utilizar procedimentos da pesquisa geográfica;
- fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação;
- utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar;
- construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo;
- ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (BRASIL, 1998).

Tais objetivos, portanto, confluem para que a expressão raciocínio geográfico seja entendida como a capacidade de desenvolver modos do pensamento geográfico e de internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade local e, ao mesmo tempo global, tendo consciência de sua espacialidade (CAVALCANTI, 2008). Acredita-se, assim, que um sujeito devidamente instrumentalizado e, portanto, apto a desenvolver o raciocínio geográfico, inevitavelmente irá questionar sua realidade e intervir nela.

Diante da complexidade que envolve a aprendizagem em Geografia, aqui entendida como a formação do raciocínio geográfico pelo aluno, faz-se necessário indicar o meio pelo qual será possível identificar se a aprendizagem está acontecendo. Desta forma, entende-se

que o raciocínio geográfico, embasado pelos critérios de avaliação utilizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, não pode ser identificado por meio de avaliações orientadas apenas ao conteúdo. Assim, considerando-se que a Geografia deva promover uma aprendizagem para além dos conteúdos, o processo avaliativo deve ser coerente com a proposição de oferecer ao aluno condições para mobilizar os conhecimentos adquiridos, de modo que possa operar com os conceitos da Geografia e construir, assim, um raciocínio geográfico.

A avaliação, nesta perspectiva formativa, deve estar a favor da aprendizagem do aluno e não se constituir um mero elemento verificador de conteúdos. Enquanto processo que permite ao aluno rever os seus erros, deve pressupor rigor quanto aos objetivos propostos para a aprendizagem em Geografia, no sentido de se atingir tais objetivos sem limitar-se aos conteúdos, que devem servir como meio para a aprendizagem e não como fim em si mesmo.

Neste sentido, o processo avaliativo deve contemplar e contribuir para a formação de uma reflexão, por meio da qual o aluno torna-se capaz de perceber a espacialidade presente nos fenômenos e a ler o espaço, não apenas a partir dos elementos visíveis, mas também num processo de descortinamento do que parece ser a verdadeira realidade (REGO, 2001; CAVALCANTI, 2008).

Tais considerações evidenciam uma concepção progressista de educação, que se contrapõe ao ensino de uma Geografia Tradicional e ao processo avaliativo focado no conteúdo e na classificação dos alunos. Trata-se aqui da Geografia Tradicional na perspectiva escolar e não na perspectiva acadêmica. Alguns autores, entre os quais Ratzel (1905); LaBlache (1913); Hettner (2000); Deffontaines (1952); Monbeig (1940), Delgado de Carvalho (1945) que se vincularam à chamada Geografia Tradicional, apresentaram muito mais do que enumeração e classificação de elementos físicos, na medida em que demonstraram, também, a relação sociedade/natureza, como atesta por exemplo, a análise de La Blache (1914) a respeito da relação homem/meio:

Seria sem dúvida absurdo ignorar o homem em geografia mas, muitas vezes, uma frase que usei em outra ocasião, 'a geografia é a ciência dos lugares e não dos homens, implica que se trate dos homens na sua relação com os lugares, ou influenciados por eles, ou modificando-lhes o aspecto. A matéria é, claro, extremamente ampla. O homem é um agente geográfico cuja força não data de ontem (LA BLACHE, 1914, p.558).

Tal avanço, porém, não se fez sentir nas salas de aula, que permaneceram restritas à uma Geografia Clássica, meramente descritiva. Considera-se, ainda, que tratar da Geografia Clássica no âmbito da graduação ou da pós-graduação, implica numa dinâmica diferente daquela da sala de aula no contexto da Educação Básica, onde ocorre a aprendizagem de crianças e adolescentes. Desse modo a Geografia Acadêmica carece de adequação ao currículo e metodologia específicos da educação básica pois a Geografia Escolar praticada nas salas de aula ainda não se consolidou como uma área de especialização, a despeito de já dispor de significativo número de profissionais que discutem a temática educação em Geografia como Callai (2011), Cavalcanti (2012), Kaercher, (2004), Leite (2002). Tal fato pode justificar, parcialmente, alguns problemas relacionados à formação de professores, que nem sempre dispõem de disciplinas orientadas à Geografia para Educação Básica, notadamente no que se refere ao currículo e metodologia específica da área.

Neste sentido, os PCNs de Geografia para o Ensino Médio apontam para que os temas do cotidiano sejam o alicerce à constituição da estrutura curricular e que o educando seja o sujeito do processo de aprendizagem. Segundo os PCNs, “ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global” (BRASIL, 2000, p.31).

Desta forma, há que se questionar os modelos de educação e de avaliação implantados, rumo à sua transformação, pois a Geografia ensinada nos níveis fundamental e médio ainda está desvinculada do contexto social, econômico e cultural onde situa-se a escola. O processo avaliativo, por sua vez, aparece dissociado da aprendizagem e desconectado dos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais como os PCNs. Portanto, o foco deste trabalho será a Geografia Escolar e os seus desdobramentos em direção à avaliação da aprendizagem.

Diante do que foi exposto, considera-se que o processo avaliativo constitui-se um importante elemento de investigação, na medida em que possibilita um meio para a identificação dos aspectos relacionados à aprendizagem em Geografia, em geral, e ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, em particular. Desse modo, tal análise pode oferecer contribuições significativas ao debate sobre ensino da Geografia bem como processo de formação dos professores que atuarão na Educação Básica.

Assim, esta pesquisa articula perspectivas teóricas que se complementam para analisar o processo de aprendizagem em Geografia no âmbito da Educação Básica, a saber: Geografia Escolar, Saberes Docentes e o Processo de Avaliação da Aprendizagem.

A Geografia que se ensina nas escolas básicas diferencia-se da Geografia Acadêmica ou Científica. Apesar de ter sido ensinada como matéria escolar antes mesmo de se constituir como campo de formação em nível superior (OLIVEIRA 2004; VESENTINI 2004), a Geografia Escolar carrega o estereótipo de ser inferior à Geografia Acadêmica, já que esta produz a teoria, enquanto a Geografia Escolar está tomada pela prática (CAVALCANTI, 2008). Os conhecimentos da Geografia escolar são aqueles construídos pelos professores que lecionam a disciplina, e constituem o fundamento básico para a formulação do trabalho docente, embora haja outras exigências, de cunho pedagógico, para a realização desse trabalho (2008).

A Geografia Escolar resulta do referencial teórico da Geografia Acadêmica, do movimento autônomo constituído pelos processos e práticas escolares, das diretrizes curriculares que também se expressam em recursos como os livros didáticos, e das concepções pessoais dos professores, relacionadas à experiência com a Geografia e a prática escolar (CAVALCANTI, 2008). É aquela pautada pelo fazer pedagógico do professor e construída cotidianamente no exercício da prática docente.

Diante da complexidade que envolve a constituição da Geografia Escolar e a própria aprendizagem em Geografia, faz-se necessário propor caminhos para superação da dificuldade enfrentada pelos professores ao lecionar tal disciplina, bem como da dificuldade enfrentada pelos alunos por não encontrar sentido na aprendizagem desse campo disciplinar. Para tanto, é preciso esclarecer o que se espera que o aluno aprenda por meio dessa área do conhecimento e quais saberes são necessários ao professor para ensinar essa matéria. Nessa perspectiva, por exemplo, Callai (2005) afirma que é preciso definir quais são os conceitos imprescindíveis para se fazer a análise geográfica e como trabalhá-los.

Nesse contexto, os saberes dos professores não se resumem à reprodução dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas provêm de diferentes fontes e se constituem pela formação inicial, pelo currículo instituído e também pela experiência (TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998). Por saberes docentes entende-se o conjunto de habilidades, competências e conhecimentos necessários à atuação profissional do professor (TARDIF, 2012). Paulo Freire, por sua vez, em *Pedagogia da Autonomia*, ao mesmo tempo que estabelece uma interlocução com Tardif e Gauthier, amplia tais saberes detalhando-os a partir da complexidade do cenário da Educação Básica brasileira, com ênfase no aspecto ético e político da atuação do professor.

Os saberes da experiência ou saberes práticos baseiam-se no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência e são por ela validados. Tais elementos qualificam a Geografia Escolar, pois os saberes que a constituem “são saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p.48-49). Cavalcanti (2008) corrobora tais ideias de Tardif (2012) ao afirmar que a Geografia Escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado e veiculado, concorrendo para a sua composição “a geografia acadêmica, a geografia didatizada e a geografia da tradição prática” (CAVALCANTI, 2008, p. 28). Nessa perspectiva, os saberes a serem formados pelos professores de Geografia, necessários à sua atuação profissional são: saber Geografia; saber ensinar; saber para quem ensinar; saber sobre quem ensina; saber para que ensinar; saber como ensinar (CAVALCANTI, 2012).

Neste sentido, Cavalcanti (2012) entende que saber Geografia significa ter pleno domínio sobre o conteúdo a ser ministrado; saber ensinar diz respeito ao ato de ensino como fenômeno social e objetiva compreender o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento; saber para quem ensinar implica em conhecer teorias que fundamentam a identificação dos sujeitos da aprendizagem, suas motivações, história e contexto de vida. Para a autora, tal aporte teórico contribui para a compreensão referente à subjetividade humana e ao entendimento dos alunos como sujeitos sociais. Além disso, saber quem ensina Geografia evidencia o processo de formação do professor, ou seja: as referências teóricas atinentes à identidade do professor, sua profissionalização, sua carreira, a concepção de escola e de formação escolar e as implicações desses elementos na prática docente; saber para que ensinar Geografia remete à discussão sobre o currículo, sobre a constituição dos conteúdos escolares, do papel dessa matéria e sua contribuição social para a formação básica; por fim, saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados, significa compreender a escola como instituição social, seu papel na atualidade, suas crises e, ainda, possibilitar uma posição sobre a sociedade e sua trajetória histórica.

Tais considerações atestam que os saberes elencados constituem o alicerce sobre o qual o professor desenvolverá seu trabalho em sala de aula para, a partir daí, promover as condições que assegurem a aprendizagem em Geografia. Nesse sentido, espera-se que os principais conceitos da área sejam apropriados pelo estudante, no intuito de conduzi-lo à leitura do mundo, à capacidade de compreensão desse pelo viés espacial, o que denota, portanto, a utilização do raciocínio geográfico.

O processo de construção do raciocínio geográfico pode ser decodificado por meio dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental. Assim, ao longo dos nove anos deste nível de ensino, espera-se que os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia (BRASIL, 1998), permitindo-lhes ser capazes de, dentre outros, “conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem” (p.35, 1998). Os PCNs para o Ensino Médio também se constituem em referência na definição dos objetivos a serem atingidos na aprendizagem em Geografia, ao desenvolvimento do raciocínio geográfico, conforme pode ser constatado pelo exemplo abaixo, referente a um dos objetivos desse nível de ensino: “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação” (BRASIL, p.43).

Observa-se que os objetivos estabelecidos pelos PCNs, tanto em nível do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio, correspondem, total ou parcialmente, a algumas considerações referentes à aprendizagem em Geografia. Nesse sentido, a expectativa de aprendizagem, no âmbito da Geografia Escolar, para Callai (2005), pode ser sintetizada pela expressão olhar espacial. Assim, desenvolver o olhar espacial significa construir um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida, a partir do que pode ser percebido no espaço construído. Para Cavalcanti (2013), a expressão raciocínio geográfico corresponde a “uma abordagem, um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente” (CAVALCANTI, 2013, p. 135). É, portanto, um modo de pensar peculiar, específico, que tem sido construído pela Geografia enquanto ciência (2013).

A partir das conceituações sobre raciocínio geográfico, raciocínio espacial, olhar espacial (CAVALCANTI, 2008, 2012; CALLAI, 2005) entende-se que o êxito na aprendizagem em Geografia está relacionado a um processo de construção do que pode ser denominado raciocínio geográfico.

Para identificar se o raciocínio geográfico está sendo adquirido pelo aluno, optou-se por utilizar a avaliação da aprendizagem como instrumento aferidor da construção do raciocínio em Geografia, dada a importância que o processo avaliativo possui no âmbito escolar. A partir dos instrumentos avaliativos, pautados pelos saberes docentes, pela proposta pedagógica da escola, pela influência dos livros didáticos e pelos conteúdos definidos pelo

professor, pretende-se diagnosticar se os alunos estão adquirindo os conhecimentos em Geografia, que lhes permitam construir o raciocínio geográfico.

Assim, a Avaliação da Aprendizagem, numa perspectiva de avaliação formativa, que se opõe à verificação dos conteúdos e projeta-se como elemento contribuidor da aprendizagem do aluno, pode tornar-se aliada da aprendizagem em Geografia, na medida em que potencializa a capacidade do aluno de adquirir conhecimentos, levando-o a operar com os conceitos da Geografia e a fazer uma leitura de mundo, pautada na articulação dos elementos que constituem o espaço, configurando, assim, um raciocínio geográfico por parte do aluno.

As concepções recentes sobre avaliação apontam que ela deve oferecer ao aluno a possibilidade de avançar e, portanto, de aprender. O aluno tem o direito de participar do processo avaliativo de forma que tome conhecimento dos resultados e que lhe seja permitido rever erros e transformá-los em diagnóstico para a sua aprendizagem (HADJI, 2001; LUCKESI, 2011). Segundo Hoffmann (1998), a concepção de avaliação presente na grande maioria das instituições de ensino está, ainda, vinculada à uma ideia de mensuração e, conseqüentemente, de classificação (HOFFMANN, 1998). Embora todo ato de avaliar implique em julgamento (HADJI, 2001; CAPPELLETTI, 2005), escalonamento e classificação (DEMO, 1999), é necessário transpor a etapa da prova e vislumbrar a avaliação “enquanto reconstrução do conhecimento, procurando inculcar nesse processo não apenas avanços técnicos, mas avanços políticos” (DEMO, 1999, p. 64). Demo postula que ao aprender a argumentar, a contra-argumentar e a defender seu ponto de vista cientificamente, o aluno estará, simultaneamente, fazendo ciência e se tornando cidadão (DEMO, 1999).

É importante ressaltar que a avaliação, em muitos casos, está desconectada da prática pedagógica, quando deveria ser inerente a ela. Nesse sentido, a avaliação deve promover a aprendizagem; ela não tem outra razão de ser, se não estar a serviço da própria aprendizagem do aluno (DEMO, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011). Nessa perspectiva, o processo de avaliação em Geografia deverá ser um instrumento que colabore com a aquisição dos saberes específicos dessa área e, por conseguinte, contribua para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno.

Neste sentido, a presente proposta de estudo é relevante para o ensino da Geografia na medida em que aponta caminhos para se pensar como o processo de avaliação praticado no interior das escolas pode contribuir com a aprendizagem dos alunos e desenvolvimento do seu raciocínio geográfico. Faz-se necessário, para tanto, compreender qual é o papel da Geografia

na Educação Básica e quais são os saberes necessários à atuação profissional do professor de Geografia.

A Educação Básica subdivide-se em Educação Infantil, que compreende a faixa etária de zero a seis anos; Ensino Fundamental, constituído por nove anos, e o Ensino Médio, que corresponde aos três anos finais. O foco deste trabalho será o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, na qual, segundo a LDB o aluno deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental e apresentar condições de prosseguir com os estudos (BRASIL, 1996). Assim, de acordo com os PCNs, o papel da Geografia no Ensino Fundamental é alfabetizar o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, capacitando-o para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade (BRASIL, 1998). Ainda segundo os PCNs, no Ensino Médio, o aluno deve construir competências que lhe permitam analisar o real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 1998). As competências propostas pelos PCNs para o Ensino Médio correspondem ao desenvolvimento de um raciocínio mais elaborado e específico da Geografia Escolar, aqui denominado raciocínio geográfico.

Assim, ao se buscar definir raciocínio geográfico, raciocínio espacial ou olhar geográfico – expressões utilizadas como sinônimas -, espera-se fornecer elementos teóricos que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino aprendizagem de Geografia na Educação Básica, notadamente no que se refere à prática cotidiana do professor.

A aprendizagem em Geografia possui especificidades que não podem ser desconsideradas. Durante a escolaridade básica, o aluno desenvolverá inúmeras habilidades que lhe permitirão alfabetizar-se, dominar a língua culta, interpretar, comparar, analisar, dentre tantas outras. Porém, o que torna a aprendizagem em Geografia um saber específico a ser construído pelo aluno, é o prisma de análise da realidade: o espaço. Tal orientação apresenta a possibilidade de conduzir o aluno à compreensão da totalidade do espaço numa perspectiva relacional e em escalas variadas (do micro ao macro, do local ao global e vice-versa) em tempos distintos, dentro de um ou mais territórios. Assim, pensar o ensino de Geografia na perspectiva de construção do raciocínio geográfico, bem como da avaliação formativa, significa contribuir com a reflexão sobre a Geografia Escolar. Considerando-se que os cursos de licenciatura, em geral, não abordam temáticas afetas à Geografia Escolar, nem tampouco aos saberes específicos do professor de Geografia e processos de avaliação, esta

investigação fornecerá elementos concretos aos debates sobre a Geografia que se ensina nas escolas da Educação Básica.

A trajetória da Geografia como ciência produziu implicações na constituição da Geografia Escolar. Assim, para melhor análise da Geografia escolar, há que se considerar o processo de consolidação da ciência geográfica.

A Geografia nasce como uma ciência descritiva, pautada nos princípios do Positivismo e vinculada aos interesses do Estado. No curso de seu desenvolvimento foram sendo agregadas novas perspectivas de análise, pautadas em outras fundamentações filosóficas (materialismo histórico-dialético, fenomenologia, existencialismo, estruturalismo), que por sua vez resultaram em diferentes concepções de seu objeto. Apesar disso, a Geografia Escolar manteve-se vinculada aos pressupostos positivistas, fato que resultou numa matéria escolar pautada pela memorização de dados relativos ao território e no estudo desarticulado dos elementos que compõem o espaço (CALLAI, 2000; CAVALCANTI, 2008, LEITE, 2012). Isso levou à formação de uma representação em torno do que é aprender e ensinar Geografia e do tipo de prova a ser realizada, ou seja: a Geografia Escolar sintetiza e elenca informações sobre as características do meio físico, humano, econômico e político e suas avaliações referem-se à memorização dessas. Em consequência, essa representação a respeito da Geografia Escolar implicou no desinteresse e falta de estímulo, pelo aluno, à aprendizagem dessa matéria. É provável que nas outras disciplinas que compõem o currículo escolar, também exista uma reação negativa dos alunos quanto ao modelo de avaliação implementado. Na Geografia, contudo, o aspecto descritivo exerceu predominância sobre a reflexão a respeito dos elementos constituintes do espaço (CAVALCANTI, 2008; FERREIRA, 2011; LEITE, 2002).

A superação dessa representação negativa perpassa considerações de outra ordem. Nesse sentido, os conteúdos da Geografia não podem ser entendidos como um conjunto de informações. Ao contrário, devem mediar a construção dos conhecimentos que permitirão aos alunos ver o mundo sob o prisma da Geografia. Nesse contexto, as avaliações devem contribuir para a solidificação do processo de aprendizagem e não reproduzir uma Geografia “caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço complexo” (CALLAI, 2005, p.229).

A despeito de todo avanço na Geografia Escolar e apesar do discurso de ruptura com a Geografia Tradicional, as práticas no ensino de Geografia ainda apresentam evidências de uma perspectiva tradicional e, em consequência, todo o processo avaliativo praticado no

interior da disciplina (CAVALCANTI, 2008). Mesmo na etapa final do ensino básico, o Ensino Médio, fase em que teoricamente os alunos possuem condições cognitivas para lidar com conceitos abstratos, a Geografia praticada em sala de aula passou por poucos avanços, seja em relação à abordagem dos conteúdos ou nos procedimentos de avaliação adotados pelo professor.

Parte-se da premissa de que o processo avaliativo no Ensino Médio, na perspectiva da avaliação formativa, pode contribuir com a construção do raciocínio geográfico por parte do aluno, levando-o a adquirir condições de operar com os conceitos e categorias da Geografia, com vistas à compreensão da realidade, para além dos elementos que lhe são visíveis.

Considerando-se os aportes teóricos fornecidos por Callai (2011) Cavalcanti (2008; 2013) e Kaercher (2005), pesquisadores que analisam as questões pertinentes à Geografia Escolar, supõe-se que não se tem ensinado uma Geografia que contribua com o desenvolvimento de habilidades específicas à leitura do mundo pelo viés da espacialidade. Nesse sentido, o processo avaliativo praticado nas escolas básicas remete às experiências de avaliação vivenciadas outrora pelos profissionais da educação, bem como à representação que se tem do que é ensinar/aprender Geografia. Tal situação configura um cenário em que predomina o caráter punitivo e classificatório da avaliação, aliado à reprodução de uma Geografia que não instrumentaliza o aluno a compreender o mundo no qual está inserido.

Diante do exposto até o momento, pretende-se identificar se o processo de avaliação praticado no Ensino Médio tem contribuído para a formação do raciocínio geográfico do aluno.

Ao se investigar como se dá a aprendizagem em Geografia, decodificada como construção do raciocínio geográfico, e de como a avaliação da aprendizagem dessa disciplina pode contribuir para a formação deste raciocínio, considera-se que a aprendizagem em Geografia esteja associada ao processo de avaliação implementado. Tal situação engendra alguns questionamentos, abaixo relacionados:

- Qual é o papel da Geografia no Ensino Médio?
- Quais conhecimentos são necessários ao professor para que lecionar Geografia?
- Em que medida os conteúdos da Geografia contribuem para a formação do raciocínio geográfico do aluno?
- Qual é a concepção de avaliação em Geografia que os professores possuem?
- Por quais instrumentos o professor avalia seus alunos?
- Qual é a justificativa dada pelos professores para o processo de avaliação utilizado?

- Quais são os critérios utilizados para a definição dos conteúdos que embasarão a elaboração dos instrumentos avaliativos?
- Os erros detectados ao longo do processo avaliativo são redimensionados?

Assim, esta pesquisa pretende analisar o processo de Avaliação da Aprendizagem em Geografia e a construção do raciocínio geográfico por parte do aluno na Educação Básica, a partir da metodologia avaliativa utilizada pelo professor. Ou seja, por meio do processo de avaliação utilizado pelo professor, pretende-se aferir a contribuição da avaliação na aprendizagem do aluno. Nesse contexto, o objetivo geral desta investigação, é identificar se o processo de avaliação em Geografia, utilizado pelo professor do Ensino Médio, contribui para a formação do raciocínio geográfico do aluno, por meio dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar qual é o papel da Geografia no Ensino Médio, a partir das DCNs e PCNs;
- Discriminar quais conhecimentos são necessários ao professor para que leccione Geografia;
- Compreender em que medida os conteúdos da Geografia contribuem para a formação do raciocínio geográfico do aluno;
- Analisar a temática avaliação no PPP das escolas pesquisadas;
- Identificar por quais instrumentos o professor avalia seus alunos;
- Analisar a concepção de avaliação em Geografia que os professores possuem;
- Demonstrar qual é a justificativa dada pelos professores para o processo de avaliação utilizado;
- Indicar quais são os critérios utilizados para a definição dos conteúdos que embasarão a elaboração dos instrumentos avaliativos;
- Inferir se os erros detectados ao longo do processo avaliativo são redimensionados.

Partindo dos pressupostos teóricos delineados, a metodologia empregada foi a qualitativa, dada a complexidade da relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, tendo em vista que ambos possuem experiências pessoais e profissionais que influenciam o processo de pesquisa.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro trata dos fundamentos teóricos e práticos da Geografia Escolar e sua interface com as dicotomias presentes nos cursos de Geografia bem como com a construção dos saberes docentes. Tendo em vista que o objetivo da Geografia Escolar é desenvolver o raciocínio geográfico do aluno, a avaliação da aprendizagem é abordada em sua perspectiva formativa, enquanto elemento contribuidor e favorecedor para a formação do raciocínio geográfico do estudante do Ensino Médio.

O segundo capítulo trata da pesquisa empírica em que são detalhados o contexto de construção das informações empíricas e os procedimentos utilizados para a sua realização. Buscou-se ampliar as possibilidades de produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa utilizando-se tanto de questionários quanto de entrevistas, dada a complexidade do fenômeno educativo e a necessidade de compreender, com profundidade, o papel desempenhado pelo professor de Geografia quanto à avaliação e à formação do raciocínio geográfico.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados e as discussões da análise documental, dos questionários e das entrevistas. As falas dos professores são expressões dos desafios a serem superados no sentido de romper com a avaliação tradicional e incorporar a avaliação formativa na prática docente com vistas à aprendizagem em Geografia. Na sequência, as considerações finais.

2. A GEOGRAFIA ESCOLAR: ÊNFASE NO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DO ALUNO

2.1. Fundamentos teóricos e práticos da Geografia Escolar

Este capítulo irá abordar elementos constitutivos da Geografia Escolar e a interface desta com as dicotomias que perpassam a trajetória da ciência Geográfica, a saber: Geografia Física e Geografia Humana, Licenciatura e Bacharelado; formação teórica e formação prática e os seus desdobramentos no ensino. Aspectos como a estrutura curricular disciplinar dos cursos de licenciatura e a ausência de espaços de reflexão sobre a docência convergem para formar um profissional despreparado para os desafios da sala de aula. A fragmentação ao longo da formação produz implicações na atuação do professor, como, por exemplo, a escolha de conteúdos que se prefere ensinar aos alunos da Educação Básica. Outros aspectos influenciam a formação dos professores que atuarão no nível básico, como a formação para a docência superior, no âmbito da pós graduação *latu sensu* e *stricto sensu* e a ausência de uma preparação pedagógica durante os cursos de mestrado e doutorado.

A Geografia Escolar, enquanto componente curricular da educação básica, se apropria dos conteúdos elaborados no âmbito acadêmico para analisar a dimensão escolar dos conteúdos específicos em Geografia. Portanto, o contexto no qual se constitui a Geografia Escolar, as escolas, transforma o arcabouço teórico desta ciência em conteúdos que, pela mediação do professor, do livro didático e sob influência de elementos como a proposta de educação da escola, entre outros, serão adaptados a um contexto específico, o que confere à Geografia Escolar uma configuração peculiar.

A Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica tem histórias que se cruzam, se influenciam mutuamente e guardam, mesmo assim, suas identidades e especificidades (CAVALCANTI, 2008). Embora tal reciprocidade seja enriquecedora, tanto para a Geografia Acadêmica quanto para a Geografia Escolar, constrói-se no imaginário da população em geral, a ideia de que o pesquisador adquire um *status*, por lidar apenas com a teoria e o professor, que tem todo o seu tempo tomado pela prática, torna-se um profissional hierarquicamente inferior (2008). Segundo a autora (2008, p. 27), “a Geografia Escolar tem um estatuto próprio e não necessariamente está subordinada ao que se prescreve para ela na Academia”. Portanto, não é uma simplificação da ciência, já que a Geografia Escolar não se ensina; vai sendo construída por professores e demais sujeitos da prática escolar (2008).

Desta forma, a trajetória da Geografia Escolar reflete os movimentos da Geografia Acadêmica, mas não se confunde com esta. Para Cavalcanti (2008), a partir de 1980 com o aporte de novas fundamentações filosóficas, tais como o materialismo histórico dialético, que buscava superar a Geografia Clássica, pretendia-se denunciar a falsa neutralidade e a falsa inocência do pensamento geográfico assim como o seu caráter utilitário e ideológico vinculado ao Estado.

Neste sentido, ao incorporar novos discursos, por volta da década de 80, tanto a Geografia Escolar quanto a Geografia Acadêmica expressou anseios por mudanças. Para Cavalcanti (2008), esse período foi marcado pela disputa de hegemonia de dois núcleos: “um aglutinador de uma Geografia dita ‘tradicional’, que se mantinha tal como se havia estruturado nas primeiras décadas do século XX, e outro [...] que se proclamava ‘crítica’, com predomínio de uma orientação marxista” (CAVALCANTI, 2008, p. 21).

Esse período, denominado por vários autores (CAVALCANTI, 2008; KAERCHER, 2005; VESENTINI, 2009) como movimento de renovação da Geografia, significou a ruptura com o positivismo e a incorporação de novos aportes filosóficos, especialmente o materialismo histórico dialético. Para Pontuschka *et al* (2007), esse movimento fez parte do chamado movimento curricular dos anos 80, cujos esforços voltavam-se para a melhoria da qualidade do ensino que teve como significado uma revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender. Para as autoras, a discussão sobre a Geografia Crítica, embora não tivesse atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, indicando caminhos diferentes de um ensino descolado dos movimentos sociais e da realidade social do país (PONTUSCHKA *et al*, 2007). Corroborando as autoras, afirma Kaercher (2005):

O materialismo dialético fornece combustível para a renovação teórica da Geografia. A vinda do exílio, tanto de Milton Santos, como também de Paulo Freire, entre outros, propiciam ares de renovação, tanto na Geografia, como na teoria da Pedagogia. A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica crescem neste contexto de destape da repressão (KAERCHER, 2005, p. 24).

No âmbito escolar, havia um descontentamento quanto às práticas de ensino já que o saber veiculado era “inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes, aos projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante” (CAVALCANTI, 2008, p. 23). Mas, ao mesmo tempo, dado o contexto histórico pós ditadura militar e o conseqüente distanciamento dos professores de discussões a respeito dos novos rumos para a Geografia Escolar, muitos “não entendiam o significado do método dialético e

de certos conceitos extraídos da Economia” (PONTUSCHKA *et al*, 2007, p.79), o que fez com que a Geografia Crítica repercutisse de forma adversa nas escolas básicas, levando muitos professores a imbuíram-se de um discurso marxista e deixarem de lado o ensino dos conteúdos da Geografia numa atitude de doutrinação de seus alunos, na lógica do marxismo (CAVALCANTI, 2008).

Para Vesentini (1987), em publicação na primeira edição da revista Terra Livre dedicada ao ensino, no auge da efervescência da Geografia Crítica, são falsas as ideias de que o grande mal da Geografia Clássica é ser positivista e que a Geografia Crítica foi a descoberta e aplicação pelos geógrafos do método dialético. O autor acredita que o discurso construído em defesa da Geografia Crítica escamoteia certo equívoco sobre os pressupostos teóricos da Geografia Clássica:

Em nome do marxismo (-leninismo), vai-se contra os ensinamentos do próprio Marx: no lugar de unir a análise e crítica do pensamento (geográfico) com a práxis que o sustentou, faz-se um exercício de escolástica — rotula-se todo o discurso geográfico tradicional de "positivista", sem nunca definir claramente o que significa esse termo (que às vezes até acaba sendo genericamente confundido com empirismo), e se sugere que ele é incorreto e está em crise apenas porque não utilizou as categorias e conceitos do materialismo histórico e dialético! (VESENTINI, 1987, p. 62).

Assim, na perspectiva materialista, a Geografia denominada crítica, entendida a partir do espaço e suas contradições, significou um novo caminho a ser seguido na busca por um ensino que contribuísse para o entendimento do mundo real, embora na prática, os professores não dessem conta de reformular a Geografia constituída em âmbito universitário e científico e transportar, de forma fidedigna, os seus preceitos teóricos para a realidade da Educação Básica, conforme atestam diferentes autores (PONTUSCHKA *et al*, 2007; VESENTINI, 1987).

A despeito da repercussão equivocada da Geografia Crítica no âmbito escolar, a mesma produziu um grande número de adeptos, levando os professores a acreditarem na renovação de sua própria formação teórica, a partir de elementos presentes no debate repercutido nas escolas, o que lhes tornaria aptos a lecionar uma Geografia supostamente atualizada e coerente com o período atual (VESENTINI, 2009).

Decorre que a criticidade incorporada pelos professores, no cotidiano escolar, pautou-se pelo entendimento de que qualquer conteúdo deveria ser alvo de crítica, a começar pelos aspectos físicos do espaço que, por constituírem-se elementos da natureza e, portanto, da

Geografia Clássica, ultrapassada no entendimento dos professores, não haveria mais a necessidade de serem estudados (CAVALCANTI, 2008).

Para Gonçalves (1987) havia a necessidade de alargar a participação no debate sobre Geografia Crítica, para que esta não se tornasse um mero discurso: “Que criticidade é esta que continua sendo um discurso de poucos, muitas vezes hermético, que em vez de ampliar o espaço de reflexão continua limitado ao restrito espaço da Universidade?” (GONÇALVES, 1987, p.10). Esse questionamento desdobra-se, em certa medida, na configuração da Geografia Crítica em âmbito escolar e em seu viés ideológico, considerando que o debate em âmbito acadêmico não foi incorporado *ipsis litteris* às escolas.

Esse processo de doutrinação política resultou na manutenção de práticas de memorização de informações, semelhante ao processo escolar da geografia positivista. Ou seja, o procedimento memorização, característica principal da Geografia Escolar no período de vigência e hegemonia do positivismo, se manteve mesmo após o chamado movimento de renovação da Geografia. O problema, contudo, não é a memorização em si mas sua dissociação da realidade, principalmente da realidade vivida. E é justamente essa dissociação que dificulta o processo de entendimento da realidade em toda sua complexidade e conseqüentemente, da formação do raciocínio geográfico.

A prática de memorização se consolidou, não somente como principal metodologia de ensino, como também em principal objetivo do ensino. Lacoste (2013) alerta para importância de se desmascarar essa Geografia:

Toda a gente julga que a geografia mais não é que uma disciplina escolar e universitária cuja função seria fornecer elementos de uma descrição do mundo, dentro de uma certa concepção desinteressada da cultura dita geral... Pois qual poderia ser a utilidade daquelas frases soltas das lições que era necessário aprender na escola? [...] A função ideológica essencial do palavreado da geografia escolar e universitária foi sobretudo de mascarar, através de processos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, assim como para a organização do Estado e a prática do poder. É, sobretudo, a partir do momento em que surge como ‘inútil’, que o palavreado da geografia exerce sua função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus fins ‘neutros’ e ‘inocentes’ parece supérflua.[...] É por isso que é particularmente importante [...] desmascarar uma das funções estratégicas essenciais e demonstrar os subterfúgios que a fazem passar por simples e inútil (LACOSTE, 2013, p. 21)

As considerações de Lacoste (2013) atestam que, a aparente inutilidade dos conteúdos memorizados nas aulas de Geografia mascaravam a intenção do Estado de controlar o uso do

espaço para a guerra e para a prática de poder. Nesse sentido, para o autor, justamente quando a Geografia passou a ser caracterizada como inútil, neutra ou inocente, é que melhor exerceu o papel de mascarar a realidade. Em consequência, no contexto escolar, ao não apresentar utilidade, deixou de ser ensinada e aprendida como instrumentalizadora ao descortinamento e desvelamento da realidade.

Esta realidade, que se apresenta a cada dia mais complexa, requer instrumentalização específica no campo da Geografia para que possa ser compreendida. Para Cavalcanti (2010) o movimento de renovação da Geografia deixou um legado que emergiu na década de 1990, em um contexto sociopolítico, científico e educacional de crise, que favoreceu a reconstrução de orientações para o trabalho docente que por sua vez implicaram em diferentes métodos para o ensino da Geografia. Para a autora:

Com essas novas orientações, reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual (CAVALCANTI, 2010, p.5).

A citação acima elucida a complexidade dos elementos que compõem a realidade contemporânea e da urgência por um ensino de Geografia que atenda às demandas de compreensão, entendimento e análise de um espaço produzido por uma sociedade globalizada, fenômeno que os pressupostos da Geografia Clássica não são mais suficientes para abarcar.

2.2. A Geografia Escolar e as dicotomias no interior da Geografia

A discussão sobre a aprendizagem em Geografia insere-se no contexto dos debates referentes ao processo de formação de professores no Brasil. Embora a temática sobre formação de professores não seja o foco deste trabalho, não há como pensar a aprendizagem em Geografia desvinculada do ensino e, portanto, da preparação que os licenciandos estão recebendo nos cursos de formação.

A formação do professor deve favorecer a compreensão da história do pensamento geográfico e as diferentes apreensões do espaço ao longo desse período. Sem tal conhecimento, o professor provavelmente fará leituras enviesadas da Geografia, como por exemplo, partir do modelo das ciências naturais para entender as particularidades das ciências

sociais (SANTOS, 2004) e assim induzir o aluno ao entendimento que o mundo exterior independe do sujeito, bem como sugerir que o homem deva ser visto como um ser passivo neste mundo. A dicotomia Geografia física - Geografia humana presente nos cursos de Geografia contribui para que o professor faça chegar as salas de aula da Educação Básica, a fragmentação existente na ciência geográfica.

Tal situação pode ser constatada em muitas salas de aula, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, em que o professor restringe o ensino da Geografia às atividades de enumeração, descrição e classificação dos elementos visíveis da paisagem (CAVALCANTI, 2008). Ou seja, o professor enfrenta dificuldades ao trabalhar os conteúdos da Geografia de forma integrada; faz uma abordagem dos aspectos físicos desvincilhada da ação antrópica; limita-se, portanto, a procedimentos descritivos sem proporcionar aos alunos condições de aprendizagem para que extraiam dos fenômenos estudados, conceitos chaves da Geografia.

Assim, a abordagem dicotômica entre Geografia física e Geografia humana manifesta-se nos livros didáticos e no curso de formação superior. No âmbito da Educação Básica, então, o professor não consegue desvincular-se de um ensino que fragmenta a Geografia em física, de um lado, e humana, de outro, o que dificulta ou impossibilita uma análise dos problemas numa perspectiva mais relacional e abrangente. A esse respeito, Santos (2004) chama a atenção para os perigos da analogia entre as ciências naturais e as ciências sociais

Inicialmente não se pode transpor, e sobretudo de forma mecânica, o que se passa no mundo físico ao que se passa na história.[...] A analogia muitas vezes leva a examinar os objetos do exterior o que só permite apreender seu aspecto ou sua forma, quando é o conteúdo que em verdade nos permite identificar, individualizar e definir (SANTOS, 2004, p.24).

A crítica de Santos (2004) diz respeito a não transferir a leitura que se faz sobre os elementos físicos para a leitura sobre o espaço, enquanto produção humana. Não basta apenas observar a forma, é preciso buscar o que está para além do visível.

A fragmentação, contudo, não se restringe às Geografias física e humana, mas perpassa a formação do geógrafo ao longo do curso por meio da divisão entre o bacharelado e a licenciatura. Para diversos autores (CALLAI *et al*, 1999; CAVALCANTI, 2012) os cursos de licenciatura no Brasil são alvo de críticas devido a esse viés dicotomizante.

As dicotomias encontradas nos cursos de Geografia e as suas implicações na formação do professor, não se traduzem restritamente, às disciplinas específicas da área de Geografia

humana ou de Geografia física. Esse aprofundamento temático é necessário na graduação. O foco desta discussão é a falta de aplicação, ou melhor, de oportunidade de reflexão e de como identificar nesse aprofundamento, aqueles conteúdos da Educação Básica atrelados`aqueles conhecimentos úteis e necessários à construção do raciocínio geográfico, a partir de técnicas de transposição e reconstrução didática desses, aos diferentes níveis e objetivos de ensino.

Tal fato está associado à formação dos professores universitários e `a ausência de experiência docente, aspectos que concorrem para a crise de qualidade na formação de professores pois segundo Cunha (2012), o profissional da educação superior que forma o professor para atuar na Educação Básica não possui formação na docência e nem identidade na profissão de professor como sua principal atividade (CUNHA, 2012). Para o autor, os editais de concursos públicos para professores universitários precisam valorizar mais a experiência dos candidatos com a Educação Básica (CUNHA, 2012).

A inexistência de relação entre a formação pedagógica e a formação específica do professor, também é contestada por Perrenoud (1999):

Sem pretender que a formação acadêmica dos professores seja perfeita, reconheçamos, entretanto, que deixa menos a desejar que a formação didática e pedagógica. O desequilíbrio é maior no ensino secundário e otimiza-se no ensino superior, já que uma parte dos professores universitários assumem este papel sem nenhuma formação didática (PERRENOUD, 1999, p. 3).

Para Cunha (2012) e Perrenoud (1999), espera-se que num curso de formação de professores, parte do corpo docente possua experiência na Educação Básica para que possa contribuir, efetivamente, com a formação de professores na medida em que a sua experiência colabore para levá-lo a promover uma interlocução entre a formação universitária e a prática da sala de aula na Educação Básica. A presença de professores universitários que tenham experiência na Educação Básica favorece o tratamento didático pedagógico dado aos conteúdos da ciência. Mas somente a didática não basta; é preciso o domínio sobre os conhecimentos da área (Tardif, 2012).

As mudanças epistemológicas e metodológicas sofridas pela ciência geográfica ao longo de sua história contribuíram para aumentar o desafio de formar profissionais com total domínio sobre seu campo de conhecimento. Principalmente porque os avanços na ciência não significaram necessariamente avanços no âmbito escolar. Os Parâmetros Curriculares

Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) destacam essa problemática:

Essas sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois com a precária incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico, provocaram a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual. E, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais, que continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase exclusivamente no livro didático, que ainda, em sua grande maioria, fundamenta-se em uma Geografia Tradicional (Brasil, 1998, p.24).

Esse equívoco no ensino da Geografia leva a pensar sobre os igualmente possíveis equívocos na formação de professores dessa área de conhecimento. Por que ainda se ensina uma Geografia fragmentada em detrimento de uma Geografia integrada? As respostas perpassam variadas condicionantes e não é difícil compreender a dificuldade, encontrada por muitos profissionais que atuam na Educação Básica. Não se pode, certamente, ensinar o que não se aprendeu. Daí a importância de pensar a melhoria do ensino da Geografia na Educação Básica dando relevância à formação inicial dos professores.

Contudo, ao se tratar de profissionais do ensino da Geografia, é preciso considerar a especificidade da ciência geográfica que assume, ao longo do tempo, várias conceituações a partir de diferentes abordagens de seu objeto de estudo, o espaço. Ferreira (2011) destaca as implicações deste fato para professores e alunos:

No meio científico é cobrada a coerência das explicações, diante de um leque tão vasto de saberes; o professor e o estudante deparam, por vezes, com inúmeras dúvidas e inseguranças quanto à ciência que estão ensinando ou estudando. É comum a afirmação de que existem várias geografias. Para os alunos, isso se traduz em desinteresse, dada a impossibilidade de compreensão e a falta de uma perspectiva de aplicação. Para as pessoas de modo geral a dissociação entre o saber geográfico e o seu cotidiano faz com que se indaguem: para que serve a geografia? (Ferreira, 2011, p. 918)

Assim, é necessário buscar, nos cursos de formação de professores, caminhos para romper com um modelo de licenciatura que desfavoreça a capacitação desses profissionais para a docência na Educação Básica.

E a estrutura curricular dos cursos tem contribuído, de alguma forma, com a ausência de diálogo entre as disciplinas e a consequente dificuldade em apresentar respostas para os problemas enfrentados pela sociedade. A maioria esmagadora dos currículos dos cursos de formação de professores de Geografia está organizado em disciplinas. Este tipo de organização curricular, criticado por autores como Apple (1986) e Santomé (1998), “favorece a propagação de uma cultura da “objetividade” e da neutralidade [...] porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 109). Assim, as disciplinas tornam-se fragmentos que não dialogam entre si e que contribuem para perpetuar, na formação do futuro professor, a visão de uma Geografia que deve ser ensinada como se cada conhecimento estivesse engavetado e não pudesse ser conectado à outros conhecimentos.

Os modelos de estrutura curricular dos cursos de graduação são, muitas vezes, modelos que fragmentam a formação do bacharel da formação do professor, já que tratam de um tipo de formação “ que separa a formação dita básica, de conteúdo, trabalhada em três anos, e a formação pedagógica, para a licenciatura, e a de planejamento e pesquisa, para o bacharelado, trabalhada em um ano, geralmente no final do curso” (CAVALCANTI, 2012, p.68). Esses cursos de licenciatura, conhecidos como sistema “3+1” (2012), continuam ofertando disciplinas que não dialogam entre si. Faz-se necessário, então, articular as disciplinas da formação específica com as disciplinas da formação pedagógica pois

[...] enquanto houver a defesa da formação básica única para as diferentes modalidades de formação do geógrafo – bacharel ou licenciado - , haverá professores que entendem e defendem que a licenciatura pode ser dada de modo mais “ligeiro”, sem o mesmo aprofundamento teórico do bacharelado ou, ainda, será possível encontrar resistência ou descontentamento de professores de “conteúdo” do curso que necessitam “ceder” espaço das disciplinas pedagógicas, por entenderem que estas não são tão relevantes para a formação, pois, para ser professor, basta conhecer a matéria que se vai ensinar (CAVALCANTI, 2012, p. 68-69).

Cavalcanti (2012, p. 69) defende a posição de que “os cursos de graduação em Geografia devem formar, ao mesmo tempo, o bacharel e o licenciado”, com ênfase equitativa nas duas formações, opinião corroborada por Callai (1999) e Kaercher (2000).

Para Cunha (2012) os cursos de licenciatura, em geral, não consideram quais são os conteúdos ensinados nos níveis Fundamental e Médio. Esses se constituem o elemento essencial na estruturação do currículo dos cursos que formam professores, que atuarão na

Educação Básica (PONTUSCHKA, 2007; CUNHA *et al*, 2012). Para Cunha (2012), há que se considerar também as características do aluno bem como conhecer os sistemas de ensino:

As licenciaturas que preparam os docentes para lecionar as disciplinas específicas tendem a girar basicamente em torno das disciplinas de referência do campo acadêmico. Quase não se detêm em como elas devem ser ensinadas, tampouco costumam propiciar conhecimentos relevantes sobre as características dos alunos na escola básica e discutir com alguma profundidade as questões mais gerais da educação e dos sistemas de ensino (CUNHA *et al*, 2012, p. 183).

Tal situação ocorre a despeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia estabelecer que “no caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2001, p.13).

Assim, no contexto de uma formação em Geografia com viés dicotômico, o licenciando não é orientado, durante a formação inicial, a lidar com as dimensões da Geografia Escolar, já que esta nem lhe é apresentada. Por desconsiderar-se a Geografia Escolar como necessária na estrutura curricular do curso, ocorre que os licenciandos não apreendem esta importante dimensão do curso de Geografia que é a dimensão docente.

Desta forma, por não se ter conhecimento sobre os pressupostos teóricos da Geografia Escolar, não são criadas, no âmbito das disciplinas cursadas na graduação, situações que favoreçam o tratamento pedagógico aos conteúdos estudados nas disciplinas específicas do curso (Callai, 1999; Castellar, 1999; Pontuschka, 2007). O tratamento pedagógico corresponde à adequação do conteúdo da disciplina da graduação para a realidade dos níveis de atuação do licenciado na Educação Básica: Ensinos Fundamental e Médio, bem como o conhecimento sobre as diferentes faixas etárias que compreendem tal nível de ensino e o desenvolvimento cognitivo correspondente a cada uma delas. Chevallard (1998) denomina de transposição didática as adaptações sofridas por um determinado conteúdo com a finalidade de torná-lo um objeto de ensino. Para o autor, o processo envolve o ato de pensar sobre os aspectos pedagógicos e epistemológicos do conhecimento, a partir de condicionantes como o trabalho dos pesquisadores, os elaboradores de documentos oficiais, os autores de livros didáticos bem como a análise dos conteúdos, feita pelo professor, ao preparar seu curso (CHEVALLARD, 1998).

Na esteira da tese sobre a transposição didática, de Chevallard (1998), merece destaque o fato de que a Geografia Escolar é construída a partir de elementos que constituem

o cotidiano escolar, como a própria Geografia Acadêmica, os documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a proposta pedagógica da escola, o material didático utilizado pelos professores e o contexto sócio cultural do aluno. Portanto, na medida em que esses elementos fossem agregados às disciplinas dinâmicas curriculares do curso de Geografia, favoreceriam uma formação embasada em discussões articuladas por teorias das disciplinas específicas do curso e também pela prática em disciplinas como os Estágios Supervisionados e nas práticas de ensino criadas nas disciplinas específicas, que poderiam oferecer condições para se pensar estratégias de ensino para a Educação Básica, habilitando assim, futuros docentes, a problematizarem o ensino da Geografia na perspectiva da Geografia Escolar (CAVALCANTI, 2008).

Assim, o cenário em que se inserem os cursos de formação de professores, correspondem a uma evidente exclusão da Geografia Escolar dos currículos desses cursos. Uma das explicações para esta exclusão é que os cursos de licenciatura apresentam-se com uma organização curricular que prioriza a formação do bacharel em detrimento da formação do licenciado, apesar de a maioria dos egressos desses cursos ter como finalidade de atuação a sala de aula (LOPES, 2010). O mercado absorve mais professores, em função da demanda por esses profissionais, do que os profissionais da Geografia que exercerão funções técnicas nas quais se exige a formação de bacharel, o que transforma as fragilidades dos cursos em uma questão de responsabilidade para com a aprendizagem na Educação Básica.

Neste contexto, estão os Institutos e Faculdades, que acabam por transferir a responsabilidade da formação exclusivamente às Faculdades de Educação. Para Callai (1999) não há sentido na dicotomização entre o bacharel e o licenciado, posto que a função técnica e a função social são aspectos que constituem a formação. Os cursos de licenciatura são inspirados em um curso de bacharelado, pois se prioriza as disciplinas da formação específica, em detrimento daquelas pedagógicas (PEREIRA, 1999; CALLAI, 1999). Para Callai (1999)

A dimensão pedagógica não se resume às disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, se reconhecer como educador no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, quer dizer, à sociedade que se destina o produto do trabalho (CALLAI, 1999, p. 19-20).

Como consequência desta fragmentação, não se busca na realidade da sala de aula – espaço por excelência de atuação do professor –, elementos que possam dar sentido às construções teóricas e pesquisas realizadas no interior das universidades (CALLAI, 1999).

Assim, abordar o tema da formação de professores de Geografia remete, obrigatoriamente, às concepções de Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, porque, de modo geral, não há integração entre as disciplinas denominadas pedagógicas e as disciplinas denominadas específicas dos cursos. Tal fato contribui para que a formação do professor de Geografia fragmente-se nessas duas áreas. Além disso, deve-se destacar, que no processo formativo desses professores, poucas são as oportunidades de pensar estratégias pedagógicas de repasse dos conteúdos que estão sendo aprendidos, no contexto de realização das próprias disciplinas formativas, como por exemplo, as disciplinas de Cartografia (e as outras em geral), que segundo Simielli (2013), estão voltadas quase exclusivamente para um profissional que se direcionará ao planejamento, à pesquisa, entre outros ramos, sendo poucas as considerações quanto aos ensinamentos Fundamental e Médio. Desse modo, a possibilidade de pensar a prática é empurrada para os espaços de estágio supervisionado, momento principal de associar os conteúdos teóricos da geografia às estratégias de ensino desses, conforme indica a pesquisa realizada por Brito (2013) a respeito dos estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília.

É necessário que a Geografia Escolar seja problematizada nos cursos de formação, como eixo transversal às disciplinas ministradas no curso (CAVALCANTI, 2012). De outra forma, o aluno tornar-se-á um profissional acrítico, que reproduz o conhecimento dos livros didáticos e apostilas sem questioná-los ou que leciona conteúdos sem que de fato o raciocínio desenvolvido seja pelo viés da espacialidade, no sentido de promover um raciocínio essencialmente geográfico (CAVALCANTI, 2012).

A atuação de professores advindos de formação inicial deficiente não é o único entrave para a qualidade encontrado na educação brasileira. Há muitos professores que sequer possuem uma formação superior, mesmo após a criação da legislação. A LDB 9394/1996 estabelece que a formação de professores para a Educação Básica deve se dar no âmbito da educação superior, o que ainda não se configura uma realidade, considerando que há ainda cerca de “30% de docentes atuando nesse nível de ensino sem formação de nível superior” (PEIXOTO, 2012, p. 85). Tal percentual refere-se, apenas, ao Ensino Fundamental; se considerarmos os professores sem formação superior que lecionam para o Ensino Médio, essa porcentagem sobe para 40% (PEIXOTO, 2012).

Assim, apesar do aumento da oferta dos cursos de licenciatura, o ritmo em que tem se dado a formação superior desses professores está aquém do desejado (KONS *et al*, 2013). Do estabelecimento da LDB em 1996, até os dias de hoje, não se conseguiu garantir a formação

superior de todos os professores que já atuam pelas escolas do país, apesar do significativo aumento da oferta de vagas para licenciaturas nas universidades federais, que foi de 54% no período de 2006 a 2010 (PEIXOTO, 2012). O fato de haver professores não formados em exercício, torna a realidade do ensino em Geografia ainda mais grave.

Outra questão que compromete a qualidade da formação dos professores para a Educação Básica é a da relação entre teoria e prática dos cursos. Para Santana Filho (1999) os cursos de licenciatura deveriam incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas dos ensinos Fundamental e Médio. Para o autor, deve-se privilegiar a relação teoria e prática, no âmbito de uma relação entre a teoria e o método que permitam uma melhor compreensão da realidade, “o que inclui, no caso da formação dos professores, o estudo dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção dos conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho etc” (SANTANA FILHO, 1999, p.35).

No mesmo sentido, Cavalcanti (2012) defende uma “formação voltada à atividade profissional teórico - prática, que requer reflexão teórica para a tomada de decisões nas tarefas cotidianas (CAVALCANTI, 2012, p. 80). A concepção do modelo “3+1”, ao entender a prática como o momento de aplicação da teoria ao dispor disciplinas denominadas de pedagógicas, como os estágios supervisionados ao final do curso, não contribui para que o futuro professor esteja preparado para solucionar problemas que surgem no cotidiano da escola (CAVALCANTI, 2012).

O educando, neste modelo de formação, é privado de uma preparação completa já que, além dos conhecimentos de natureza técnico-instrumental, que possibilitam o saber fazer docente, “são também, e até principalmente, os suportes teóricos que dão conta de uma explicação mais abrangente sobre os determinantes políticos e socioculturais da escola e das atividades de ensino que nela acontecem” (CAVALCANTI, 2012, p. 23).

Da mesma forma, não se considera que há uma imensa distância entre o prescrito para as disciplinas “e o que é viável nas condições efetivas de trabalho docente” (PERRENOUD; THURLER, 2002, p.17). A prática, segundo Imbernón (2010) deveria, portanto, ser vivenciada à luz das teorias estudadas, numa simbiose entre o que foi aprendido na universidade e a mobilização de tais conhecimentos, na busca de respostas para a complexa e dinâmica realidade da sala de aula. Assim, o professor não deve apenas refletir sobre sua própria prática, mas, na medida em que pensa sobre ela, sua reflexão “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação” (IMBERNÓN, 2012,

p.42). Para Freire (2004), a prática deve estar acompanhada de reflexão crítica em movimento constante de autoavaliação, de se perceber como agente transformador no contexto da escola e de buscar, à luz das teorias, respostas para os desafios do ensino e da aprendizagem. Para o autor, esse processo conduz ao aperfeiçoamento da prática pois

na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2004, p. 39).

A criticidade sobre a prática defendida por Freire (2004) deve permear a formação do professor desde o início do curso, garantindo-lhe preparação para exercer sua profissão, precavendo-se de, futuramente, de deparar-se com uma realidade que se lhe apresente estranha ou para a qual não se sente capacitado (FREIRE, 2004). Esse movimento de pensar sobre a prática deve, inclusive, ser incorporado ao discurso teórico do professor e convertê-lo num discurso revestido pela concretude da prática. Neste sentido, Perrenoud e Thurler (2002) afirmam que:

Vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade [...] Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação (PERRENOUD; THURLER, 2002, p.17).

Para os autores, a melhoria da prática docente depende, dentre outras condicionantes, do conhecimento sobre as reais condições de trabalho dos professores. Assim, a formação desse profissional exige não apenas o domínio de sua área específica como também requer o conhecimento de estratégias de ensino e do futuro local de trabalho, a escola. Para Tardif (2012), os saberes veiculados nos cursos de formação devem ser concebidos em estreita relação com o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas. Para o autor, faz-se necessário que

a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc) transmitidos pelas instituições de formação [...] devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2012, p. 286).

Considerar todas as variáveis engendradas na atividade docente, conduz ao entendimento da profissão de professor como uma das profissões mais complexas que existem. Freire (2004) nos fornece elementos para compreendermos esta complexidade que exige, para além das questões cognitivas, ética e coerência entre o discurso e a prática :

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2004, p. 103).

No sentido de se atingir uma formação mais próxima da ideal, Cavalcanti (2012) acredita que por exigir deste profissional inúmeras habilidades, diferentes saberes e atualização constante, o professor deve ser um aprendiz ao longo de toda a sua trajetória profissional. A formação inicial não é suficiente; deve ser contínua, permanente e ocorrer também nas escolas (CAVALCANTI, 2012). Nesta direção, Imbernón (2000) baseia-se “na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam” (IMBERNÓN, 2012, p. 87). Desse modo, pensar sobre a prática não deve ser uma ação restrita aos espaços nos quais os professores realizam cursos de formação continuada, mas, deve acontecer, preferencialmente, nos espaços do cotidiano escolar, nas reuniões coletivas com a presença do grupo gestor da escola e na interação entre os professores numa constante busca por respostas às diferentes situações relacionadas às dificuldades de aprendizagem (IMBERNÓN, 2012). Nóvoa (2014) endossa o pensamento de Imbernón ao defender que a formação continuada deve ser acompanhada das dinâmicas da profissão e portanto, deve acontecer preferencialmente na escola. Para este autor (2014), a formação não pode ser transformada num mito, numa varinha de condão que irá resolver todos os problemas. Para Nóvoa (2014), é preciso não perder o foco da formação continuada, que deve ser a aprendizagem do aluno.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica destacam a importância de se focar a aprendizagem do aluno na medida em que o

futuro professor tenha competência para exercer de forma dialética a sua prática numa relação recíproca de reflexão sobre o agir e de ação imbuída de reflexão:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002, p.3).

Daí a razão de Cavalcanti (2012) defender que os cursos de formação de professores devem pautar-se no “princípio da problematização da geografia escolar” (CAVALCANTI, 2012, p. 73). Para a autora, a estrutura dos cursos deve ter como princípio a práxis, e não “a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade em que os alunos vão atuar (CAVALCANTI, 2012, p. 73).

Um outro aspecto que merece destaque na prática docente diz respeito ao fato do professor selecionar a abordagem que mais lhe agrada e deixar de trabalhar conteúdos com os quais não simpatiza. Tal fato levou muitos professores a escolherem qual parte da Geografia iriam lecionar, alijando o aluno de um conhecimento geográfico completo, inteiro (CAVALCANTI, 2008). A superação disso passa, dentre outras questões, pela superação de uma formação inicial e continuada pautada pelas fragmentações e dicotomias. A realidade não se fragmenta; mostra-se em sua essência, em sua complexidade como totalidade, portanto a Geografia que se ensina deve estar em consonância com a Geografia que se apresenta no mundo do presente. Nas palavras de Gonçalves (1987)

Para nós, professores de Geografia, interessa refletir sobre o seguinte: passamos para os nossos alunos uma visão dicotomizada da realidade e isso não interessa a eles, pois a realidade é muito mais complexa. Dessa forma, enquanto estivermos estritamente preocupados em definir a Geografia, em isolá-la das outras ciências, estamos contribuindo para o processo da dominação e de fragmentação da realidade (GONÇALVES 1987, p 17).

Superar as dicotomias e fragmentações presentes tanto nos cursos de formação de professores de Geografia quanto nas práticas docentes na Educação Básica pressupõe um conjunto de medidas que perpassam a construção de uma proposta curricular dos cursos formadores numa interface com o currículo da Educação Básica. Faz-se necessário que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola que é

o lugar de trabalho de professores e a partir do qual, as pesquisas, as intervenções, as reflexões teóricas devem manter estreita relação (TARDIF, 2012).

2.3. Raciocínio geográfico: como ensinar e aprender?

Este item pretende definir raciocínio geográfico considerando as variadas expressões, utilizadas por autores da Geografia, cujos significados remetem ao desenvolvimento, por parte do aluno, de um saber específico da Geografia, que é o de analisar o mundo pelo viés espacial. As expressões raciocínio espacial, olhar espacial, alfabetização cartográfica, pensamento espacial e raciocínio geográfico, bem como o sentido que as mesmas carregam, convergem para a aprendizagem em Geografia e, ao mesmo tempo, denunciam uma preocupação, no âmbito da Geografia Escolar, em decodificar a aprendizagem em Geografia para que seja preservada a especificidade teórico metodológica no ensino desta ciência.

Para além da especificidade da ciência geográfica e seu ensino, está a questão de como favorecer a construção do raciocínio geográfico pelo aluno. Entende-se que essa formação é permeada por aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem como: os saberes docentes do professor de Geografia, a seleção e o tratamento dos conteúdos; o caminho percorrido pelo aluno no processo de construção desse raciocínio e os limites e possibilidades da intervenção docente nesse processo.

No que diz respeito aos saberes docentes específicos do professor de Geografia, a Cartografia desempenha importante papel na medida em que pode ser considerada uma ferramenta fundamental na formação do raciocínio geográfico pelo aluno. Portanto, muitas vezes negligenciada pelos professores de Geografia, deixa de ser utilizada como instrumento para que o aluno perceba as diferentes possibilidades de representação do espaço e para que seja preparado para ler e compreender criticamente o mapa.

A palavra raciocínio remete, inicialmente, à raciocínio lógico, competência fundamental para a aprendizagem em Matemática, sendo definida de acordo com certos parâmetros, como: abstração, compreensão (interpretação), o número e suas relações, argumentação com base em critérios e em princípios logicamente validados e a expressão de ideias de forma lógica e organizada (OLIVEIRA; ROCHA, 2011 p.4). Segundo o dicionário, raciocínio é um “processo discursivo pelo qual de proposições conhecidas ou assumidas se chega a outras proposições a que se atribuem graus variados de verdade” (FERREIRA, 1988, p.548).

As diferentes conceituações de raciocínio, em seu sentido mais amplo, contribuem para a compreensão do conceito de raciocínio no âmbito da Geografia, mobilizando estudiosos a pensar sobre a importância do desenvolvimento do raciocínio – espacial ou geográfico – nas disciplinas escolares e também para as ações da vida cotidiana, como atravessar a rua, decidir qual o melhor meio de transporte a ser utilizado, calcular o caminho mais curto dentre outras.

Neste sentido, criou-se em 2012, nos Estados Unidos, um comitê denominado Comitê de Apoio ao Pensamento Espacial (Committee on the Support for the Thinking Spatially) formado por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes universidades para aprofundar o debate sobre a importância do raciocínio espacial ou pensamento espacial. Segundo este comitê não há ainda consenso sobre o raciocínio espacial ou pensamento espacial.

Segundo Curto (2011), há muitos conceitos correlacionados nas pesquisas realizadas por esses estudiosos, por exemplo: habilidade espacial, raciocínio espacial, cognição espacial, inteligência espacial, cognição ambiental, mapeamento cognitivo e mapas mentais. Há, portanto, um aspecto comum aos estudiosos que é o entendimento de que o raciocínio espacial é uma ferramenta para a resolução de problemas e que, do mesmo modo que se alfabetiza uma criança para aprender a ler e a escrever, também se pode alfabetizá-la para desenvolver capacidades espaciais que, conseqüentemente, permitirão solucionar problemas e desafios do dia a dia:

Literacy in the classically linguistic sense means that someone can read, write, and speak in a language. Those abilities can be seen in all aspects of our existence: in spoken and written communications in everyday life, in the workplace, and in science. Spatial literacy follows a similar pattern: people draw upon their spatial knowledge, their repertoire of spatial ways of thinking and acting, and their spatial capabilities to solve problems in all aspects of their lives. (Committee on the Support for the Thinking Spatially, 2006, p.11)

Em um evento organizado em dezembro de 2012 por esse comitê, denominado Pensamento Espacial através do Currículo Universitário (Spatial Thinking across the College Curriculum), representado institucionalmente pelo Centro de Estudos Espaciais da Universidade da Califórnia, EUA, envolveu acadêmicos interessados no debate sobre pensamento espacial e deu origem ao livro Learning to think spatially (The National Academies Press). O livro busca responder à questões sobre pensamento espacial tais como:

Quais são, atualmente, as melhores práticas sobre raciocínio espacial? Qual é o papel das tecnologias como SIG (Sistema de Informação Geográfica) e tecnologias do ambiente virtual (como o Google Earth) para desenvolver as habilidades do pensamento espacial? Podemos identificar, por meio de diferentes disciplinas, um conjunto de habilidades que são relevantes para o pensamento espacial? As melhores habilidades espaciais são desenvolvidas no contexto de uma disciplina ou por um conjunto de disciplinas do currículo? Quais são as relações entre cursos de pensamento espacial e o currículo organizado por disciplinas? (Por exemplo, fazer um curso de Geografia ou de Geometria oferece, automaticamente, apoio ao processo de desenvolvimento do pensamento espacial?) Quais são os resultados da aprendizagem por meio de um currículo em pensamento espacial e qual deve ser a forma de avaliação? Quais são os desafios e oportunidades administrativos para a implementação de cursos e programas em pensamento espacial no nível universitário? (BAKER, *et. al*, 2014).

Para o Centro de Estudos Espaciais da Universidade da Califórnia há um reconhecimento da importância do pensamento espacial como unificador de diferentes disciplinas acadêmicas, incluindo as ciências sociais, artes e humanidades. O principal objetivo deste centro é priorizar a avaliação de abordagens para a educação espacial, preencher lacunas no conhecimento e considerar como um currículo pautado pelo pensamento espacial pode ser melhor implementado em nível universitário (BAKER, *et. al*, 2014).

Segundo Curto (2011), o comitê define o pensamento espacial como uma junção de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. Desta maneira, o espaço fornece o quadro conceitual e analítico no qual os dados podem ser integrados, relacionados e estruturados; a representação, seja interna ou externa, cognitiva, gráfica ou linguística, fornece as formas em que os dados estruturados podem ser armazenados e analisados e os processos de raciocínio fornecem os meios de manipular, interpretar e explicar as informações estruturadas. Assim, “a base para o raciocínio espacial é a estrutura do espaço e as operações que podem ser executadas em e nessa estrutura”. (CURTO, 2011, p. 23).

Um dos geógrafos que integra o comitê, Michael F. Goodchild, destaca a importância da utilização dos Sistemas de Informação Geográficas (SIG) para o desenvolvimento do raciocínio espacial no contexto universitário, o que permite inferir que o debate sobre raciocínio espacial realizado pelo comitê da Universidade da Califórnia, pelo viés da Geografia, está voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas espaciais a partir da utilização das tecnologias de informação geográficas (BAKER, *et. al*, 2014).

A opção pela expressão raciocínio geográfico neste trabalho, e não raciocínio espacial, ou por outras expressões já citadas, se justifica pelo fato de se compreender o processo de construção da formação do raciocínio geográfico pelo aluno, diretamente vinculado ao papel exercido pelo professor, no âmbito da Educação Básica, especificamente no ensino da Geografia como componente curricular deste nível de escolaridade. Da mesma forma, a escolha pela palavra raciocínio e não pensamento, olhar ou alfabetização, se explica porque no Ensino Médio, nível de ensino enfatizado neste trabalho, espera-se que os alunos sejam capazes de desenvolver conhecimentos mais complexos que não apenas as noções básicas de espaço. O ato de raciocinar compreende operar com as categorias da Geografia para ser capaz de ler, entender e compreender o mundo. Assim, o uso da expressão raciocínio geográfico implica pensar o ensino da Geografia na perspectiva de entendimento e compreensão da realidade, num movimento de superação da Geografia pautada por descrições e enumerações.

A utilização do raciocínio geográfico se dá no cotidiano, nas ações em que ocorre a influência de elementos como localização e distância e, portanto, quando se faz necessário pensar, raciocinar, analisar os elementos disponíveis antes de tomar uma decisão. Para Cavalcanti (2008), o raciocínio geográfico é necessário, pois o próprio cotidiano do aluno possui uma dimensão espacial; os alunos possuem conhecimentos geográficos que advêm dessa relação com o espaço vivido. Portanto, é somente com a Geografia aprendida na escola que os alunos serão capazes de “desenvolver modos do pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade” (CAVALCANTI, 2008, p.36). Para tanto, é preciso que a Geografia ensinada seja confrontada com a geografia cotidiana do aluno para que esse confronto/encontro possa ter como resultante processos de significação e ampliação da aprendizagem do aluno (2012). Assim, o raciocínio espacial ou geográfico espontâneo, do senso comum, torna-se raciocínio geográfico instrumentalizador das ações cotidianas por meio do conhecimento da ciência geográfica, sistematizado na escola. Mas, afinal, como definir raciocínio geográfico?

As tentativas de definir raciocínio geográfico se fazem presentes na produção acadêmica de diferentes autores da Geografia tais como Callai (1999,2005, 2012), Castellar (2012), Cavalcanti (2008, 2012, 2013), Kaercher (2005, 2007), Rego (2001) Richter (2010), que entendem que a aprendizagem em Geografia só ocorre efetivamente na medida em que tal raciocínio é desenvolvido pelo aluno. Assim, foram criadas diferentes expressões na tentativa de definir, caracterizar e teorizar sobre aprendizagem geográfica.

Callai (2005) denomina de olhar espacial a capacidade do aluno de se apropriar de uma linguagem conceitual, o que desencadeará um processo de leitura do mundo:

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis tem que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p. 94).

Para Callai (2005), essas marcas refletem uma história e escondem as relações e o jogo de forças que foi travado para que assumissem as feições atuais, e por isso, a organização espacial representa coisas que não estão visíveis e que é preciso descortiná-las. Assim, desenvolver o olhar espacial é construir um método que permita fazer a leitura da vida, a partir do que pode ser percebido no espaço construído (CALLAI, 2005).

No mesmo sentido, Cavalcanti (2008) defende que para formar um pensamento espacial, é necessário que o aluno forme conceitos geográficos abrangentes. Portanto, segundo Pereira (1999), os conceitos da Geografia possuem graus de abstração bastante diferenciados e, nesse sentido, a sua utilização dentro do processo de ensino aprendizagem não pode ser feita indiferenciadamente; é preciso considerar a faixa etária e o nível de escolaridade do aluno. Assim, o papel da Geografia deve ser o de alfabetizar os alunos na leitura da espacialidade dos fenômenos, o que significa que existe a possibilidade do espaço ser lido e compreendido, transformando-se em instrumento concreto de aprendizagem em Geografia (PEREIRA, 1999).

O raciocínio geográfico, desenvolvido pelo aluno na escola, deve ser entendido a partir dos conceitos fundamentais da Geografia, como paisagem, região, território, escala, lugar e espaço geográfico (RICHTER, 2010). E a utilização desse conhecimento se dá pela perspectiva do olhar, ou seja, “na ação do indivíduo de compreender a realidade, seu entorno ou lugares distantes, sob o enfoque espacial, e de reconhecer as diversas questões que interferem na produção e transformação do próprio espaço” (2010, p. 25). Para o autor, permitir que o aluno possa desenvolver uma capacidade cognitiva de leitura espacial da realidade, é uma emergência que precisa ser resolvida. Para tanto, é necessário considerar a existência de três elementos que devem estar presentes no desenvolvimento da capacidade de analisar o mundo pela ótica espacial : o ensino de Geografia, o espaço e a linguagem (2010). Tais elementos estão intrinsecamente associados entre si e com o ensino desenvolvido pelo

professor, que por sua vez está condicionado à formação recebida na universidade e à maneira como as disciplinas que potencialmente desenvolvem o raciocínio geográfico, como a Cartografia, estão sendo articuladas ao currículo da Educação Básica.

Desta maneira, todas as disciplinas universitárias, e as suas correspondentes no âmbito escolar, a Cartografia se destaca por não corresponder ao que está previsto para o seu ensino na escola e sua potencial contribuição para a formação do raciocínio geográfico do aluno.

Apesar de configurar-se como uma ferramenta necessária ao ensino de Geografia na escola, a Cartografia como disciplina universitária, não recebe uma abordagem pedagógica nem uma interlocução com o currículo da educação básica Simielli (2013). Para a autora, o encaminhamento dado à cartografia no ensino superior é um tratamento voltado quase que exclusivamente ao planejamento ou à pesquisa, sendo poucas as abordagens quanto ao Ensino Fundamental e Médio (2013).

No Ensino Médio, etapa final da educação básica, espera-se que o aluno tenha evoluído do nível das noções espaciais para o nível de maior complexidade quanto às operações espaciais/geográficas.

Assim, Simielli (2013) defende que a alfabetização cartográfica deve acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental pois “este é o momento em que o aluno tem que iniciar-se nos elementos da representação gráfica para que possa posteriormente trabalhar com a representação cartográfica” (SIMIELLI, 2013, p. 97).

Segundo a autora, a alfabetização cartográfica se estende até o 5º e 6º anos. No sétimo ano, o aluno terá condições de trabalhar com análise e localização (localizar e analisar determinado fenômeno no mapa) e correlação (correlacionar duas, três ou mais ocorrências) e no Ensino Médio, o aluno possui, teoricamente, condições para trabalhar com análise/localização, correlação e avançar para a síntese (analisar, correlacionar determinado espaço e fazer uma síntese de tudo) (SIMIELLI, 2013).

Para Richter (2010), os alunos do Ensino Médio, em geral, não desenvolvem efetivamente a habilidade de produzir mapas já que a cartografia é ensinada aos alunos como uma linguagem pronta, apenas para ser lida:

Essa situação não atende as propostas dos PCN's (BRASIL, 1997, 2002 e 2006), que propõem a formação de um aluno que tenha condições de ler, analisar, interpretar e produzir (ser um fazedor de) mapas. Nesse caso, a única perspectiva de formação, quando há, é a de um leitor de mapas. Em outras palavras, a possibilidade de construir um mapa parece estar longe do ambiente escolar (RICHTER, 2010, p.26)

Um dos fatores que contribuiu para não efetivação do ensino da cartografia como linguagem geográfica está associado ao advento da Geografia Crítica ou Radical e à promulgação de um discurso anti-positivista, que pregava a superação de recursos vinculados à Geografia Tradicional como os mapas (RICHTER, 2010). A consequência deste fato é que a cartografia deixou de ser utilizada como importante contribuição à formação do raciocínio geográfico considerando-se que “o ato de utilizar, ler, refletir e construir um mapa está diretamente relacionado ao processo de um olhar mais espacial” (RICHTER, 2010, p.38). Neste sentido, a cartografia tem sido utilizada mais como uma ilustração de um texto, desvinculada da Geografia e de suas questões centrais e o seu uso é, muitas vezes, limitado à tarefa de localização apenas. Assim,

a autonomia indesejável da cartografia em relação à geografia, ora se enredando no interior das técnicas modernas irrefletidamente, ora surgindo apenas como um complemento do texto, empobrece seu papel de linguagem urdidora de conhecimentos (FONSECA;OLIVA, 2013, p.70)

Para os autores (2013), a cartografia corresponde a uma linguagem privilegiada da Geografia mas que, ao contrário, vem se constituindo como ferramenta tecnológica moderna completamente alheia às discussões internas da geografia.

Para Richter (2010), as competências estabelecidas pelos PCNs, quanto ao domínios de diferentes linguagens e códigos está diretamente relacionada ao uso e produção de mapas e a segunda competência refere-se ao espaço geográfico e aos elementos que constituem o cotidiano. Para o autor, “é interessante salientarmos que essas duas competências devem ser associadas, já que uma depende da outra para fortalecer seus entendimentos e contribuições para o raciocínio geográfico”. (RICHTER, 2010 p.49). A Cartografia como uma linguagem específica da Geografia deveria ser utilizada como ferramenta imprescindível à aprendizagem em Geografia.

2.4. Os saberes do professor de Geografia: alicerce para o raciocínio geográfico do aluno

Para Cavalcanti (2010) os saberes mobilizados pelos professores de Geografia estão vinculados à ciência geográfica e à Didática e têm como eixos principais

a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análise básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço (CAVALCANTI, 2010, p.5).

Para a autora, os conhecimentos advindos dessas fontes são necessários para que o professor possa definir o percurso de seu trabalho em sala de aula frente diante de variáveis como seleção dos conteúdos, estratégias de ensino, metodologias de avaliação etc (2010).

Nesta perspectiva e diante da importância que a Geografia assume como componente curricular da Educação Básica, os cursos de Geografia deveriam formar profissionais aptos a tornar os seus alunos pessoas que consigam olhar o mundo pela lente da Geografia; capazes de compreender que a sociedade produz o mundo visível e que há uma trama política, econômica e social implícita e que precisa ser lida e compreendida (REGO, 2012).

A concepção de Rego (2012) nos leva a crer que apenas um professor bem formado terá condições de criar, a partir de suas aulas, condições de aprendizagem geográfica. E para que adquira condições de desenvolver nos alunos um raciocínio geográfico, será necessário domínio sobre os saberes docentes. Para Tardif (2012, p. 39): “[...] as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática” (2012, p. 39). Podemos inferir, a partir de Tardif (2012), que a formação inicial deve garantir que o licenciando tenha condições de lidar com os saberes do conteúdo e que esteja capacitado para articular estes saberes com os saberes pedagógicos.

Assim, a construção dos saberes do professor de geografia é um processo que envolve os conhecimentos da Geografia Acadêmica, a didática da Geografia e a própria Geografia Escolar. Esta última vem se constituindo com elementos da Geografia Acadêmica, da autonomia presente nas práticas escolares, da legislação vigente – como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo - , dos livros didáticos e das concepções dos professores sobre a Geografia e como ensiná-la (CAVALCANTI, 2012).

Para Simielli (2013) tal processo é complexo e não se resume à simples transformação dos conteúdos universitários em conteúdos escolares:

Mais do que uma transposição didática, trata-se de uma verdadeira reconstrução do saber geográfico sobre bases parcialmente diferentes,

porque as finalidades, os objetivos e os meios da prática de geografia não são os mesmos na universidade e no ensino fundamental e médio (SIMIELLI, 2013, p.93).

Considerando a complexidade inerente à prática da Geografia no contexto escolar, Cavalcanti (2012a), estabelece que os saberes fundamentais à atuação profissional do professor que podem ser sistematizados em: saber Geografia, saber ensinar; saber para quem ensinar; saber sobre quem ensina; saber para que ensinar; saber como ensinar. Assim, saber Geografia significa ter pleno domínio sobre o conteúdo a ser ministrado; saber ensinar diz respeito ao ato de ensino como fenômeno social e objetiva compreender o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento; saber para quem ensinar implica em conhecer teorias que fundamentam a identificação dos sujeitos da aprendizagem, suas motivações, história e contexto de vida. Para a autora, tal aporte teórico contribui para a compreensão referente à subjetividade humana e ao entendimento dos alunos como sujeitos sociais. Saber sobre quem ensina Geografia evidencia o processo de formação do professor, ou seja, as referências teóricas atinentes à identidade do professor, sua profissionalização, sua carreira, a concepção de escola e de formação escolar e as implicações desses elementos na prática docente; saber para que ensinar Geografia remete à discussão sobre o currículo, sobre a constituição dos conteúdos escolares, do papel dessa matéria e sua contribuição social para a formação básica; por fim, saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados, significa compreender a escola como instituição social, seu papel na atualidade, suas crises e, ainda, possibilitar uma posição sobre a sociedade e sua trajetória histórica.

O saber que se refere ao conteúdo a ser ministrado não corresponde, exatamente, aos conteúdos das disciplinas cursadas na graduação já que os conteúdos trabalhados na graduação precisam ser decodificados para a Educação Básica, de acordo com a faixa etária dos alunos, para que se tornem acessíveis aos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo do estudante (CAVALCANTI, 2012).

Desta forma, os conteúdos geográficos têm grande relevância para a aprendizagem em Geografia e não podem se tornar um fim em si mesmos. Para Pereira (1999), o ensino de Geografia está preso à lógica dos conteúdos e o professor é, na maioria das vezes, um transmissor mecânico de conteúdos e informações:

Considero que o processo de ensino aprendizagem não se resume a isso, mas envolve muito mais, ou seja, exatamente aquilo que chamamos de formação,

que significa exatamente dotar o aluno de instrumental para poder se posicionar em relação à informação/conteúdo (PEREIRA, 1999, p. 45).

Para Castellar (2012), a ênfase no processo de aprendizagem tem recaído sobre o conteúdo e os resultados da avaliação, e não em como criar condições para a aprendizagem. A metodologia do ensino, a didática, a abordagem feita sobre os conteúdos, o entendimento de como o aluno constrói conhecimentos científicos são elementos que devem ser considerados quando o objetivo é a aprendizagem do aluno (2012). Na prática, não há como desenvolver esse saber sem os conteúdos, pois quem ensina, ensina algum conteúdo (CAVALCANTI, 2012).

Pesquisas desenvolvidas por Cavalcanti (2012b) com alunos da educação básica indicam que, por não compreenderem a relação entre os conteúdos e a realidade vivida e por não ficar clara a importância da Geografia como matéria escolar, muitos alunos afirmam que, para além dos muros da escola, a Geografia não serve para nada. Para a autora:

Essa realidade leva à necessidade de inserir, como conteúdo escolar do ensino de Geografia, a reflexão sobre essa área do conhecimento, seus propósitos no que tange a um campo científico, suas histórias, seus postulados: a reflexão sobre a prática geográfica e suas relações com o cotidiano das pessoas. Essas reflexões parecem-me fundamentais para mediar o processo de atribuir significados aos conteúdos geográficos apresentados para os alunos (CAVALCANTI, p.74, 2012b).

Portanto, o que predomina no ensino de Geografia é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra, em que se fala de tudo, mas não há relação entre as informações transmitidas e os conceitos e categorias chaves da Geografia (KAERCHER, 2007). As aulas são preenchidas por uma enorme quantidade de conteúdos, já que quase tudo pode ser considerado conteúdo de Geografia :

o fato da Geografia ter um “objeto” muito ‘concreto’ (o espaço em que vivemos), muito ‘visível’ (os espaços em que vivemos), muito perceptível (todos nós vivemos num ... espaço), qual seja, a Terra toda e tudo mais que nela está (povos, países, paisagens) nos deixa como que deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos [...]. A consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infundados. Sempre falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, raramente, paramos para pensar “por que isso é Geografia!?”, “o que quero ensinar quando ensino Geografia!?” (KAERCHER, 2007, p.29)

Os conteúdos escolares são o meio para que o aluno adquira o olhar geográfico e o pensar geográfico. “São importantes, assim, as recomendações que focam os conceitos geográficos elementares: lugar, paisagem, território, região natureza” (CAVALCANTI, 2005, p. 164). Para Moreira (2007), esses conceitos, considerados elementares para a Geografia - lugar, paisagem, território, região -, são melhor compreendidos a partir dos princípios lógicos, em um processo de entendimento do espaço como principal categoria da Geografia. Os princípios lógicos são os princípios da localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala, que, segundo o autor, devem se resgatados dada sua importância para o ensino/aprendizagem em Geografia (MOREIRA, 2007).

Os conceitos chaves da ciência geográfica e os princípios lógicos da Geografia (MOREIRA, 2007), estão inseridos no ensino da Geografia em uma metodologia pautada pela memorização de conteúdos (CALLAI, 2001; CAVALCANTI, 2012).

Para Kaercher (2007), em muitos casos a Geografia limita-se a transmitir informação, parecendo-se com um telejornal ou um almanaque de atualidades.

Lacoste (2011), na década de 1970, chamava a atenção para um ensino de Geografia que insiste em classificar, enumerar e que acaba por transformar-se numa Geografia pautada na memorização:

Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimento enumerado, sem ligação entre si (o relevo, o clima, a vegetação, a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente que não é preciso, senão memória” (LACOSTE, 2011, p. 32-33).

Para corroborar com as ideias de Lacoste (2011), Callai afirma que:

Trabalhar com informações desconectadas de explicações mais amplas, colabora com a transmissão de ideias que professam a manutenção dentro de regras estabelecidas, ao invés de valorizar o conhecimento de cada um resgatando o conhecimento cientificamente produzido e dando-lhe um significado social (CALLAI, 2001, p. 140).

Lacoste (2011) e Callai (2001) denunciam uma Geografia que não contempla a realidade em que vive o aluno, que desconsidera a necessidade de se desvendar o espaço e a trama política contida nele, especialmente o espaço mais próximo do aluno. É o que Cavalcanti (2012) denomina “saber para quem ensinar” e que pressupõe conhecer o sujeito

que aprende, bem como o contexto sócio-cultural em que vive, como um meio de dar significado às aulas de Geografia e evitar a falta de atenção e de interesse por parte dos alunos.

Para Callai (2001) são muitas as dificuldades enfrentadas pelo professor e, na maioria das vezes, os alunos são responsabilizados pela falta de interesse e curiosidade,

No entanto, pode-se argumentar que a escola está muito atrasada em relação ao mundo e não está em condições de dar conta dos interesses dos jovens. Na verdade, os educadores devem se perguntar a quem se destina a educação e se existe algo que seja proposto pela escola como exigência e expectativa da sociedade; deve-se procurar reconhecer quem são e como são realmente estes jovens “que devem ser educados” para que se consiga chegar neles, para encontrar as melhores formas de ação (Callai, 2001, p.143).

Desde 1976, com Yves Lacoste, a crítica à Geografia descritiva já permeava as reflexões sobre o rumo que a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica estavam tomando. Portanto, são décadas de ensino de uma ciência, que possui todos os elementos para desvelar, ao aluno, uma realidade maquiada, realidade esta que, segundo Freire (2004), um olhar ingênuo e sem curiosidade não é capaz de descortinar: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não” (FREIRE, 2004, p.90). Essa inquietação deve ser proporcionada por algo que não costuma acontecer nas aulas de Geografia: o conflito cognitivo, a tensão cognitiva entre professor e aluno (KAERCHER, 2007).

Assim, seja ao ensiná-la como ciência neutra, seja insistindo numa metodologia que faz da Geografia uma disciplina aparentemente inútil, sem conexão com o real, a Geografia não cumpre o seu papel de desmascarar a ideologia dominante (LACOSTE, 2011). Por isso a importância de se ter clareza sobre os propósitos definidos para o ensino da Geografia, isto é, saber para quê ensinar Geografia.

Os propósitos definidos para o ensino de Geografia devem convergir para uma educação como forma de realizar uma intervenção no mundo (FREIRE, 2004) e, portanto, se pretendemos uma intervenção positiva, a Geografia que se ensina nas escolas de Ensino Fundamental e Médio deve pautar-se nos princípios de uma educação que produza inquietações.

Na perspectiva de uma Geografia que cumpra o seu papel de produzir pessoas capazes de transformar, porque entenderam que o espaço se produz socialmente por uma sociedade

que contraria, resiste e dialeticamente adequa-se às metamorfoses desse espaço, é necessário formar professores que deem conta desse desafio.

O professor de Geografia é o responsável por instrumentar o educando com as ferramentas que lhe permitirão ler o mundo num processo de descortinamento, na medida em que outra realidade lhe vai sendo mostrada e lhe fornece elementos para que possa construir possíveis respostas aos seus inquietamentos (REGO, 2012).

Com as teorias da Geografia, é possível revelar um “segundo texto” conforme explica Rego (2012):

A geografia e o seu ensino, parece-me, também exercem uma interpretação de um texto: ela se depara com um texto primeiro e enxerga, através desse texto primeiro, camadas de significados que não estavam enunciados num primeiro momento. E qual é o texto da geografia? O texto da geografia é o espaço geográfico (REGO, 2012, p. 172)

Portanto, é preciso identificar as inúmeras relações, os atores, os processos que permitem ao aluno compreender e apropriar-se das categorias da Geografia para com elas operar, e a partir daí, acionar as habilidades desenvolvidas num processo de internalização (VIGOTSKY, 1984).

Ao fornecer elementos para que, a partir do conteúdo selecionado e por meio da intervenção do professor, à luz da hermenêutica (REGO, 2012), o aluno possa apropriar-se das categorias lugar, região, território e espaço geográfico e operar com tais categorias, fornece condições para o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Mas na prática, a Geografia exige pouco do esforço cognitivo do aluno já que quase não há exposição de alguma linha de raciocínio e sua posterior discussão: “Com isso pouco se pratica a abstração. O professor, parece, não sabe onde quer chegar com o seu dizer. O resultado disso não raro é a dispersão dos alunos” (KAERCHER, 2007, p.30).

Para Cavalcanti (2012) o papel da Geografia é “explicitar a espacialidade das práticas sociais” (CAVALCANTI, 2012, p.136), o que significa fornecer elementos para que o aluno interprete o mundo com a lente da Geografia. O pensamento da autora é corroborado pelas palavras de Kaercher: “seja qual forem os conteúdos, tenhamos claro os objetivos pedagógicos a serem alcançados [...] O espaço não pode estar ausente. Pensar na importância e na influências das coisas estarem neste ou naquele lugar” (2007, p.31).

Desta maneira, os saberes docentes conferem ao professor de Geografia condições de transformar uma notícia num fato geográfico, ajudando primeiramente o aluno a atribuir-lhe

significação e em seguida, mostrando as relações entre as pessoas e o ambiente (SELBACH, 2010).

Daí a necessidade de se pensar a proposta do curso de formação de professores considerando-se a importância de conhecer a história do pensamento geográfico, os fundamentos epistemológicos desta ciência, as discussões teórico-metodológicas, os métodos, assim como a transposição didática como meio de decodificar a linguagem da Geografia para o estudante de diferentes faixas etárias (CAVALCANTI, 2012).

Contudo, há muitos docentes que parecem não estar preparados para conduzir a aula pelo viés espacial sem desvirtuar a discussão para um debate sobre atualidades, sem necessariamente passar pelo crivo espacial, pela lente da Geografia (CAVALCANTI, 2012). Ocorre que, “muitos professores de Geografia se perdem e não trabalham a apropriação do texto pelos alunos [...] sem inserir a informação em uma teia de relações que materializam o texto geográfico” (SELBACH, 2010, p. 62). A produção do espaço geográfico deve ser assunto cotidiano nas aulas de Geografia; não pode restringir-se à um capítulo ou unidade específicos. Essa é a principal contribuição do professor na formação do raciocínio geográfico do aluno.

Espera-se, portanto, que a cada aula, o professor deva explicitar para o aluno, e provocá-lo com questionamentos sobre os fenômenos que estão em discussão, que o espaço é produção da sociedade, e que cada aluno, como parte da sociedade tem sua participação na produção do mesmo (CAVALCANTI, 2012). Contudo, sem o arcabouço teórico da ciência geográfica e a formação pedagógica voltada para as especificidades da geografia, a formação de professores de Geografia estará incompleta, bem como a aprendizagem em Geografia ficará prejudicada.

A preparação do professor para lecionar Geografia e conduzir o aluno à formação do raciocínio geográfico depende, em boa parte, da formação inicial e continuada recebidas. Para Ramos *et al* (2005), as universidades não assumem responsabilidades na formação dos professores que lecionarão na Educação Básica:

Os profissionais que estão trabalhando no Ensino Superior têm consciência do papel da Geografia na formação cotidiana da cidadania? Caso positivo, como eles transmitem essa importância para seus alunos, os quais serão os futuros professores e, por conseguinte os polos difusores da mesma? Como eles promovem a socialização do conhecimento - as disciplinas são "gavetas" isoladas do todo da Ciência? Cada professor preocupa-se, em sua disciplina, com que aspectos na formação de seu aluno? Existe uma preocupação na

formação em associar metodologia, conteúdo, fundamento político-social e estes ao ensino fundamental e médio?” (RAMOS *et al*, 2005, p. 1233)

Segundo a autora, a ausência de uma política de formação de formadores, ou seja, de professores pesquisadores diretamente vinculados à pesquisa em diferentes metodologias de ensino de Geografia Escolar e Educação Geográfica são fatores diretamente vinculados à má qualidade dos cursos que formam professores de Geografia no Brasil (RAMOS *et al*, 2005). Uma das explicações para a perpetuação de cursos superiores com propostas curriculares alheias à realidade futura de atuação dos professores, talvez seja a compreensão equivocada sobre o papel que esses professores desempenharão. Acredita-se que os professores da educação básica sejam meros reprodutores do conhecimento produzido pela academia:

Uma dessas antigas teses, e ainda bastante aceita, expressa-se na idéia de que o saber escolar é uma simplificação didática do saber acadêmico. Logo, a escola teria por finalidade selecionar e repassar aos alunos determinados saberes produzidos na universidade. Nesse caso, considera o conhecimento escolar como uma reprodução daquilo já feito na universidade; é um modelo perverso, pois considera o professor como um mero executor daquilo que já foi ‘criado’ e ‘testado’ em instâncias superiores do conhecimento, as universidades e centros de pesquisa e ensino superior. (GONÇALVES, 2007, p. 81)

Assim, por se conceber a formação do professor como um profissional sem autonomia para atuar em seu espaço de trabalho, se aceita uma proposta de currículo que igualmente não garante autonomia e competência necessárias ao exercício da profissão. Para Vesentini (2005), isto acontece por que o trabalho realizado pelo professor é visto como exclusivamente didático, ou seja, como se o professor tivesse somente que escolher qual é a melhor maneira de ensinar determinado conteúdo, que está pronto, e que o aluno devesse apenas assimilar. Para o autor,

essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído (Vesentini, 2005, p. 223)

Neste sentido, se o professor não é um mero reprodutor do conhecimento produzido, considerando que a Geografia Escolar é produzida por elementos que inclui a autonomia do professor, também é preciso considerar que a diferença existente entre a Geografia Acadêmica

e a Geografia Escolar não deve produzir contradições entre o saber ensinado e o saber universitário: “Não se pode calcar totalmente uma lição de ensino fundamental ou de ensino médio sobre o saber universitário, mas ela também não pode estar em oposição à essência da disciplina nem contradizer o saber universitário” (SIMIELLI, 2013, p. 94).

Para Ramos *et al* (2005), um dos caminhos para alterar a atual configuração dos cursos de formação inicial para a docência, é rever os currículos desses cursos bem como ampliar a produção e divulgação acadêmica das pesquisas que tratam do ensino de Geografia. Isto levaria a uma aproximação entre a produção de conhecimento e seu ensino na escola “o que resultaria em maior disseminação de artigos de divulgação em revistas para o professor da educação básica e em elaboração de livros didáticos e manuais de metodologia do ensino” (CARVALHO, 2000, p.78).

Outro caminho apontado como possível solução para a problemática encontrada nos cursos de formação de professores é o de criar linhas de pesquisa sobre ensino de Geografia nos programas de pós graduação, o que eliminaria o fosso entre ensino e pesquisa, aproximando a universidade da realidade da escola (VLACH, 2003)

2.5. Avaliação da aprendizagem: desafios e perspectivas

O ato de avaliar está presente em todos os níveis de escolaridade e apesar de tão praticado, o tema suscita discussões e promove certo incômodo tanto para alunos quanto para professores. Para estes, avaliar é um processo complicado e difícil.

As dificuldades enfrentadas pelos professores durante esse processo ocorrem concomitante à angústia vivenciada pelos alunos que, em sua grande maioria, entendem a avaliação enquanto forma de castigo ou punição. Hoffmann (1998), em encontros com professores, em suas pesquisas, pedia a eles que associassem a palavra avaliação à algum personagem e as respostas revelavam uma visão sempre negativa: “É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos...” (HOFFMANN, 1998, p.13-14).

A legislação brasileira contribuiu, de alguma maneira, para que, nas últimas décadas, a avaliação tenha sido o foco da atenção dos profissionais da educação. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), inovar, por um lado, ao conferir autonomia às escolas quanto ao projeto político pedagógico, valorizando as diferenças e incentivando a gestão democrática, por outro lado, ela atrela todo o processo

educacional, em todos os níveis, à avaliação externa desenvolvida pelo Estado. É possível identificar esta afirmação nos incisos VI, VIII e IX do artigo 9º da LDB.

O inciso VI estabelece que a União deverá “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Trata-se de um único instrumento, de abrangência nacional, supostamente suficiente para abarcar as particularidades e especificidades de cada estabelecimento de ensino, independente da região em que se localiza. Quais os limites de uma avaliação nacional, enquanto instrumento para conferir qualidade ao ensino? Ela possibilita a valorização das diferenças ou padroniza conhecimentos que são tidos como mais importantes, desconsiderando a diversidade inerente a um país de dimensões continentais como o Brasil?

A partir da década de 90 do século passado, a avaliação do desempenho da Educação Básica passou a ser realizada com regularidade, inicialmente por órgãos do governo brasileiro e posteriormente também por organismos internacionais, o que levou o país a perceber que a ampliação no número de matriculados não estava sendo acompanhada pelo aumento da aprendizagem e da qualidade estabelecida por meio de padrões fixados na esferas nacional e internacional (CUNHA *et al*, 2012). Em decorrência dos resultados pouco animadores, veio a comparação do Brasil com os países altamente desenvolvidos assim como com os países latinoamericanos (2012). Conseqüentemente,

a pressão pública aumentou e a Universidade começou a ser questionada sobre seu compromisso com a qualidade dos professores formados, sobretudo no sentido da não valorização do preparo para o magistério na educação básica e da baixa prioridade curricular em relação à prática de ensino (CUNHA *et al*, 2012, p. 2).

Para o autor (2012), os baixos investimentos em educação, a não priorização das licenciaturas pelas universidades, a omissão histórica do poder público (omissão que remonta ao Ato Adicional de 1834, por meio do qual a responsabilidade sobre a oferta da Educação Básica foi delegada às províncias), são elementos que ficaram cada vez mais evidentes e que contribuíram para um cenário formado por pesquisas sobre a educação básica, acompanhadas de denúncias da imprensa sobre a péssima qualidade da educação brasileira (CUNHA *et al*, 2012).

A qualidade da Educação Básica é alvo de críticas pela população em geral e essencialmente por pesquisadores e educadores. Os instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro para avaliar a qualidade desta etapa da Educação produzem números que nem sempre são convertidos em políticas que possam contribuir, efetivamente, com a aprendizagem dos alunos.

São inúmeros os fatores que impactam na aprendizagem como as condições e recursos disponíveis nas escolas (instalações físicas, recursos didáticos, biblioteca, recursos humanos), envolvimento da família, escolaridade dos pais, formação dos professores e demais profissionais da educação e a organização do trabalho pedagógico, incluída a avaliação (VILLAS BOAS, 2006). A avaliação, contudo, não é compreendida como parte do trabalho pedagógico dos professores:

geralmente não se inclui a avaliação nesse rol, porque ela costuma ser entendida como aplicação de provas e atribuição de notas, servindo para aprovar ou reprovar os alunos. Contudo, no seu sentido mais amplo, ela tem sido o mecanismo pelo qual o aluno é incluído na escola ou dela é excluído (VILLAS BOAS, 2006, p. 76).

Neste contexto, e considerando-se as exigências do Estado, permeada de decisões que não passaram por discussões anteriores que envolvessem aqueles que estão de fato pensando o fenômeno educativo (os professores pesquisadores, por exemplo), contribui-se para que a avaliação praticada nas instituições de ensino tenham também um viés autoritário; um quê de decreto e não de dialeticidade e dialogicidade. Freire diz que “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (FREIRE, 2004, p. 61). Não há, portanto, alguma forma de negociação, já que tanto os instrumentos de avaliação desenvolvidos para o âmbito nacional, quanto aqueles elaborados no interior das instituições são imposições de modelos a serem seguidos, sem qualquer possibilidade de discussão entre as partes envolvidas.

Hadji (2001) defende a busca urgente por uma ética do agir avaliacional. Se não houver eticidade por parte dos envolvidos neste processo, não há como construir um processo avaliativo voltado para o sujeito aprendiz enquanto ser em processo de formação e que absorve, portanto, não somente conteúdos, mas os valores envolvidos no processo avaliativo.

Desta forma, a avaliação não pode continuar sendo um mecanismo de exercício de poder por parte do professor ou instrumentos construídos para, apenas, verificar se os

conteúdos foram ou não assimilados. Para Pontuschka (2007, p.72), ainda se pratica uma avaliação “baseada na aferição dos conteúdos aprendidos, constituindo a principal forma de aprovar ou reprovar o aluno, de expulsá-lo ou mantê-lo na escola”.

Nesse cenário, predomina uma convicção de que nem todos os alunos têm de ser bem sucedidos e que o fracasso é algo normal, o que implica em legitimação da naturalização do que é, na realidade, um problema que a escola enfrenta (TORRES SANTOMÉ, 1998). Contudo, “os fracassos passam a ser considerados algo dentro da normalidade, e quase nunca uma das consequências das normas de funcionamento que essa comunidade impõe a si mesma” (1998, p. 108).

Em oposição à avaliação classificatória e excludente, avaliar deve implicar em atitude de comprometimento, que transcende a relação cognitiva entre professor aluno e que visa a aprendizagem do aluno por meio de ações intencionais do professor. A sala de aula deixaria de ser o local de seleção dos alunos para tornar-se um espaço de produção individual e coletiva do conhecimento Pontuschka (2007).

Hoffman (1998) ressalta que, os próprios educadores, por sua história como alunos e por suas vivências, muitas vezes negativas, relacionadas à avaliação, reproduzem em sala de aula exatamente o que contestam em suas falas:

É necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. Temos de desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ressignificado para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado muito em voga. (HOFFMANN, 1998, p. 12-13)

A avaliação, desta forma, assume aspectos de punição, castigo, o que favorece uma atmosfera de tensão e medo que não contribui, em nada, para a aprendizagem. Diferente dos castigos físicos praticados nas escolas de outrora, atualmente o castigo é de cunho psicológico e pode ocasionar danos graves ao desenvolvimento sociocognitivo do aluno, contribuindo para desenvolver neste uma personalidade submissa (LUCKESI, 2011).

A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça [...] A avaliação da aprendizagem em nossas escolas tem exercido esse papel, por meio da ameaça (LUCKESI, 1996, p. 25).

Chega-se ao extremo, em muitos casos, das provas serem elaboradas com o propósito de reprovar os alunos (LUCKESI, 2011). Muitos professores apropriam-se da avaliação como se a mesma fosse um termômetro da sua competência profissional. Sendo assim, quanto mais difíceis forem as questões das suas provas ou quanto mais alunos não conseguirem a nota suficiente para a aprovação, mais eficiente e competente seria esse professor (LUCKESI, 2011).

A avaliação que deveria servir para amparar e nortear a prática do professor rumo à aprendizagem do aluno acaba tendo fim em si mesma e servindo como instrumento de classificação:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 1996, p. 34).

Essa classificação, decodificada em conceito, menção ou na própria nota configura-se como um quadro definitivo sobre o rendimento do aluno, ao invés de servir para que se proponha intervenções que permitam ao aluno rever os erros e avançar na aprendizagem (LUCKESI, 1996).

Na perspectiva da avaliação formativa (HADJI, 2001) o erro é percebido não como uma falta a ser reprimida, mas como uma fonte de informação importante tanto para o professor quanto para o aluno. Compreender os erros torna possível criar condições para sua superação (HADJI, 2001). Quanto mais complexo for o erro, mais clara e mais profunda será a aprendizagem, portanto, “são raras as experiências que tomam a avaliação como um mecanismo capaz de identificar os erros, para, a partir deles, pensar as ações didáticas seguintes” (SOUZA, 2011, p.128).

As questões formuladas para constituir os instrumentos de avaliação, aparentemente simples para o professor, podem revelar-se um tanto complexas ou ambíguas para os alunos, daí a importância de se realizar intervenções que promovam os ajustes necessários à aprendizagem e fazer do erro um meio “para tornar a avaliação mais informativa e imaginar melhor as condições didáticas e/ou pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro” (HADJI, 2001, p. 98). Neste sentido, uma avaliação efetivamente formativa deve conduzir a uma ação corretiva eficaz.

A reflexão sobre a práxis avaliativa por parte do professor permite, também, identificar eventuais problemas de comunicação, ou seja, perceber possíveis falhas quando da elaboração dos enunciados das questões que compõem o instrumento de avaliação (HADJI, 2001). As perguntas não podem dar margem à dúvidas interpretações; devem ser claras tanto na contextualização quanto na solicitação que está sendo feita ao aluno (HADJI, 2001). É igualmente necessário critério ao elaborar instrumentos avaliativos para que não se incorra no equívoco de fazer questionamentos que exijam dos alunos apenas o domínio de conceitos; deve-se problematizar a questão exigindo que o aluno possa explorar diferentes habilidades como por exemplo: analisar, comparar, fazer inferências, além de permitir ao aluno expressar um raciocínio geográfico; um pensamento espacial (CAVALCANTI, 2008). Para Hadji (2001),

As práticas avaliativas apresentam-se fundamentalmente como trocas de questões e de respostas, no decorrer das quais se instaura um certo número de mal-entendidos sobre, no que diz respeito ao aluno, o sentido das questões e sobre o que o professor espera. Para o aluno pode ser difícil distinguir os momentos de aprendizagem e os momentos de avaliação. Dessa forma, o erro é permitido no primeiro caso. Sancionado no segundo (HADJI, 2001, p. 36).

Segundo Luckesi (1996), outra função desempenhada pela avaliação é a de servir como instrumento disciplinador. É quando o professor utiliza-se de seu poder de mensurar o aluno para estabelecer que é ele, o professor, quem manda. Em muitos casos, se a equipe gestora da escola não fizer algum tipo de intervenção, o aluno será hostilizado pelo professor e se sentirá obrigado a acatar as suas normas, mesmo que estas estejam em total dissonância com o que se pressupõe ser uma postura ética por parte do professor:

[...] os dados relevantes, que sustentariam a objetividade do juízo de valor, na avaliação, são substituídos pelo autoritarismo do professor e do sistema social vigente por dados que permitem o exercício do poder disciplinador. E assim, evidentemente, a avaliação é descaracterizada, mais uma vez, na sua constituição ontológica (LUCKESI, 1996, p.37).

Assim sendo, a relação entre o professor e aluno pode ficar definitivamente prejudicada em função de um processo avaliativo incoerente ou considerado injusto pelos alunos. Rodrigues Junior (2009) menciona uma situação em que o professor, ao devolver as provas realizadas na aula anterior, foi questionado por vários alunos sobre a correção de uma determinada questão. Ele, porém, não aceitou essas argumentações e não reviu a correção. Na

aula seguinte, os alunos sentaram-se no fundo da sala, distantes do professor e não foram receptivos às suas instruções (RODRIGUES JUNIOR, 2009).

Esta situação demonstra o quanto o ato de avaliar exige critérios, não só durante a elaboração dos instrumentos avaliativos, como também após a correção dos mesmos e o momento em que se fará a devolutiva dos resultados para os alunos. Avaliar implica também relacionar-se de diferentes formas com os alunos. Para Rodrigues Júnior (2009), o professor que devolve a avaliação sem aceitar os argumentos críticos da turma quanto aos critérios de correção das questões, assume uma atitude de superioridade e autoritarismo que compromete uma boa relação com os alunos e, sobretudo, a aprendizagem.

Outro aspecto destacado por Luckesi (1996) é que a avaliação, enquanto processo a serviço da aprendizagem, não deve ficar restrita apenas ao final do trimestre ou semestre. A avaliação não está desconectada da prática pedagógica; ela é inerente à prática e deve ser entendida como tal (HADJI, 2001; LUCKESI, 1996). A avaliação deve permear o processo de aprendizagem, ser o ponto de partida para que se conheça em que nível cognitivo se encontra o aluno. Ao nortear o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve fornecer subsídios para a práxis docente (LUCKESI, 1996).

O processo avaliativo deve ser coerente com o processo ensino-aprendizagem e mais do que isso, deve ser parte deste na medida em que avaliar, utilizando-se de diferentes instrumentos, por parte do professor, contemple possibilidades de aprendizagem por parte do aluno (Hadji, 2001).

Segundo Hadji (2001), o julgamento está sempre presente no ato de avaliar. Por mais objetivos que sejam os instrumentos de avaliação, há sempre uma subjetividade inerente em tal ação. O professor constrói expectativas diante do aluno a ser avaliado:

É em nome desse dever-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que ele julga (aprecia) o desempenho atual do aluno. Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado ou não ao desempenho que se podia esperar desse aluno (HADJI, 2001, p. 45).

Nesse sentido, há uma expectativa que não é a expectativa do professor apenas; é o que a instituição espera - a partir de sua concepção de educação, do seu currículo, enfim, do projeto político pedagógico - desse aluno (2001). A prática profissional dos professores, sobretudo da escola básica, se constitui numa prática norteadas pelas instâncias técnica e administrativa dos sistemas de ensino, “onde o professor dispõe de pouca autonomia diante

das decisões sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar o que se ensina e aprende” (CACETE, 2006, p. 243). Para a autora, isso implica no fato de que os desafios são antes institucionais do que de cada professor (2006). Hadji (2001, p. 45) complementa: “para a avaliação, não há legitimidade senão institucional”.

Se os contextos institucionais – as universidades, as escolas básicas e órgãos oficiais - devem ser considerados ao se analisar a prática do professor (CACETE, 2006; HADJI, 2001), não se pode desconsiderar que o trabalho desenvolvido pelos professores e a avaliação praticada por eles, possui consequências diretas no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Para tanto, a avaliação deve *a priori*, ser um indicativo das fragilidades que possui o aluno e que podem ser identificadas pela avaliação diagnóstica.

Para Luckesi (1996), a avaliação que se pretende reguladora das aprendizagens deve ser uma avaliação diagnóstica já que indica o caminho que o professor deve trilhar junto ao aluno:

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A avaliação educacional escolar como instrumento de classificação [...] não serve em nada para a transformação; contudo, é extremamente eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos (LUCKESI, 1996, p. 43).

Para o autor, a avaliação como um processo dialético, propõe-se a identificar quais dificuldades impedem o aluno de aprender e, ao mesmo tempo, busca as melhores estratégias para que haja condições reais de aprendizagem (1996). Propor a avaliação diagnóstica, contudo, não significa abrir mão do rigor na prática da avaliação, ao contrário, o rigor é necessário para que as adequações, intervenções e correções sejam mais objetivas e favoreçam tomadas de decisão mais eficientes, na perspectiva da transformação do aprendiz.

Numa perspectiva freiriana, que se opõe à educação bancária, e parte do pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo do processo de aprendizagem (FREIRE, 2004), a concepção de avaliação insere-se na própria atividade de aprender, mediada pelo professor (HADJI, 2001; LUCKESI, 1996). A avaliação não tem outra razão de ser, se não estiver a serviço da própria aprendizagem do aluno (DEMO, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2011). Para tanto, o professor que busca construir um processo avaliativo que promova a aprendizagem – e que não esteja restrito a uma mera verificação da mesma -, deve ter consciência da dimensão que a

sua prática pedagógica tem sobre a vida do aluno e, em face disto, refletir constantemente sobre sua ação docente, autoavaliando-se sempre. Para Freire (2004)

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os estudantes possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2004, p.64).

Ao defender a participação dos alunos no processo de avaliação, Freire (2004) justifica que o trabalho do professor caracteriza-se por ser um trabalho com os alunos e não consigo mesmo. Por isso a avaliação deve ser negociada com os alunos e inscrever-se na continuidade da ação pedagógica, numa espécie de vigilância sobre o processo de ensino e aprendizagem (HADJI, 2001). É a denominada avaliação continuada, entendida como um pressuposto para a implantação da avaliação formativa (2001). Mas nem sempre a continuidade, ou a constância no uso de instrumentos avaliativos configura, na prática, a avaliação continuada em sua essência, já que a regularidade em avaliar não garante a ruptura com o sentido verificador e mensurador da avaliação.

Não é, de fato, tarefa das mais fáceis romper com uma proposta de avaliação enquanto medida, já tão enraizada na mentalidade dos alunos e dos professores. “A mudança de paradigmas exige a incorporação de novas atitudes e novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de outra perspectiva para a avaliação” (DALBEN, 2005, p.24-25). Daí Hadji (2001) falar em utopia promissora, ou seja, estamos diante de um desafio que depende de um conjunto de condicionantes, para que possa ser superado, e se torne, portanto, possível de ser realizado. Quando projetamos, temos em mente um ideal, não no sentido irrealizável de utopia, mas de algo que *ainda* não se realizou. O universo da utopia é o da dialética permanente da possibilidade e da impossibilidade, tornando o possível algo a ser construído (RIOS, 1997). Ao pensar a avaliação não apenas como um processo inerente ao processo de aprendizagem, mas para além da própria aprendizagem, como elemento de alta relevância na formação do estudante, dá-se um passo em busca da utopia promissora.

Saul (2004) destaca que “o fato de se ter avaliação ou ainda, uma avaliação bem feita, não resolve o problema da melhoria da qualidade do ensino. Essas afirmações acabam

fazendo parte do ideário dos educadores e impregnam o senso comum” (SAUL, 2004, p.11). Diante deste equívoco, a avaliação tem sido, muitas vezes, o centro das atenções, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. O interesse por determinada aula ou conteúdo passa a vincular-se diretamente à existência da avaliação, o que leva à deturpação do processo ensino aprendizagem pela “cultura” da avaliação (SAUL, 2004). Ou seja, “o valor do que se faz na escola deixa de ser o aprendizado para se tornar a avaliação” (SAUL, 2004, p.16). Nesse sentido, o professor acaba imbuído de certo poder, o qual ele usa para exercer sua autoridade, e não enquanto possibilidade de alteração da prática pedagógica em busca da sua melhoria.

Desmistificar a avaliação como instrumento de punição e, concomitante a isso, torná-la instrumento motivador da aprendizagem, no ensino da Geografia, suscita inúmeros questionamentos a respeito da história da avaliação em geral e especificamente, da avaliação da aprendizagem em Geografia. Cabe, portanto, remeter ao passado do ensino dessa disciplina, pautado na memorização e fragmentação dos elementos presentes no espaço. Esse método acaba culminando em formas avaliativas desprovidas de significado, de sentido, gerando um processo que não conduz à efetiva aprendizagem. Tal constatação é uma realidade presente em todos os níveis de escolaridade. Por isso, acredita-se ser a avaliação formativa a que melhor responde às necessidades dos alunos e à principal função da escola que é a de garantir a aprendizagem (NÓVOA, 2014). Para Villas Boas

Contrariamente à avaliação classificatória, a formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória (Villas Boas, 2006, p.77).

Alterar o conceito que os alunos carregam desde o ensino fundamental de que “ir bem na prova de Geografia” significa decorar o capítulo estudado, exige uma mudança cultural no sentido de desconstruir a imagem de ciência descritiva que a Geografia possui e introduzir um processo avaliativo que não corrobore com a definição de avaliação apenas como momentos específicos para se demonstrar se aprendeu ou não determinado conteúdo. Para tanto, os professores de Geografia terão que adquirir em sua formação inicial e continuada, uma concepção de avaliação que rompa com o que está posto.

3. A PESQUISA EMPÍRICA: A VOZ DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

3.1. Metodologia: qualitativa

A pesquisa qualitativa constituiu-se a opção metodológica desta investigação, a partir de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões fechadas, tendo como sujeitos os professores de Geografia das escolas de Ensino Médio da Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro, que abrange 10 escolas distribuídas pelo Lago Norte, Lago Sul, Asa Norte, Asa Sul, Cruzeiro Novo e Cruzeiro Velho.

3.2. Método

3.2.1. Contexto de Construção das Informações Empíricas

Num primeiro momento foi realizada a pesquisa de levantamento bibliográfico nas bibliotecas digitais de algumas das principais universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, foram consultados os acervos das universidades que possuem tradição de pesquisa, notadamente nas áreas de Geografia e Educação. Outro critério utilizado para a escolha dessas universidades correspondeu à lotação de renomados profissionais dessas áreas do conhecimento. Desse modo, buscou-se a identificação de temas relacionados direta ou indiretamente à pesquisa, em dissertações de mestrado, teses de doutorado e relatórios de pesquisa desde o ano de 2000, nos acervos das seguintes universidades: Universidade de São Paulo/USP; Universidade de Campinas/UNICAMP; Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; Universidade Federal de Goiás/UFGO. Tal levantamento resultou em significativo aporte de informações.

Outra fonte de levantamento bibliográfico ocorreu nos “Periódicos da Capes”. Nesse acervo foram buscados referenciais específicos sobre saberes docentes, avaliação da aprendizagem, ensino de Geografia, aprendizagem em Geografia e raciocínio geográfico. Do mesmo modo foram obtidos resultados importantes sobre esses temas. A busca por artigos recentes, que abordam as temáticas desta pesquisa, também se deu em revistas como *Ateliê Geográfico* (UFG); *Espaço em Revista* (UFG); *Revista Entorno Geográfico* (Universidad del Valle/Colômbia); *Geografia: Ensino e Pesquisa* (UFSM) e *Revista Terra Livre* (AGB).

Contribuições significativas também foram obtidas por meio das indicações e referências bibliográficas das disciplinas do curso Mestrado em Geografia, com destaque para “Teoria do Espaço Geográfico” e “Educação em Geografia”, no âmbito da Faculdade de Educação, cursadas no decorrer do ano letivo de 2012. Ambas as disciplinas constituíram-se oportunidades de aprofundamento teórico e discussões sobre ampla variedade de assuntos relacionados ao tema ensino da Geografia.

Os textos utilizados neste trabalho foram selecionados, fichados e resumidos, total ou parcialmente. Tal exercício de sistematização possibilitou estabelecer um conjunto de ideias que embasaram a definição da linha de argumentação e permitiram identificar que o foco desta pesquisa - a construção do raciocínio geográfico por meio da avaliação - insere-se num âmbito bem mais abrangente que perpassa a formação de professores de Geografia e os saberes desses professores. Para fundamentar a discussão sobre os saberes docentes, necessários à atuação profissional do professor, buscou-se as obras clássicas de Gauthier (1998) e Tardif (2012). Para complementar a discussão sobre prática docente, foram analisadas as reflexões de Perrenoud (1999, 2002), Imbérnon (2009; 2010) e Freire (1997).

Para tratar especificamente da formação de professores de Geografia e dos desafios vinculados à Geografia Escolar e à construção do raciocínio geográfico, as contribuições vieram de Cavalcanti (2011; 2012; 2013), Vesentini (1987; 2004; 2009), Pontuschka (1987; 2007), Castellar (2010; 2012), Callai (1999; 2000; 2011) e Lacoste (1988).

Para a abordagem sobre o processo de avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa, foram selecionados textos de Hoffmann (2005; 2008; 2010), Hadji (2004), Demo (2004; 2008), Luckesi (2011) e Villas Boas (2003; 2012).

Assim, e de acordo com o diálogo realizado sobre a formação do raciocínio geográfico e a concepção de avaliação na perspectiva formativa, esta pesquisa buscou identificar aspectos teóricos relacionados à contribuição da avaliação na formação do raciocínio geográfico do aluno, na prática de professores de Geografia da rede pública do Distrito Federal, especificamente das escolas que compõem a Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro. Para isso, realizou-se uma análise de documentos oficiais que regem a Educação Básica e o Ensino Médio – especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas.

A escolha pelas escolas da rede pública de ensino justifica-se pelo fato dessas escolas atenderem a grande maioria dos alunos na etapa final da Educação Básica. A porcentagem de

alunos matriculados no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras é de 88,5% do total.

3.2.1.1 O Ensino Médio no Brasil

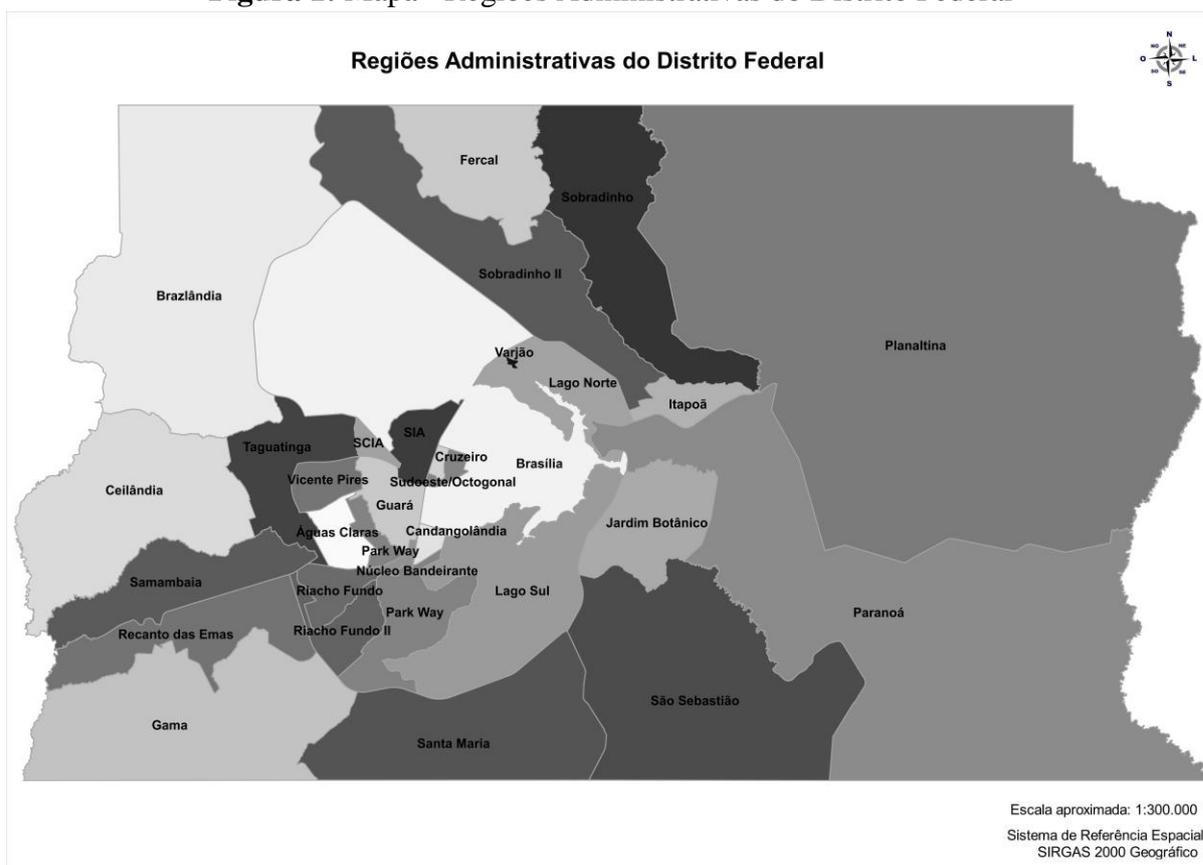
Segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB), a partir de dados do Censo Escolar, em 2012 havia 8.376.852 alunos matriculados no Ensino Médio. A maior parte dessas matrículas (7.944.741) correspondia ao Ensino Médio Regular (alunos matriculados na idade considerada apropriada) e o restante dividia-se em: Normal/Magistério, Ensino Médio Integrado, Ensino Médio EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio Integrado com EJA. Do total de matrículas, 88,5% delas correspondiam às redes públicas de educação.

Considerando-se o contingente populacional de jovens brasileiros em números absolutos, os dados referentes aos jovens matriculados no Ensino Médio não são animadores, a despeito do aumento de matrículas registrado no período de 1991 a 2009, que passou de 3% em 1991 para 50,9% em 2009 (BRASIL, 2013). Isso porque metade dos jovens com idade entre 15 e 17 anos não está matriculada no Ensino Médio. A justificativa é que ou estes jovens ainda estão no Ensino Fundamental (34,3%), por terem sido reprovados ou por terem ingressado tardiamente, ou não estão frequentando a escola (BRASIL, SEB, p. 29, 2013). Outro dado que contribui para o afastamento e abandono nesta etapa da Educação Básica é a reprovação. De cada quatro alunos do Ensino Médio, um é reprovado (2013), o que nos permite inferir que a avaliação possui um papel determinante na permanência ou no abandono do aluno na/da escola.

3.2.1.2 As escolas alvo da pesquisa

O Distrito Federal possui 31 regiões administrativas, conforme representas o mapa a seguir:

Figura 1: Mapa - Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: Organizado por Daldegan, 2014 (a partir de dados do INEP).

Quadro 1: Distribuição das Escolas que ofertam Ensino Médio por Coordenação Regional de Ensino.

Coordenação Regional de Ensino	Número de Escolas de Ensino Médio
Plano Piloto e Cruzeiro	10
Gama	7
Taguatinga	8
Brazlândia	7
Sobradinho	6
Planaltina	10
Núcleo Bandeirante	5
Ceilândia	11
Guará	5
Samambaia	5
Santa Maria	4
Paranoá	3
São Sebastião	2
Recanto das Emas	3
Total	86 escolas

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados do Censo Escolar 2013).

A Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro é uma das catorze regionais do Distrito Federal que compreendem 86 escolas que ofertam o Ensino Médio, conforme o quadro 1.

O mapa abaixo permite visualizar a distribuição das 86 escolas de Ensino Médio no território do Distrito Federal:

Figura 2: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal

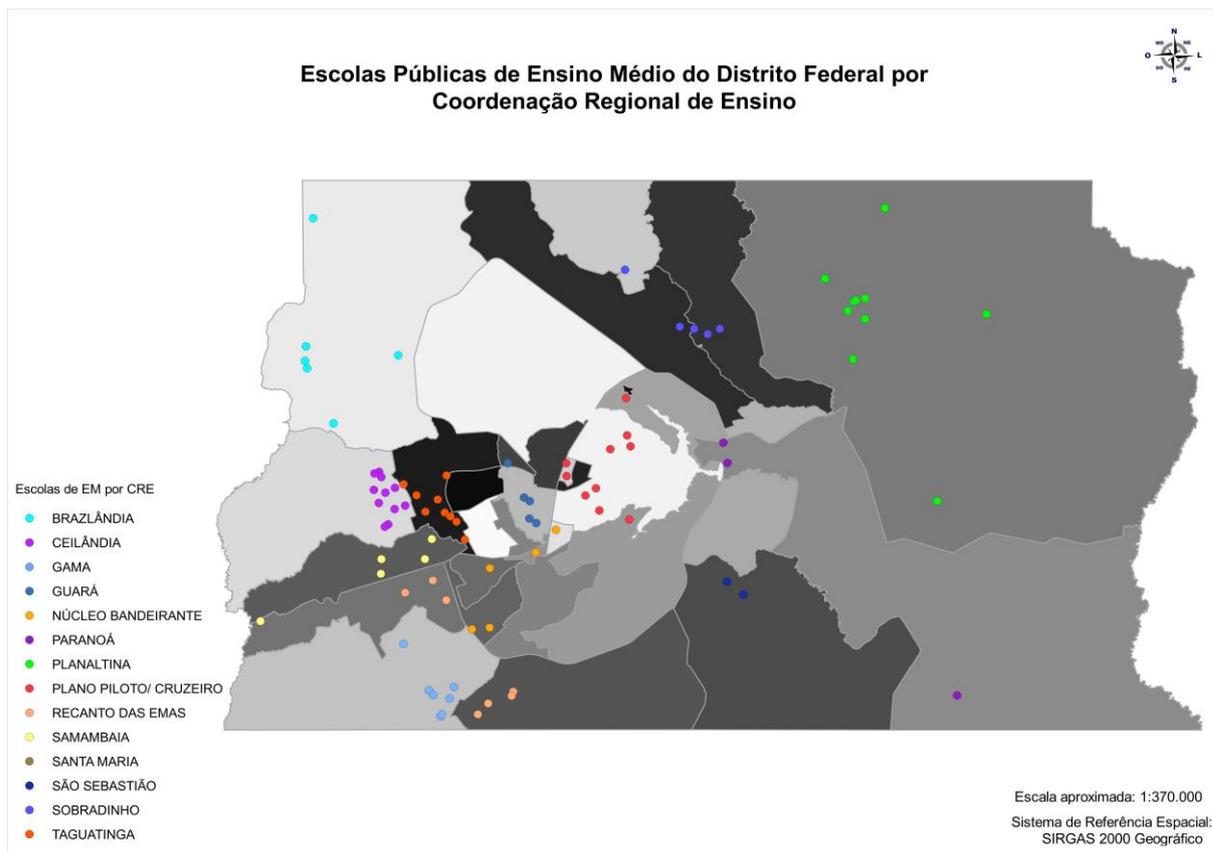


Fonte: Organizado por SILVA; DALDEGAN, 2014 (a partir de dados do Censo Escolar 2013).

As Coordenações Regionais abarcam escolas que extrapolam o limite da Região Administrativa em que se localiza a própria Coordenação Regional. Assim, a Coordenação Regional Plano Piloto e Cruzeiro compreende escolas localizadas além dos limites da RA Plano Piloto e Cruzeiro, abarcando escolas das RAs Lago Norte e Lago Sul. A mesma situação ocorre com outras Coordenações Regionais de Ensino. Nesse sentido, é interessante observar que são 14 Regionais para 31 Regiões Administrativas, de acordo com a Secretaria de estado de Educação do DF. Tal informação, porém, é desconsiderada pelo IBGE, que reconhece, apenas, 19 Regiões Administrativas no território do DF (KUNZ, 2014).

O mapa da figura 3 permite visualizar as 14 Coordenações Regionais de Ensino e as suas respectivas escolas.

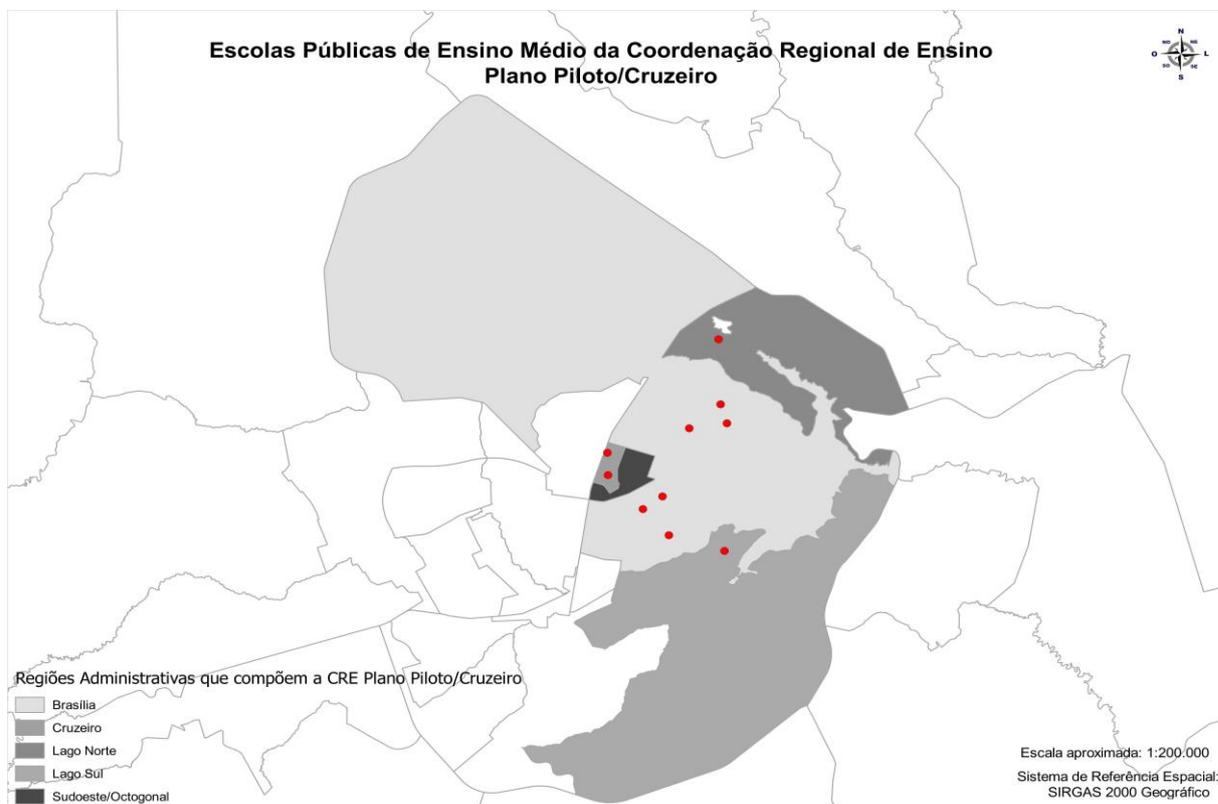
Figura 3: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal por Coordenação Regional de Ensino



Fonte: Organizado por SILVA; DALDEGAN, 2014 (a partir de dados do Censo Escolar 2013).

A Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro compreende 10 escolas que ofertam Ensino Médio: Centro Educacional do Lago Norte, Centro de Ensino da Asa Norte, Centro de Ensino Médio Setor Leste, Centro Educacional 1 do Cruzeiro Velho, Centro Educacional do Lago Sul, Centro de Ensino Médio Elefante Branco, Centro de Ensino Médio Paulo Freire, Centro Educacional 2 do Cruzeiro Novo, Centro de Ensino Médio do Setor Oeste, Centro Educacional Gisno, mostradas no mapa da figura 4 e no quadro 2.

Figura 4: Mapa - Escolas Públicas de Ensino Médio da Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro



Fonte: Organizado por SILVA; DALDEGAN, 2014 (a partir de dados do Censo Escolar 2013).

Quadro 2: Localização das escolas de Ensino Médio da CRE Plano Piloto e Cruzeiro

Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro	
Escolas de Ensino Médio	Localização
1- CEMEB	SGAS 908 Mod Asa Sul
2- CED Gisno	SGAN 907 Asa Norte
3- CED 01	SRES AE Cruzeiro Velho
4- CED 02	SHCES 805 Lot 02 Cruzeiro Novo
5- CEM Setor Leste	SGAS 611/612 conj E Asa Sul
6- CEAN	SGAN 606 Mod G/H Asa Norte
7- CEM Paulo Freire	SGAN Mod A Asa Norte
8- CED Lago Sul	SHIS QI 09 lote H AE Lago Sul
9- CEM Setor Oeste	SGAS 912/913 Mod D Asa Sul
10- CEL Lago Norte	SHIN QI 9 Lago Norte

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados do Censo Escolar 2013).

As Coordenações Regionais abarcam escolas que extrapolam o limite da Região Administrativa em que se localiza a própria Coordenação Regional. Assim, a Coordenação Regional Plano Piloto e Cruzeiro compreende escolas localizadas além dos limites da RA Plano Piloto e Cruzeiro, abarcando escolas das RAs Lago Norte e Lago Sul. A mesma situação ocorre com outras Coordenações Regionais de Ensino. Nesse sentido, é interessante observar que são 14 Regionais para 31 Regiões Administrativas, de acordo com a Secretaria de estado de Educação do DF. Tal informação, porém, é desconsiderada pelo IBGE, que reconhece, apenas, 19 Regiões Administrativas no território do DF (KUNZ, 2014).

A escolha pela Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro justifica-se pelo fato de Brasília ser um centro no que se refere às instituições de ensino de nível médio e, por isso, atrair parcela significativa de alunos provenientes de outras Regiões Administrativas, além de Brasília. Desta forma, é possível ter uma representação de todo o Distrito Federal, do ponto de vista do corpo discente, a partir das escolas da Asa Norte, Asa Sul, Lago Norte, Lago Sul e Cruzeiro, que compuseram o recorte espacial desta pesquisa.

3.2.1.3 A Base Legal

A década de 1990 corresponde a um período importante para a educação brasileira graças à criação da LDB nº 9394/1996, e de documentos oficiais norteadores das ações educativas como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os documentos oficiais e as propostas de mudanças foram significativas para a educação em geral e, em particular, para o Ensino Médio, etapa importante da Educação Básica, na qual, consolidam-se conhecimentos e valores apreendidos no Ensino Fundamental e que, com a LDB passa a oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem (BRASIL, 1996). Segundo a LDB, O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Percebe-se, a partir desses quatro incisos, a importância que o Ensino Médio possui para a formação e preparação do aluno, seja para o prosseguimento dos estudos, seja para o mundo do trabalho, inseridos nesta preparação, o aspecto ético, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. No sentido, de garantir tal preparação, o inciso quatro destaca o conhecimento sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e a relação entre teoria e prática nas diferentes disciplinas, como relações necessárias para uma efetiva aprendizagem.

Com relação à avaliação da aprendizagem, a LDB estabelece, em seu artigo 36, parágrafo primeiro, que os conteúdos, as metodologias, e as formas de avaliação devem ser organizados de modo a atingir os seguintes objetivos, ao final do Ensino Médio:

I-Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II-Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III-Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Em seu inciso V, artigo 24, a LDB refere-se aos critérios que devem pautar a verificação do rendimento escolar. A expressão “verificação do rendimento escolar” não condiz com uma perspectiva de avaliação que promova a aprendizagem do aluno. Contudo, dentre os critérios a serem observados no processo avaliativo, está a adoção da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno “[...] com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996).

Em conformidade com a LDB, outros documentos foram elaborados a fim de fornecer elementos que possam direcionar as várias etapas da educação básica e da formação em nível superior, como as DCNs.

As DCNs para a Educação Básica passaram por um processo de reformulação que resultou em um documento específico para o Ensino Médio, em vigor a partir do ano de 2013, e que corresponde à atualização do documento original, que data do ano de 1998.

A concepção de educação apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pauta-se no princípio da inclusão, fundamentando-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social com o intuito de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a transformação social (BRASIL, 2013).

Segundo as DCNs para o Ensino Médio, a partir da criação da LDB o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura e condições atuais estão longe de atender às necessidades dos estudantes, seja nos aspectos da formação para a cidadania seja para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013).

O Plano Nacional de Educação-PNE, documento que prevê que o Brasil deverá alcançar 20 metas para a melhoria da educação, no período de 2011 a 2020, é referenciado pelas DNCs quanto às metas que têm relação com o Ensino Médio. Dentre essas metas estão as de elevar para 85% a taxa líquida¹ de matrículas nesta faixa etária e oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

As metas estabelecidas pelo PNE são entendidas pelas DCNs como desafios a serem alcançados no âmbito do Ensino Médio já que para garantir o acesso, permanência e sucesso do aluno, não basta reduzir a evasão, a repetência e a distorção idade/série, mas é preciso garantir a aprendizagem efetiva. Para que isso aconteça, é necessário que as escolas ofereçam uma educação que vá ao encontro do projeto de vida dos estudantes, conforme as DCNs:

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013, p.156).

A concepção de avaliação da aprendizagem proposta pelas DCNs está em conformidade com a LDB e deve ser desenvolvida pela escola a partir do que se propõe em seu Projeto Político Pedagógico, levando em conta o caráter formativo da avaliação: “[...] importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.” (BRASIL, 2013, p. 175). Assim, as escolas devem explicitar a concepção de avaliação a partir dos pressupostos da LDB e das DCNs que devem nortear a construção do PPP. Os PPPs por sua vez, sofrem influências dos PCNs, já que estes orientam quanto à definição de currículo que será adotada pelas escolas.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, buscou-se realizar uma análise mais abrangente sobre a concepção de avaliação da aprendizagem,

considerando que o enfoque desta pesquisa é sobre o Ensino Médio. Contudo, os PCNs do Ensino Fundamental também foram analisados, considerando-se os conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ao longo do Ensino Fundamental essenciais para o prosseguimento para a etapa seguinte.

Assim, a formação do raciocínio geográfico no Ensino Médio depende dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior e, por essa razão, considera-se primordial identificar quais são esses conhecimentos e se os mesmos estão sendo apropriados pelos estudantes antes de iniciarem a etapa final da Educação Básica.

Para identificar a relação entre os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a interface destes com os conhecimentos adquiridos na etapa do Ensino Médio, foi realizada uma breve análise da organização curricular do Ensino Médio.

O currículo do Ensino Médio é constituído por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que deve atender às características econômicas, sociais e culturais da região e do lugar onde se localiza a escola.

No sentido de alertar sobre a importância das disciplinas orientadas pela parte diversificada do currículo, os PCNs destacam que, ao estabelecer uma base comum nacional, as escolas não podem perder de vista a autonomia para construírem o currículo a partir das especificidades inerentes a cada unidade escolar:

A Base Nacional Comum não pode constituir-se uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. (BRASIL, 20. p.18).

Em contrapartida, os PCNs defendem que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica “[...] a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social.” (BRASIL, 1998, p.18). Segundo o documento, essa concepção de currículo não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem estar articulados a um processo global que possui várias dimensões articuladas (BRASIL, 1998).

Assim, as competências: “[...] apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua

apropriação.” (BRASIL, 1998, p.11). Apenas quando ocorre essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que o aluno aprendeu, caso contrário, o que se dá é um mero mecanismo de memorização, através do qual os fatos “[...] circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.” (BRASIL, 1998, p. 11).

Neste sentido, os PCNs propõem que o processo de aprendizagem deve pautar-se no desenvolvimento de competências e não na memorização:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (BRASIL, 1998, p. 14).

Os PCNS são documentos que estabelecem os objetivos gerais para cada área do conhecimento e também os objetivos específicos de cada disciplina. Desta forma, as orientações gerais da proposta curricular para o Ensino Médio apoiam-se nas quatro premissas apontadas pela UNESCO, como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PCNs, 1998):

A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A política da igualdade, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, 1998, p. 8 – grifo nosso).

Isso significa que o Ensino Médio não deve ser entendido como simples continuação do Ensino Fundamental, mas sim como um período de ampliação dos conhecimentos mediados pela escola e que possa conduzir à autonomia necessária ao cidadão do século XXI (BRASIL, 1998).

O currículo do Ensino Médio pauta-se, desta maneira, pelas orientações da LDB, DCNs e pelos PCNs. A estrutura curricular do Ensino Médio organiza-se em três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estão as disciplinas História, Sociologia, Filosofia e a Geografia.

Para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, propõe-se que a aprendizagem deve desenvolver competências e habilidades para que o aluno entenda a sociedade como uma construção humana, que se reconstrói constantemente num processo dotado de historicidade e que compreenda o espaço enquanto espaço construído e consumido (BRASIL, 1998). As habilidades e competências desenvolvidas devem permitir que o aluno construa a si próprio como um agente social que intervém na sociedade e que seja capaz de avaliar o impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação das sociedades apropriando-se das tecnologias produzidas ou utilizadas pelos conhecimentos desta área.

Enquanto nos PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental o papel da Geografia é alfabetizar o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, capacitando-o para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade (BRASIL, 1998), os PCNs para o Ensino Médio estabelecem que o aluno deva construir competências que lhe permitam analisar o real, revelando às causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade. As competências propostas pelos PCNs para o Ensino Médio correspondem ao desenvolvimento de um raciocínio mais elaborado e específico da Geografia Escolar, ou seja, o raciocínio geográfico.

Considerando-se as limitações dos PCNs como documento norteador do currículo, frente às mudanças pelos quais a sociedade brasileira está passando, o Estado brasileiro está promovendo algumas ações no sentido de repensar o modelo de currículo que não atende às necessidades e anseios da juventude que corresponde ao Ensino Médio.

Por conseguinte, em 2009 o governo federal por meio do MEC, e integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, criou um novo programa de reestruturação do currículo do Ensino Médio denominado Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, cujos objetivos são:

[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. (MEC, 2014).

Tal programa expressa um reconhecimento do governo federal de que o Ensino Médio carece de iniciativas que possam resignificar esta etapa da Educação Básica. A adesão ao

programa se dá por meio das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital e a viabilização da reestruturação curricular nas escolas conta com o apoio técnico e financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE (MEC,2014).

Ainda no âmbito do ProEMI e no sentido de superar os desafios do Ensino Médio, o MEC criou o programa Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio-PNEM, lançado em outubro de 2013. O programa visa capacitar professores que atuam no Ensino Médio, por meio de cursos de formação continuada, que acontecerão no próprio ambiente das escolas.

Assim, o processo de construção da nova proposta curricular para a Educação Básica do Distrito Federal, denominado Currículo em Movimento da Educação Básica, esteve em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo novo programa proposto pelo MEC, o Programa Ensino Médio Inovador, e sua implementação coincide com a do PNEM.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal-SEEDF é o documento norteador das ações nas unidades de ensino do Distrito Federal e esteve em elaboração por mais de oito anos, sendo implementado no início do ano de 2014.

Em consonância com as propostas de reestruturação do Ensino Médio dispostas em documentos nacionais, o currículo oficial da SEEDF defende a implantação da avaliação formativa, com prioridade aos processos e não aos resultados. Segundo o documento avaliação formativa é a mais adequada ao projeto de uma educação pública e emancipatória:

Geralmente a concepção de avaliação baseada no modelo classificatório da aprendizagem do aluno gera competição e estimula o individualismo na escola, produzindo entendimentos da educação como mérito, restrita ao privilégio de poucos e inviabilizando a democratização do saber. Villas Boas (2012) adverte sobre o mito de que o medo da reprovação é o que leva o aprendiz a estudar, quando na verdade os obriga a adentrar o jogo avaliativo para alcançar notas ou pontos que nem sempre desvelam aprendizagens. (SEEDF, 2014, p.71).

Desse modo, para a SEEDF, se o objetivo é contribuir para a formação de sujeitos autônomos, o processo educativo não pode ser conduzido desconsiderando a formação integral do educando sob pena de produzir um ensino voltado exclusivamente à preparação para provas e exames. De acordo com o documento, ao se adotar a expressão avaliação para as aprendizagens, e não avaliação da aprendizagem assume-se o comprometimento com o processo e não apenas com o produto da aprendizagem.

Neste sentido, a SEEDF ao corroborar as proposições das DCNs, estabelece que as Diretrizes da Avaliação Educacional 2014 articulem três níveis de avaliação: avaliação em

larga escala realizada pelo Estado; avaliação institucional da escola, desenvolvida por ela mesma; e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, conduzida pelo professor. Espera-se que esses três níveis interajam entre si e contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública do DF (SEEDF, 2014).

A SEEDF reconhece a multiplicidade de identidade dos sujeitos do Ensino Médio e a importância de se respeitar as especificidades desses grupos e as características culturais, linguísticas e sociais dos territórios em que estão inseridos. Para este documento, é preciso uma reinvenção criativa da escola, de seus tempos e espaços pedagógicos garantindo o direito ao acesso, permanência e processos formativos.

3.2.1.4 Participantes

O participante desta pesquisa é o professor de Geografia das escolas públicas de Ensino Médio que estão vinculados à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Todos os professores pesquisados são licenciados em Geografia e concursados para o exercício do cargo. A opção pelos professores, e não pelos alunos, se justifica pelo fato de que são aqueles que definem o modo pelo qual serão avaliados os alunos.

Por se tratar de rede pública de ensino, o acesso a esse sujeito se deu por meio da Coordenação de Ensino Médio (COEMED), vinculada a Subsecretaria de Educação Básica e também pela autorização dos diretores das escolas para a realização dos encontros com os professores. A morosidade por parte da subsecretaria, quanto ao contato com os diretores das escolas e fornecimento de autorização das entrevistas, impediram que a pesquisa empírica tivesse início em novembro de 2013, quando foi realizado o primeiro contato com a coordenadora de Ensino Médio e explicada a proposta de trabalho junto às escolas da Regional Plano Piloto e Cruzeiro. Assim, a autorização para a ida às escolas só ocorreu no início de fevereiro gerando um acúmulo de atividades neste mês, desde o agendamento com os diretores e a autorização para a pesquisa com os professores e a consulta aos PPPs, até o agendamento com os professores e a efetivação das atividades previstas.

Inicialmente estavam previstos dois encontros com os professores de cada escola, com duração máxima de duas horas, para a realização de entrevistas e aplicação de questionários. Um primeiro encontro seria para expor a proposta do trabalho e agendar dia e horário para a concessão da entrevista e o preenchimento do questionário. No segundo momento, seriam realizadas tais atividades. Portanto, em função de diversos fatores como a ausência do

professor no dia combinado, atrasos, ocorrências com alunos que impediram a disponibilidade, falta de tempo livre na escola, interrupções no momento da aplicação dos questionários e das entrevistas, dentre outros, dois encontros não foram suficientes e, em geral, ocorreram em média três encontros com cada professor.

Houve resistência por parte de cinco professores que, embora tivessem inicialmente concordado em ceder à entrevista e responder ao questionário, não compareceram aos encontros agendados em função de motivos como falta abonada, consulta médica, licença-saúde ou ainda por esquecimento, o que gerou a necessidade de buscar outros profissionais para substituí-los nesta atividade da pesquisa. Nesse sentido, outros professores foram convidados a contribuir, desde que atendessem ao parâmetro definido para os sujeitos da pesquisa, que é o de lecionar no Ensino Médio. Houve resistência também, por parte de diretores e vice-diretores de algumas escolas, o que implicou em tentativas de diálogo e negociação, para o convencimento da importância da contribuição da escola na realização desta pesquisa e para obtenção de autorização para a entrevista com os professores. Ao final dessas negociações, as direções das escolas envolvidas nessa investigação autorizaram a realização das entrevistas com os professores.

As informações sobre o perfil dos professores foram produzidas por meio de questões que compuseram a primeira parte do questionário e que tiveram como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa. Algumas destas informações foram extraídas do diário da pesquisadora, onde constam dados sobre observações quanto ao cotidiano dos professores bem como a percepção sobre diferentes aspectos da realidade profissional destes.

Os dez professores que contribuíram com essa pesquisa estão em atividade docente e lecionam para as três séries do Ensino Médio. Todos possuem uma carga horária de 40 horas por semana, sendo 30 horas de regência e 10 horas em atividades com a coordenação pedagógica, que acontecem em turno diferente ao que o professor leciona: no diurno ou vespertino, pois não há reunião pedagógica no período noturno. Os turnos de trabalho desses professores são variados, já que as escolas funcionam nos três turnos: diurno, vespertino e noturno. No noturno também é oferecido o Ensino Médio na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). As informações sobre o perfil desses professores foram sistematizadas no quadro a seguir. Todos os professores pesquisados lecionam para a primeira série do Ensino Médio e também para a segunda ou terceira série. A opção por professores que lecionassem para a primeira série justifica-se pelo fato do questionário aplicado ter como um de seus

objetivos identificar os conhecimentos que os alunos possuem na primeira série do Ensino Médio.

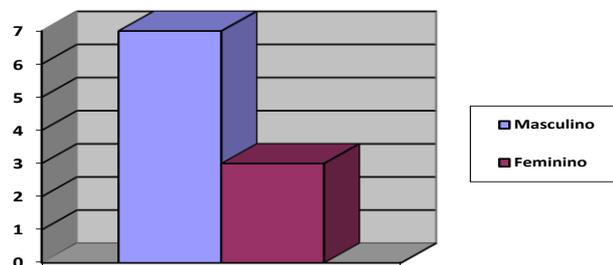
Quadro 3: Titulação e experiência docente do grupo de professores pesquisados

Professor	Sexo	Idade	Curso de geografia	Tipo de instituição	Licenciado Em	Anos de docência	Pós-graduação
01	M	24	Licenciatura/Bacharelado	Pública	2012	1	Não
02	M	54	Licenciatura	Particular	1983	30	Não
03	F	47	Licenciatura	Pública	1998	15	Sim
04	M	54	Licenciatura	Particular	1984	29	Sim
05	M	52	Licenciatura	Particular	1984	29	Sim
06	F	39	Licenciatura/Bacharelado	Pública	1998	15	Não
07	M	52	Licenciatura	Particular	1987	26	Sim
08	M	50	Licenciatura	Particular	1998	25	Não
09	M	39	Licenciatura	Pública	1996	17	Sim
10	F	44	Bacharelado	Particular	1995	18	Sim

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

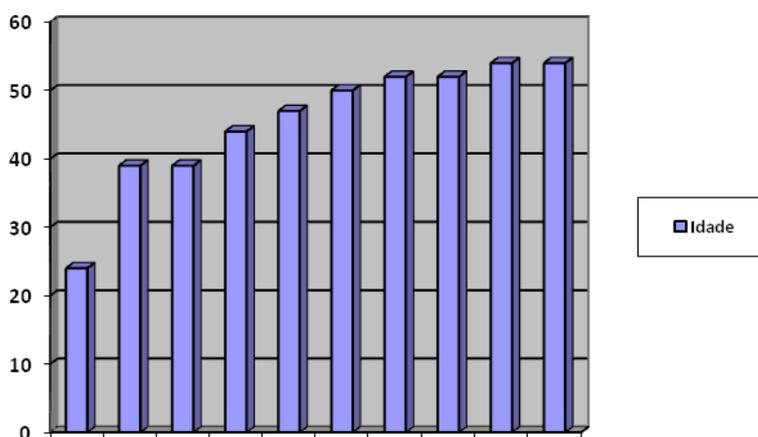
Deste grupo de professores, sete são do sexo masculino e três são do sexo feminino; cinco deles está na faixa etária dos 50 aos 54 anos, quatro têm entre 39 e 47 anos e 1 possui 24 anos. Além do cargo que possuem na escola pública, dois professores trabalham em outras instituições. Tais dados podem ser visualizados nas três figuras a seguir:

Figura 5: Sexo dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



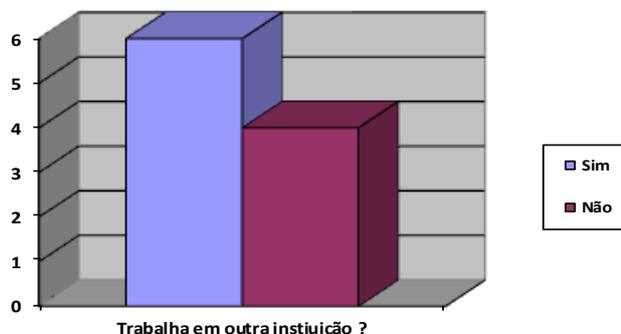
Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Figura 6: Idade dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

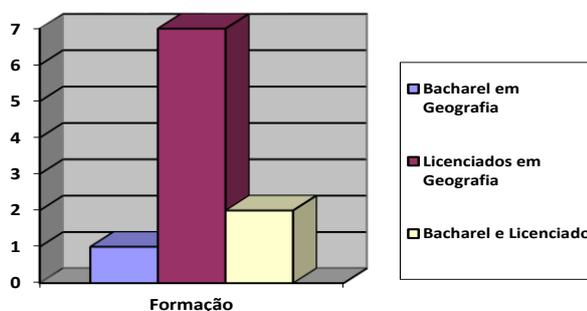
Figura 7: Acúmulo de trabalho com outra instituição pelos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

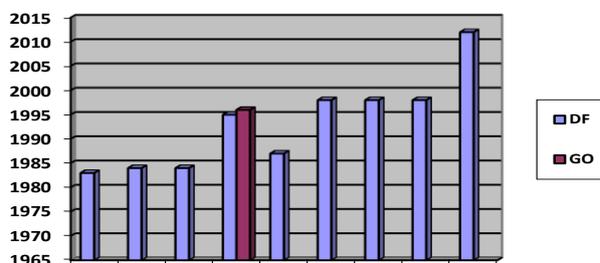
Quanto à formação inicial, todos os professores são formados na área em que lecionam: sete são licenciados, dois possuem bacharelado licenciatura, e um é bacharel apenas. A maioria (nove professores) formou-se no Distrito Federal e um formou-se em Goiás. Metade dos professores cursou a graduação em instituição superior pública e a outra metade em instituição superior privada. Com relação ao ano em que concluíram a graduação, cinco formaram-se entre 1995 e 1998, quatro formaram-se entre 1983 e 1987 e apenas um se formou no ano de 2012, o que indica que a maioria desses professores possuem de 14 a 30 anos aproximadamente, de experiência em sala de aula. As figuras 8, 9 e 10 retratam esses dados:

Figura 8: Formação inicial dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



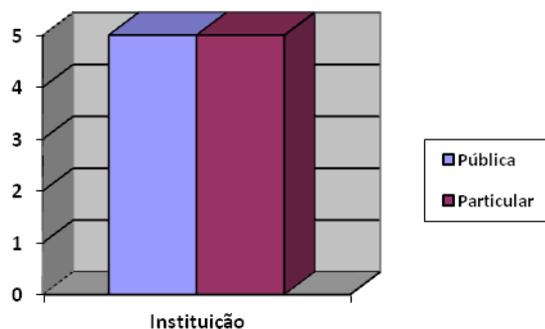
Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Figura 9: Ano e UF em que graduaram-se os professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

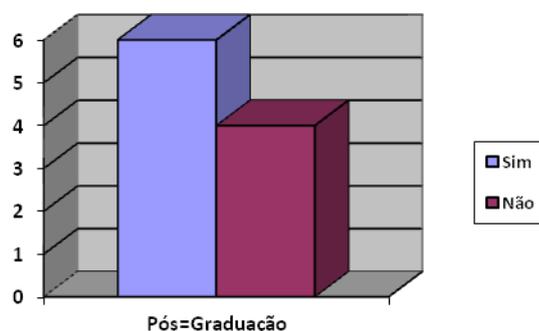
Figura 10: Configuração administrativa da instituição em que graduaram-se os professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Quanto à pós-graduação, quatro professores possuem apenas a formação inicial e seis possuem pós-graduação *lato sensu* com as seguintes especializações: docência do ensino superior, geoprocessamento e sensoriamento, educação, processamento de dados e administração estratégica em sistemas de informação. Dois professores possuem cada um, duas especializações: gestão escolar e administração escolar, docência do ensino superior e educação no ensino médio.

Figura 11: Pós-graduação dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Alguns dos professores pesquisados, independente da formação no âmbito da pós-graduação, possuem experiência em cargos de gestão. Isso acontece em decorrência do sistema de eleição direta, implantado na rede pública distrital para preencher cargos de gestão para os quais se candidatam os próprios professores da unidade escolar. Assim, dentre os professores pesquisados, três já assumiram a função de diretor ou de vice-diretor.

3.2.2. Procedimentos de Construção das Informações Empíricas

3.2.2.1. Análise documental

A construção das informações para a realização da pesquisa empírica implicou na necessidade de análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF e do Projeto Político Pedagógico das escolas. Tais documentos nortearam a elaboração dos instrumentos utilizados na pesquisa à luz da concepção de aprendizagem em Geografia e de avaliação contida nos mesmos. Os instrumentos utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e questionários com questões abertas e fechadas.

Os documentos selecionados para análise, com relação à avaliação da aprendizagem estão em consonância com a LDB de 1996, que também foi analisada, dada a sua importância como lei maior que rege o funcionamento da educação brasileira e por estabelecer mudanças significativas para a etapa do Ensino Médio. Os documentos foram lidos e estudados com enfoque na concepção de avaliação abordada em cada um deles tendo em vista as

especificidades inerentes à etapa do Ensino Médio.

Com relação à LDB, foram extraídos artigos e incisos que tratam da função do Ensino Médio. Esses foram sistematizados e originaram o quadro 4 intitulado Finalidades do Ensino Médio, segundo a LDB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram analisadas a partir da concepção de educação, a finalidade do Ensino Médio e a concepção de avaliação presentes no documento. Essas informações foram sistematizadas e originaram o quadro 5 intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental, foi construída uma matriz inicial a partir dos critérios de avaliação contidos no documento. Esta matriz inicial deu origem ao quadro 6 intitulado Critérios de avaliação proposto pelos PCNs para o final do Ensino Fundamental. Os critérios de avaliação sistematizados no quadro 6 subsidiaram a elaboração das questões que compuseram a segunda parte do questionário aplicado aos professores.

Os PCNs para o Ensino Médio foram analisados a partir do texto introdutório, denominado Bases Legais, e também do texto correspondente às orientações sobre o ensino de Geografia, denominado Ciências Humanas e suas tecnologias. Para compreender qual a concepção de avaliação foi necessário analisar a proposta curricular do Ensino Médio e as suas implicações para o processo de aprendizagem do aluno e da concepção de avaliação da aprendizagem. As competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o Ensino Médio, segundo os PCNs, foram sistematizadas e deram origem ao quadro 7 intitulado Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia no Ensino Médio.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal foi analisado considerando-se a abordagem sobre o papel do Ensino Médio e da avaliação da aprendizagem contida neste documento. Os elementos extraídos do currículo oficial da SEEDF para a composição do quadro 8 intitulado Currículo em Movimento da SEEDF, foram: eixos integradores, eixos transversais, organização curricular e concepção de avaliação.

Quanto aos PPPs das escolas, diferente dos demais documentos que estão facilmente disponíveis na internet, o acesso a eles demandou persistência e determinação. Apesar do caráter público desses documentos eles estão em poder do grupo gestor da escola ou na maioria dos casos, de apenas um dos componentes do grupo gestor, o que implicou em dificuldades para realizar a consulta ao documento. A primeira dificuldade foi o acesso ao próprio diretor e a autorização deste para que o supervisor ou o coordenador pedagógico

pudesse liberar o PPP. Apenas uma escola disponibilizou o PPP impresso na biblioteca, o que facilitou a consulta. As demais escolas não disponibilizaram o PPP impresso e, após a autorização do diretor, o acesso foi realizado pelo envio do arquivo por e-mail ou pela cópia em mídia (*pen drive*).

Das dez escolas pesquisadas uma não disponibilizou o PPP. A justificativa desta escola, a que corresponderia ao PPP-05, é que o arquivo não estava sendo encontrado (mesmo depois de insistência pelo período de três meses). Situação semelhante ocorreu quanto ao PPP-08, no entanto, em uma tentativa, em conversa por telefone com o vice-diretor, no período de escrita da redação, finalmente o PPP foi liberado e enviado por e-mail.

Em função das dificuldades encontradas junto às escolas para a consulta ao PPP, procurei a Coordenação de Ensino Médio, COEMED, e foi explicada a situação justificando a solicitação dos PPPs por meio da secretaria. A secretaria do COEMED, portanto, explicou que não têm em seu poder os arquivos dos PPPs, pois estes nunca foram exigidos das escolas e que será a primeira vez, em 2014, que as escolas terão, obrigatoriamente, que entregar o PPP na secretaria.

Assim, foram analisados nove PPPs, denominados PPP-01 a PPP-10, excluindo-se o PPP-05, que não foi disponibilizado. A numeração dos PPPs coincide com a numeração dos professores entrevistados, ou seja, o PPP-01 corresponde ao professor desta escola, definido como Professor- 01.

Para realizar a sistematização das informações contidas nos PPPs, inicialmente foram realizadas leituras do texto completo dos documentos. Os aspectos do texto referentes à avaliação da aprendizagem foram destacados e uma primeira matriz foi elaborada, denominada Abordagem sobre Avaliação da Aprendizagem nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas pertencentes à Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro. A partir dessa primeira matriz as informações gerais sobre avaliação da aprendizagem foram desmembradas nas seguintes categorias de análise: a concepção de avaliação, os tipos de avaliação utilizados, os instrumentos de avaliação utilizados e a relação existente entre avaliação da aprendizagem e os vestibulares e concursos promovidos por instituições de ensino do Distrito Federal. As categorias de análise foram sistematizadas e deu origem ao quadro 9 intitulado As concepções de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da CRE Plano Piloto e Cruzeiro, base para a discussão dos resultados.

3.2.2.2. *Questionários*

O questionário, com questões abertas e fechadas, aplicado aos dez professores da Coordenação Regional de Ensino Plano Piloto e Cruzeiro foi elaborado com o intuito de identificar aspectos da formação profissional desses professores e também de produzir informações a respeito dos conhecimentos que os alunos possuem quando iniciam a etapa final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio. Esses conhecimentos correspondem aos saberes desenvolvidos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e que os alunos deveriam dominar para dar prosseguimento aos estudos na etapa do Ensino Médio. Para especificar tais conhecimentos, foram utilizados os critérios de avaliação definidos pelos PCNs do Ensino Fundamental para os terceiro e quarto ciclos, ou seja, 7º e 8º anos.

A aplicação dos questionários se deu no ambiente escolar, na própria sala dos professores, em horários previamente agendados com os professores. O tempo de duração da aplicação dos questionários variou de vinte minutos à uma hora. Os professores que levaram mais tempo para responder às questões, cerca de 60% dos professores, apresentaram dúvidas quanto às questões da segunda parte do questionário, principalmente aquelas relacionadas aos critérios de avaliação propostos pelos PCNs.

A primeira parte do questionário é composta de questões fechadas que permitiram identificar o perfil pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. Os dados produzidos por meio das questões da primeira parte foram tabulados e convertidos em gráficos denominados figuras, que foram enumeradas e nomeadas. As figuras que vão de 5 a 12, referentes ao perfil pessoal e profissional dos professores, compõem o item “participantes” e fornecem dados para caracterizar os sujeitos desta pesquisa.

A segunda parte do questionário teve como objetivos identificar a concepção de saberes docentes do professor de Geografia e se os conhecimentos previstos pelos PCNs para os anos finais do ensino fundamental estão sendo apropriados pelos alunos. Os conhecimentos foram divididos em três grupos de acordo com os seguintes critérios, utilizados pelos PCNs: operacionalização dos conceitos, critérios procedimentais e critérios atitudinais. Esses critérios foram sistematizados e deram origem ao quadro 6, denominado Critérios de avaliação proposto pelos PCNs para o final do Ensino Fundamental.

O questionário continha uma questão semi-fechada e uma questão aberta. A questão semi-fechada, que trata da relação entre a formação inicial do professor e a atuação em sala de aula foi tabulada, convertida em gráfico e as justificativas dadas pelos professores foram

sistematizadas e organizadas em uma tabela denominada tabela 10 intitulada Justificativas para a formação inicial não preparar para a sala de aula. Com relação à questão aberta, que tratava dos saberes necessários ao professor de Geografia, as respostas foram sistematizadas gerando uma matriz que deu origem ao quadro 11, intitulada Saberes Docentes necessários à formação atual do professor de Geografia.

3.2.2.3. Entrevistas

A elaboração das entrevistas teve como referência o aporte teórico deste trabalho cujo objetivo é identificar se a avaliação praticada pelo professor contribui com a formação do raciocínio geográfico do aluno.

As entrevistas individuais semi-estruturadas foram aplicadas no mês de fevereiro de 2014. Ao longo desse mês foram entrevistados 10 professores, em média em 3 encontros distintos com cada um, totalizando 29 encontros utilizados para a aplicação dos questionários e para as sessões de entrevistas. As entrevistas foram gravadas e totalizaram 14 horas e 45 minutos de gravação. A aplicação desse instrumento contou com roteiro previamente elaborado para registro das seguintes informações: identificação do sujeito de pesquisa; identificação do modo pelo qual esse sujeito concebe o papel da Geografia no Ensino Médio; quais saberes são considerados necessários para que se ensine Geografia; se os conteúdos de Geografia contribuem para a aprendizagem do aluno e qual é o papel do professor nessa aprendizagem; a concepção de avaliação e a relação desta com a aprendizagem do aluno; os instrumentos utilizados para avaliar o aluno; os critérios utilizados para selecionar os conteúdos para a avaliação; a abordagem do erro nas avaliações do aluno; qual entendimento quanto à contribuição para a formação do raciocínio geográfico do aluno.

As entrevistas foram realizadas no ambiente da escola, geralmente na sala dos professores, pois não havia salas ociosas que pudessem ser utilizadas para tal fim. Assim, os horários agendados com os professores não podiam coincidir com os intervalos entre as aulas já que eram momentos de uso coletivo da sala pelos professores. Além disso, os ruídos produzidos pelos alunos no pátio e em outros espaços da escola impossibilitavam captar, com qualidade, o áudio da voz dos entrevistados. Desta forma, os ruídos decorrentes da dinâmica escolar prejudicaram, na maioria das vezes, a qualidade do áudio, o que tornou mais laboriosa a tarefa de transcrição. Ao final de cada sessão de entrevista foram efetuados registros no diário da pesquisadora, constituindo-se importante subsídio às análises, por conter

observações relativas às condições de sua aplicação (condições físicas do local de realização da sessão, ocorrência de barulho, interrupções, disposição dos entrevistados, entre outros) e o relato de impressões acerca das ações desenvolvidas.

De posse do material transcrito, foram efetuadas leituras e releituras de cada entrevista a fim de identificar, em última instância, como se dá o processo de avaliação em Geografia e se tal processo contribui com a formação do raciocínio geográfico do aluno. As entrevistas transcritas foram sistematizadas em categorias que deram origem ao quadro 12, denominado As concepções de avaliação e raciocínio geográfico dos professores entrevistados. A tabela serviu de base para a análise das narrativas.

3.4. Instrumentos e materiais

A realização dessa pesquisa demandou a utilização dos instrumentos abaixo explicitados:

- Entrevista individual semiestruturada, com roteiro previamente elaborado, que contemplou: a identificação do sujeito de pesquisa; como esse sujeito entende o papel da Geografia no Ensino Médio; os conhecimentos necessários para lecionar Geografia; o papel dos conteúdos de Geografia na construção do raciocínio espacial do aluno; a concepção de avaliação e se a avaliação praticada contribui para a aprendizagem em Geografia.
- Questionário com questões abertas e fechadas que buscou identificar o perfil profissional do professor e os conhecimentos que os alunos possuem em Geografia quando ingressam na primeira série do Ensino Médio. Esses conhecimentos são definidos pelos PCNs como critérios de avaliação para o final do Ensino Fundamental.
- Diário da pesquisadora com observações realizadas no decorrer das sessões, impressões acerca das respostas dos entrevistados e outras consideradas relevantes para o caso.
- Análise dos documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.

A utilização desses instrumentos demandou os seguintes materiais:

- Gravador digital (01)
- Gravador MP3 (01)
- Cópias impressas dos questionários
- Caneta esferográfica

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSTÁCULOS PARA A FORMAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

4.1 Resultados

Os resultados desta investigação apresentam-se divididos em três itens: análise documental, questionários e entrevistas realizados com os professores. O resultado da análise documental será apresentado por meio de quadros que sistematizam as orientações estabelecidas pelos documentais oficiais, na perspectiva dos objetivos desta pesquisa. Os resultados referentes ao questionário são apresentados por meio de gráficos e quadros, no caso das questões abertas. Por fim, as entrevistas se apresentam sistematizadas por meio de tabulações.

4.1.1. Análise documental

A análise dos documentos oficiais demandou um processo de sistematização das informações vinculadas ao objeto de estudo desta pesquisa. A opção pela análise de cada documento separadamente justifica-se pela necessidade em identificar nestes documentos diferentes categorias. Tais categorias coadunam-se para uma compreensão mais abrangente das informações já que os documentos seguem uma lógica hierárquica que parte da LDB e passa pelas DCNs, PCNs, Currículo em Movimento da SEEDF até chegar aos PPPs, limitados à esfera da escola.

4.1.1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Os conteúdos dos incisos e artigos, presentes na legislação e referentes às finalidades do Ensino Médio foram sistematizadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Finalidades do Ensino Médio, segundo a LDB.

FINALIDADES DO ENSINO MÉDIO, SEGUNDO A LDB
Consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.
Preparação básica para o trabalho e a cidadania e condições para continuar aprendendo e adaptando-se, com flexibilidade, à novas situações.
Formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática em cada disciplina.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014.

4.1.1.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

As concepções de educação e de avaliação bem como a finalidade do Ensino Médio presente nas DCNEM estão demonstradas na tabela x que se segue.

Quadro 5: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio		
Concepção de Educação	Finalidades do Ensino Médio	Concepção de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Pauta-se no princípio da inclusão; - Fundamenta-se na ética e nos valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; - Refuta a formação exclusivamente orientada para o vestibular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a transformação social; - Etapa da Educação Básica que deve configurar-se como uma unidade e ao mesmo tempo atender à diversidade por meio de diferentes formas de organização curricular. - Fortalecer o PPP como documento que confere identidade à escola; - Criar condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa, que deve assumir caráter educativo, com vistas a viabilizar condições de se analisar o percurso, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas; - Interação entre os três níveis: avaliação externa realizada pelo Estado; avaliação institucional realizada pela escola; avaliação da aprendizagem, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de informações dos DCNs).

4.1.1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A análise dos PCNs resultou na sistematização de informações apresentadas em dois quadros (6 e 7). No que se refere ao sexto quadro a sua organização está feita com base em três grupos colunares. O primeiro grupo refere-se aos conceitos e categorias-chaves da Geografia que devem ser dominados pelos alunos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Além de reconhecer os conceitos da Geografia, os alunos devem conseguir operar com eles, identificando a espacialidade de cada fenômeno estudado e identificando elementos que não estão visíveis na paisagem.

O segundo grupo diz respeito aos procedimentos específicos da Geografia, como saber desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas, saber utilizar a linguagem gráfica, apropriar-se da representação cartográfica e construir um discurso articulado entre o lugar de vivência do aluno e a pluralidade de lugares que compõem o mundo.

O terceiro grupo está associado à postura assumida pelo aluno diante de questões ambientais, sociais e culturais, que demandam senso crítico e atitude propositiva e participativa.

Quadro 6: Critérios de avaliação proposto pelos PCNs para o final do Ensino Fundamental

QUANTO À OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS	QUANTO AOS CRITÉRIOS PROCEDIMENTAIS	QUANTO AOS CRITÉRIOS ATITUDINAIS
Reconhecer conceitos e categorias e operar com eles.	Saber utilizar procedimentos da pesquisa geográfica.	Agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo.
Reconhecer que as paisagens e os lugares são produtos de ações dos homens em sociedade.	Saber fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação.	Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural.
Reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos.	Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.	Saber discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida.
Conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas.	Saber expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar.	Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.
Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico é historicamente definido e resulta das interações entre ambas	Saber desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas.	
Reconhecer e distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização.	Construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo.	
	Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano.	

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de informações dos PCNs).

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia, segundo os PCNs Ensino Médio, foram divididas em três grupos: representação e comunicação; investigação e

compreensão; contextualização sociocultural. Essas competências e habilidades foram sistematizadas no quadro 7, que se segue:

Quadro 7: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia no Ensino Médio

Representação e comunicação	Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas) considerando-os representação de fatos e fenômenos; Reconhecer e aplicar escalas cartográfica e geográfica para conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.
Investigação e compreensão	Reconhecer os fenômenos espaciais identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território; Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios; Analisar e comparar as relações entre preservação e degradação, tendo em vista a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas.
Contextualização sócio-cultural	Reconhecer na aparência das formas do espaço geográfico atual os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço; Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia; Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de informações dos PCNEM).

As competências e habilidades denominadas “representação e comunicação” referem-se aos conhecimentos relacionados aos múltiplos usos da linguagem cartográfica e da escala

geográfica como meio de conhecer os fenômenos naturais e humanos e sua distribuição no espaço.

Quanto às habilidades e competências denominadas “investigação e compreensão” estão a capacidade de reconhecer as singularidades ou generalidades dos fenômenos espaciais; investigar o processo de formação e transformação dos territórios; analisar e comparar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta e as suas repercussões nas escalas local, regional, nacional e global.

A “contextualização sociocultural” compreende as competências e habilidades tais como: reconhecer nos elementos visíveis do espaço, o processo histórico de construção que resulta no atual arranjo espacial; compreender e aplicar os principais conceitos da Geografia; analisar e avaliar o impacto das transformações no seu lugar em interface com o mundo.

Depreende-se, assim, que os PCNs para o Ensino Médio propõem um processo avaliativo que contemple as habilidades e competências necessárias à aprendizagem em Geografia contrapondo-se à avaliação voltada para a verificação de conteúdos.

4.1.1.4. O currículo oficial do Distrito Federal

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF é o documento que deve pautar a práxis nas escolas públicas do Distrito Federal e suas proposições estão em consonância com as DCNEM.

Os elementos extraídos do currículo oficial da SEEDF para a composição do quadro 8 intitulada Currículo em Movimento da SEEDF, foram: eixos integradores, eixos transversais, organização curricular e concepção de avaliação, apresentados a seguir.

Quadro 8: Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF

Eixos integradores	Eixos transversais	Organização Curricular	Concepção de avaliação
Ciência; tecnologia; cultura; mundo do trabalho.	Educação para a diversidade e cidadania; Educação em e para os direitos humanos; Educação para a sustentabilidade.	Proposta interdisciplinar voltada para a ressignificação dos conteúdos. Organizada em 4 áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas.	A avaliação formativa é considerada a mais adequada ao projeto de uma educação pública e emancipatória que se contrapõe à avaliação classificatória que incentiva o individualismo, a competição e a meritocracia.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014.

4.1.1.5. O Projeto Político Pedagógico das escolas

A análise dos PPPs das escolas pesquisadas deu origem ao quadro 9, onde constam as abordagens de avaliação contidas nos documentos e que foram sistematizadas e desmembradas nas seguintes categorias de análise: a concepção de avaliação, os tipos de avaliação utilizados, os instrumentos de avaliação utilizados e a relação existente entre avaliação da aprendizagem e os vestibulares e concursos promovidos por instituições de ensino do Distrito Federal.

Quadro 9: As concepções de avaliação da aprendizagem expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da CRE Plano Piloto e Cruzeiro.

Projeto Político Pedagógico	Concepção de avaliação	Modalidades de avaliação utilizados	Instrumentos de avaliação utilizados	Relação entre avaliação da aprendizagem e vestibulares/ Concursos
PPP-01	Possibilitar as intervenções necessárias durante o processo, viabilizando um trabalho criterioso, criativo e aperfeiçoado.	Avaliação continuada e sistemática (somativa).	Avaliações interdisciplinares de múltipla escolha que objetivam a integração de conteúdos.	Preparação para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o ENEM e para o SIADE (Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do DF).
PPP-02	Avaliação formativa, levando em consideração os aspectos psicossociais, físicos, afetivos, culturais e artísticos. Ênfase em conteúdos significativos. Diálogo com o aluno.	Avaliação somativa.	Avaliações interdisciplinares de múltipla escolha	Destaca que 84% dos alunos do turno matutino estão ou pretendem participar do Programa de avaliação Seriada (PAS)
PPP-03	Avaliação como verificação do rendimento escolar. Avaliação como processo mediador na construção do currículo e relacionada à gestão da aprendizagem (PERRENOUD, 1999).	Avaliação somativa.	Avaliações interdisciplinares de múltipla escolha. Adota o ponto de postura social que corresponde a 10% da nota; 30% avaliação bimestral múltipla escolha; 20% avaliação interdisciplinar e 40% distribuídos a critério do professor.	Destaca o aumento de 300% no índice de aprovações na UnB no período de 2005 a 2010, seja pelo PAS ou pelo vestibular único. Prepara os alunos para o SIADE e ENEM.

PPP-04	Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho educativo; é uma ferramenta a serviço da aprendizagem, Não se avalia apenas para atribuir nota, conceito ou menção, nem somente para aprovar ou reprovar o aluno. As avaliações devem ser voltadas para a diversidade de alunos, desde o esforçado, aos tímidos, aos inquietos, ou que tenham dificuldades especiais.	Avaliações cognitivas; contínuas e processuais (somativa).	Prova interdisciplinar e atividades de observação, debates, exercícios, relatórios, trabalhos de pesquisa, seminários, monografias, fichas, portfólios, dramatizações de responsabilidade do professor e pela parte formativa que leva em consideração aspecto social do aluno (passeios, jogos, projetos sociais, oficinas de teatro e dança, entre outros) e Postura Social (faltas, atrasos, impontualidade, indisciplina).	As avaliações interdisciplinares e, eventuais simulados, deverão, no Ensino Médio, e, quando possível, no Ensino Fundamental, serem voltados para os modelos adotados pelo PAS/UNB, pelo vestibular e ENEM.
PPP-06	Cabe aos professores escolher a melhor forma de avaliação. Assegura-se aos alunos, no entanto, a distribuição mínima de 5,0 (cinco) pontos por avaliação somativa (testes e provas). O restante fica a critério dos professores.	Avaliação somativa.	Simulados, testes. Ponto Social: o objetivo é incentivar estudantes a terem postura social e cumprirem o regimento interno escolar. Essa avaliação é formativa e também recebe a contribuição do SOE (Sistema de Orientação Educacional).	Como bônus extra, há simulados que acrescentam até 1,0 ponto à nota do aluno. Essa parte é formativa, pois o objetivo é instrumentalizar estudantes para exigências avaliativas de acesso ao ensino superior ou concursos públicos.
PPP-07	Além dos critérios quantitativos (notas), insere critérios de valorização do desempenho formativo e autoavaliativo. Aspectos qualitativos se sobrepõem aos quantitativos. Aos alunos com necessidades educacionais específicas a avaliação é diferenciada, introduzindo-se ou eliminando-se conteúdos.	Construção de projetos e participações em conselhos, condutas, inter-relações humanas e sociais.	Não está explicitado mas subentende-se que são aplicados instrumentos avaliativos de múltipla escolha.	Estimular ee promover a participação no ENEM. Teve como meta, para o ano de 2013,aumentar em 20% a participação no ENEM e em 20% o acesso dos alunos ao ensino superior.
PPP-08	Avaliação formativa.	Avaliação somativa.	Avaliação interdisciplinar, provas de múltipla escolha, simulados, trabalhos, relatórios, pesquisa, dramatizações, leituras etc.	A meta é elevar de 15% para 80% a participação em processos seletivos como ENEM e PAS-UnB.

PPP-09	A avaliação do desempenho escolar contempla a verificação da aprendizagem e das atitudes do educando e é realizada pelo corpo docente, pelos integrantes da Direção da Escola e pelos próprios educandos mediante utilização de instrumentos e estratégias diversificadas,	Avaliação somativa.	Postura Social do aluno – 10% Avaliação Diversificada desenvolvida pelo Professor – 40% da nota bimestral (trabalhos, deveres de casa, projetos, pequenas avaliações); Avaliação Individual do aluno com consulta – 20% Avaliação Individual sem consulta – 30%.	Bônus de 10% : provas que simulam as do Processo de Avaliação Seriada PAS/UnB. Para as 3as séries, ao término dos 1º e 2º bimestres letivos, simulados construídos com base na matriz de competências que definem os elementos de avaliação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
PPP-10	Avaliação é um conjunto de ações cujo objetivo é recolher uma série de dados em torno de uma pessoa, fato, situação; permite que se obtenha evidências sobre o que o aluno recorda ou compreende e também está vinculada à promoção dos estudantes.	Adota-se a avaliação formativa que implica para os professores uma tarefa de ajuste entre o ensino e aprendizagem para ir se adequando à evolução dos alunos, sobre seus avanços e dificuldades.	Avaliações de múltipla escolha.	A prova interdisciplinar por área todo bimestre permite ao aluno pensar de forma a ligar conteúdos e fatos além de oferecer treinamento para questões diferenciadas que ocorrem nos diversos concursos, vestibulares e PAS da UnB

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de informações dos PPPs das escolas pesquisadas).

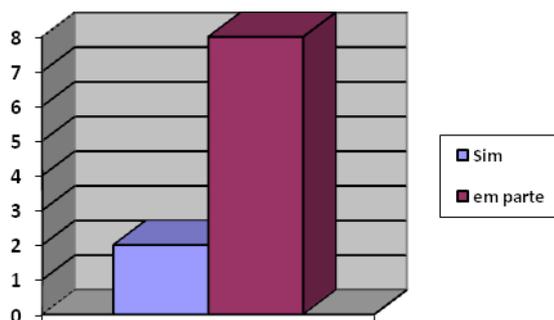
Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas estão em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como de outros documentos norteadores da educação como as Diretrizes Curriculares Nacionais. Observou-se, também a preocupação com a avaliação da aprendizagem bem como a tentativa de apropriação das concepções mais recentes sobre essa temática.

4.1.2 Questionários

O questionário respondido pelos professores continha questões objetivas – sim, não, em parte – e, ainda, campos abertos para justificativa de algumas opções. O primeiro grupo de respostas – objetivas – foi tabulado e originou gráficos. O segundo – de cunho mais objetivo – foi sistematizado e originou quadros. Ambos os resultados apresentam-se a seguir.

Ao serem questionados sobre a formação inicial ter sido ou não suficiente para a atuação profissional em sala de aula, as opções de respostas eram: “sim”; “em parte”; “não”. Dois professores responderam que sim e oito responderam “em parte”, como mostra a figura 12.

Figura 12: Se a formação inicial foi suficiente para a atuação profissional dos professores pesquisados, CRE Plano Piloto e Cruzeiro, 2014.



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Os que responderam sim deram as seguintes justificativas: “Todos os componentes curriculares foram estudados na faculdade” (Professor 08); “Além da formação teórica, a instituição propiciou trabalho prático e pesquisa de campo” (Professor 05). Observa-se que estes dois professores se formaram em instituição superior privada.

Os 80% dos professores que responderam “em parte”, destacaram o aspecto pedagógico como uma deficiência dos cursos, além de citarem aspectos como metodologia desatualizada, discurso que não condiz com a realidade da sala de aula, falta de rigor nas disciplinas Estágio Supervisionado, e currículo direcionado para o bacharelado. As respostas desses professores foram sistematizadas e deram origem ao quadro 10 a seguir:

Quadro 10: Justificativas para a formação inicial não preparar suficientemente para a sala de aula, segundo 80% dos professores pesquisados.

As práticas de ensino e orientação pedagógicas foram deficientes.
O curso não acompanhou as inovações metodológicas.
O aspecto pedagógico foi fraco.
O curso só forneceu a teoria. A prática só dando aula e com formação continuada.
A realidade da sala de aula é bem diferente do discurso da formação inicial.
Falta conhecimento pedagógico e rigor nos Estágios Supervisionados.
Aprende-se fazendo e não no curso. No curso não há prática.
O enfoque do meu curso foi o bacharelado. A licenciatura aprendi na prática.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Assim, todas as justificativas indicam que a formação inicial não foi suficiente e que aprenderam a ser professores na prática, quando começaram a lecionar.

Ainda sobre a formação profissional, a próxima questão respondida pelos professores trata dos saberes necessários à formação atual do professor de Geografia. Foi solicitado aos professores que citassem três saberes, em ordem decrescente de importância. As respostas foram sistematizadas no quadro abaixo e posteriormente analisadas.

Quadro 11: Saberes docentes necessários à formação atual do professor de geografia, de acordo com os professores pesquisados.

PROFESSORES PESQUISADOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA CRE PLANO PILOTO E CRUZEIRO	SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO ATUAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA
Professor 01	Articulação retórica (adaptar o discurso à compreensão do público)
	Domínio dos conteúdos teóricos e do instrumental técnico
	Capacidade e condições para atualização científica e pedagógica
Professor 02	Atualizar-se com as informações cotidianas
	Leitura diária dos fatos cotidianos
	Ser questionador
Professor 03	Incluir as disciplinas Química e Física
	Tornar o estágio mais efetivo
	Criar a ponte entre a universidade e a escola
Professor 04	Aptidão para gestão de sala
	Domínio das novas tecnologias
	Conhecimento de novas técnicas didáticas
Professor 05	Dominar conhecimentos sobre a sociedade e o meio
	Dominar conhecimentos da Geografia Humana e Econômica
	Praticar a interdisciplinaridade
Professor 06	Vocação
	Paciência
	Respeito às diferenças
Professor 07	Amor à ciência geográfica
	Gostar de lecionar
	Estar aberto à novas tendências (pedagógicas) e questioná-las
Professor 08	Conhecer o currículo da Educação Básica
	Gostar de Geografia e de ser professor
	Conhecer o local onde leciona.
Professor 09	Saber relacionar-se com os alunos
	Ter espírito investigativo sobre a realidade
	Ter atitude pedagógica criativa
Professor 10	Valorizar a profissão
	Capacidade de lecionar qualquer conteúdo
	Responsabilidade para com o aluno e com a educação.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Os aspectos mais citados foram àqueles associados à postura pessoal e relacional do professor com os alunos, seguidos do conhecimento pedagógico e domínio dos conteúdos da disciplina Geografia e da ciência geográfica.

Quanto à dimensão pessoal do professor e sua relação com os alunos, observa-se uma ênfase nesses aspectos que, quantitativamente e qualitativamente, aparecem como prioritários para a formação e atuação atuais do professor. As expressões mais utilizadas foram: vocação, gostar de lecionar, ter amor à ciência geográfica, ter paciência, ter respeito pelas diferenças, saber relacionar-se com os alunos, valorizar-se como professor e ser responsável pelo aluno e pela educação.

Em relação ao domínio de conteúdos da Geografia, observa-se que conhecer a ciência geográfica, bem como os conteúdos da Geografia Escolar, configura um saber considerado fundamental para os professores, como indicam expressões extraídas das respostas: domínio de conteúdos, atualização científica, domínio de conhecimentos sobre a sociedade e o meio, saber Geografia Humana e Econômica, conhecer o currículo da Educação Básica, lecionar qualquer conteúdo da Educação Básica.

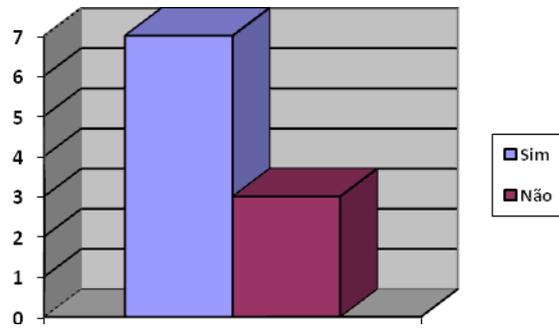
Em segundo lugar, foram citados aspectos como a atualização constante por meio de leituras de informações cotidianas sobre o mundo e a importância do professor possuir um perfil investigativo e questionador.

Os saberes citados apenas uma vez foram: dominar física e química (para entender melhor as disciplinas da Geografia Física), dominar as novas tecnologias e realizar um trabalho interdisciplinar.

Em seguida foi solicitado aos professores que assinalassem sim ou não nas sentenças referentes aos saberes que os alunos possuem ao iniciarem o primeiro ano do Ensino Médio. Observou-se que muitos professores demonstraram desconhecer os critérios de avaliação propostos pelos PCNs enquanto saberes que os alunos devem dominar ao concluir o Ensino Fundamental.

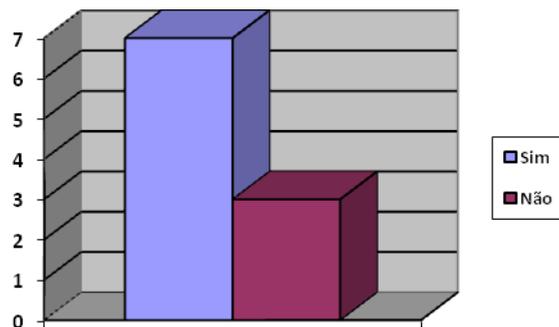
Com relação à operacionalização de conceitos, nas três primeiras sentenças que tratam dos conceitos fundantes da Geografia e do espaço como produção humana, a maior parte dos professores respondeu que os alunos têm domínio sobre tais conhecimentos, conforme mostram as figuras 13,14 e 15.

Figura 13: Reconhecer conceitos e categorias, tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área (MEC, 1998).



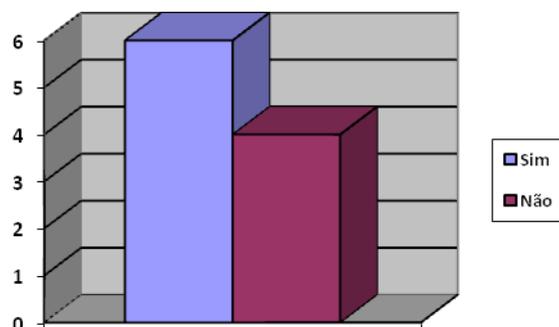
Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Figura 14: Reconhecer que as paisagens e os lugares são produtos de ações propositivas dos homens em sociedade (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

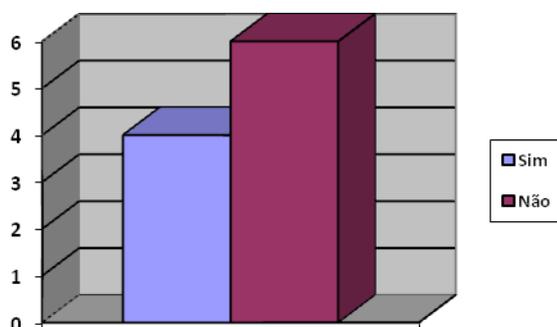
Figura 15: Reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

A próxima sentença, que também trata da operacionalização de conceitos, refere-se ao domínio sobre conhecimentos cartográficos que demandam alfabetização cartográfica, ou seja, noções básicas de escala numérica, legenda, proporcionalidade dentre outras. Dos professores pesquisados, 60% disseram que os alunos não possuem estes conhecimentos e 40% disseram que os alunos têm domínio sobre tal saber, conforme pode ser visto na figura 16:

Figura 16: Conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas em mapas, croquis etc (MEC, 1998).

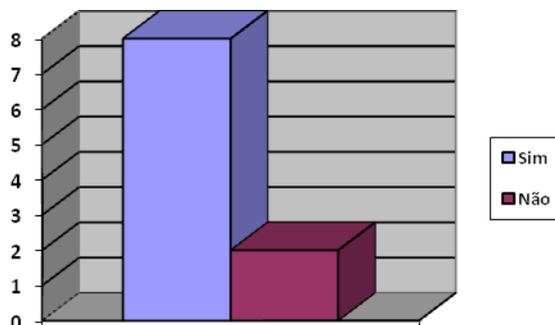


Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

As duas últimas sentenças do grupo de conhecimentos denominado operacionalização de conceitos, referem-se à conhecimentos sobre: o espaço como resultante da interação entre a sociedade e a natureza; capacidade de reconhecer que as paisagens possuem diferentes graus de humanização. Para 80% dos professores, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio possuem conhecimento suficiente sobre o espaço como produto da relação sociedade e natureza e 20% acreditam que os alunos não se apropriaram desse conhecimento.

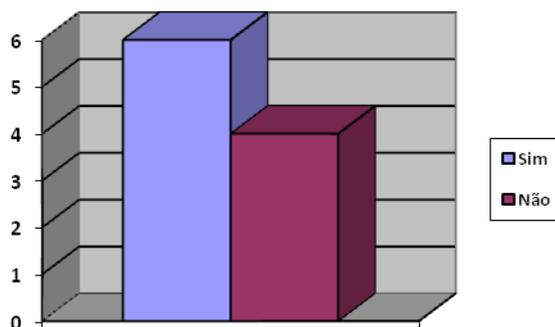
Segundo 60% dos professores, seus alunos sabem reconhecer e diferenciar as diferentes unidades de paisagens e os níveis variados de humanização em cada uma delas, enquanto 40% responderam que os alunos não dominam esse conhecimento Os dados estão representados pelas figuras 17 e 18:

Figura 17: Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico é historicamente definido e resulta das interações entre ambas (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

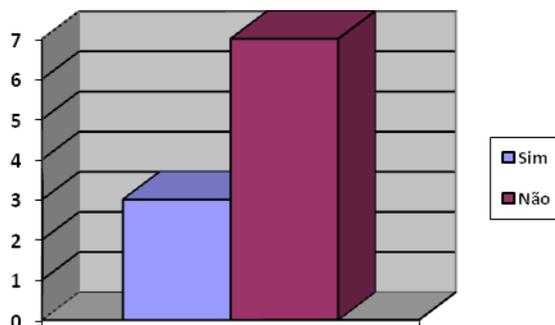
Figura 18: Reconhecer e distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Quanto aos critérios procedimentais, definidos pelos PCNs, os mesmos dizem respeito às ações dos alunos considerando-se a apropriação dos conhecimentos relacionados à operacionalização de conceitos, destacados nas sentenças anteriores. Assim, a primeira sentença deste grupo refere-se aos conhecimentos sobre pesquisa geográfica. Para 80% dos professores, os alunos são se apropriaram dos procedimentos necessários para a realização de uma pesquisa geográfica, e para 20% dos professores, os alunos sabem fazer uma pesquisa geográfica, conforme a figura 19:

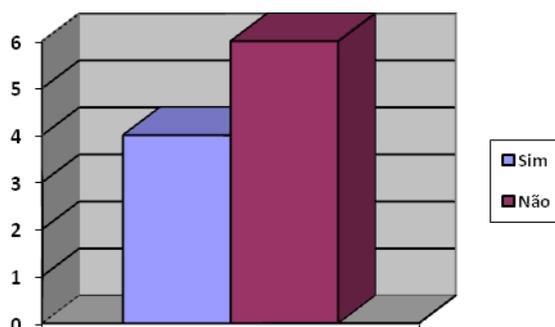
Figura 19: Utilizar os procedimentos da pesquisa geográfica (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

A próxima sentença pode ser compreendida como um saber sinônimo daquele representado pela figura 19, já que ambos tratam de conhecimentos sobre a pesquisa geográfica: “utilizar os procedimentos da pesquisa geográfica” e “desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas”. A maior parte dos professores demonstrou não distinguir um critério do outro. A resposta para esta sentença foi de que 60% dos alunos não sabem desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas enquanto na sentença semelhante a resposta negativa foi de 70%. Para 40% dos professores, os alunos sabem fazer pesquisa com temáticas geográficas, como mostra a figura 20.

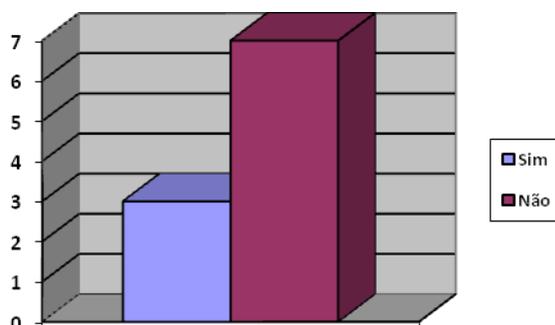
Figura 20: Desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

O próximo conhecimento que, segundo os PCNs, o aluno deveria dominar ao final do Ensino Fundamental, é a leitura de diferentes fontes de informação como mapas, gráficos, tabelas e imagens em geral. Pelas respostas obtidas, 70% dos professores acreditam que os alunos não são capazes de realizar tais leituras e 30% responderam que os alunos sabem ler e interpretar qualquer fonte de informação, como mostra a figura 21.

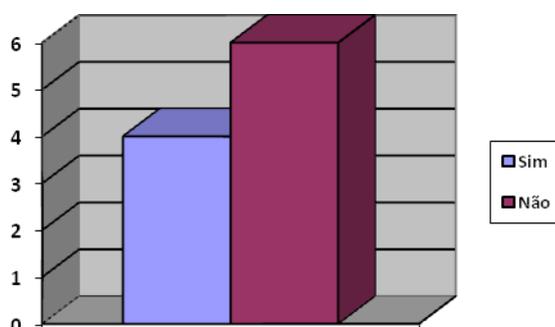
Figura 21: Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

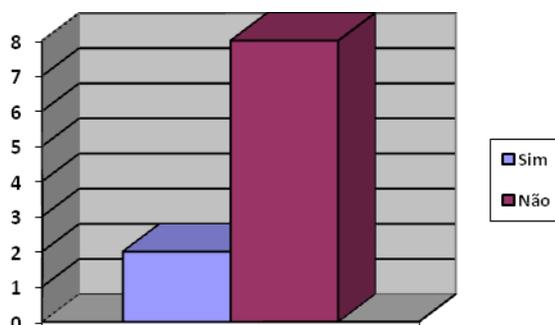
Na sentença seguinte, os professores responderam se os alunos são capazes de ler diferentes cartas em diferentes escalas bem como extrair informações, analisá-las e relacioná-las com as categorias geográficas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano. As respostas foram as seguintes: 60% acreditam que os alunos não sabem utilizar a linguagem gráfica para obter informações e 40% disseram que sim, segundo a figura 22. Sobre a capacidade do aluno ler mapas em diferentes escalas e distinguir a mais adequada para representar a realidade em que vive, 80% pensam que os alunos não possuem esse conhecimento e 20% acreditam que sim. As figuras 22 e 23 tratam desses dados.

Figura 22: Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

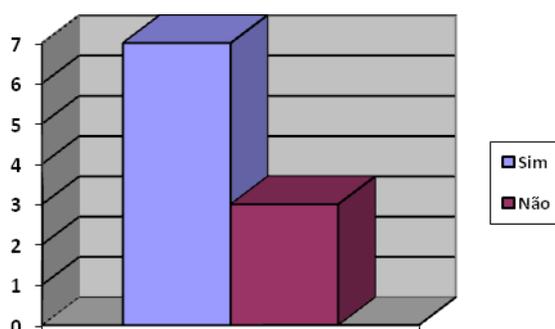
Figura 23: Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

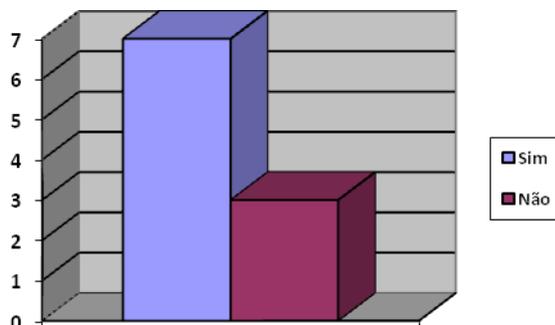
As duas últimas sentenças quanto aos critérios procedimentais referem-se ao uso das linguagens escrita e oral para construir um discurso articulado sobre as categorias da geografia com destaque para o território e lugar. Para as duas questões, 70% dos professores responderam que os alunos não conseguem analisar e relacionar informações para construir um discurso articulado sobre território e lugar, por meio da expressão oral e produção de textos. Já para 30% dos professores, os alunos são capazes de realizar tal atividade, conforme representam as figuras 24 e 25.

Figura 24: Expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

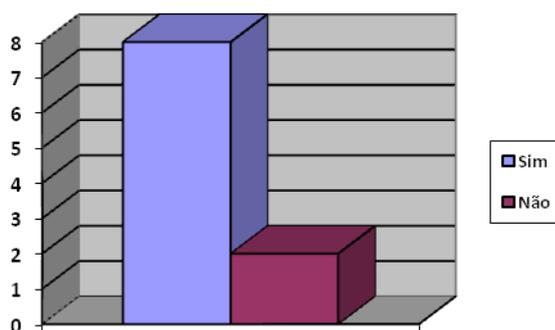
Figura 25: Construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo (MEC, 1998)



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Quanto aos critérios atitudinais, segundo os PCNs, trata-se, em geral da postura crítica desenvolvida pelo aluno diante das transformações do mundo. A primeira sentença desse grupo de conhecimentos refere-se ao aluno ser capaz de agir e reagir diante de inúmeras situações, de modo a propor soluções para os problemas encontrados. 80% dos professores disseram que os alunos são capazes de assumir tal postura e 20% acreditam que não. A figura 26 representa esses dados.

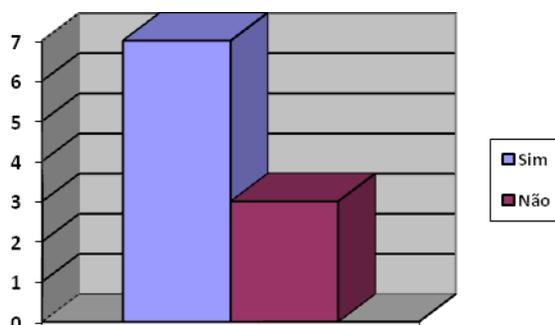
Figura 26: Agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo (MEC, 1998):



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Na próxima sentença, que refere-se à capacidade do aluno de ser crítico diante do comportamento da sociedade frente às diferenças entre o tempo histórico e o tempo natural, 70% respondeu que sim e 30% respondeu que não. Estes dados estão representados pela figura 27:

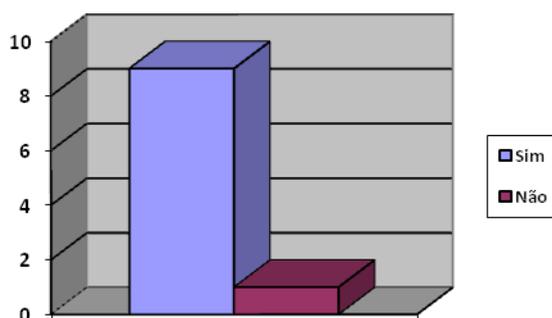
Figura 27: Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

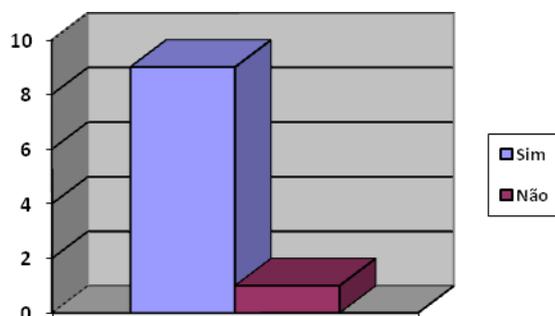
As duas últimas sentenças desse grupo de questões abordam a valorização da natureza, a valorização do patrimônio sociocultural e o respeito à pluralidade cultural. Para os professores, 90% dos alunos são capazes de selecionar quais ações são mais adequadas à preservação da natureza, bem como valorizar toda forma de expressão cultural e a sua importância para o fortalecimento da democracia. Para 10% dos professores, os alunos não possuem estes saberes, conforme as figuras 28 e 29.

Figura 28: Discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

Figura 29: Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (MEC, 1998).



Fonte: Organizado por SILVA, 2014 (a partir de dados dos questionários).

4.1.3. Entrevistas

As entrevistas foram analisadas a partir da sistematização das narrativas e da construção de uma matriz, que originou categorias de análise. O objetivo pré-estabelecido desse processo de sistematização, por meio da construção da matriz foi identificar as posições dos professores sobre cada temática. As categorias de análise compuseram o quadro 12.

Quadro 12: Concepções sobre Geografia, Avaliação e Raciocínio Geográfico dos professores entrevistados

Professores entrevistados	O papel da Geografia no Ensino Médio	O que o professor precisa saber para ensinar Geografia	Se os conteúdos da Geografia contribuem para a aprendizagem	Papel do professor na aprendizagem em Geografia	Importância da avaliação para a aprendizagem	Como o professor avalia os alunos	Crerios para selecionar conteúdos para as avaliações	Como lida com erros nas avaliações	Se a avaliação Contribui para formar o raciocínio geográfico do aluno
Professor 01	Cidadania; reflexão sobre a localização no espaço.	Saber se relacionar com os alunos respeitando os limites cognitivos deles	Perceber relações com outros conhecimentos e que tudo é uma formação histórica.	Um provocador da reflexão do aluno.	É complicado avaliar aspectos que não os conteúdos.	Esforço, filme, música, texto, questionários.	A realidade imediata do aluno.	Faz a correção mas não pode mudar a nota. Quanto mais erra a turma, mais errado está o professor.	Depende da forma da avaliação. A prova não permite o uso de boas Imagens.
Professor 02	Desenvolver a criticidade do aluno.	Algo mais do que ele aprende na faculdade.	O conteúdo por si só é enfadonho; precisa ser contextualizado.	Associar o conteúdo com a realidade do aluno	A prova no modelo tradicional não é importante, e de outro modo dá preguiça.	Participação, interesse, frequência, visto no caderno, caderno.	Seleciona os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula.	O tempo é curto então só corrige quando o aluno procura.	Depende. Se o aluno se prepara, sim. Mas a aula contribui mais.
Professor 03	Tornar o aluno cidadão consciente do mundo..	Dominar o conteúdo, pesquisar e ensinar sua vivência.	Os conteúdos das ciências humanas ajudam a formar o cidadão.	Um mentor, um mediador que leva o aluno a ser crítico.	Com a avaliação o aluno leva mais a sério o estudo.	Participação e prova.	Os conteúdos importantes no cotidiano do aluno.	Faz observações na prova para o aluno procurar o professor.	Importante porque depois da prova muitos alunos questionam a correção.
Professor 04	Conhecimento das ciências humanas.	Não precisa dominar o conteúdo porque o mesmo está à disposição; precisa saber lidar com pessoas ter	O conteúdo mais próximo da realidade do aluno contribui.	Ser capaz de lidar com as tecnologias; aproximar-se do aluno.	Perceber se o aluno avançou.	Prova, esforço, trabalho em grupo, seminário.	Livros didáticos e a realidade do aluno, feiras temáticas da escola, interesse dos alunos por determinados	Tenta resolvê-los junto com os alunos.	Não. A avaliação é meritocracia; o aluno vai fazer prova preocupado com a nota.

		gestão de sala, competência para fazer a intermediação professores /aluno.					temas.		
Professor 05	Tornar o aluno capaz de transformar o meio.	A realidade do aluno.	Os conteúdos da geo H, econômica e política pq a geo física se memoriza.	Parceiro que conhece o aluno e conversa sobre todos os temas.	A avaliação. é mais importante para o professor do que para o aluno. Deve fazer o aluno melhorar cada vez mais o seu conhecimento.	Interesse e prova	Currículo do DF, então foge da realidade atual.	Revê o erro e muda a nota.	A avaliação formal não.
Professor 06	Ajudar a entender o papel do homem na sociedade.	Ter uma visão crítica da realidade; fugir da Geografia Tradicional, estar aberto`as respostas dos alunos.	A Geografia Crítica contribui porque tudo é importante e tudo dá para levar para a vida do aluno.	Orientar os caminhos.	Importante porque o aluno precisa de média para passar, então é necessário usar vários instrumentos.	Trabalho, prova, seminário, apresentação	Currículo do GDF e seleção de conteúdos do livro didático, a partir do currículo.	Não há como mudar a nota da prova. Não dá tempo de corrigir os erros.	Sim, quando a prova é elaborada a partir das explicações durante as aulas.
Professor 07	Formar cidadão	Tudo: Geografia, política, economia, Biologia, História, entender o mundo.	O conteúdo da Geografia Crítica contribui muito mas não há tempo para ensiná-lo.	Mostrar que é possível mudar e ser da História.	A prova é a melhor forma de avaliar porque os trabalhos são copiados.	Trabalhos, provas objetivas, provas longas.	A realidade atual e o livro didático.	Tenta corrigir mas não dá tempo.	Sim, pois ao responder uma prova o aluno aprende. Uma questão pode ajudar a responder outra.
Professor 08	Localização e posicionamento	Conhecimentos específicos da	Depende de como o	Não pode ser um mero	A avaliação. é necessária; é	Trabalhos, atividades,	Temas transversais e	Não castiga o aluno, concerta	Sim, porque a Geografia é

	no meio social.	Geografia, parte da História, parte da Sociologia.	professor aplica esses conteúdos.	informante. Tem que participar.	um método que faz o aluno participar das aulas respondendo às perguntas.	expressão oral; julgamento diário.	o que foi trabalhado em sala de aula.	o erro.	dinâmica e pode-se elaborar questões de fuso horário junto com matemática; até raciocínio lógico dá para trabalhar. Mas o dia a dia é que é importante.
Professor 09	Despertar a criatividade.	Conteúdo que atenda aos PCNs.	Contribuem para as habilidades e competências ligadas ao espaço. A Geografia é um conteúdo vivo.	Mediador entre as informações da mídia e os conceitos da Geografia.	Para identificar o que o aluno não sabe.	Jogos e provas.	Conteúdos que formem um cidadão crítico e pela necessidade de conhecer determinado conteúdo.	Orienta o aluno sobre o erro.	Sim, se a avaliação for construída pelo professor e aluno conjuntamente.
Professor 10	Esclarecimento sobre a natureza e fatos atuais.	A realidade do aluno para que o conhecimento seja transmitido de forma adequada.	Conteúdos da atualidade contribuem.	Servir de exemplo.	Prova não avalia; o dia a dia avalia muito mais.	Debates, apresentações, provas.	A realidade mostrada na mídia.	Conversa sobre o erro individualmente ou aproveita o erro para falar com a sala toda.	Depende; pela fala avalia-se muito mais.

Fonte: Organizado por SILVA, 2014.

4.2. Discussões

4.2.1. Análise documental

Os documentos oficiais e os instrumentos utilizados na pesquisa com os professores foram analisados à luz do objetivo central dessa pesquisa, que é verificar se as avaliações contribuem para a formação do raciocínio geográfico do aluno, e ainda, dos objetivos específicos que são:

- Identificar qual é o papel da Geografia no Ensino Médio, a partir dos documentos referenciais;
- Discriminar quais conhecimentos são necessários ao professor para que leccione Geografia;
- Compreender em que medida os conteúdos da Geografia contribuem para a formação do raciocínio geográfico do aluno;
- Analisar a temática avaliação no PPP das escolas pesquisadas;
- Identificar por quais instrumentos o professor avalia seus alunos;
- Analisar a concepção de avaliação em Geografia que os professores possuem;
- Demonstrar qual é a justificativa dada pelos professores para o processo de avaliação utilizado;
- Indicar quais são os critérios utilizados para a definição dos conteúdos que embasarão a elaboração dos instrumentos avaliativos;
- Identificar se os erros detectados ao longo do processo avaliativo são redimensionados.

Em relação aos documentos oficiais analisados – LDB, DCNs e PCNs – as proposições para a melhoria da qualidade do Ensino Médio apresentam-se, ainda, como desafios a serem superados, especialmente quando se prevê a formação para o exercício pleno da cidadania. Formar para a cidadania é uma função atribuída a todos os níveis de ensino – do ensino básico ao ensino superior – e mencionada em todos os documentos. Acredita-se que no Ensino Médio, dada à faixa etária correspondente a essa etapa, os alunos possuem alguma maturidade para começar a assumir uma postura efetivamente cidadã.

No entanto, o sentido pleno de cidadania vem sendo esvaziado, pois a despeito do discurso, os alunos não se apropriam de um conjunto de saberes, postura e atitudes necessárias à formação de um aluno cidadão.

A Geografia oferece valiosa contribuição para o processo de formação da cidadania, pois compreender que o lugar de vivência possui particularidades e ao mesmo tempo expressa decisões globais, permite ao aluno posicionar-se perante os acontecimentos que interferem direta ou indiretamente em sua vida. E essa é uma das funções da Geografia no Ensino Médio.

Partindo de uma finalidade abrangente que é a formação de um aluno cidadão, estão metas específicas como garantir o acesso de todo jovem à escola.

No contexto das metas previstas para o Ensino Médio no PNE – aumentar em 85% a taxa líquida de matrículas e oferecer educação integral em 50% das escolas da Educação Básica –, as DCNs enfatizam que para se atingir tais objetivos, esta etapa da Educação Básica não pode ser orientada exclusivamente para o vestibular, já que espera-se que a formação do aluno contemple a cidadania. Porém, ao mesmo tempo, destaca o ENEM como um processo seletivo que induz à reestruturação curricular. O ENEM, portanto, passa a ser o referencial para os currículos das escolas de Ensino Médio na perspectiva da padronização curricular com ênfase na base nacional e a parte diversificada do currículo, que é exatamente o que confere legitimidade à diversidade e pluralidade sociocultural das escolas brasileiras não recebe a devida atenção.

A LDB estabelece que o currículo do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum e uma parte diversificada. Apesar da obrigatoriedade da parte diversificada, necessária em um país multicultural como o Brasil, predomina no currículo uma ênfase à base nacional, com a justificativa de que as avaliações externas como o ENEM irão considerar legítimos tais conhecimentos, em detrimento daqueles que são peculiares à cada comunidade escolar.

Neste sentido, apesar das DCNs afirmarem que o aluno deve receber uma formação integral no Ensino Médio e não apenas um ensino pautado pelo vestibular, a ênfase em processos seletivos como o ENEM - na própria redação das Diretrizes - sugere um ensino padronizado e uniformizado, diferente da proposta de Ensino Médio que atenda à diversidade e que tem finalidade a formação para a cidadania.

Assim, ao estabelecer que a escola deva ser menos uniforme, para que possa oferecer aos alunos um ensino menos homogeneizado, as DCNs evidenciam um paradoxo no interior de sua proposta, pois o ENEM veio para coroar a proposta de homogeneidade curricular e instituir um referencial de avaliação, que passou a ser adotado indiscriminadamente pelas escolas. Assim as DCNs defendem um ensino pautado por um currículo que priorize as

diferenças, mas ao mesmo tempo estabelecem que o ENEM, criado para nacionalizar e homogeneizar o currículo, deve referenciar a reestruturação curricular do Ensino Médio.

A implicação de um currículo pautado por uma avaliação nacional é que o modelo de avaliação da aprendizagem adotado pelos professores passa a ser aquele dos exames nacionais. A justificativa é que os alunos sejam literalmente treinados, para serem bem sucedidos nestes exames.

Ao realizarem uma preparação mecânica para os exames definidos pelo Estado – e que passam a ter cada vez mais adesão, já que possibilitam o acesso `a muitas universidades públicas –, as escolas minimizam a importância à chamada parte diversificada do currículo, por meio da qual poderia se pensar disciplinas ou projetos que problematizassem a própria realidade dos alunos e que daria às escolas a liberdade de avaliar a aprendizagem sem as pressões inerentes às avaliações externas.

Os PCNs incorporam esta discussão sobre a base nacional e a parte diversificada do currículo, estabelecidos pela LDB, e defendem que essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos, quanto na metodologia e na avaliação.

Na prática, portanto, cada vez mais as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio norteiam suas ações tendo em vista exames de abrangência nacional como o ENEM que, contrariando os PCNs, reduzem a flexibilidade tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino aprendizagem e na avaliação.

Desta forma, a base nacional comum, imposta pela LDB, não pode transformar-se numa camisa de força. Uma proposta curricular pautada por um modelo nacional e atrelado às avaliações externas leva à desconfiguração do currículo como elemento que confere identidade à escola.

Outro aspecto da proposta curricular presente nos PCNs, em consonância com as DCNs, é pautar o processo de aprendizagem pelo desenvolvimento de habilidades e competências.

As habilidades e competências, de acordo com os PCNs para o Ensino Médio, inserem-se num desenho curricular interdisciplinar, organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas. O fato é que os currículos das escolas de Ensino Médio são organizados por disciplinas e não por áreas de conhecimento. As disciplinas, em geral, são estanques e não há diálogo entre elas em função da própria organização dos tempos de aula, da organização

dos alunos em séries e do espaço escolar subdividido em salas de aula fechadas em si mesmas.

A ênfase em habilidades e competências induziu muitos professores a considerarem que o conteúdo deixaria de ter importância, a despeito dos PCNs estabelecerem as competências apenas como norteadoras dos conteúdos.

A implicação para o Ensino Médio e especificamente, para a Geografia Escolar, foi a de um ensino que não prioriza os conceitos e categorias da ciência enquanto alicerce para o desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno.

Com vistas a romper com um ensino tradicional, em que a aprendizagem é compreendida como memorização dos conteúdos, os PCNs reforçam que, apenas quando ocorre a apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que o aluno aprendeu, caso contrário, o que se dá é um mecanismo de memorização.

Assim, criou-se uma ideia equivocada de que os conteúdos são os responsáveis pelo ensino que se restringe à memorização. A repercussão disso na Geografia levou os professores a considerarem os conteúdos como vilões de um ensino que se pretende crítico.

Neste sentido, os PCNs refutam qualquer procedimento de memorização de conhecimentos e enaltecem o desenvolvimento de competências como meio para a autonomia denominada “aprender a aprender”.

Seguindo as orientações das DCN e dos PCNs, o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF propõe a organização curricular por meio de áreas de conhecimento, priorizando a interdisciplinaridade.

Na prática, a interdisciplinaridade proclamada no currículo do DF não se verifica, pois os currículos das escolas estão organizados por disciplinas e em geral, a escola não promove ações que levariam a um diálogo entre as disciplinas, em busca de soluções para os desafios enfrentados pelos alunos, no cotidiano.

Em relação à avaliação da aprendizagem, a proposta do currículo oficial da rede pública do DF considera a avaliação formativa como a mais adequada ao projeto de educação pública e emancipadora e, concomitantemente, tece críticas à avaliação classificatória, considerada incentivadora da competição e do individualismo na escola. Contudo, o que se observa nas escolas é a adoção de procedimentos avaliativos, que produzem um ensino pautado pela meritocracia e, conseqüentemente, privilégio de poucos.

Os PPPs das escolas pesquisadas reproduzem, em alguma medida, as premissas contidas nos documentos legais. Algumas contradições, identificadas no texto destes documentos, igualmente podem ser observadas nos textos dos PPPs.

Percebe-se uma tentativa de avançar nas discussões mais recentes sobre avaliação da aprendizagem, porém, as nomenclaturas utilizadas pelos PPPs não coincidem com as terminologias utilizadas na literatura atinente à avaliação da aprendizagem. Assim, ocorre um descompasso entre a discussão teórica e os instrumentos avaliativos utilizados na prática.

Em todos os projetos analisados, há menção à avaliação da aprendizagem e na maioria deles, observa-se uma preocupação com o tema e uma tentativa de buscar meios justos e coerentes de avaliar a aprendizagem dos alunos.

A concepção de avaliação da aprendizagem presente em 50% dos PPPs, coaduna-se com uma proposta de avaliação na perspectiva formativa, ao menos se faz uso de argumentos que induzem ao entendimento de que se busca avaliar nesta perspectiva, a exemplo dos fragmentos extraídos desses documentos: “possibilitar as intervenções necessárias durante o processo, viabilizando um trabalho criterioso, criativo e aperfeiçoado” (PPP-01); “avaliação formativa, levando em consideração os aspectos psico-sociais, físicos, afetivos, culturais e artísticos”; (PPP-02) “uma ferramenta a serviço da aprendizagem” (PPP-04); “além dos critérios quantitativos (notas), insere-se critérios de valorização do desempenho formativo e autoavaliativo” (PPP-07).

Embora a terminologia seja a mesma, a avaliação formativa proposta nos PPPs possui significados diferentes daquele adotado neste trabalho. A definição de avaliação formativa, segundo a explicação contida no PPP-04, é a de avaliar aspectos sociais como comportamento disciplinar, valores ou expressão artística. Nesse entendimento de avaliação formativa está o chamado ponto social, que corresponde a faltas, atrasos, impontualidade e indisciplina.

As mesmas escolas que dizem adotar a avaliação formativa assumem que o processo avaliativo constitui-se de um somatório de instrumentos que resultarão em uma nota. É o caso do PPP-10 que defende a avaliação formativa e ao mesmo tempo define avaliação como “[...] um conjunto de ações cujo objetivo é recolher uma série de dados em torno de uma pessoa [...]; a avaliação permite que se obtenham evidências sobre o que o aluno recorda ou compreende e também está vinculada à promoção dos estudantes”. Tal fala indica uma contradição entre a concepção de avaliação (formativa) - enquanto processo a serviço da aprendizagem do aluno - e a modalidade de avaliação (somativa) adotada na prática escolar.

A outra metade dos PPPs analisados concebe avaliação como verificação de conteúdos, embora parecesse não haver muita clareza no texto desses documentos quanto ao significado de algumas expressões utilizadas para diferenciar uma concepção de avaliação de outra, já que terminologias distintas e contraditórias entre si são utilizadas para definir uma mesma concepção de avaliação.

A concepção de avaliação como verificação da aprendizagem – citada em 50% dos PPPs – parece ser a concepção mais coerente com a avaliação praticada por essas escolas. Ao assumir que a avaliação está voltada para verificar se os conteúdos foram assimilados pelos alunos, observa-se que essas escolas reconhecem que os procedimentos utilizados circunscrevem-se à avaliação em seu sentido classificatório e certificatório, ou seja, para aprovar ou reprovar o aluno.

Em relação às **modalidades de avaliação da aprendizagem**, as mais citadas foram a avaliação somativa e a avaliação continuada.

A avaliação somativa ocorre ao final de um período de estudos e possui a função de atribuir uma nota ou conferir um diploma, o que significa que a aprovação ou reprovação do aluno depende da nota obtida. É o tipo de avaliação praticado em grande parte das escolas pesquisadas: 78% delas. Deste efetivo, 43% concebe a avaliação na perspectiva formativa, o que indica uma contradição entre a concepção de avaliação – relacionada à concepção de educação e de aprendizagem - e as modalidades de avaliação adotadas na prática docente.

A avaliação continuada, citada em 22% dos PPPs, é destacada pela LDB como um processo avaliativo descentralizado, que ocorre com frequência, em contraposição aos exames aplicados ao final de um período letivo, enfatizando que os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos aspectos quantitativos.

O sentido da avaliação continuada é a de manter a continuidade da ação pedagógica e neste sentido, a avaliação continuada, teoricamente, é inerente à avaliação formativa. Segundo os PPPs, o sentido de avaliação continuada é o mesmo de avaliação somativa.

O fato é que mesmo que as provas não aconteçam apenas ao final do período letivo, ou seja, mesmo que as avaliações ocorram ao longo do processo de ensino aprendizagem, isto não caracteriza a avaliação como formativa, já que não se tem como finalidade diagnosticar dificuldades e favorecer a aprendizagem. Os instrumentos – a despeito de sua regularidade - são utilizados para produzir notas e os alunos não têm a possibilidade de discutir os erros junto ao professor, tampouco têm a chance de revisão de suas notas.

Neste sentido, os diferentes nomes utilizados para designar as modalidades de avaliação adotadas nos PPPs, na prática, não apresentam diferenças significativas entre si, dadas as contradições observadas na redação do documento, entre a avaliação em seu sentido ontológico e os procedimentos adotados pelos professores e demais profissionais no cotidiano escolar.

Em relação aos **instrumentos de avaliação utilizados**, todos os PPPs analisados referem-se ao uso de instrumentos de múltipla escolha nominados testes, simulados, provas, dentre outros.

Quase 70% dos PPPs analisados, mencionaram a aplicação da denominada “avaliação interdisciplinar”, que são provas de múltipla escolha constituídas por todas as disciplinas de uma mesma área do conhecimento e aplicadas em uma data agendada pela escola.

As avaliações denominadas nos PPPs de “avaliação interdisciplinar” são, na realidade, simulados em que cada professor elabora questões de múltipla escolha, que são compiladas e aplicadas num único dia. A avaliação de Geografia é inserida na área de Ciências Humanas juntamente com as disciplinas de História, Sociologia e Filosofia. Assim, todas as avaliações de todas as disciplinas são agrupadas em suas respectivas áreas de conhecimento formando um compilado de questões, semelhante aos modelos adotados pelos vestibulares.

Praticamente 100% dos PPPs cita que os instrumentos avaliativos constituem-se por questões de múltipla escolha. Seja para facilitar a correção por parte dos professores ou para seguir os modelos dos vestibulares, as questões dissertativas são raras. Este aspecto é preocupante pois se o hábito de escrever não é incentivado pela escola básica e, especialmente, pelo Ensino Médio, a capacidade de argumentação na língua culta só pode ser identificada por meio da produção de texto pelo aluno. Se a escola não favorece e não incentiva o ato de escrever um texto articulado, coerente, coeso e com ideias desenvolvidas com clareza e fundamentação, tal habilidade não será desenvolvida.

Em boa parte dos PPPs observou-se o uso de um instrumento avaliativo complementar aos instrumentos escritos que é o chamado “ponto social” ou “postura social” e que está associado à faltas, atrasos, impontualidade e indisciplina. O aluno que apresenta “bom comportamento” recebe um ponto na nota (cuja somatória vale 10), ao final do período letivo. Além das provas de múltipla escolha, 40% das escolas adota o ponto social, definido pelo PPP-06 como um recurso cujo “objetivo é incentivar estudantes a terem postura social e cumprirem o regimento interno escolar. Essa avaliação é formativa e também recebe a contribuição do SOE (Sistema de Orientação Educacional)”.

O “ponto social” configura um meio de controle sobre os alunos. Ao se criar um instrumento que mede se o aluno é comportado, disciplinado ou pontual, produz-se no ambiente escolar uma atmosfera de constante vigilância. Tal procedimento pode implicar em limitações ao desenvolvimento da autonomia do aluno já que aspectos como pontualidade, assiduidade e comportamento respeitoso passam a valer pontos, como se fossem bônus, ao invés de serem consideradas atitudes naturalmente esperadas de alunos em processo de formação de sua cidadania.

Quanto à **relação existente entre avaliação da aprendizagem e os vestibulares**, todas as escolas, por meio de seus PPPs, expressaram desenvolver ações voltadas para os vestibulares, concursos e processos seletivos em geral.

Os vestibulares da UnB – PAS e o vestibular anual- são citados em todos os PPPs e a aprovação dos alunos é motivo de orgulho para a escola, que destaca os resultados das aprovações e a evolução desses resultados em suas propostas pedagógicas.

Em função do Programa de Avaliação Seriada- PAS aplicar as avaliações ao longo das três séries do Ensino Médio, os alunos são incentivados desde a primeira série a participar do processo seletivo, que é muito valorizado pela comunidade escolar.

Observa-se assim, uma preocupação, por parte das escolas, em elaborar provas semelhantes aos vestibulares da UnB e do ENEM para que os alunos estejam preparados para esses exames.

O cotidiano escolar das escolas de Ensino Médio pesquisadas é regido pela preparação para o vestibular. Professores e alunos canalizam suas ações para os conteúdos que serão exigidos nesses exames e o contexto escolar, sua realidade e seus problemas, não são inseridos como elementos de discussão, investigação e pesquisa.

4.2.2 Questionários

As questões da primeira parte do questionário, excluídas aquelas referentes ao perfil profissional, estão relacionadas à formação inicial e aos saberes docentes.

Para 80% dos professores, a formação inicial não foi suficiente e aprenderam a ser professores na prática, o que pode ser ilustrado pela fala do Professor 09: “A prática de ensino foi restrita às exigências da lei, não sendo possível avaliar os erros contidos no processo (de formação). Muito ruim a orientação pedagógica no processo formativo do docente”. Por meio da fala deste professor (a) é possível identificar que os cursos de graduação em Geografia

possuem uma proposta curricular direcionada para a formação do bacharel em que as disciplinas pedagógicas são colocadas ao final do curso e a licenciatura torna-se um apêndice do bacharelado, configurando o denominado sistema 3+1.

Com relação ao conhecimento pedagógico, percebe-se críticas à própria formação inicial e à fragilidade desta formação quanto à dimensão pedagógica. Assim, os professores citaram os saberes pedagógicos como essenciais para a atuação docente, o que se pôde concluir, a partir das seguintes terminologias utilizadas: atualização pedagógica, aprender novas técnicas didáticas, conhecer novas tendências pedagógicas, saber sobre gestão de sala de aula, adaptar a linguagem científica ao público da Educação Básica, utilizar uma pedagogia criativa. As respostas dos professores para esta questão coadunam-se com as justificativas dadas para outra questão, a que trata da formação inicial ser ou não suficiente para a atuação profissional. As justificativas de 80% de professores que responderam “em parte” estão associadas à insatisfação com a parte pedagógica do curso que fizeram.

Quanto aos saberes docentes necessários para lecionar Geografia, os professores destacaram aspectos associados ao relacionamento pessoal com os alunos, enquanto elemento indispensável para que haja condições em sala de aula de desenvolver um trabalho pedagógico. O aspecto pedagógico e o domínio dos conteúdos da Geografia são citados na mesma proporção que os aspectos pessoais.

Assim, ao citarem características como vocação, paciência, amor à profissão e gostar de ser professor, esses saberes são entendidos como aspectos natos à profissão e, portanto, não estão no âmbito da formação inicial ou continuada já que não podem ser ensinados ou aprendidos. A valorização de tais aspectos sobrepuja-se à formação teórica e práticas científicas, oferecidas pelas instituições formadoras. É como se os professores quisessem dizer que ensinar a dar aula de Geografia é algo que os cursos não conseguem fazer, pois só quem vivencia a experiência é que tem condições de agregar elementos que possam capacitar para tal função, desde que o indivíduo tenha nascido com vocação para tal. A representação que os professores têm de si mesmos é de que são imbuídos de uma força mística capaz de empoderá-los para que cumpram bem a sua “missão”.

Desta forma, um bom relacionamento com os alunos não é entendido como um aspecto que deriva da formação pedagógica e do conhecimento sobre a ciência que se leciona. O conhecimento pedagógico e da disciplina que se ensina são compreendidos como saberes tão necessários, quanto aqueles de cunho pessoal.

Fica claro pelas respostas dos professores que os mesmos têm consciência que as dificuldades enfrentadas por eles para lecionar Geografia, e fazer com que os alunos aprendam, está diretamente vinculada à formação deficiente quanto à dimensão pedagógica.

Quanto à segunda parte do questionário, construída a partir dos PCNs, as perguntas referem-se aos conhecimentos que o aluno deve dominar ao concluir o Ensino Fundamental.

Para a maioria dos professores pesquisados, os alunos sabem quais são os principais conceitos e categorias da Geografia e sabem operar com eles, na medida em que reconhecem que as paisagens expressam elementos do espaço e do tempo e que o espaço é produção histórica resultante das relações entre sociedade e natureza. Tais saberes são essenciais para que na etapa do Ensino Médio, o aluno possa desenvolver habilidades mais complexas e que demandam o domínio sobre os conceitos-chaves.

Observa-se que no conjunto de critérios relacionados aos conceitos, a única questão para a qual a maior parte dos professores respondeu “não” é a que se refere à representação cartográfica: “[...] conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas em mapas, croquis etc.” (PCNs, 1998, p. 129). Se ao iniciar o Ensino Médio, os alunos não possuem domínio sobre os conhecimentos relacionados à cartografia, provavelmente terão dificuldades para desenvolver um raciocínio que envolva relações entre diferentes escalas cartográficas e também geográficas, indispensáveis para a formação de um raciocínio geográfico.

Quanto aos chamados critérios procedimentais, como o próprio nome indica, trata-se da ação intencional praticada pelo aluno, impulsionada pelos conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente.

Para a maioria dos professores, os alunos não têm condições de realizar a maior parte dos procedimentos estabelecidos pelos PCNs, que se referem à utilização da linguagem cartográfica e ao desenvolvimento de pesquisa sobre temáticas geográficas.

As dificuldades identificadas para a realização de pesquisa em Geografia, por parte dos alunos, também se aplica a outras disciplinas, ou seja, em geral o aluno inicia o Ensino Médio sem saber pesquisar, independente da disciplina.

Quanto à não apropriação dos conhecimentos relacionados à cartografia, é provável que ao cursar o Ensino Fundamental I- do 1º ao 5º ano, o aluno não tenha passado por uma alfabetização cartográfica. Tal fato pode ser explicado pela deficiência na formação do pedagogo, que é o profissional que leciona para esta etapa da Educação Básica. Ao receber uma formação polivalente, voltada para o ensino de várias ciências e também para a atuação

em cargos de gestão e em espaços não escolares, os cursos de Pedagogia ficam impossibilitados de promover aprofundamento das disciplinas que compõem o currículo. Isto acarreta dificuldades no domínio dos conteúdos das ciências e da didática específica para cada uma delas, como acontece com a Geografia.

A justificativa da formação inicial deficiente também se aplica ao Ensino Fundamental II- 6º ao 9º ano – pois o trabalho com mapas resume-se ao uso ilustrativo destes, de forma que os conceitos fundantes da cartografia – como escala, proporção, projeção – bem como a sua função instrumentalizadora para a aprendizagem em Geografia não são desenvolvidos pelo professor junto aos alunos.

Quanto aos critérios atitudinais, 100% dos professores considera que os alunos possuem conhecimentos que os permitem assumir determinada postura diante da sociedade, de acordo com o estabelecido pelos PCNs. Assim, os professores acreditam que os alunos dominam saberes associados ao senso crítico, à capacidade de mobilização diante de problemas locais e mundiais, à capacidade de propor ações em defesa da natureza e da vida e à valorização do patrimônio sociocultural.

Os assuntos associados aos critérios atitudinais são, em geral, mais acessíveis aos alunos fora do âmbito escolar, através dos meios de comunicação em massa como a televisão, em que as questões ambientais, os direitos humanos e o multiculturalismo são frequentemente abordados. Não se sabe, portanto, até que ponto, ao afirmarem que os alunos possuem uma postura crítica, de uma forma geral, não há uma ideologização em função dos estereótipos criados, por meio dos quais os professores também sofrem algum tipo de manipulação.

4.2.3 Entrevistas

A análise das entrevistas resultou no quadro 12, onde constam as concepções de Geografia, avaliação e raciocínio geográfico dos professores pesquisados. As categorias encontram-se explicitadas a seguir.

Em relação ao **papel da Geografia no Ensino Médio**, a primeira pergunta da entrevista teve como propósito traçar um panorama geral das concepções assumidas por esses professores em relação ao Ensino Médio e ao papel desempenhado pela Geografia neste nível de ensino.

Todos os professores entrevistados atribuíram relevante importância à Geografia como componente curricular do Ensino Médio. As respostas dos professores indicam variadas

atribuições ao ensino da Geografia como formar cidadãos; conhecer as ciências humanas; tornar os alunos críticos, criativos, capazes de entender o papel do homem na sociedade e transformar o meio em que vivem; pensar sobre a própria localização no espaço; esclarecer sobre a natureza e fatos atuais. Alguns depoimentos permitem perceber a opinião dos professores a respeito do papel desempenhado pela Geografia no Ensino Médio.

Professor 01: “No Ensino Médio eles já estão mais maduros e acho que a Geografia vai entrar ali na frente de humanas para formar uma consciência de cidadania. Uma consciência histórica, consciência da formação do nosso país quanto da posição do indivíduo nesse momento”.

Professor 03: “Bem, eu acho que no Ensino Médio é mais uma questão até de consciência, de tornar o aluno cidadão, ciente dos seus deveres com o planeta em si”.

Professor 07: “Formar cidadão, o principal papel da Geografia é formar cidadão”.

Formar para a cidadania é um aspecto que aparece em todos os documentos oficiais norteadores da educação básica como a LDB, as DCNs, os PCNs e os PPPs. Os professores parecem reproduzir o discurso da cidadania sem critérios definidos a respeito do que vem a ser a tão proclamada cidadania e o que ela realmente representa para os alunos e para sua atuação na sociedade contemporânea. Embora a Geografia, bem como as demais ciências humanas, assumam o papel de contribuir para o desenvolvimento da cidadania, o meio utilizado para que isto aconteça, que é compreender a realidade pelo viés espacial, parece não ser uma função muito clara aos professores entrevistados.

A palavra cidadania está, de certa forma, banalizada no contexto escolar e social. Portanto, ao se tratar especificamente da ciência geográfica, é preciso considerar de quais ferramentas o professor de Geografia dispõe, para que forneça condições ao aluno de avançar no desenvolvimento de sua própria cidadania.

Se o papel desta ciência, bem como das demais, é, em última instância, oferecer elementos para que o aluno desenvolva uma consciência cidadã e postura e atitude cidadãs, cabe à Geografia conduzir o seu ensino de modo que seja possível perceber que cada fenômeno possa ser analisado a partir de sua espacialidade. Assim, o exercício da cidadania depende de se conhecer a realidade mais próxima e entendê-la pelas influências que vêm de lugares distantes.

Sobre **o que o professor precisa saber para ensinar Geografia**, com o propósito de identificar a concepção que os entrevistados possuem sobre os saberes docentes, foi-lhes perguntado quais saberes são necessários ao professor para que leccione Geografia. As respostas variaram desde dominar conteúdos específicos da Geografia, conhecer a realidade

da escola à saber relacionar-se com os alunos em sala de aula. Há ainda referências à necessidade de criticidade e à recusa ao ensino da Geografia Tradicional.

Para 30% dos professores, é preciso domínio de conteúdos específicos da Geografia para que se possa lecionar. Essas respostas permitem uma leitura para além do que constituem os conhecimentos da ciência geográfica, estudados na graduação. Os professores consideram necessário decodificar o conhecimento da Geografia Acadêmica para que se convertam em conteúdos passíveis de serem trabalhados nas escolas, como mostra o depoimento de um professor:

[...] quando eu terminei o curso de Geografia eu não me senti apto a dar aulas de Geografia. Então hoje eu tenho uma noção de Geografia, claro, eu tenho 33 anos de formado, mas desde que eu comecei a dar aula de Geografia eu percebi que aquilo que eu tinha aprendido na faculdade valia, mas era pouco. Então eu tive que correr muito atrás de informações, de hábitos de leitura, mesmo em livros de Geografia dos mais variados autores, das mais variadas fases da história para entender melhor a Geografia e tentar passar isso para o aluno (Professor 02).

A construção dos saberes pelo professor envolve um conjunto de elementos e torna o processo de constituir-se como professor algo que só se materializa com as experiências acumuladas pela prática docente, como declarou o Professor 01:

[...] A formação que eu tive, para dar aula, de licenciatura eu acho muito deficiente. A gente pega quatro matérias de educação [...] eu fiz mais bacharel, mais matérias de bacharelado científico, fazer pesquisa e tal. Mas isso não serve para nada em sala de aula no fim das contas”.

Percebe-se, pela fala do professor 01 que o mesmo não estabelece qualquer relação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os aqueles que compõem o currículo da Educação Básica. Isso se justifica pela estrutura curricular dos cursos nos quais se formaram estes professores, por não realizar uma interface entre os estudos relativos à Geografia Acadêmica com os estudos relativos à Geografia Escolar, preparando os professores para a atuação em sala de aula.

Outro aspecto, relacionado ao domínio dos conteúdos, presente nas respostas dos professores, remete à reflexão sobre “o que” os professores estão entendendo como conteúdos geográficos, o que denuncia certa falta de clareza sobre a constituição dos conteúdos que fundamentam esta disciplina escolar e, concomitantemente, a ideia equivocada de que trabalhar os conceitos da Geografia corresponde a um ensino tradicional.

A despeito dos professores assumirem que é fundamental dominar conteúdos, há indicativos, considerando também as respostas dadas a outras perguntas, que dominar conteúdos não necessariamente corresponde à dominar os conceitos-chaves da Geografia. Saber Geografia corresponde, em muitos casos, a ter uma boa desenvoltura em sala de aula ao lidar com informações veiculadas pela mídia local ou internacional, o que não implica, obrigatoriamente, a dominar o processo histórico da ciência, seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Ao levar aos alunos informações a respeito do que está acontecendo no mundo, o professor apenas exerce o papel de informante, e, para isso, não é necessário articular os conhecimentos específicos da Geografia. Tampouco é necessário ser professor de Geografia para repassar informações atualizadas sobre o mundo.

As notícias do cotidiano podem e devem ser utilizadas como motivadoras para as aulas e serem problematizadas pelos professores, portanto, o que ocorre, é que o fato anunciado não é lido a partir da ótica geográfica, de suas categorias fundantes e de seu objeto epistemológico. Neste sentido, as aulas de Geografia mais se parecem com uma revista de atualidades e o aluno é um mero receptor de noticiários sem que lhe sejam fornecidas ferramentas para uma leitura, ao mesmo tempo, geográfica e crítica, dos fenômenos. A resposta, breve, do Professor 01, ao afirmar que “um professor precisa saber de tudo, menos Geografia”, denuncia a ausência de embasamento teórico e metodológico nas aulas.

Os desafios enfrentados no cotidiano da profissão levaram 40% dos professores a defenderem que conseguir estabelecer uma boa relação na convivência com o aluno, constitui-se um dos saberes prioritários para o exercício docente. A habilidade para manter uma boa convivência em âmbito escolar corresponde aos saberes desenvolvidos pela experiência e é marcada pela interação do professor com os alunos. A capacidade de gerenciar a sala de aula, com os seus conflitos e sua dinâmica que se retroalimenta a cada dia, é um saber reconhecido pelos entrevistados como necessário ao professor pois possibilita o trabalho pedagógico.

A dimensão pedagógica aparece associada à relação pessoal, embora nem sempre explicitada, pode ser identificada em falas como: “às vezes eu tenho um bom conhecimento, quero passar, mas a realidade deles é outra. Então eu tenho que me adequar à realidade deles” (Professor 10); “Você tem que saber criar uma relação, estabelecer uma relação respeitando os limites intelectuais desses jovens que estão em formação, mesmo fisiológica”. Percebe-se uma preocupação desses professores em conhecer o espaço de vivência do aluno para que tal conhecimento possa fornecer elementos para subsidiar o tratamento pedagógico dos conteúdos.

As respostas de 20% dos professores sobre conhecer a realidade em que vive o aluno estão vinculadas às respostas sobre domínio dos conteúdos e boa relação de convivência no ambiente escolar: “o professor precisa conhecer a realidade do aluno. O meio em que ele vive é fundamental para que a gente possa falar do que ele é capaz de mudar, ele mesmo, no meio em que vive” (Professor 05).

O sentido atribuído à ação de conhecer a realidade em que vive o aluno, destacado por 20 % dos professores, é de que não há relação entre a realidade conhecida e o trabalho específico em Geografia. Conhecer a realidade da escola significa, para os professores entrevistados, que é preciso saber quais são os desafios pessoais enfrentados por esses jovens para que o professor possa assumir uma postura compreensiva - com vistas a cultivar um bom relacionamento - diante de um cenário, constituído por dificuldades, que nem sempre favorece a aprendizagem. Em geral, acredita-se que o nível cultural dos alunos impossibilita maior rigor nas atividades desenvolvidas em Geografia, como se os alunos não fossem capazes de desenvolver raciocínios mais complexos e nem tivessem capacidade de realizar ações com autonomia.

A realidade da escola e de seu entorno, sejam quais forem, poderiam se configurar elementos a serem problematizados e analisados pelos viés da Geografia. As deficiências trazidas pelo estudante desde os anos iniciais do Ensino Fundamental não podem se constituir barreiras intransponíveis à aprendizagem em Geografia.

Outras respostas, que não se repetiram, destacaram a importância da criticidade do professor de Geografia e deste ter que saber tudo de política, Biologia, História Economia para ser professor de Geografia. Tais respostas conferem o sentido de “síntese das ciências” outrora dado à Geografia.

Sobre **a contribuição dos conteúdos da Geografia para a aprendizagem**, a intenção foi detectar o nível de importância que os professores atribuem aos conteúdos, perguntando-lhes se os mesmos contribuem para a aprendizagem em Geografia.

Em geral, os professores concordam que, dependendo do tratamento recebido pelo professor, os conteúdos da Geografia contribuem para a aprendizagem. Assim, 50% dos professores afirmam que apenas os conteúdos da área de Geografia Humana contribuem para a aprendizagem. Ao definirem os conteúdos da Geografia Humana como favorecedores da aprendizagem do aluno, tais conteúdos são compreendidos como se não tivessem qualquer relação com os conteúdos da Geografia Física, o que demonstra a clássica dicotomia no interior da ciência.

Predomina, assim, a concepção de que a Geografia Humana leva o aluno a pensar e os conteúdos da Geografia Física, historicamente ensinada de forma enciclopédica e fragmentada, restringem-se à memorização.

Percebe-se que os professores selecionam conteúdos que tenham ênfase nos aspectos humanos e sociais em detrimento dos conteúdos que exigem noções espaciais objetivas como aqueles associados à Cartografia, por exemplo.

Dentre as consequências deste fato está um ensino em que o aluno é privado de conhecer a Geografia em sua totalidade, em que conceitos e categorias instrumentalizam o estudante a ler e compreender as relações entre a sociedade e a natureza.

Para 30% dos docentes, as informações atuais, veiculadas principalmente pelas redes de comunicação como a televisão e a internet, ajudam o aluno a aprender Geografia. Para 20% dos entrevistados, o conteúdo só favorece a aprendizagem se for trabalhado de forma adequada, ou seja, se o professor conhecer a didática que permite um tratamento pedagógico apropriado ao conteúdo.

Com o objetivo de identificar qual é a opinião dos entrevistados sobre a relação entre o trabalho desenvolvido com alunos e o processo de aprendizagem, perguntou-se qual é o **papel do professor na aprendizagem em Geografia**.

Assim, 40% dos entrevistados respondeu que o papel do professor é o de desenvolver a criticidade do aluno. Estes professores acreditam que contribuem para a aprendizagem em Geografia quando exercem o papel de provocar o aluno, levá-lo a pensar, refletir, questionar e portanto, ser crítico.

Apesar das funções citadas serem fundamentais para que a aula seja um momento de interação entre os envolvidos, tais funções também podem ser desenvolvidas por professores de outras disciplinas. Conduzir a aula de modo que o aluno perceba o mundo pela lente da Geografia, identificando a espacialidade presente em cada fenômeno estudado, é um saber que somente o professor de Geografia poderá desenvolver com seus alunos.

Para 30% dos docentes, o professor é uma espécie de conselheiro que conversa sobre tudo com o aluno, é um parceiro que aconselha e serve de exemplo. Ou seja, ser um educador que orienta e serve de exemplo para as atitudes dos alunos também contribui para a aprendizagem em Geografia, segundo os entrevistados. O fato é que, embora os aspectos citados provavelmente influenciam na aprendizagem, o bom relacionamento com os alunos é apenas um dos elementos que podem produzir implicações diretas para a aprendizagem em Geografia. É preciso considerar que todas as escolas dispõem dos serviços do SOE (Serviço

de Orientação Educacional), cuja função é aconselhar, orientar e ajudar o aluno a resolver problemas de diferentes ordens.

A despeito de todas as dimensões – pessoais, emocionais, cognitivas - que se entrelaçam na constituição do trabalho docente, ao professor de Geografia, cabe atuar na esfera de seu componente curricular. Ele é o profissional formado para dominar os conteúdos geográficos e realizar a articulação destes com a realidade do aluno. Se tal compromisso não for assumido pelo professor de Geografia, o aluno será prejudicado, pois nenhum outro profissional estará apto a fazê-lo.

Apenas 20% dos entrevistados disseram que o papel do professor de Geografia deve ser o de intermediador entre o conteúdo e a realidade. A realidade, nas respostas dos sujeitos, é traduzida como as informações do cotidiano do Brasil e do mundo, bem como do lugar em que vive o aluno, veiculadas pela mídia.

A intermediação citada por esses professores indica, que no trabalho desenvolvido em sala de aula, a realidade do aluno é abordada, porém, não é problematizada e convertida em conteúdo a ser debatido, analisado e avaliado. A realidade dinâmica e fugaz dos meios de comunicação são espécies de “aperitivos” para atrair a atenção dos alunos no início das aulas e, em seguida, o professor retorna aos conteúdos do material didático sem promover uma articulação destes com os aspectos que se mostram na realidade. Conseqüentemente, aspectos do bairro, do município ou de um outro país, que serviram de vínculo para iniciar o estudo dos conteúdos, e poderiam ser problematizados, são abandonados e não recebem uma análise geográfica.

Em relação à **importância da avaliação para a aprendizagem em Geografia**, o objetivo foi o de detectar a importância atribuída aos entrevistados quanto às avaliações aplicadas aos alunos e a relação destas com aprendizagem.

Para 70% dos professores, a avaliação pode contribuir com a aprendizagem. As justificativas para essa afirmação são variadas: com a avaliação o aluno leva o estudo mais a sério; a avaliação permite identificar se o aluno avançou; o aluno precisa de média para ser aprovado; é melhor dar prova porque os trabalhos para casa são copiados; é necessária e motiva o aluno a participar das aulas; serve para identificar o que o aluno não sabe.

A maior partes das explicações está associada ao sentido classificatório de avaliação e da cultura da nota presente no cotidiano das escolas. Apenas uma justificativa aponta avaliação como meio de identificar se o aluno avançou, ou seja, se aprendeu.

Ao responder que a avaliação “serve para identificar o que o aluno não sabe”, esta resposta poderia ser considerada como o princípio da avaliação diagnóstica, que não resulta necessariamente em uma nota, mas que objetiva identificar as dificuldades dos alunos. Portanto, por meio do conjunto de respostas dadas pelos professores, não é possível identificar procedimentos relacionados à avaliação diagnóstica. Assim, ao identificar o que o aluno não sabe, não são tomadas providências no sentido de oferecer ao aluno outra possibilidade de aprender. Os erros são pontos subtraídos e em geral, não se oferece ao aluno a oportunidade para revisá-lo, com a orientação e a ajuda do professor. Este fato impossibilita que haja continuidade no processo de aprendizagem do aluno que, por sua vez, relaciona o erro ao fracasso e a avaliação à mensuração de conhecimentos que não se adquiriu.

Os 30% de professores que afirmaram que a avaliação não contribui para a aprendizagem deram as seguintes justificativas: porque a prova no modelo tradicional não ajuda e outro modelo de prova dá preguiça de elaborar; a avaliação é mais importante para o professor do que para o aluno; o aluno aprende com a aula e não com a prova.

Esses professores acreditam que os modelos tradicionais de provas correspondem ao cumprimento burocratizado das regras que regem a escola e que, por esta razão, não estão voltados para a aprendizagem do aluno. Esse grupo de professores argumenta que é possível que a avaliação contribua para o aluno aprender, portanto, tal processo demandaria tempo e trabalho, e avaliações para o aluno aprender “dá preguiça de elaborar”, segundo a fala de um deles. Esta preguiça se traduz em dificuldades de articular a avaliação à dinâmica das aulas e, portanto, de construir instrumentos avaliativos contextualizados, a partir das vivências do aluno e com vistas à evidenciar as relações entre elementos que compõem fenômenos estudados.

Dentre os professores que responderam que a avaliação não contribui para a aprendizagem há quem discorde que as avaliações devam fazer parte do processo de aprendizagem, alegando que o aluno aprende com a aula e não com a prova.

Em relação à como o professor avalia os alunos, a intenção foi identificar quais instrumentos ou mecanismos os professores utilizam no decorrer do processo avaliativo, perguntando-lhes como costumam avaliar seus alunos.

Todos os professores citaram os mais diversificados instrumentos: prova, trabalho em grupo, vistos no caderno, seminário, questionários, produção de texto, expressão oral, jogos, debates, apresentações. Deste total, 60% dos professores responderam que também avaliam por meio de esforço, interesse, participação, frequência e “julgamento diário”.

Esta questão complementa a anterior, pois ao afirmarem naquela que a avaliação contribui para a aprendizagem, dependendo da modalidade de avaliação implementada, nesta os professores demonstram utilizarem diferentes instrumentos avaliativos durante suas atividades em sala de aula. Apesar de citarem diversificados instrumentos - prova, trabalho em grupo, vistos no caderno, seminário, questionários, produção de texto, expressão oral, jogos, debates, apresentações- os mesmos não são corrigidos e debatidos junto aos alunos, o que significa que o processo de avaliação formativa não é estabelecido. ...

Ao afirmarem que realizam “julgamentos diários”, os professores não esclarecem para os alunos quais aspectos compõem esse instrumento, que se torna completamente subjetivo e pode ser utilizado arbitrariamente pelo professor. A subjetividade é parte do processo de avaliação, portanto, deve ser de conhecimento do aluno quais os critérios utilizados pelo professor ao realizar o tal julgamento diário.

Em relação aos **critérios para selecionar conteúdos para as avaliações**, o propósito foi identificar quais são os referenciais utilizados pelos professores ao escolherem os conteúdos que irão compor os instrumentos de avaliação.

A maioria dos entrevistados, 80% dos professores, consideram os seguintes parâmetros para realizar a seleção dos conteúdos: a realidade em que vive o aluno, o livro didático, o currículo oficial do DF e as notícias atuais veiculadas pelos meios de comunicação. Isso significa que, em geral, o professor considera os conteúdos do livro didático como principais norteadores para as questões elaboradas para as avaliações, já que são estes livros são os materiais mais acessíveis à alunos e professores.

O currículo oficial do DF corrobora o que está prescrito nos parâmetros curriculares e os livros didáticos, adotados na rede pública brasileira, também estão em consonância com tais documentos. Contudo, o uso exclusivo do livro didático não significa, necessariamente, cumprir com o que está proposto pelos PCNs para o Ensino Médio. Segundo os PCNEM, os conteúdos são entendidos como meios para se atingir os objetivos relacionados à aprendizagem em Geografia, e não como fim em si mesmos.

Considerando os aspectos gerais a respeito do trabalho docente dos professores entrevistados, infere-se que os conteúdos selecionados para as atividades avaliativas, via de regra, não são utilizados como meios para que conceitos geográficos sejam construídos e concatenados a um processo de instrumentalização geográfica que permita a leitura e entendimento de fenômenos pelo viés espacial.

A despeito dos professores citarem a realidade do aluno, como elemento a se considerar no processo de avaliação, tal realidade é tratada superficialmente, como ponto de partida para se adentrar o conteúdo da aula, no entanto, não é abordada a partir da problematização dos elementos que a configuram.

Correspondendo a 20% das respostas, estão critérios como: os temas transversais; conteúdos que ajudem a formar o cidadão crítico; conteúdos que foram tratados em sala de aula. Essas respostas redundam, em certa medida, nas anteriores já que os temas transversais e formar para o exercício da cidadania constituem propostas estabelecidas pelos PCNEM.

Os temas transversais são eixos que perpassam todas as áreas do conhecimento e, potencialmente, favorecem um trabalho interdisciplinar que deve ter como foco, os problemas encontrados na comunidade escolar. Apropriar-se desses problemas e buscar soluções para os mesmos, são demonstrações de cidadania que também se aprende nas escolas.

A partir dos temas transversais é possível pensar instrumentos avaliativos ajustados às problemáticas locais bem como a elaboração desses instrumentos de forma conjunta com outros professores, como culminância de atividades interdisciplinares. Porém, o trabalho desenvolvido pelos entrevistados, fica restrito às ações voltadas apenas aos alunos, sem integração com outros professores, o que denota que citar os temas transversais como referências para a definição dos conteúdos das avaliações significa, na prática, utilizar apenas os conteúdos que estão relacionados à tais temas.

Em relação à **como o professor lida com erros dos alunos nas avaliações**, com o objetivo de identificar a concepção sobre os erros dos alunos ao longo do processo avaliativo e qual procedimento é adotado nestas situações, os professores foram indagados sobre a postura que assumem frente aos erros dos alunos, quando corrigem os instrumentos de avaliação.

Para 50%, os erros detectados nas avaliações não são corrigidos. A justificativa é de que não há tempo e assim, não é oferecida ao aluno a possibilidade de ter melhorada a sua nota. A metade dos professores, 50%, corrigem os erros individualmente ou realizam a correção para toda a turma, embora a nota não seja alterada mesmo após a correção. Apenas uma professora diz negociar com o aluno a alteração da nota, após a correção das avaliações.

Assim, os erros não são compreendidos como elementos que permitem uma reorientação do próprio trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Errar na escola está diretamente associado a perder pontos, diminuir a nota e à reprovação e não a um processo

que desencadeie a aprendizagem por meio da correção criteriosa e que sirva para direcionar as próximas ações do professor.

Sobre a **contribuição da avaliação para o raciocínio geográfico do aluno**, com o intuito de identificar se os instrumentos utilizados para avaliar os alunos estão a favor da aprendizagem específica em Geografia, os professores foram perguntados se a avaliação praticada por eles fornece elementos que possam favorecer o raciocínio geográfico do aluno.

Para 50% dos entrevistados, a avaliação contribui para formar o raciocínio geográfico do aluno. As justificativas para as respostas afirmativas são: os alunos questionam a correção da prova feita pelo professor; as questões da prova ajudam a aprender, já que uma questão ajuda a responder outra; na Geografia é possível elaborar questões interdisciplinares com a Matemática, por exemplo, (para os conteúdos de fuso horário). Incluídos nesses 50%, há professores que disseram que a avaliação contribui, desde que seja elaborada a partir das explicações dadas pelos professores em sala de aula ou se for preparada em conjunto com os alunos.

Para 30% dos professores, a avaliação pode contribuir, porém a aula contribui muito mais. Em contrapartida, 20% disseram que a avaliação não contribui porque o aluno faz a prova preocupado apenas com a nota e a avaliação no modelo tradicional não ajuda o aluno a aprender.

Embora a metade dos professores afirme que a avaliação pode, em alguma medida, contribuir com o raciocínio geográfico do aluno, as justificativas dadas permitem inferir que a concepção de avaliação que os professores possuem é da avaliação desvinculada do processo de aprendizagem. Esta concepção gera limitações às ações dos professores no sentido de aliar as discussões realizadas nas aulas à elaboração dos instrumentos de avaliação, em um processo contínuo de retomada dos conceitos trabalhados com os alunos e de proposições de situações nas quais seja necessário operar com os conceitos trabalhados, utilizá-los como chaves para solucionar problemas ou ao menos, propor possíveis soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa configura-se como mais um indicativo de que são necessárias mudanças profundas na maneira de avaliar e conseqüentemente avaliar em Geografia. As conseqüências de procedimentos avaliativos equivocados são prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo do aluno e também ao professor, que se frustra por não conseguir favorecer a aprendizagem.

Os avanços teóricos no campo da avaliação da aprendizagem em Geografia não estão sendo acompanhados pelas práticas adotadas pelas escolas. A concepção de avaliação na perspectiva formativa, abordada em pesquisas acadêmicas, livros e publicações científicas em geral, não estão sendo apropriadas pelos profissionais da educação que, apesar dos esforços em propor novas metodologias de avaliação, praticam a avaliação tradicional, pontual, isolada do processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos oficiais, reguladores da Educação Básica, priorizam o processo nacional de avaliação promovido pelo Estado e não abordam, com profundidade, a temática avaliação da aprendizagem. Apesar de constar nesses documentos uma proposta inovadora de aprendizagem, a avaliação configura-se um elemento burocratizador da Educação Básica, estritamente vinculado à promoção do aluno.

A legislação brasileira estabelece que os alunos do Ensino Médio tenham uma formação voltada para o multiculturalismo, as tecnologias, o trabalho e o exercício da cidadania. Mas a prática observada na realidade das escolas, não permite confirmar que estas dimensões estejam sendo contempladas. Ou seja, apesar dos discursos revestidos de uma concepção interdisciplinar de currículo e libertadora de avaliação, na qual a aprendizagem é mais importante que a nota, os documentos que regulam o Ensino Médio brasileiro apresentam incoerências entre o que se propõe na teoria e o que acontece na prática.

As premissas de valorização da diversidade e da realidade em que vive o aluno, apontadas pelo Currículo em Movimento da SEEDF não se observam no cotidiano escolar. A reinvenção das escolas de Ensino Médio, a partir das especificidades dos territórios em que estão inseridas, proclamada por este documento, não está acontecendo. A organização curricular e sua concepção de avaliação reproduzem processos verticais, definidos de forma generalizada para o território nacional, desconsiderando-se o contexto local e suas especificidades. Desta maneira, o que se observa, é que a avaliação em larga escala – como o SAEB ou o ENEM – é mais valorizada do que a avaliação da aprendizagem, que ocorre no cotidiano escolar.

As especificidades e particularidades do local onde vive o aluno devem ser consideradas como elementos fundantes da organização do trabalho pedagógico do professor de Geografia. Ao considerar e conhecer a realidade em que vive o aluno, o professor pode planejar suas aulas promovendo uma interlocução entre os conceitos da Geografia e os desafios vivenciados por seus alunos no dia a dia. Da mesma maneira que as aulas devem contemplar esta interlocução entre conceitos científicos e conhecimento do senso comum, as avaliações por sua vez, devem proporcionar situações desafiadoras, que permitam ao aluno utilizar-se do instrumental teórico adquirido na disciplina para mobilizá-los a propor soluções para as situações desafiadoras do cotidiano.

Na prática, porém, o processo avaliativo conduzido pelo professor é referenciado, norteado e orientado pelas avaliações promovidas pelo Estado, bem como a organização do currículo e a seleção dos conteúdos definidos como relevantes, é pautada pela matriz de conteúdos definidos pelas avaliações externas. A consequência é um processo avaliativo que induz à mecanização das atividades de aprendizagem, sempre voltadas para a finalidade de se converterem em objeto de provas e exames e não em processos de reflexão, pesquisa e compreensão dos conteúdos trabalhados, o que promoveria, efetivamente, a aprendizagem.

Os documentos oficiais estabelecem que os três níveis de avaliação – avaliação externa realizada pelo Estado; avaliação institucional realizada pela escola; avaliação da aprendizagem – devem estar articulados com vistas à melhoria da qualidade da educação. Mas ao mesmo tempo em que, esses três níveis são apresentados, equitativamente, o processo avaliativo é induzido a adequar-se à proposta de um currículo nacional, que se sobrepõe aos outros níveis. Tais avaliações estão atreladas à classificação das escolas em função das notas dos alunos e, em alguns estados (como São Paulo), as bonificações salariais para os professores e equipe gestora da escola dependem das notas alcançadas em tais avaliações. Percebe-se assim, que o próprio Estado contribui para disseminar a cultura da avaliação certificatória, classificatória e, portanto, excludente.

A articulação entre os três níveis de avaliação citados deveria ter como principal propósito a aprendizagem do aluno. Para isso, a integração entre eles deveria ocorrer desde a elaboração dos instrumentos avaliativos, até a análise dos resultados. Os resultados das avaliações externas não devem ficar restritos à tabulação dos dados produzidos. Os dados que correspondem aos rendimentos obtidos pelos alunos devem ser apropriados pela escola e pelos professores, como norteadores do trabalho pedagógico. Em geral, não há um trabalho de

investigação dos resultados que permita redirecionar as ações, a partir dos dados produzidos pela avaliação em larga escala, visando à aprendizagem dos alunos.

A concretização de uma avaliação formativa em todos os componentes curriculares da Educação Básica, e da Geografia, que favoreça a aprendizagem do aluno e a formação do raciocínio geográfico depende da convergência de um conjunto de fatores. Estes fatores estão associados à: legislação brasileira atinente à educação; formação inicial e continuada dos professores de Geografia; mudança de concepção sobre o que é avaliar.

A concepção de avaliação adotada pelo Estado brasileiro, identificada nos documentos oficiais, é percebida nos PPPs das escolas e influencia o entendimento de avaliação tanto dos professores e quanto dos alunos. Ao produzir avaliações nacionais, desconsideram-se as diferenças regionais e locais, a pluralidade cultural e a possibilidade de integrar os conteúdos estudados à problematização sobre a realidade do aluno. Embora as avaliações preparadas pelos alunos pudessem contemplar a realidade na qual está inserida a escola, e favorecer a aprendizagem contextualizando os conteúdos para a vivência do aluno, isso não acontece porque uma das consequências das provas nacionais é contribuir para construir no imaginário da comunidade escolar a ideia de que os problemas locais não tem tanta importância como os problemas de ordem mundial. Assim, as avaliações externas não fazem sentido para os alunos e o processo interno de avaliação da aprendizagem reproduz o modelo das avaliações externas, tornando os professores e os alunos reféns de uma espécie de ditadura da avaliação.

Romper com a reprodução da avaliação no modelo aplicado pelo Estado depende da formação inicial e continuada dos professores de Geografia. A autonomia das escolas e dos professores permite propor uma concepção de avaliação que tenha como pressuposto a aprendizagem do aluno.

Os problemas encontrados nos cursos de formação de professores de Geografia endossam os desafios para a efetivação da aprendizagem neste componente curricular da Educação Básica. É preciso uma reestruturação das propostas curriculares desses cursos, para que a aquisição dos saberes docentes necessários à atuação profissional nas escolas seja assegurada. Os cursos que formam professores devem assumir a responsabilidade em capacitar os professores quanto aos conhecimentos da ciência geográfica e os conteúdos que serão ensinados aos alunos na Educação Básica.

Para que o professor da Educação Básica possa desenvolver um trabalho criterioso no ensino de Geografia, é necessário que vivencie um processo de instrumentalização teórica e metodológica ao longo de sua formação inicial e também continuada. Esta vivência deve ter

como objetivo o processo de construção do raciocínio geográfico de modo a construir, conjuntamente com o aluno, um percurso em espiral, que tenha início no contexto de vivência do aluno e que vá se tornando mais elaborado, rumo à construção dos conceitos da ciência geográfica e a abstração desses.

A construção do raciocínio geográfico do aluno está diretamente associada ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. É o professor quem conduz o processo de forma a permitir que o aluno relacione o seu cotidiano com os fatos internacionais; perceba que todo fenômeno possui uma dimensão espacial; que existe relação entre todas as coisas que constituem o mundo. É o professor que deve oferecer os elementos necessários para que o aluno ultrapasse o senso comum e construa conceitos científicos, tornando-se capaz de aplicar os conceitos da Geografia ao fazer a leitura do lugar onde vive e do mundo.

Percebe-se que uma dificuldade dos professores seja com relação aos saberes específicos da ciência e suas diferentes apreensões ao longo do tempo e, especialmente, diante da complexidade do período contemporâneo, já que nem mesmo os professores sentem-se preparados para mobilizar os conceitos fundantes da ciência geográfica e à luz destes, compreender a efemeridade da realidade atual. Os desafios em sala de aula também estão atrelados a uma dificuldade em didatizar os conteúdos aprendidos no curso para as diferentes etapas da educação básica sem, contudo, simplificar a ciência ou torná-la enfadonha e sem significado para a vida do aluno.

Portanto, é necessário dominar a didática específica aos conteúdos da Geografia o que permite pensar estratégias adequadas e que potencializem a aprendizagem. Para isso é preciso que o professor de Geografia raciocine geograficamente, para que seja capaz de levar seus alunos a fazê-lo. E isto significa utilizar-se de mecanismos complexos para a aprendizagem em Geografia, também ao escolher por meio de quais procedimentos irá avaliar os alunos.

A avaliação em Geografia, na perspectiva formativa, deve ser pensada juntamente com o planejamento das aulas. As questões que irão compor os instrumentos avaliativos devem ser cuidadosamente elaboradas, a fim de não permitir interpretações dúbias nem focar aspectos meramente quantitativos dos conteúdos que exigirão apenas a memorização. As questões devem ser contextualizadas, devem incitar o aluno a mobilizar os conhecimentos adquiridos, a operar com os conceitos aprendidos. Os instrumentos devem lançar mão de outras linguagens – como a cartográfica – com o intuito de acionar habilidades desenvolvidas pelo aluno, que o permita expressar os conhecimentos que adquiriu e oferecer condições para que novas conexões sejam feitas e mais um passo seja dado em direção ao raciocínio geográfico.

Ensinar uma Geografia que esteja a serviço da aprendizagem do aluno implica mudança de postura a respeito da educação, da aprendizagem e da avaliação. É preciso acreditar que é possível avaliar, sem que o resultado seja estritamente utilizado para classificar os alunos ou que tenha a pretensão de medir o que o estudante sabe.

É um desafio propor mudanças para aspectos que estão consolidados no sistema educacional brasileiro. Portanto, se a Geografia Escolar pretende assumir o seu papel de contribuidora para a formação de sujeitos críticos, que possam exercer efetivamente a cidadania e que sejam capazes de atuar no mundo e transformá-lo, a Geografia que se ensina deve ser modificada. Para isso, é preciso que os profissionais educadores compreendam que é possível mudar o ensino e a avaliação praticados, apesar de todos os desafios inerentes ao trabalho docente em Geografia.

Diante da complexidade inerente à atividade docente desenvolvida pelo professor de Geografia, a formação deste profissional deve voltar-se para a ruptura das dicotomias no interior dos cursos de licenciatura e para a parceria com as escolas, no sentido de aproximar o licenciando do universo escolar por meio das atividades denominadas práticas de ensino e das disciplinas de estágio supervisionado.

O currículo dos cursos de licenciatura precisam ser pensados na perspectiva da organicidade, em que o fio condutor que interliga as disciplinas e sugere problematizações de diversificados fatos, seja a formação docente. A proposta de um curso de formação de professores de Geografia que priorize a aprendizagem do estudante da Educação Básica, e a avaliação dessa aprendizagem na perspectiva formativa, deve se harmonizar com a proposta de educação comprometida com a condição de incompletude do educando.

No mesmo sentido, os cursos de formação continuada devem buscar respostas para os desafios da docência em Geografia nos espaços das salas de aula em que atuam esses professores pois é da escola que emergem os problemas que clamam por soluções.

A contribuição da Geografia, como disciplina escolar, está muito além das possibilidades de relacionar lugares e mundo, sociedade e natureza, fixos e fluxos. A Geografia permite o entendimento da simultaneidade dos acontecimentos e da flexibilidade do espaço diante do avanço contínuo e veloz das técnicas. Isso significa empoderar o aluno de ferramentas geográficas que lhe permita raciocinar geograficamente e agir para transformar e melhorar o seu lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. In: **Educação e realidade**, II (I), 1986: p.19-34.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2006.

BAKER, *et. al.* **Spatial Thinking Across the College Curriculum**. Disponível em: <http://spatial.ucsb.edu/events/specialist-meetings/statcc/>. Acesso: 10/mar/2014.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores na educação básica no Brasil: um panorama nacional. In: **Revista brasileira de política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.39-52, 2011.

BLOOM, Benjamin. Samuel. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc, 1956.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em março 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Kalley Gean Costa. **Uma análise do processo de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Brasília**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em 21/jan/2014.

_____. **A formação do profissional da geografia**. Ijuí: UnIjuí, 1999.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre-RS: Ed. Mediação, 2000.

_____. (org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Editora UnIjuí, 2011.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Avaliação formativa: uma prática possível? In ALMEIDA, Fernando José de. (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez Editora; Educ, 2005.

CARVALHO, A. L. P. Proposições para uma licenciatura em Educação Geográfica: o contexto atual da licenciatura em Geografia e sugestões de um currículo ideal. In: **13ª Semana do Geógrafo**, 2000, Curitiba. Resumos e Contribuições Científicas. Curitiba: Associação dos Geógrafos Brasileiros.

CARVALHO, Delgado de. **A excursão geográfica: guia do professor**. Rio de Janeiro: IBGE, 1945.

CASTELLAR, Sônia (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010 (Coleção ideias em ação/Coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012a. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.)

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012b.

_____. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. 18ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em http://www.educacao.es.gov.br/download/geografia3005_2011.pdf. Acesso em 01 mar 2014.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica, del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1998.

COMMITTEE ON THE SUPPORT FOR THINKING SPATIALLY (CSTS), (2006), **Learning to think spatially: GIS a support System in the K-12 Curriculum**, Washington: The National Academies Press. Disponível em: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=11019&page=49. Acesso em 8/ jan/ 2014.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Orgs). **Universidade e Educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

CURTO, João Paulo Manteigas Lopes Curto. **Os websig no ensino da geografia no 3º ciclo: Estudo de Caso**. Departamento de Ensino e Educação a Distância. Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia Universidade Aberta de Portugal. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2096>. Acesso em 07/jan/2014.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A Avaliação Escolar: Um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, 1998.

DEFFONTAINES, Pierre. **Geografia Humana do Brasil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1952.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Desafios Modernos da Educação**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. (Série Cultura, memória e currículo, vol. 5).

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom: revisão teórico e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em nov/2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1998.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa. A visão geográfica do espaço do homem. In: SIMON, Samuel (Org.). **Um século de conhecimento: Arte, Filosofia, Ciência e Tecnologia no século XX**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime Tadeu. A Geografia e suas linguagens: o caso da Cartografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Reflexões sobre Geografia e Educação: notas de um debate. O Ensino da Geografia em questão e outros temas. In: **Revista Terra Livre** 1987. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N28.pdf. Acesso em: 10/jan/2014.

GONÇALVES, Juliano Rosa. A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência. In: **Boletim Goiano de Geografia**, 27, n. 2: 79-96, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/GPHUC-CNPq/Downloads/2658-11335-1-PB.pdf>. Acesso em: 25/jan/2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

HETTNER, Alfred. O sistema das ciências e o lugar da Geografia. Trad. Ruy Moreira. In: **GEOgraphia** – Ano. II – Nº 3 – 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mitos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 6ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

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

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 30ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

IMBÉRNON, Francismo. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção “Questões de nossa época”, vol. 77).

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, Girleine Ribeiro. Avaliação e qualidade nas licenciaturas: impactos na educação básica. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. Tese de Doutorado, Departamento De Geografia, USP, 2004.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

LEITE, Cristina Maria Costa. **Geografia no Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília/ Departamento de Geografia, Coleção Espaço e Geografia, Vol.5, N.º 2, Gestão Urbana e Regional, Brasília: 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. Tese de doutorado, USP, São Paulo 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. **Ensino Médio Inovador**. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439. Acesso em 24/jan/2014.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em ago/2013. Acesso em ago/2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992. Acesso em jul/2012.

MONBEIG, Pierre. Que é Geografia? In: _____. **Ensaio de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

NÓVOA, 2014 **Palestra Pacto pelo Ensino Médio**

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. “Prefácio”. In: SPÓSITO, Eliseu (Org.) **Geografia e filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2004.

OLIVEIRA, Poliana Alves de; ROCHA, Andréia Júlio de Oliveira. Raciocínio lógico, conceitos e estabelecimento de parâmetros para a aprendizagem em Matemática. FACITEC. In: **Revista do Acadêmico de Matemática**, Taguatinga, DF, 2011. Disponível em http://www.facitec.br/revistamat/download/artigos/poliana_alves_de_oliveira_raciocinio_logico_conceitos_e_estabelecimento.pdf. Acesso em 10/ jan/2014.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: **Terra Livre**, vol 14, jan-jul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?** Trad. Márcia Valéria de Aguiar. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José (Org.). **Conhecer, aprender e avaliar.** Porto: Porto Editora, 1998. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em 15/fev/2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia.** Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Análise dos Planos de Ensino da Geografia in O ensino da Geografia em questão e outros temas.** AGB-Associação dos Geógrafos brasileiros, Editora Marco Zero, 1987. Disponível em http://www.agb.org.br/files/TL_N02.pdf. Acesso em out/2013.

RATZEL, Friedrich. **La Terra e La Vita: Geografia Comparativa.** Trad. Aristide Cignolini & Mario Lessona. Volume Primo. Milano/Roma/Napoli: Unione Tipografico Editrice, 1905.

REGO, Nelson. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. In: **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, 1º semestre 2001.

RICHTER, Denis. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente: 2010.

RIOS, Terezinha Azêredo. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário.** Brasília: SENAC, 2009.

SANTANA FILHO, Manuel Martins. **Sobre uma leitura alegórica da escola.** In: Terra Livre, vol 14, jan-jul, 1999.

SÁNCHEZ, Miguel A. Martín; MENESES, Eloy López Meneses. **La sociedad de la información y la formación del profesorado: e-actividades y aprendizaje colaborativo.** Revista Iberoamericana de educación a distancia, volumen 15, nº 1, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 2.ed.São Paulo: Nobel, 1993.

SAUL, Ana Maria. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (Org.). **Avaliação Educacional: Fundamentos e práticas.** 3. Ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2004. p.9-17.

SELBACH, Simone. *et. al.* **Geografia e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, Vanilton Camilo. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VESENTINI, José William. O método e a práxis (notas polêmicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). O Ensino da Geografia em questão e outros temas. In: **Revista Terra Livre** 1987. Disponível em http://www.agb.org.br/files/TL_N02.pdf Acesso em: 10/jan/2014.

_____. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, Coleção Papirus Educação, 2004.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: **O ensino de geografia no século XXI**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. O que é crítica. Ou: Qual é a crítica da Geografia Crítica? In: **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 26, pp. 29 - 43, 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp26/29-44-> Acesso em 5/jan/2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio**. Revista Linhas Críticas. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. V. 12, n. 22, p. 75-90, jan/jun 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395005.pdf>. Acesso em 09/Out/2012.

_____. (Org.). **Avaliação Formativa: práticas inovadoras**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VLACH, Vania Rubia Farias. Ensino de Geografia e pós-graduação no Brasil: considerações preliminares. In: **Geografares**, Vitória, nº 4, 2003. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/viewfile/1090/806>. Acesso em 20 dez 2012.

VLACH, Vania Rubia Farias; COSTA, L. S. O curso de licenciatura de Geografia em debate. In: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, 2001, Ouro Preto. Caderno de Resumos. Ouro Preto: Comissão Organizadora, 2001. v. 1.

LA BLACHE, Paul Vidal. Sur L'Esprit Géographique. **Revue Politique et Littéraire (Revue Bleu)**. N° 18, 52e année. Paris: Bureaux de la Revue Politique et Littéraire (Revue Blue) et de la Revue Scientifique, 1914.

Sites Consultados:

<http://www.mec.gov.br/>. Acesso em out/2013.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em dez/2013.

<http://spatial.ucsb.edu/events/specialist-meetings/statcc>. Acesso em jan/2014.

APÊNDICE I: Questionário para Professores de Geografia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Pesquisa: Raciocínio Geográfico e Avaliação Formativa
Pesquisadora: Denise Mota Pereira da Silva

Questionário para Professores de Geografia

Prezado (a) colega Professor (a), este questionário faz parte de uma pesquisa no âmbito do mestrado em Geografia e objetiva conhecer as suas considerações sobre a aprendizagem em Geografia no Ensino Médio. Asseguro absoluto sigilo sobre sua identidade. Grata por sua valiosa colaboração,
Denise Mota Pereira da Silva.

1) Qual é seu sexo?

masculino feminino

2) Qual é a sua idade?

3) Sua formação:

bacharel em Geografia licenciado em geografia ambos

4) Em que ano e em que Unidade da Federação (UF) você se formou?

6) Qual é a configuração administrativa da instituição em que você se formou?

Pública Particular

7) Você fez pós-graduação?

sim / Especifique:

estou cursando/ Especifique:

não

9) Além da escola pública, você trabalha em outra instituição:

sim não

10) Na sua opinião, o seu curso de Geografia propiciou a formação necessária para a sua atuação profissional atual?

sim em parte não

10.1) Justifique.

11) Enumere, pela ordem de importância, onde 1 é mais importante, três competências que você considera necessárias à formação atual do Professor de Geografia.

1- _____

2- _____

3- _____

12) De acordo com os PCNs de Geografia, espera-se que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia. Assinale os saberes para os quais você considera que os alunos do Ensino Médio estão aptos:

Reconhecer conceitos e categorias, tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área (MEC, 1998).

sim não

Reconhecer que as paisagens e os lugares são produtos de ações propositivas dos homens em sociedade (MEC, 1998).

sim não

Reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).

sim não

Conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas em mapas, croquis etc (MEC, 1998).

sim não

Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico é historicamente definido e resulta das interações entre ambas (MEC, 1998).

sim não

Reconhecer as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização (MEC, 1998).

sim não

Utilizar os procedimentos da pesquisa geográfica (MEC, 1998).

sim não

Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação (MEC, 1998).

sim não

Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos (MEC, 1998).

sim não

Expressar-se oralmente e na escrita sobre a natureza do espaço como território e lugar (MEC, 1998).

sim não

Desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas (MEC, 1998).

sim não

Construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo (MEC, 1998)

sim não

Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (MEC, 1998).

sim não

Agir e reagir diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo (MEC, 1998).

sim não

Desenvolver uma postura crítica em relação ao comportamento da sociedade diante das diferenças entre o tempo social ou histórico e o natural (MEC, 1998).

sim não

Discernir as ações adequadas à conservação da natureza, desenvolvendo atitudes de respeito à vida (MEC, 1998).

sim não

Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a pluralidade cultural, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia (MEC, 1998).

sim não

Muito obrigada por sua participação.

APÊNDICE II: Entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Pesquisa: Raciocínio Geográfico e Avaliação Formativa
Pesquisadora: Denise Mota Pereira da Silva

Entrevista semiestruturada com professores de Geografia

1. Na sua opinião, qual é o papel da Geografia no Ensino Médio?
2. O que o professor precisa saber para ensinar Geografia?
3. Em que medida os conteúdos da Geografia contribuem para a aprendizagem do aluno?
E qual é o papel do professor nessa aprendizagem?
4. Qual é a importância da avaliação para a aprendizagem em Geografia?
5. Como você avalia seus alunos? Por que?
6. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos que serão abordados nas avaliações?
7. Como você lida com os erros dos alunos nas avaliações?
8. Na sua opinião, as avaliações contribuem com a formação do raciocínio geográfico do aluno? Explique.