

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Andréa Moreira da Silva

GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE JUIZ DE FORA - MG

Juiz de Fora
2016

ANDRÉA MOREIRA DA SILVA

**GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO EM
ESCOLAS ESTADUAIS DE JUIZ DE FORA -MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr.º Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora
2016

ANDRÉA MOREIRA DA SILVA

**GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO
EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JUIZ DE FORA -MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Amélia Cristina Alves Bezerra
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dr.^a Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^o Dr.^o Cassiano Caon Amorim
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

A DEUS,

Por iluminar minha vida e por me guiar para além dos limites do tempo e do espaço,
Quando tudo parecia obscuro.

Aos meus pais,

Exemplos de coragem, fé e trabalho,
Eterna gratidão, por me darem a vida,
Por sua dedicação e doação em nome dos filhos.

À minha família,

Pelo apoio, carinho e pelo ensinamento de seguir sempre em frente.

Às minhas irmãs,

Presentes nos momentos mais necessários,
Obrigada pela constante torcida e pelos mimos, apoio e participação nas transcrições das entrevistas,
Sem vocês, tudo seria mais difícil!

Ao meu esposo,

Pelo apoio e incentivo de cada dia
E pelo maior presente da minha vida: Isabela.

À querida babá,

Pela confiança garantida, ao deixar meus dias mais tranquilos,
Cuidando do que tenho de melhor nessa vida: minha filha.

À florzinha mais linda deste mundo:

Isabela! Minha filha!

Com seu sorriso encantador,
Com o brilho dos seus olhos,
Todas as dificuldades do dia-a-dia se esmaecem.
Você é a inspiração de sempre querer ser mais do que sou!
Agradeço a Deus por você existir.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao amigo, professor e orientador Dr. Cassiano Caon Amorim,
Pelo incentivo em cada momento, pela orientação ao caminho da ciência,
Pela oportunidade, confiança e pelo tempo dedicado neste trabalho,
Pelo profissionalismo, amizade, compreensão, esforço e empenho,
Sem os quais, com certeza, não teria sido possível chegar ao final deste trabalho!
Com certeza, você sempre será referência profissional e pessoal para meu crescimento.
Obrigada por acreditar tanto em mim!

Às professoras Dra. Amélia Cristina Alves Bezerra e Dra. Beatriz de Basto Teixeira,
Pela atenção e pelas preciosas observações e contribuições enriquecedoras.

Aos professores de Geografia do terceiro ano de escolas estaduais de Juiz de Fora,
Que disponibilizaram tempo para as entrevistas, trazendo grande contribuição através de suas experiências e práticas pedagógicas,
Vocês foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

EPÍGRAFE

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Paulo Freire, 1996.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender os saberes produzidos pelos professores de Geografia e as concepções sobre avaliação da aprendizagem apresentadas pelos professores e professoras de Geografia do Ensino Médio das escolas públicas de Juiz de Fora (MG). O interesse por esta pesquisa justifica-se, de modo específico, em decorrência do fato de o campo da Geografia Escolar apresentar carências de estudos acerca das relações entre as práticas avaliativas escolares e os saberes docentes. Acreditamos que esta pesquisa sobre saberes docentes é essencial e vem contribuir para que os professores reconheçam com maior clareza os diversos saberes da docência, melhorando, assim, a maneira como atuam na escola e, conseqüentemente, na sala de aula. Optamos por uma abordagem qualitativa para o levantamento dos dados, uma vez que, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessária uma aproximação direta do pesquisador com o ambiente próprio, a escola, e com os sujeitos investigados, os professores. Através de entrevistas semiestruturadas, registraram-se os dados desta pesquisa, que foram classificados e analisados através de 12 categorias: 1) Avaliação para auferir resultados; 2) Avaliação como processo contínuo; 3) Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica; 4) Avaliação como norma institucional; 5) Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro; 6) Avaliação coercitiva; 7) Avaliação preparatória para o vestibular; 8) Avaliação dissertativa; 9) Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo); 10) Averiguação de competências e habilidades; 11) Avaliação objetiva para facilitar correção; 12) Avaliação da participação/comportamento/empenho do aluno. Utilizamos como referencial teórico conceitos e análises sobre a temática avaliação da aprendizagem escolar desenvolvidos pelos seguintes estudiosos: Regina Cazaux Haydt, Jussara Hoffmann, Maria Tereza Esteban, Cipriano C. Luckesi, José Carlos Libâneo e Philippe Perrenoud. Por meio do diálogo entre esses autores e os dados apresentados pelos docentes do terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas de Juiz de Fora, nas entrevistas, constatamos a presença de uma cultura escolar própria que, em muitas situações, diverge das concepções teóricas dos estudiosos sobre avaliação da aprendizagem escolar. Embora alguns docentes tangenciem a concepção formativa, em outras situações revelam praticar uma avaliação classificatória.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino Médio, Saberes Docentes, Cultura Escolar

ABSTRACT

This research intended to comprehend the knowledges produced by Geography teachers also the conceptions of learning evaluation presented by public High School Geography teachers of Juiz de Fora (MG). The interest in this research is justified, in a specific way, due to the fact of the Geography Educational field bring up a lack of studies about the relations between the school assessment practices and the teaching knowledge. We believe this research about teaching knowledge is essential besides can contribute for the teachers recognize more clearly the various teaching knowledge, improving, therefore, the way how they act in the school, hence, in the classroom. We choose a qualitative approach to gather data for the development of this research, once a direct approach of the researcher was required with the own environment, the school, and the studied subjects, the teachers. Through semi-structured interviews, the data from this survey were registered, which were labeled and analyzed by 12 categories: 1) Evaluation to reap results; 2) Evaluation as a continuous process; 3) Evaluation as self-assessment and reorientation of the pedagogical practice; 4) Evaluation as an institutional norm; 5) Evaluation for promotion of one year schooling to another; 6) Coercive evaluation; 7) Preparatory evaluation for college entrance; 8) Assessment test; 9) Evaluation as a way to acquire responsibility (study habit); 10) Investigative and abilities skills; 11) Objective evaluation to facilitate correction; 12) Evaluation of participation/ behavior/ commitment of the student. We used as a theoretical concepts and analysis on the thematic evaluation of school learning developed by the following scholars: Regina Cazaux Haydt, Jussara Hoffmann, Maria Tereza Esteban, Cipriano C. Luckesi, José Carlos Libâneo e Philippe Perrenoud. Through dialog between these authors and the data presented by the teachers of the third year of public High Schools in Juiz de Fora, in interviews, we found the presence of its own educational culture that in many situations differs from the theoretical conceptions of scholars on evaluation of school learning. Although some teachers show a formative conception, in other situation they practice a classificatory evaluation.

Keywords: Evaluation, High School, Teaching knowledge, Educational Culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados.....	79
Quadro 2 – Vozes dos professores.....	84
Quadro 3 – Conceitos de Avaliação da Aprendizagem.....	85
Quadro 4 – Concepções sobre avaliação da aprendizagem escolar.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame de Avaliação do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PISM – Programa de Ingresso Seletivo Misto

PCNEM – Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SRE Juiz de Fora – Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CAMPO DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	16
1.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS E DAS ESCOLAS DA PESQUISA.....	18
1.2 A ANÁLISE DOS DADOS.....	20
2 CULTURA E GEOGRAFIA ESCOLAR.....	22
2.1 ENSINO DE GEOGRAFIA, CULTURA E CULTURA ESCOLAR.....	27
3 O ENSINO MÉDIO E SUAS PARTICULARIDADES NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA.....	36
3.1 ENSINO MÉDIO – PERCURSOS AO LONGO DO TEMPO.....	36
3.2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE.....	45
3.3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.....	50
3.4 OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS.....	53
4 AVALIAÇÕES NO ENSINO MÉDIO.....	55
4.1 PROCESSOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS.....	55
4.1.1 Avaliação Diagnóstica.....	58
4.1.2 Avaliação Formativa.....	59
4.1.3 Avaliação Somativa.....	60
4.2 A REALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS.....	68
4.2.1 Resolução SEE 2197 de 2012.....	69
4.3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR.....	72
4.3.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	74
4.3.2 Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM).....	76
4.3.3 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE).....	77

5 OS SENTIDOS OU CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	80
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DAS PESQUISAS.....	80
5.2 GEOGRAFIA ESCOLAR: UM OLHAR PARA OS SABERES DOCENTES.....	82
5.3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O ATO DE AVALIAR	84
5.3.1 Avaliação diagnóstica.....	86
5.3.2 Avaliação Classificatória e/ou Avaliação Somativa.....	88
5.3.3 Avaliação formativa.....	93
5.3.4 Avaliação dialógica.....	96
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 100
 REFERÊNCIAS.....	 104
 APÊNDICES.....	 110
APÊNDICE A Roteiro das entrevistas.....	111
APÊNDICE B Termo de consentimento livre e esclarecido-Entrevista.....	112

INTRODUÇÃO

No decorrer das minhas vivências nas salas de aulas e das experiências como docente em escolas públicas estaduais de Ensino Médio (EM) de Juiz de Fora (MG), inúmeras dúvidas inquietaram-me. Entre as inquietações que mais me despertaram a atenção estão as relacionadas aos processos e dinâmicas da avaliação da aprendizagem. Dessa preocupação maior, surgiu o problema condutor desta pesquisa que se estrutura em duas questões: Como professores de Geografia do terceiro ano do EM concebem e praticam suas avaliações? Como os saberes teórico-metodológicos contribuem para o entendimento dos e das professoras sobre a avaliação da aprendizagem? Essas situações-problema norteiam todo o trabalho de pesquisa desenvolvido nesta dissertação.

Muitas vozes a respeito da avaliação da aprendizagem são ouvidas nas salas dos professores, em conselhos de classes e mesmo nas salas de aulas. Os argumentos contra e a favor de diferentes formas de avaliação têm um caráter polifônico. Algumas dessas vozes defendem uma avaliação mais rígida, como forma de conduzir os alunos aos estudos e prepará-los para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); outras dizem que a avaliação deve ser vista como um momento de reflexão para as aprendizagens; há também aquelas que não veem mais sentido no ato de avaliar, pois acreditam que os estudantes, de maneira geral, já não se importam tanto com os resultados e com o que precisam aprender; há os que questionam também a eficácia das avaliações externas que chegam às escolas e a diversidade dos programas curriculares que permeiam o universo das escolas, sendo estes geradores de dúvidas, cobranças e desafios.

Nesse contexto, ao longo de suas práticas escolares, professores e professoras vão adquirindo saberes e sentindo-se confortáveis para discutir sobre avaliação da aprendizagem. Alguns desses docentes buscam aperfeiçoar seus saberes, procurando fundamentar seus discursos em concepções teóricas de estudiosos sobre a temática, enquanto outros preferem não mudar, mantendo suas convicções sobre métodos avaliativos enraizados em sua formação docente do passado. Essas vozes ressoam no cotidiano das escolas públicas onde já trabalhei, dando forças à criação de uma cultura que lhe é própria.

Lecionando Geografia, há mais de dezoito anos, em escolas das redes municipal, particular e estadual, faço parte, portanto, desse cotidiano, desse coro e desse universo de saberes, adquirindo vivências, experiências, enfim formando-me continuamente. Em virtude das variadas experiências consubstanciadas ao longo da vida escolar, veio o desejo de expandir o olhar sobre avaliações a partir da perspectiva dos professores e das professoras de Geografia que atuam especificamente no terceiro Ano do EM. A escolha por ouvir e registrar

as falas dos sujeitos docentes que trabalham no EM de escolas públicas explica-se pela minha experiência profissional voltada mais para o ensino de Geografia no nível médio em escolas públicas, o que não afasta um diálogo com as escolas particulares. Somam-se a isso as especificidades do trabalho dos professores nesse momento de finalização da Escola Básica, quando a comunidade escolar se vê envolta em uma série de processos avaliativos, de forma a construir, por suas vivências, uma cultura escolar de conceber a avaliação.

Nas práticas escolares no EM e especialmente no terceiro ano desse segmento, percebe-se a preocupação com a transição para a vida profissional, com a entrada no mercado de trabalho ou com a possível escolha de cursar uma instituição de ensino superior. Nesse momento de mudanças, devem-se vislumbrar alternativas possíveis para tornar a escola ligada aos movimentos da vida, resguardando sempre o seu papel. Nessa perspectiva, fundamenta-se, também, a escolha do terceiro ano do EM como campo de investigação.

Consideramos a avaliação da aprendizagem uma prática pedagógica necessária ao processo educativo, na medida em que, por meio dela, podemos detectar problemas e propor soluções. A avaliação permite que ouçamos as vozes que ecoam no ambiente escolar: estudantes, professores, gestores, mães e pais, entre outros sujeitos, manifestam-se diante dos resultados das avaliações ou mesmo da ausência deles. Embora acreditemos que as práticas avaliativas sejam parte do processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, perante os novos modelos de avaliação externa, nos últimos anos, os professores se veem desafiados.

Ressalta-se que esta pesquisa está mais diretamente focada nas práticas educativas cotidianas e na sua relação com os saberes mobilizados e transformados pelos professores de Geografia do terceiro ano do EM, na escola. No entanto, para uma maior compreensão das práticas educativas dos professores da escola básica na contemporaneidade, foi importante um olhar atento não só a questões maiores, como as avaliações externas e seus impactos na gestão escolar, mas também a aspectos pedagógicos, como as propostas curriculares e programas de vestibulares e ENEM que perpassam as discussões escolares.

O interesse por esta pesquisa justifica-se, de modo específico, em decorrência do fato de o campo da Geografia Escolar apresentar carências de estudos acerca das relações entre as práticas avaliativas escolares e saberes docentes. Há muito a ser pesquisado no âmbito das disciplinas escolares e as especificidades de sua constituição no ambiente escolar, rompendo com o entendimento de que tais saberes acadêmicos transcrevem-se curricularmente a partir do que se concebe nas universidades e centros de pesquisas, para o universo da escola. Além disso, avaliar as aprendizagens sempre me trouxe inquietações, pois esta não é uma tarefa simples.

Dependendo da forma como ela é empreendida nas escolas, poderá trazer tanto consequências positivas, como o desenvolvimento do estudante, quanto consequências negativas, como o controle, a punição e a exclusão do aluno. Diante disso, surgem questionamentos que estimulam este trabalho: Como avaliar? Como desenvolver uma avaliação que seja justa com os estudantes? Nos quatro anos de graduação no curso de licenciatura em Geografia e nas práticas de estágios, não me recordo de ter aprendido a arte do saber-fazer avaliações. Compreendemos que não haja uma receita pronta, porém, muito se pode discutir e refletir.

Desde a década de 1990, as políticas públicas brasileiras voltadas para as avaliações vêm ocupando lugar de destaque nos sistemas educativos municipais, estaduais e federal. No caso das escolas estaduais e principalmente para os docentes que lecionam para as turmas de terceiros anos, existe uma pressão para um bom desempenho dos alunos nessas modalidades de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, os professores se veem desafiados: preparam os estudantes para o bom desempenho nas avaliações externas com suas matrizes de referência específicas ou prepara-se para o processo de construção de saberes, buscando sempre o desenvolvimento do aluno, e não sua classificação e exclusão. Nesse questionamento dual, consideramos pertinente compreender como professores de Geografia do terceiro ano do EM concebem suas práticas pedagógicas. Para tal, a presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução, e das considerações finais.

No primeiro capítulo – Caminhos Metodológicos – revelou-se a trajetória percorrida para a efetivação desta pesquisa, sendo claramente delineados para isso os sujeitos participantes, o objetivo da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta dos dados e sua posterior análise. Apontamos também como foi conduzido o percurso das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Geografia do terceiro ano do EM, nas escolas.

No segundo capítulo – Cultura e Geografia Escolar – enfatizamos a importância de se reconhecerem os saberes produzidos e mobilizados pelos professores nas escolas, constituindo o que se concebe como cultura escolar. Esta pesquisa permitiu a constatação de que um dos saberes produzidos pelos professores na escola refere-se à avaliação da aprendizagem. Desse modo, compreender como professores de geografia concebem a avaliação da aprendizagem escolar é entender a cultura escolar, é adentrar nos saberes constituídos por professores ao longo das suas práticas escolares.

O terceiro capítulo – O ensino médio e suas particularidades na escola básica brasileira – traz uma abordagem do EM envolvendo a sua organização institucional no Brasil. Para tanto,

teremos como base dados na história da educação e da cultura escolar para organizar as reflexões sobre a organização da educação escolar no Brasil, de maneira geral, e do EM, de maneira mais particular.

No quarto capítulo – Avaliações no ensino médio – apresentamos as considerações teórico-metodológicas sobre avaliação da aprendizagem que norteiam essa dissertação. Foram de grande relevância as contribuições de Regina Célia C. Haydt, Maria Teresa Esteban, Jussara Hoffmann, e Cipriano Luckesi sobre a temática da avaliação da aprendizagem escolar.

No quinto capítulo – Os sentidos ou concepções sobre avaliação da aprendizagem: o que dizem os professores? – dialogando com os referenciais teóricos elucidados nesta pesquisa, serão feitas as conexões entre as concepções dos professores de geografia do terceiro ano do EM e o resultado das entrevistas semiestruturadas, o que exhibe aspectos da cultura avaliativa por professores e professoras de Geografia nas escolas pesquisadas.

As considerações finais foram tecidas através de um olhar atento ao que foi construído ao longo desta dissertação, buscando-se reflexões sobre o processo ensino/aprendizagem/avaliação, tendo como base as contribuições teóricas e as concepções de professores de geografia do EM.

1 CAMPO DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. Uma mata fechada e sombria pode abrir-se a um ensolarado campo de girassóis. O inesperado é uma das magias do Caminho.
HOFFMANN, 2001

Trilhar pelo caminho da avaliação da aprendizagem é enveredar por terrenos já visitados, porém ainda com muito a revelar. Para que esse percurso seja possível, é necessária a escolha de um caminho que melhor atenda aos objetivos traçados.

Entendemos que o caminho mais apropriado para o desenvolvimento deste estudo seja uma abordagem qualitativa, uma vez que objetivamos compreender como professores de geografia do terceiro ano do EM concebem a avaliação da aprendizagem. Para isso, foi preciso ir a campo, ou seja, ir em escolas estaduais de EM de Juiz de Fora em busca desses sujeitos para conversar, ouvir, investigar, interpretar e, acima de tudo, dar-lhes voz, a fim de compreender os diversos sentidos e significados que os mesmos atribuem à avaliação da aprendizagem. Sendo assim, delineamos o objetivo desta pesquisa no sentido de orientar os encaminhamentos necessários para a sua realização:

- Compreender as concepções sobre avaliação da aprendizagem de professores de Geografia do Terceiro Ano do Ensino Médio em escolas estaduais de Juiz de Fora - MG

Visando atingir os objetivos do presente estudo, utilizou-se para a recolha dos dados uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), refere-se a uma expressão genérica que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Como os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, e conversas, e de complexo tratamento estatístico, eles são designados como qualitativos.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa descrita por Bogdan e Biklen (1994) atende à presente pesquisa, na medida em que, para o levantamento dos dados, foi necessária uma aproximação direta do pesquisador com o ambiente próprio, a escola, e com os sujeitos investigados, os professores. Nesse contato, por meio de entrevistas semiestruturadas ocorreram, muitas descrições e conversas, registrando-se pormenores que se tornaram significativos para o entendimento das concepções de professores de geografia sobre o ato de avaliar. Sendo assim, a entrevista semiestruturada adquiriu grande importância, nesta pesquisa,

porque ela permitiu “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

As entrevistas com professores foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2015, na própria escola onde lecionam. Através de gravações de áudio, foi registrado tudo o que se ouvia, sendo os docentes conduzidos pelo pesquisador por meio de questões abertas, não-diretivas. Segundo Lüdke e André (1986), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE & ANDRE, 1986, p. 34). Esse caráter flexível das entrevistas é fundamental para que o investigador possa entender sobre o que pensam os professores a respeito do processo de avaliar as aprendizagens. Além disso, permite fazer “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse procedimento confere, portanto, ao investigador o papel de principal instrumento da entrevista qualitativa.

Se, por um lado, o trabalho de campo requer que o investigador se aproxime do mundo do entrevistado, para que este, com essa aproximação, tenha mais confiança no pesquisador, confidenciando seus saberes e concepções, de maneira mais tranquila e segura, por outro, o pesquisador deverá manter uma interação não intrusiva, conforme nos diz Bogdan e Biklen:

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar nas suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo. É empático e, simultaneamente, reflexivo (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 113)

Nessa perspectiva, o trabalho de campo deverá pautar-se em relações menos formais, semelhantes a uma conversa confidencial, para que se crie uma situação acolhedora na qual o docente não se sinta intimidado nem interrogado. Com isso, estamos procurando maior qualidade e transparência nas entrevistas de forma que estas permitam “[...] captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes” (TRIVIÑOS, 1987, p. 82).

Considerando que uma das características da investigação qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), é descritiva, partiremos dessa premissa para o recolhimento dos dados. Como nos interessam mais as palavras e imagens que os números, enfatizaremos, nesta pesquisa, as citações de professores envolvidos na investigação, respeitando, tanto quanto

possível, a forma como esses dados foram registrados e transcritos, ou seja, pretendemos estudar objetivamente as subjetividades dos entrevistados.

Os dados recolhidos, registrados e transcritos serão analisados de forma indutiva, como tendem as pesquisas qualitativas. Dessa forma, nesta dissertação, não temos o objetivo de confirmar uma hipótese construída previamente, pelo contrário, buscamos compreender, a partir do que ocorre na sala de aula, a realidade vivida à medida que os dados vão sendo coletados. Nesse sentido, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais não se presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetivar a investigação. Como, a partir disso, nosso objetivo é a construção de conhecimentos, interessa-nos sobremaneira perscrutar os saberes e concepções de professores de Geografia do terceiro ano do EM, sem, contudo, fazermos apontamentos ou rotularmos a qualidade da escola (boa ou má), sem questionarmos as práticas educativas ou mesmo depreciarmos a imagem dos professores investigados.

Os professores de geografia que participaram como sujeitos concordaram, por termo de autorização, com a divulgação dos dados levantados, quer seja sobre suas práticas pedagógicas de avaliação, quer seja sobre os métodos e as estratégias avaliativas da aprendizagem, comuns no seu cotidiano. Buscando maior cooperação dos sujeitos, ou seja, dos professores, durante as entrevistas, a abordagem com a qual serão explicitados os interesses da pesquisa será objetiva.

1.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS E DAS ESCOLAS DA PESQUISA

Foram entrevistados oito professores em escolas públicas estaduais situadas em diferentes regiões de Juiz de Fora. A escolha foi definida pelos seguintes critérios:

- Professores de escolas estaduais;
- Professores de Geografia;
- Professores com experiência no terceiro ano do EM de escolas estaduais;
- Escolas situadas em diferentes regiões de Juiz de Fora;
- Aceitabilidade e disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.

A caracterização dos professores quanto à formação, tempo de magistério e outras peculiaridades referentes à profissionalização destes docentes será descrita no capítulo cinco desta pesquisa.

Segundo Triviños (1987), deve-se levar em consideração, numa pesquisa qualitativa, “uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 132). Compartilhando esse pensamento, decidimos entrevistar professores de geografia pelos seguintes fatores: correspondem à mesma área de formação da pesquisadora; há carência de estudos que considerem as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos professores de geografia. Esses fatos foram essenciais na hora da escolha pelo pesquisador tanto em relação à área de ensino, a disciplina de geografia, quanto em relação aos professores participantes deste estudo.

A escolha das escolas em diferentes regiões de Juiz de Fora deveu-se ao fato de obtermos informações de professores que lecionassem em diferentes realidades, ou seja, em escolas situadas em bairros centrais e em escolas situadas em bairros periféricos. Primeiramente, foi feito um levantamento, junto à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE Juiz de Fora), de todas as escolas estaduais com oferta do EM em Juiz de Fora. Conforme dados fornecidos por esta SRE em 2015, a rede estadual de Juiz de Fora consta de um total de 32 escolas que oferecem o Ensino Médio. Em relação ao número total de docentes que trabalham nestas instituições constatou-se a existência de 897 professores, sendo 81 destes, profissionais em Geografia. Desse universo, oito escolas estaduais que ofertam o EM e, portanto, oito professores de Geografia constituem nosso campo de pesquisa. Destas oito escolas selecionadas, conforme dados fornecidos pelos gestores destas instituições, existia em 2015, um total de 229 docentes lecionando no EM e desse total, 24 professores de Geografia. Num segundo momento, foi feito um contato, por telefone, às escolas escolhidas a fim de identificar quais professores de Geografia trabalhavam com turmas de terceiros anos e em quais dias os mesmos se encontravam nas escolas. Ressalta-se que as escolas foram sempre solícitas, seja por telefone, seja nos momentos do encontro com os professores para a realização das entrevistas. O primeiro contato com os docentes também foi feito por telefone, por meio do qual ficou estabelecido o melhor dia e a melhor hora para o encontro nas escolas.

Para a entrevista foi elaborado um roteiro (Apêndice A) de perguntas que foram sofrendo adaptações à medida que as conversas se realizavam, as quais conduziam a outros diálogos que favoreciam o tema da pesquisa. Realizadas na sala dos professores e em bibliotecas das escolas referidas, as entrevistas variaram de 40 minutos à 1 hora, sem

interrupções. Antes de iniciar as entrevistas, esclarecemos aos docentes o objetivo da pesquisa e como se daria a participação dos mesmos na elaboração da dissertação.

A fim de garantir sigilo para os professores participantes, os mesmos não terão os seus nomes revelados nesta pesquisa, conforme postula Flick (2009):

Os pesquisadores precisam garantir total confidencialidade aos participantes, no sentido de assegurar que a informação coletada sobre eles seja utilizada somente de modo que impossibilite a identificação dos participantes por parte de outras pessoas, bem como o uso dessas informações por parte de qualquer instituição contra os interesses do participante (FLICK, 2009, p. 54).

Sendo assim, para a identificação dos docentes, serão usados pseudônimos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Como, não raro, há apenas um professor de geografia no terceiro ano do EM, também não serão revelados os nomes das escolas.

Após a realização de todas as entrevistas, que aconteceram individualmente, deu-se o trabalho de transcrever as falas dos professores, tomando o cuidado de efetuar a correção dos vícios de linguagens e repetições tão comuns em nossa fala corriqueira, porém desnecessário na formalidade dos textos escritos. Ressalta-se que essas correções não tiveram a pretensão de mudar ou alterar o sentido das falas dos professores apenas adequá-las ao texto da dissertação.

1.2 A ANÁLISE DOS DADOS

Analisar as informações presentes nas transcrições das entrevistas não é tarefa fácil, requerendo do pesquisador uma constante leitura e releitura desse material. Requer também revisitar os referenciais teóricos abordados no trabalho de pesquisa para que se possam comparar as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos professores entrevistados com as concepções disponíveis na literatura especializada. Constitui-se, portanto, de um momento de grande importância e dedicação, pois a riqueza dos dados e informações que apresentam alicerçam esta pesquisa.

Nessa perspectiva, utilizou-se como técnica de análise dos dados coletados a análise de conteúdo. Segundo Chizzotti (2006), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Dessa forma, pretendemos compreender os significados e sentidos expressos no material textual das entrevistas, em consonância com Flick: “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p. 276). Após o

registro das falas dos docentes através das transcrições, procedeu-se à categorização das respostas. Para a criação das categorias de análise, o material das transcrições foi sucessivamente lido para que fossem encontradas ideias convergentes e/ou divergentes que se aproximassem ou se afastassem das concepções teoricamente definidas nesta pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. (...) Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 221).

Nessa perspectiva, foram criadas algumas categorias que permitiram interpretar os dados descritivos presentes nas entrevistas concedidas pelos docentes de geografia: avaliação para auferir resultados; avaliação como processo contínuo; avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica; avaliação como norma institucional; avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro; avaliação coerciva; avaliação preparatória para o vestibular; avaliação dissertativa; avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo); avaliação para averiguar as competências e as habilidades; avaliação objetiva para facilitar a correção; avaliação da participação/comportamento/empenho do aluno.

Após a definição das categorias procedeu-se à análise do material das entrevistas. Dessa forma, os textos das entrevistas foram desmembrados, interpretados e entrelaçados, possibilitando uma interconexão entre os depoimentos dos docentes, o objetivo proposto e as concepções teóricas que norteiam esta pesquisa. Desse modo, foi possível seguir por caminhos que melhor elucidaram reflexões e conclusões acerca das concepções de professores de geografia sobre a avaliação da aprendizagem.

2 CULTURA E GEOGRAFIA ESCOLAR

Aos aplausos, assovios, quedas de balões, sorrisos nos rostos e a forte presença de amigos, professores e familiares, encerra-se, em julho de 1998, no Cine Teatro Central de Juiz de Fora, a cerimônia dos formandos em Licenciatura em Geografia da turma iniciada em 1994, da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, da qual, orgulhosamente, fiz parte. Na grande festa, caracterizada pelos comuns rituais da formação superior no Brasil, emanava do nosso coração um profundo sentimento alegria, mas também de muitas expectativas. Enfim, professora de Geografia. Hora de começar a exercer a docência.

Alguns dias após as cerimônias de colação de grau, aconteceu minha inserção na escola: em agosto de 1998, comecei como professora contratada num projeto do governo de Minas Gerais – “A Caminho da Cidadania” – para alunos do Ensino Médio do noturno, no Instituto Estadual de Educação em Juiz de Fora/MG. Como os alunos encontravam-se fora da faixa etária, o objetivo do projeto era garantir-lhes a conclusão dessa etapa da escolarização.

Chegando à escola, em meu primeiro dia de trabalho, comecei a ouvir, na sala dos professores, os seguintes comentários: “Você que vai dar aula no projeto? Coitada!”; “Eles são terríveis! Tem que se impor, hem! São muito indisciplinados!”. Acredito que meus colegas professores, naquele momento, achavam-me muito jovem para enfrentar turmas com tantas diversidades e adversidades. Nesse momento, não sei por que me vieram à mente algumas lembranças: meus antigos professores do Ensino Fundamental e Médio da minha pequena Senador Firmino (MG), onde frequentei todo o Ensino Básico. Vi-me na sala de aula ouvindo meus queridos professores chamando a nossa atenção para aula. Despertei-me dessas lembranças com o som estridente da campainha, avisando-nos que a aula iria começar. Confesso que fui para a sala com um frio na barriga, com a imagem dos meus professores na cabeça e com o som das suas vozes ecoando nos meus ouvidos: “Fulano presta atenção! Gente... não vou falar mais não hem!”.

Ao entrar na sala, deparei-me com quarenta alunos conversando, uns em pé, outros assentados, num bate papo que parecia muito interessante. Alguns já se conheciam da escola, de modo que o clima era de total intimidade. O frio na barriga foi aumentando e, por um instante, pensei: “Por que não me ensinaram, na Universidade, a lidar com essas situações? O que fazer, caso não consiga ter controle da turma? Que tipo de professor eu deveria ser: o autoritário, o chato, o amigo ou o democrático?”. Uma explosão de emoções, angústias e ansios tomou conta de mim. As experiências nos estágios foram importantes, mas, em minha interpretação, naquele momento, não foram suficientes para que eu soubesse lidar com os

novos acontecimentos que estavam por vir. Esse saber-fazer que, naquele instante, inquietava-me, remete-me, atualmente, às observações de Tardif (2000):

As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apoiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação (TARDIF, 2000, p. 17).

Hoje, passados mais de 18 anos de trabalho de docência na escola básica, tenho elementos mais fundamentados para compreender que aquela expectativa e aqueles questionamentos originam-se, naturalmente, da convivência e da interatividade entre professores e alunos. É justamente nessas relações que se desenvolvem os saberes docentes, principalmente os experienciais (TARDIF, 2000).

Se buscarmos referenciais em Paulo Freire (1996), encontraremos reflexões pertinentes a essa vivência quando o autor descreve os “saberes” necessários à prática docente, segundo o qual “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-4). Nessa perspectiva, devemos estar abertos ao novo e dispostos às mudanças, seja de critérios, seja de métodos. Para isso, num constante exercício de ação-reflexão-ação, o professor deve sempre analisar, em suas práticas cotidianas, o que faz com qualidade, percebendo o que precisa ser melhorado, aperfeiçoado e inovado. Para Freire a aceitação dos novos saberes deve vir constantemente acompanhada de reflexão sem, contudo, ignorar o velho porque é velho, na medida em que “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo” (FREIRE, 1996, p. 39).

Freire (1996) postula que, no ato de educar, é imprescindível a presença do professor, cujo exemplo e cujas atitudes constituem modelos indelévels que podem influenciar positiva ou negativamente o aluno. Em virtude disso, para Paulo Freire, o professor, sem exercer o autoritarismo, deve ser seguro em suas palavras e atitudes, educar com alegria e esperança, ser afetivo, orientador, generoso, justo, competente e humilde, saber escutar e dialogar, reconhecer não só o ser humano como um sujeito histórico e social, mas principalmente que não somos donos do saber, muito menos, portadores de verdades.

Essa concepção leva-nos a refletir sobre nossa prática, suscitando-nos reconhecer os saberes que temos e os que deveríamos ter: querer bem aos nossos alunos, olhar nos olhos,

chegar perto, dialogar, ensinar com alegria e esperança são saberes preciosos deixados por Paulo Freire e que deveriam ser praticados por todos os educadores que buscam uma educação significativa e com qualidade.

Em contrapartida, no primeiro dia de trabalho já foi possível compreender que o fazer cotidiano, nas salas de aula e na escola, é muito diferente do que se produz de conhecimento acadêmico e do que se ensina e se aprende na universidade. Na escola, produz-se um conhecimento peculiar, próprio daquele espaço-tempo, em que as relações interpessoais ganham novos sentidos, seja nas salas de aulas, nos intervalos e na sala dos professores, seja na diversidade cultural fortemente presente em seus sujeitos, seja nas relações de poder que se estabelecem nesse ambiente. Olhar para dentro da escola, para seus sujeitos e suas normas é também reconhecer suas tensões, conflitos, desafios e diversidades. Estar na escola como professora que questiona a própria prática e, ainda, que busca compreender como são constituídos os saberes no seu cotidiano, possibilita-nos conceber a escola como produtora de uma organização que lhe é inerente, ou seja, de um saber e de uma cultura específica. Um desafio é, nesse ambiente, passar a conviver e a produzir outros saberes do nosso campo de conhecimento, além de saber ser e saber fazer, considerando as especificidades desse espaço/tempo dinâmico, em que se configura a escola. Em suas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, Chervell considera a escola como produtora do seu próprio saber: “longe de ligar a história da escola ou do sistema escolar às categorias externas, ela se dedica a encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (CHERVELL, 1990, p. 184).

Assim como Chervell, entendemos que a escola é produtora de seus próprios saberes, no entanto isso não significa dizer que a escola esteja isolada, que ela não utiliza os saberes ditos acadêmicos ou científicos, mas sim que tem uma dinâmica que lhe é específica. Assim como Freire, compreendemos que “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68). Essas observações remetem-nos ao tema central de nossa investigação, qual seja, os saberes e concepções de professores de geografia do Ensino Médio em relação à avaliação da aprendizagem. Entender que a escola não pode ser pensada como um somatório das salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica que executam é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Não obstante sua “hetero-organização”, a escola constitui um organismo social vivo e dinâmico, uma cultura” (TEIXEIRA, 2003, p. 179).

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem apresenta-se como um dos saberes de significativa relevância produzido e mobilizado pelos docentes na vida escolar. Ao refletir

sobre o processo de avaliação na escola, Esteban (s/d) alerta para os diferentes sujeitos que constituem o mundo da escola e sua cultura:

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costumam fragmentar o processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico (ESTEBAN, s/d).

É preciso, portanto, pensar e repensar, diariamente, o processo de avaliação, numa lógica que considere a escola e seus sujeitos em sua complexidade. Trata-se de um desafio, uma vez que o mundo da escola constitui-se de pessoas com experiências, desejos, expectativas, opiniões, práticas, dinâmicas, conhecimentos e vivências diferentes e mutáveis. Em consonância com Libâneo, para quem “a escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento” (LIBÂNEO, 1994, p. 51), o professor, no contexto escolar, constrói e reconstrói suas práticas, seus conhecimentos e suas experiências.

Desse modo, ao longo dos anos, fui percebendo que alguns desses conhecimentos adquiridos na prática docente imersa no espaço/tempo da escola foram consolidando-se, independentemente do que foi discutido na universidade, no meu curso de licenciatura, e aprendido como cultura acadêmica. Essa percepção pessoal vai ao encontro de Gatti (2014), segundo a qual, quando são analisadas as ementas dos currículos das licenciaturas de professores no Brasil, encontram-se, de modo geral, nos fundamentos educacionais de formação inicial, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida ao licenciando. Soma-se a isso, o descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida e o universo da escola básica.

Estar na escola e conviver com suas diferentes demandas é formativo. Cabe destacar novamente que, embora o que aprendemos nos cursos superiores seja o que fundamenta, de certa forma, nossas práticas, muitos saberes, na docência, são apreendidos na própria prática, no fazer-se professor. Esses conhecimentos e saberes produzidos e mobilizados na escola pelos seus sujeitos foram, por muito tempo, negligenciados e vêm, nas últimas décadas, sendo objeto de investigação, alargando consideravelmente as possibilidades de análises sobre as instituições educativas que, até bem pouco tempo, eram vistas como reprodutoras de uma cultura externa.

No Brasil, a partir de 1990¹, observa-se uma virada nas pesquisas educacionais, buscando novos paradigmas para a compreensão dos saberes docentes e suas práticas pedagógicas. Tais pesquisas buscam aproximar o olhar para a escola e seus sujeitos. Segundo Nóvoa (1995), esses estudos surgiram “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NOVOA, 1995, p. 19). Nesse contexto, a profissão docente adquire novos enfoques, numa perspectiva que vem resgatar o papel e os saberes produzidos pelos professores no mundo escolar. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos na prática docente são na contemporaneidade considerados por diversos estudiosos do assunto como pertencentes a uma cultura específica, reconhecidamente como cultura escolar. Entre esses saberes gerados no âmbito da escola, estão aqueles produzidos por professores e relacionados aos processos de avaliação da aprendizagem, que buscamos compreender com esta pesquisa.

Neste primeiro capítulo, apresentamos a discussão sobre cultura escolar, que orienta os horizontes desta pesquisa, ao adentrarmos nas escolas estaduais em busca das concepções de professores de geografia sobre as avaliações do terceiro ano do Ensino Médio. Também discutimos como essa perspectiva de pensar a construção de conhecimentos no espaço/tempo escolar constitui os saberes docentes sobre nossa temática central: concepções sobre avaliação de professores de geografia. Para tanto, tornou-se necessária a construção de referenciais que refletissem e desvelassem os significados de cultura e cultura escolar.

Como já se mencionou, a cultura escolar e os saberes docentes, como campo de investigação, são recentes no Brasil, daí a reduzida literatura a esse respeito. A fim de aprofundarmos o conhecimento sobre a temática, pesquisamos, no banco de teses da Capes, dissertações e teses e identificamos, na área de Educação, nos últimos vinte anos, o termo “cultura escolar” em (34) dissertações e (15) teses. Trata-se, portanto, de um campo em construção. Embora não tenha sido encontrado nenhum trabalho na área específica de ensino de Geografia ou Geografia escolar ou na formação de professores nessa área do conhecimento, a pesquisa foi fundamental para a consolidação e entendimento do que seja cultura escolar e a constituição dos saberes docentes.

A recorrência a pesquisadores que publicaram estudos sobre cultura escolar foi fundamental para a compreensão desse conceito, sendo significativos na contribuição para

¹ Para maiores informações ver: Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Nunes, Célia Maria Fernandes. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf. Acesso em 22 de julho de 2015.

esta pesquisa, entre outros, Dominique Julia (2001), Peres Gomes (2001), Vinão Frago (1995) e André Chervell (1990).

Para o entendimento do que seja cultura escolar, o qual reflete o saber-fazer cotidiano das escolas e das práticas pedagógicas dos professores, entendemos que é importante, inicialmente, a compreensão do conceito de cultura, a partir do qual possamos adentrar no universo específico da cultura escolar.

2.1 ENSINO DE GEOGRAFIA, CULTURA E CULTURA ESCOLAR

O movimento é constante. Alguns alunos caminham apressadamente como se estivessem atrasados para algum compromisso; outros caminham lentamente como se estivessem lamentando a saída de casa. Chegam também em grupos. Grupos de rapazes, grupos de moças e misturados. Ao se aproximar do horário da primeira aula, o ritmo se acentua e o zum-zum-zum se acelera. Calça jeans, tênis e camisa com emblema da escola uniformizam de certa forma o visual, mas alguns alunos, na rebeldia da juventude, apostam em outro modelo e tentam driblar os olhares da direção e da supervisão. Para alguns alunos, a escola se constitui como espaço de encontro, paquera, refúgio dos problemas de casa; para outros é lugar de aprender e de se preparar para a vida profissional. Observando esse vai-e-vem, é possível compreender que a escola se constitui como espaço privilegiado de convivência e cruzamento de diversas culturas.

A inserção na escola sinaliza para esses jovens o momento em que um novo cenário se constitui, muito diferente do lugar de onde eles vieram e das relações por eles vividas cotidianamente. É o “mundo da escola” diferentemente do “mundo da rua” (DAYRELL, s/d). Neste ou naquele espaço, os papéis se definem ou se redefinem, constroem ou se desconstroem. A cultura escolar adquire importância para o aluno, na medida em que é nesse mundo que se dá o contato com diversos saberes, formais e não formais, portanto, espaço onde se cruzam diversas culturas e possibilita a construção de identidades, valores, crenças, etc. Os estudantes e seus múltiplos saberes são, nesse sentido, constituídos e constituidores dessa cultura escolar.

Às sete horas, toca a campainha, cujo estridente som é perfeitamente ouvido por todos. Hora de entrar para a sala de aula. Hora de começar a aula. No entanto, muitos ficam indiferentes. Algumas alunas cochicham. Risos, gritos, paquera e agitação misturam-se com os gritos da direção: “Vamos entrar, gente! Já deu o sinal!”. Mais alunos vão chegando e novamente cumprimentos, cochichos, risos, gritos. Alguns professores caminham para as salas e com eles os

alunos. O corredor, um pouco mais tranquilo, embora ainda haja alunos chegando e turmas sem professores.

E assim inicia-se mais um dia no cotidiano de uma escola estadual de Juiz de Fora. Esses são relatos de nossa experiência, nesses anos de docência, na rede estadual de educação de Minas Gerais. Nesses espaços/tempos escolares podemos compreender a produção de uma cultura específica, com seus sujeitos, com seus regimentos escolares e as práticas pedagógicas docentes, com os currículos das diversas disciplinas e outros saberes produzidos no e para o interior das escolas. Nesses contextos, vai sendo engendrada uma maneira própria de ensinar, de aprender, de avaliar, entre outros saberes.

Podemos afirmar que o conceito de cultura é campo de interesse de diversas áreas como antropologia, sociologia, história, entre outras. Deve-se a isso, o fato de que essa conceituação faz parte dos diferentes aspectos da vida cotidiana, de modo que, em virtude da gama de pluralidade que esse conceito evoca, podemos falar em culturas. Advertimos que não é nossa pretensão esmiuçar todos os sentidos e conceitos pertinentes aos diferentes campos de conhecimentos, mas sim buscar a compreensão da cultura no contexto da educação e na escola.

O que é cultura? Quantos de nós já fomos interrogados sobre esse significado? Certamente temos uma ideia ou uma concepção do que seja cultura. Para o senso comum, o termo cultura pode adquirir diversos significados ou sentidos: profundo conhecimento de assuntos diversos; rica bagagem de conhecimentos sobre outros povos e espaços, adquiridos em viagens a diversos lugares do mundo; estudos adquiridos em anos de formação; diferenças regionais de um povo; os modos de vida comuns a toda a humanidade ou mesmo o acúmulo de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e passados de geração em geração, como nas sociedades indígenas e tribos africanas. Perante esse vasto campo de sentidos e significados, cabe indagar: qual a origem do termo cultura?

Deve-se aos antropólogos as primeiras formulações desse termo. No século XIX, o antropólogo Edward B. Tylor (2005) define cultura como sendo “aquele todo complexo de conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (TYLOR, 2005, p. 69). Essa perspectiva antropológica situa o termo cultura num sentido social, ou seja, aqueles conjuntos de saberes, normas, costumes, mitos, valores e crenças de uma sociedade. Essas representações simbólicas adquiridas e repassadas pelas diversas gerações, numa dimensão coletiva, são resultantes da história cultural de cada povo, de suas aprendizagens e independem, de suas heranças biológicas (TYLOR, 2005). A partir do conceito de cultura

proposto por Tylor, esse termo passa, então, a ser utilizado no plural, legitimando, portanto, outras culturas.

Sabe-se que existem diversas definições de cultura, tamanha a complexidade desse termo. Numa visão antropológica mais contemporânea, Clifford Geertz, em seu livro *Interpretação das Culturas*, assim manifesta:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 10).

O conceito de cultura apresentado por Geertz descreve a importância dos significados tecidos pelos homens. Abrindo os olhos para o interior das escolas e analisando sua cultura, buscamos também, nesta pesquisa, a compreensão dos significados, das ideias, das atitudes e concepções, dos valores, dos saberes e das práticas que concretamente são produzidos nesse interior e exterior, dando forma a uma “teia de significados” e símbolos, num processo dinâmico e interativo de construção e reconstrução que procuramos interpretar.

Buscando referenciais também contemporâneos que dialogam com a perspectiva da educação, encontramos em Hall (2006) a definição de cultura:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse ‘desvio através de seus passados’ faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2006, p. 43).

Essa perspectiva interpretativa possibilita-nos refletir sobre o que se constitui, cotidianamente, no ambiente da escola, sobre as concepções dos docentes a respeito de avaliação da aprendizagem. A concepção e a interpretação dessa cultura específica, como categoria de análise, remete-nos a um olhar peculiar sobre a vida da escola. Um olhar para as práticas cotidianas, seus sujeitos, a constituição do currículo, a organização das disciplinas e suas produções, os usos dos espaços e tempos escolares, entre outras possibilidades. A busca e a valorização desses conhecimentos produzidos pelos sujeitos escolares afirmam a

importância e o alargamento da pesquisa da cultura escolar. Acreditamos que as práticas docentes, bem como os modos de constituir-se como professores e professoras, seja um processo de produção de novos tipos de sujeitos (HALL, 2006). As diferentes concepções de ensinar e aprender, as orientações curriculares, os diferentes percursos formativos, as divergências de visão sobre os estudantes, entre outros elementos, são componentes da cultura escolar e suas especificidades, entre elas, a ação avaliativa.

Nessa perspectiva, entendemos como fundamental o questionamento a respeito do significado de cultura escolar, sobre a qual descreve Dominique Julia (2001):

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10-1).

Essas normas e práticas mencionadas por Julia suscitam um olhar para o interior da escola, ou seja, para as suas práticas que, segundo o autor, variam de acordo com o momento histórico a que pertencem. Desse modo, tal perspectiva pede um olhar de dentro da escola, a compreensão da feitura dos processos pelos sujeitos que vivenciam esse espaço-tempo. Embora a escola seja estruturada pela sociedade na qual se insere, Julia reconhece que, ante as “disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33). Apesar de todo apelo normativo, dos currículos prescritos, das concepções a “inculcar”, entre outros aspectos, as vivências dos sujeitos na escola possibilitam as transgressões, em cada lugar com uma característica, com uma maneira de “tornar-se.” Esse conceito de cultura escolar chama a atenção para as práticas e para os aspectos internos à escola, de modo que o entendimento desse saber específico apresenta-se como possibilidade de abrir a “caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13).

Olhar a escola a partir da produção de cultura leva-nos a refletir sobre a produção cotidiana das suas realidades. Em nossa pesquisa, analisamos a fala de professores de Geografia de algumas escolas estaduais de Juiz de Fora, os quais têm concepções em relação ao currículo: um, que é “prescrito” às instituições escolares pelos órgãos competentes; outro, que é “praticado” na escola:

Eu trabalho muito com tema transversal no terceiro ano. Coisas mais polêmicas, sabe, como a questão da sexualidade, gênero, a questão racial, drogas, enfim, depende muito do terceiro ano. Esse terceiro ano que eu trabalho hoje é um terceiro ano mais dinâmico, então, esses temas entram bem, entendeu? Dá para fazer mais discussão e também no geral eles irão fazer vestibular. Então, assim, eu vou mediando isso. Tem terceiro ano que não, são mais apáticos, devagar, então eu nem trabalho tanto para o vestibular, nem para o ENEM” (P4)².

(...) de um tempo pra cá, eu tenho flexibilizado e adaptado a minha prática pedagógica e docente com meus alunos (...) Quando você vem pro Estado e principalmente pros colégios onde ficam localizados em bairros, em bairros onde as pessoas vão chamar de periferia, não em bairros centrais, os alunos não têm esse interesse, em fazer uma universidade, de continuar os seus estudos. Então o foco deles é terminar o ensino médio e arrumar um emprego, assim, bem básico no mercado do bairro, na padaria. Eles não almejam muito a vida acadêmica, e como não tem esse interesse pra você montar um currículo e avaliar a partir desses exames pra ingressar nas universidades, pra eles é muito, digamos, sofisticado. Então aí a média em termos de quantitativo de notas deles cai, né? Então monto um currículo a partir do interesse da turma” (P6).

Esses relatos estimulam-nos a pensar que as práticas cotidianas de professores de geografia da escolas estaduais de Juiz de Fora em que fizemos a pesquisa são concebidas levando em consideração as culturas que se cruzam no contexto escolar, justificando, portanto, a escolha deste ou daquele conteúdo curricular, desta ou daquela prática pedagógica. Isso está explicitado na fala do(a) professor quando relata que ele(a) “monta um currículo” a partir do que ele entende ser o interesse da turma.

Apresentando contribuições para fundamentar e ampliar o diálogo sobre o entendimento da cultura escolar, Peres Gomes destaca como essencial “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (GOMES, 2001, p. 12). As transcrições das falas dos professores exibem desde as restrições, tensões e as aberturas no cotidiano de suas práticas, passando pela maneira como professores e professoras de Geografia produzem as especificidades pedagógicas em suas práticas, até as concepções desses e dessas profissionais sobre suas aspirações e interesses formativos para seus estudantes: “*Eles não almejam muito a vida acadêmica*” (P6). Entender a maneira como os professores sujeitos desta investigação elaboram e praticam seus currículos é importante na medida em que revela saberes e fazeres da docência.

Como Gomes, entendemos que na escola, pela pluralidade e pela interatividade de seus sujeitos, há um cruzamento de culturas, de modos de fazer e de modos de ser, os quais podem

² Como forma de melhor organização desta tese, as respostas dos professores serão transcritas em itálico, diferenciando-se das citações bibliográficas.

definir e/ou redefinir as práticas pedagógicas dos professores. Esse fato fica evidente no relato dos professores de geografia quando mencionam o uso e a aplicabilidade dos componentes curriculares.

Dessa forma, é possível afirmarmos que a escola, mais do que um mero espaço de transmissão de conhecimentos, ela também é capaz, por meio de seus sujeitos, de produzir seus saberes específicos, ou seja, escolares. Sobre esse aspecto, assim Chervel defende a produção da cultura da escola:

A concepção de escola pelo puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990, p. 182).

Criticando o posicionamento da escola como reprodutora de um saber externalizado, científico, apontado por muitos como superior àqueles saberes produzidos na e pela escola, para Chervell, a escola dispõe de um saber próprio, de criações que lhes são originárias, e seus sujeitos são produtores de um saber e de uma cultura singular, que não se enclausura, mas que se dissemina pela sociedade, “que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Suas ideias refutam o pensamento de Yves Chevallard (1997), que considera a transposição didática como norteadora dos saberes escolares, ou seja, o saber escolar é resultado da transposição de um saber científico para uma situação escolar: os saberes acadêmicos, superiores, são transformados, por meio das práticas pedagógicas escolares, em um saber inferior. A narrativa dos professores (P4 e P6), ao serem interrogados sobre a relação entre os saberes acadêmicos e os saberes adquiridos na prática, apresenta a contradição do que é defendido por Chervellard:

Universidade te dá o método. A gente aprende mais o método da análise da realidade. Então isso te dá mais liberdade para depois você correr atrás dos conteúdos do ponto de vista da disciplina, da geografia em si. Agora eu acho que tem um problema no ensino, entendeu? Eu acho que existe um vácuo. Não se prepara para o ensino. Não se prepara mesmo. (...) A Faculdade não me ensinou. Acho que não ensina no geral. Tem coisas que eles dizem que só iremos aprender na prática, concordo, mas acho que pode ter um preparo anterior mínimo para você enfrentar a prática. Quando eu entrei, eu me assustei com a realidade (...) (P4).

Os saberes acadêmicos foram importantes, me auxiliaram na elaboração de pesquisas e de artigos que eu publiquei, relacionados à geografia escolar e à geografia física, mais relacionada ao campo ambiental, vamos dizer assim. (...) Você vai aprender a geografia escolar no dia-a-dia, na sala de aula, entendeu? (P6).

Esses relatos reforçam a noção de que a escola e seus sujeitos produzem um conhecimento próprio, uma cultura escolar, ou seja, um saber peculiar que se articula com outros saberes, mas que não pode ser considerado um saber menor, inferior. Outro pesquisador que tem contribuído para os estudos sobre cultura escolar é Vinão Frago, segundo o qual a cultura escolar é tudo que diz respeito à vida cotidiana da escola:

Inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimentos... –, modos de pensar, assim como significados e ideias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. Sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-9).

Compreendemos, como Frago, que a cultura escolar consubstancia-se no fazer cotidiano da escola, seja nas mais rígidas normas, seja nos mais complexos documentos e currículos escolares, seja nas práticas avaliativas dos professores, seja ainda nos curtos momentos, aparentemente superficiais, de chegada e saída dos estudantes, de tempo de intervalo dedicado aos alunos, de bate-papo na sala dos professores: “O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-9)

Dessa forma, entendemos que, no espaço tempo/escolar, constitui-se um saber específico e vinculado à disciplina escolar trabalhada pelos distintos docentes da escola. Como temos formação acadêmica em Geografia, podemos inferir que, no cotidiano escolar, também se constitui uma Geografia escolar, diferente daquela dos manuais universitários, dos livros didáticos, diferente da Geografia acadêmica e dos saberes cotidianos:

A geografia escolar, como a concebemos, apresenta-se como uma construção cotidiana e diversa entre a dimensão da geografia vivenciada pelos sujeitos do processo educativo e a dimensão dos pressupostos historicamente sistematizados pela academia. Ademais, cabem ainda nessa concepção os saberes produzidos pela e na escola, contextualizados; os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, além daquilo que os lugares, nas suas particularidades, trazem como componentes curriculares na elaboração do que se constrói em Geografia na escola. Afinal, acreditamos que, circunstanciado por condições espaço-temporais do mundo e nelas submerso, o homem é um ser-em-situação. Como ser situado, ele é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre sua ação. Ao refletir sobre seu contexto, ele constrói seu espaço existencial produzindo cultura, fazendo história e constituindo geografias (AMORIM; COSTA, 2015, p. 119).

Percebe-se que os estudos atuais sobre a história das disciplinas escolares e da cultura escolar apontam e enfatizam, conforme os autores pesquisados, a importância de se adentrar no universo interno das escolas em busca e valorização do saber produzido nesse espaço/tempo escolar,

denunciando, portanto, as lacunas que, até bem pouco tempo, procuravam entendê-la como uma instituição receptáculo de conhecimentos externos. Podemos aferir que a cultura elaborada pela e na escola é produzida por diferentes tipos de saberes, conhecimentos, modos de fazer e ser.

Um dos saberes constituído na escola é o dos professores, e o conhecimento sobre avaliação é um dos saberes por eles produzidos e expressos. Como constituem esses saberes? Para responder a essa indagação, propomos nesta pesquisa, através do diálogo com professores de Geografia do terceiro ano do EM entrevistados, entender como esses saberes se constroem e se reconstroem na escola, ao refletirmos sobre suas ações, práticas, concepções e experiências cotidianas. Essa interpretação está em consonância com os conhecimentos de Tardif sobre a impossibilidade da compreensão da natureza dos saberes docentes “sem colocá-lo [s] em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2002, p. 18).

Como esta pesquisa analisa as concepções de avaliação de professores de Geografia do terceiro ano do EM, no próximo capítulo, apresentaremos as características do EM no Brasil. A escolha desses sujeitos para pesquisa está relacionada à minha experiência como docente no terceiro ano do EM, acrescida do fato de que, por ser o último ano da escola básica, é significativo na rotina da comunidade escolar o peso de avaliações internas e externas (ENEM, PISM, vestibulares). Acreditamos que, em função de elementos externos ao ambiente escolar e aos pertinentes às práticas e aos fazeres docentes, seja pertinente essa discussão sobre como está organizado o EM e como isso impacta nos saberes e fazeres dos docentes.

3 O ENSINO MÉDIO E SUAS PARTICULARIDADES NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

3.1 ENSINO MÉDIO – PERCURSOS AO LONGO DO TEMPO

Para compreensão de como professores de geografia concebem os processos e dinâmicas avaliativas no EM, é pertinente que façamos uma análise de como essa etapa se constitui como realidade na escola básica brasileira.

Se estamos fundamentando toda essa pesquisa na perspectiva da cultura escolar, aquela produzida cotidianamente na (e pela) escola, com suas interconexões com diferentes agentes e instituições, acreditamos ser necessário uma maior compreensão sobre o EM de modo a situar no tempo e no espaço as concepções das e dos docentes.

Neste capítulo abordaremos, de maneira mais detalhada, a temática que envolve a organização institucional do EM no Brasil. Para organizar as reflexões sobre a organização da educação escolar no Brasil, de maneira geral, e, mais especificamente, do EM, nossa pesquisa se baseará em dados na história da educação e da cultura escolar como já destacado. Nosso intuito é apresentar uma discussão acerca das características que, ao longo do tempo, provocam, de forma ampliada, as mudanças nas conjunturas sócio-político-econômicas e vão transformando o que hoje é denominado de EM.

Inicialmente, remetemo-nos aos primórdios dos movimentos da educação escolar no Brasil, quando os jesuítas eram os responsáveis pela organização da educação, ficando o ensino sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, praticamente durante todo o período colonial³. Com a denominação de curso de Letras e Filosofia na época, o EM estava muito ligado aos preceitos do catolicismo. Para sustentar esse ensino, os jesuítas seguiam, em suas aulas, os princípios da *Ratio Studiorum*⁴: um método de ensino composto por um conjunto de normas e prescrições práticas e minuciosas que deveriam ser seguidas rigidamente a fim de se formar o perfeito homem cristão. Essa influência religiosa favoreceu um ensino mais rígido e mnemônico, além de atender a uma camada restrita da população brasileira, a elite.

³ Para maiores informações, ver Educação Jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória. Luiz Gustavo Lima Freire. In: *Cadernos do CEOM* – Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas. Disponível em: bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/541/. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

⁴ *Ratio Studiorum*: Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítas. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Disponível em WWW.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/.../verb_c_ratio_studiorum.htm. Acesso em 02 de fevereiro de 2015.

Conforme Zotti (2002), a proposta curricular pensada e praticada pelos jesuítas, que compunha a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior, atendia aos interesses das classes dominantes e aos objetivos da cultura católica, no sentido de formar intelectuais comprometidos com os ideais da fé católica e principalmente com os desejos da elite colonial. Por esse motivo, segundo a autora, “a ciência moderna e o pensar crítico e criador não tiveram espaço neste período. A educação atendeu ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes” (ZOTTI, 2002, p. 67).

O curso secundário, também conhecido como humanidades, era o mais difundido na colônia, podendo-se dizer que representava o alicerce da estrutura educacional proposta pelos jesuítas. Com duração de cinco anos, era essencialmente de caráter literário e humanista. Para Leonel Franca (1952), o curso de humanidades visava preparar o aluno para

a arte acabada da composição oral e escrita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente ‘ad perfectam apoquentam informat’ (LEONEL FRANCA, 1952, p. 49).

Com as reformas Pombalinas⁵ e a consequente expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional sofreu modificações. Pela primeira vez, o Estado passa a organizar o ensino, visando substituir uma educação voltada para os preceitos religiosos para uma educação voltada aos interesses e fins do Estado. Nesse contexto, o ensino secundário ganha matérias avulsas (aulas régias) ministradas por professores que atendiam aos interesses metropolitanos. Há, portanto, uma fragmentação desse segmento de ensino, embora não rompendo com a concepção humanística e europeizante, uma vez que os professores indicados pela Coroa haviam-se formado nos colégios dos jesuítas, reproduzindo, portanto, os mesmos métodos educacionais. Em relação a esse momento, Zotti destaca que “a formação humanista, clássica e europeizante tem continuidade nas disciplinas isoladas [aulas régias], visto que a maioria dos professores eram padres formados nas escolas jesuíticas” (ZOTTI, 2004, p. 32).

Embora os jesuítas tenham exercido considerável influência na organização cultural da vida colonial, tanto nas missões quanto na política e na economia, foi no campo educacional

⁵ Reforma Pombalina: Corresponde à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I. Essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia... Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

que essa influência se mostrou de forma preponderante. Quando foram expulsos, o ensino secundário já se havia estabelecido nos lugares de maior destaque no Brasil:

[...] quando foram expulsos, os padres da Companhia de Jesus, além das escolas de ler e escrever que funcionavam em quase todas as aldeias e povoações onde tinham casa, mantinham 17 estabelecimentos de ensino secundário localizados nos pontos mais importantes do Brasil. Esses estabelecimentos incluíam colégios propriamente ditos e seminários, estes em número de seis, cinco dos quais fundados no século XVIII, destinados à formação do clero secular, mas abertos também a quem não pretendesse seguir a carreira eclesiástica (PILETTI, 1987, p. 28).

Sabe-se que, por décadas, o ensino secundário serviu para atender a uma camada diferenciada da população brasileira, de forma que a institucionalização do ensino secundário no Brasil não veio atender às camadas populares, mas sim aos filhos da elite brasileira, os quais desejavam continuar seus estudos em Portugal ou outro país europeu. Essa associação manteve-se durante todo o período colonial e imperial, predominando um ensino humanístico, elitista e propedêutico.

Ressalta-se que o ensino secundário cumpria sua função de acordo com a estrutura e o modo de produção da sociedade colonial brasileira, caracterizado por um modelo de exploração mercantilista baseado na exploração da mão de obra escrava. Sua presença no território brasileiro ocorria ainda articulado a uma demanda produtiva relacionada ao modelo colonial de produção, somando-se ao fato de não haver formação secundária escolar em qualquer lugar (AMORIM, 2010).

Tal sociedade estava hierarquicamente organizada: de um lado, uma aristocracia agrária, detentora do poder, de outro a mão de obra escrava:

As atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão de obra escrava. O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da igreja católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes (ZOTTI, 2004, p. 32)

Percebe-se, assim, que a história do ensino secundário brasileiro foi marcada por um longo processo de exclusão, cujo entendimento se faz necessário para a compreensão da escola básica na contemporaneidade, na medida em que persiste a replicação dessas realidades ainda hoje.

Em outro momento político no Brasil, as mudanças na organização do sistema educacional são perceptíveis. A concepção de mundo, de homem, de conhecimento muda, e, embora, às vezes, apenas para justificar as mudanças nas organizações políticas, isso impacta na forma de se organizarem as políticas públicas, inclusive as educacionais. Em contrapartida, na passagem do Brasil Colônia para o Brasil Império, não foram observadas tantas mudanças no campo da educação. De fato, no período imperial, a educação não passou por grandes modificações, com o ensino ainda restrito à elite, de forma que as camadas populares continuavam excluídas do processo político-econômico e educacional. Nessa perspectiva, o ensino primário e o secundário foram relegados pelo Império, que passou a dar maior atenção ao ensino superior com o claro objetivo de atender à tradicional educação aristocrática e a uma formação de mão de obra para atender à administração territorial e, minimamente, às demandas de serviços produzidos pelas elites.

No campo educacional, um grande marco do período Imperial foi a criação do Ato Adicional de 1834⁶, através do qual se criaram condições para a descentralização do ensino público, permitindo que as províncias também legislassem sobre a instrução pública primária e secundária. Essa medida desencadeou vastas discussões e questionamentos entre políticos, administradores e professores, naquele momento, a fim de discernirem quem teria o poder de legislar e organizar a educação pública, em outras palavras, se seria de competência do governo geral ou das províncias, como aborda Piletti ao analisar a evolução do currículo do curso secundário no Brasil:

Na prática, apesar dessa dualidade de competências, o que se verificou foi bem diferente: a atuação do poder central limitou-se ao ensino superior, em geral, e ao ensino primário e secundário no Município da Corte; as províncias limitaram-se a promover, muito precariamente, o ensino primário e secundário dentro de seus territórios, deixando para o poder central o monopólio dos estudos maiores (PILETTI, 1987, p. 34).

Após o Ato Adicional, as províncias começaram a criar os liceus – primeiros estabelecimentos provinciais de ensino secundário – cuja principal finalidade era a oferta das disciplinas exigidas nos exames de preparatórios para o acesso ao ensino superior. Entre os liceus, destacou-se o Imperial Colégio de Pedro II, principal instituição escolar de ensino secundário e cuja administração ficava a cargo do governo central. Pode-se dizer que essa

⁶ Ato Adicional: A lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional, alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas. Sua elaboração foi permitida pela lei de 12 de outubro de 1832, que conferiu aos deputados da legislatura seguinte, 1834-1837, a faculdade de realizar alterações na Carta Magna, definindo os artigos a serem revistos. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=5448>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

instituição foi a primeira a utilizar legalmente o termo “secundário” conforme se verifica- no seguinte artigo:

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:
Art. 1.º O Seminário do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.
(Decreto de 2 de dezembro de 1837)

A criação do Colégio de Pedro II, em dezembro de 1837, representou um marco para a educação brasileira naquele momento e principalmente para a escola secundária, uma vez que essa instituição era considerada colégio-padrão, impondo, assim, um modelo curricular para o ensino secundário a ser seguido pelas demais escolas brasileiras.

Conforme Piletti (1987), a partir do Ato Adicional, passaram a coexistir dois sistemas paralelos de ensino e que perduraram no período republicano: o regular, seriado, oferecido principalmente pelo Colégio Pedro II; e o sistema irregular, mantido pelos liceus provinciais e particulares, constituídos pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso no ensino superior. Entre esses dois sistemas havia uma predominância dos preparatórios, uma vez que o ingresso no curso superior não exigia o título de bacharel, isto é, de conclusão do ensino secundário regular, bastando o aluno comprovar determinada idade e ser aprovado nos exames parcelados. Além disso, “os liceus provinciais não possibilitavam aos que concluíssem seus estudos o direito ao ingresso em cursos superiores sem prestar novos exames” (PILETTI, 1987, p. 34).

Essas dualidades de sistemas geraram certa fragmentação do ensino secundário, de modo que o Colégio Pedro II, ao invés de se manter como colégio-modelo, acabou sucumbindo, no final do império, ao sistema de cursos avulsos e exames parcelados:

[...] ao iniciar-se o decênio que assistiria à queda do Império, continuavam os estudos secundários a fazer-se sem qualquer sistema. Persistiam ainda, favorecidos e estimulados pelos exames parcelados de preparatórios, nos liceus provinciais, na maior parte dos estabelecimentos particulares e até mesmo nos Colégios das Artes, os estudos avulsos. No Colégio de Pedro II, raros eram os alunos que concluíam regularmente o curso e chegavam ao Bacharelado: a maioria, após uns poucos anos de estudos regulares, buscava apressar o ingresso nos cursos superiores tentando a sorte nas provas (HAIDAR, 1972, p. 66).

Cunha (2008) também retrata a situação do Colégio Pedro II naquele momento: “[...] ao final do Império a instituição permanecia com seu curso abrangente, de sete anos, mas, na

prática, limitava-se a preparar, em pouco tempo, alunos para os exames que davam acesso aos cursos superiores” (CUNHA, 2008, p. 167).

Esse fato suscita-nos pensar que o ensino secundário foi criado com o claro objetivo de atender aos filhos da elite brasileira, seja como preparação para os exames dos cursos superiores, seja para formar os futuros dirigentes dos cargos administrativos do Brasil, como já destacamos, haja vista que um sistema educacional eficiente não era compatível com os interesses políticos e econômicos da metrópole, a não ser para aqueles que já geriam o sistema. Tal organização da educação, ao privilegiar um ensino intelectual, acabou atendendo a uma camada restrita da população, afastando os estudantes da realidade da colônia e evidenciando as desigualdades sociais. Esse fato, somado a outros de ordem econômica e social explica em grande parte o atraso no desenvolvimento educacional brasileiro. Em suma, o sentido da educação no Brasil, no período colonial e imperial, não visava à formação do cidadão, mas sim, mediante um conteúdo clássico, a ascensão social e a manutenção de uma ordenação política, econômica e cultural de uma restrita parcela da população dominante.

Em 15 de novembro de 1889, inicia-se o regime republicano e, com ele, diversas reformas educacionais foram empreendidas pelo governo. Em contrapartida, o ensino secundário não teve, inicialmente, lugar central nas políticas implementadas pelos republicanos, como retrata Souza (2008), em seus estudos sobre a História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores. Assim, os vínculos da escola secundária com o processo de modernização da sociedade brasileira nos primórdios da República foram concebidos em outros termos. Significava a manutenção de uma alta cultura assentada sobre a conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante, os primeiros (SOUZA, 2008, p. 89).

Como se pode perceber, apesar de ter mudado as estruturas de poder com a instauração da República no Brasil, ainda se mantinham os mesmos padrões de dominação e privilégios dos períodos anteriores. O ensino secundário continuou no início do período republicano com uma estrutura dual de sistemas: o regime regular e o regime de cursos preparatórios e exames parcelados. Este absorvia o maior número de alunos por ser a via mais fácil e rápida para se chegar aos cursos superiores. Várias reformas foram implementadas visando mudar ou mesmo manter esses sistemas. Analisando essa dualidade de sistemas, Piletti sintetiza o conjunto de

mudanças que, ao longo do tempo, alteraram a estrutura e o objetivo do ensino secundário brasileiro:

[...] pode-se afirmar que, em termos legais, desde o final do Império, os objetivos do curso secundário oscilaram da finalidade preparatória à formativa, podendo-se determinar três características predominantes: 1931: objetivos essencialmente preparatórios para o ingresso nos cursos superiores; 2º) De 1931 a 1961: objetivos preparatórios e formativos; 3º) A partir de 1961: objetivos fundamentalmente formativos (PILETTI, 2008, p. 57)

Embora, até 1930, tenham ocorrido várias tentativas para superar o sistema de cursos preparatórios e de exames parcelados, somente em 1931, houve uma significativa mudança na educação nacional com a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino secundário, comercial e superior:

[...] o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação ‘para pensar’ e outra ‘para produzir’ (ZOTTI, 2004, p. 110).

A educação “para pensar” refere-se, segundo Zotti, ao segmento ofertado para as elites cujo objetivo era garantir a essa pequena parcela da população condições para o domínio político e econômico. Em contrapartida, a educação “para produzir” tem na classe trabalhadora seu público alvo indo ao encontro dos interesses políticos e econômicos daquele momento, uma vez que o Brasil começava a vivenciar uma transformação urbana e industrial. A educação para a grande maioria da população passa a ter claros objetivos de formar o cidadão para o mundo do trabalho, de forma que ganha força o ensino profissionalizante, uma vez que a classe trabalhadora necessitava de uma qualificação que seria, então, fornecida pela escola. Com isso, a educação brasileira continuou refletindo um sistema dual de ensino.

Em relação ao ensino secundário, a Reforma Francisco Campos trouxe, oficialmente, organicidade à cultura escolar a partir de várias determinações: aumento da duração do curso secundário (passou de cinco para sete anos); divisão em dois ciclos (fundamental e complementar); seriação do currículo; frequência obrigatória dos alunos às aulas; imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente; reestruturação do sistema de inspeção federal. Com essas determinações, essa Reforma pretendia superar o sistema de

curso preparatório e de exames parcelados. Tal pretensão foi alcançada principalmente por meio da frequência obrigatória às aulas.

Ressalta-se que o ciclo complementar, com duração de dois anos, era uma espécie de cursinho pré-universitário, uma vez que se buscava preparar o aluno concluinte do fundamental, de formação geral e com duração de cinco anos, para o ingresso no ensino superior. Em suas análises sobre o ensino secundário na Reforma Francisco Campos, Zotti (s/d) salienta:

Nas ideias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais (ZOTTI, s/d).

Nessa perspectiva, embora a Reforma Francisco Campos tenha contribuído para uma maior organização e complexidade do ensino secundário em todo o território nacional, a educação continua configurando-se como um artigo de luxo para uma camada restrita da população. Esse fato torna-se perceptível com o aumento da duração de anos do ensino secundário: “O caráter enciclopédico de seus programas a tornava (a Reforma Francisco Campos) educação para uma elite, que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia dar-se ao luxo de levar cinco anos formando sólida cultura geral” (NUNES, 1962, p. 21).

A estrutura do ensino secundário proposta pela Reforma Francisco Campos permaneceu vigente até por volta da década de 1960, quando uma nova Reforma se constitui, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema. Essa Reforma ficou em vigor até 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Reforma Capanema instituiu uma nova estrutura para o sistema educacional, ficando este, conforme destacado por Piletti, composto “por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico” (PILETTI, 1996, p. 90). O curso ginásial e o colegial correspondiam, respectivamente, ao curso fundamental e o complementar, que haviam sido implementados pela Reforma Francisco Campos, de 1931. Com essas mudanças estruturais, o curso complementar foi extinto, cedendo lugar aos cursos colegiais.

O ensino técnico-profissional, na Reforma Capanema, estruturou-se da seguinte forma: industrial, comercial, normal e agrícola. Essa modalidade de ensino não dava acesso aos cursos

superiores, tendo em vista que eram oferecidos conteúdos mínimos, dificultando, sobremaneira, a entrada dos alunos nas universidades. Por outro lado, o curso secundário estava validado para o ensino superior, podendo os alunos concluintes desse segmento prosseguirem até a universidade.

Percebemos claramente a dualidade que se expressava nessa Reforma, ou seja, enquanto o ensino secundário era destinado às elites da sociedade brasileira, o ensino profissionalizante era destinado à formação de uma mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo da economia em expansão no Brasil. A Reforma Capanema prevaleceu até a publicação da Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/61), que promoveu transformações expressivas no ensino secundário.

A LDB/61 propõe uma integração entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional, compondo uma nova organização denominada Ensino Médio, compreendendo duas etapas: o ginásial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos. Os alunos concluintes de qualquer uma dessas modalidades poderiam ter acesso ao ensino superior mediante exame de seleção (vestibular).

A ordenação curricular proposta pela LDB/61 estrutura-se em três partes: a primeira parte refere-se às disciplinas obrigatórias indicadas pelo Conselho Federal de Educação; a segunda, com disciplinas obrigatórias e indicadas pelos Conselhos Estaduais; a terceira, composta por disciplinas optativas determinadas pelas instituições de ensino, conforme prevê o § 1º do Art. 35:

Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (LEI Nº 9394 de 1996).

Percebe-se que essa Lei atribuiu maior autonomia às instituições de ensino e aos professores na organização das matrizes curriculares, uma vez que há livre escolha das disciplinas optativas pelos estabelecimentos de ensino. Observa-se também uma descentralização da Educação, conferindo aos estados competência não só para organizar seus próprios sistemas de ensino, mas também para organizar suas propostas de currículo, o que está vinculado aos processos avaliativos.

As diretrizes curriculares propostas pela LDB/61 dão ênfase a um ensino de caráter tecnicista, voltado mais para o mundo do trabalho, ofertando, portanto, maiores oportunidades de acesso à educação às camadas menos favorecidas da população. Com isso, a concepção humanista,

proposta na Reforma Capanema, em 1942, cede lugar aos saberes ligados à formação de caráter técnico-científico. Nessa perspectiva, houve uma democratização do Ensino Médio, de modo que grande parcela da população passou a ter acesso a esse segmento de ensino, tendo em vista uma formação que oferecesse maior oportunidade para o mundo do trabalho. Apesar dessa maior possibilidade de acesso da população aos sistemas de ensino, permanecia um ensino dual, já que o curso colegial, essencial para os que desejavam o ensino superior, permanecia como privilégio de poucos.

Nesse contexto, ressalta-se que as políticas educacionais implementadas pelas reformas citadas anteriormente, entre outras, favoreceram as elites, evidenciando-se, ao longo da história, o caráter elitista da educação brasileira. Havia interesses políticos e econômicos que estimulavam uma educação voltada para o mundo do trabalho a fim de formarem mão de obra para o setor produtivo em expansão, em detrimento de formar sujeitos cidadãos e críticos.

3.2 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO NA CONTEMPORANEIDADE

Assim como toda a educação brasileira, os caminhos percorridos pelo EM são marcados por sucessivas reformas políticas que explicitam claramente a fragilidade e as deficiências desse nível de ensino no Brasil, deficiências estas visíveis na contemporaneidade pelos resultados dos exames nacionais de grande projeção, como o ENEM, e pela má colocação do país nos principais *rankings* internacionais de avaliações do campo educacional.

Quanto às reformas educacionais no Brasil, o fim do século XX e o início do século XXI representaram um momento marcante para a história educacional brasileira, com diversas reformas implementadas pelo Governo brasileiro, trazendo diversas implicações para a Geografia Escolar. Destaca-se, nesse contexto, a aprovação, em 1996, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDBEN).

A LDB/96, entre outras atribuições, determina que a União em colaboração com os Estados e Municípios deverá estabelecer as diretrizes para a Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Art. 9º). Para tanto, são formulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja elaboração iniciou-se em 1995 e conclusão, em 1997, os quais têm como finalidade não só estabelecer os conteúdos a serem trabalhados nas escolas em todo o país, mas também constituir-se como base para a avaliação da educação nacional, como o ENEM.

Em Minas Gerais, também são realizadas reformas importantes na forma de organizar o ensino nas escolas. Em consonância com os PCN, o governo de Minas Gerais propõe, em 2006, após fase experimental, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), representando o documento oficial a nortear e a reorganizar as mudanças curriculares na Educação Básica e, em especial no EM, campo da nossa pesquisa.

Consagrando como ponto relevante o ensino médio como etapa final da educação básica, a LDBEN/96 confere identidade ao EM, embora não tenha sido assegurada sua obrigatoriedade para esse segmento de ensino. De acordo com Lei 9394/96, a educação básica tem como finalidade promover a formação comum do educando com vistas ao exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Com duração mínima de três anos, o EM tem, conforme art. 35º, as seguintes 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 (LEI Nº 9394 de 1996).

A fim de alcançar essas finalidades, a LDB/96 propõe um currículo para o ensino médio com destaque para os seguintes aspectos: educação tecnológica básica; compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; domínio da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Além de as metodologias adotadas nesse segmento de ensino deverem servir de estímulos à iniciativa dos educandos (Art. 35), propõe que o currículo constitua-se de uma base nacional comum e de uma parte diversificada, que é determinada por cada estabelecimento escolar, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (art. 26º).

Muitas são as questões que envolvem as problemáticas alardeadas no EM, desde a evasão dos alunos, que aponta para um caminho de desafios, até o fracasso na aprendizagem daqueles que ficam, os quais nem sempre conseguem aprender de fato o que deveriam aprender. Essa realidade suscita uma série de questionamentos: a que se deve esse fracasso escolar? Como esses

jovens, sem uma educação básica de qualidade, enfrentarão uma sociedade competitiva e impregnada de tecnologias? O que fazer para tornar as escolas mais atrativas e com qualidade para os nossos jovens? Qual a finalidade da educação Básica? Diante desses desafios que se impõem, urge soluções, necessitando-se, para isso, da implementação de políticas públicas que realmente priorizem a Educação e que incluam o EM como um segmento de importância no contexto da educação básica brasileira. Para isso, é necessário ainda valorizar o professor e dar-lhe voz.

A análise de alguns indicadores sobre a situação escolar torna-se importante para melhor compreensão da realidade da educação brasileira, e, embora nem sempre estes dados traduzam, de fato, essa realidade, por outro lado, através dos mesmos, percebe-se melhor parte das fragilidades do ensino brasileiro e as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos em seu cotidiano escolar.

Nessa perspectiva e conforme dados do censo publicado pelo INEP, em 2013, o número de matrículas do EM brasileiro manteve-se praticamente estável, no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano. A estabilidade dos dados apresentados pelo INEP a respeito das matrículas do ensino médio contrasta, por outro lado, com o crescimento de 9,4% do número de concluintes do ensino fundamental no mesmo período. Assim, fica evidente que o EM não está absorvendo de forma eficaz o total de alunos que concluem o ensino fundamental.

No Brasil, conforme dados do IBGE (2011), cerca de milhões de jovens de 15 a 17 anos deveriam estar no EM, mas estão fora da escola. O atraso escolar é uma das razões para o abandono, ressaltando-se que considerável número de alunos que cursam o EM estão com idade acima de 17 anos. Essa defasagem etária leva parte dos estudantes a deixarem a escola regular, mas nem todos simplesmente abandonam os estudos. Muitos seguem para a educação de jovens e adultos (EJA), e outros ainda optam pela educação profissional, que teve um dos maiores crescimentos apresentados pelo censo de 2013.

Considerando que o ensino fundamental constitui o segmento de ensino que gera demanda de alunos para o ingresso no EM, e que este consiste no espaço para sua expansão, tornam-se fundamentais políticas públicas que estimulem o jovem concluinte do ensino fundamental na continuidade dos seus estudos, assim como políticas que o incentivem na permanência e conclusão do EM.

Segundo relatado pelo INEP (2013), estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao EM – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar esse segmento mais atrativo, permitindo que o aluno

vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho. Essa situação fundamenta-se quando se analisa o crescimento das matrículas da educação profissional que, em 2013, teve uma expansão de 5,8%. Esse comportamento está diretamente ligado, conforme o INEP, às políticas públicas de incentivo à educação profissional em nosso país, com o aumento da oferta, principalmente pelos Institutos Federais (IFET). Com efeito, entre as redes de ensino, a estadual continua oferecendo, conforme dados do censo escolar da educação básica de 2013, a maior parte da oferta de EM, com 84,8% das matrículas. A rede privada atende 12,8%, e as redes federal e municipal atendem juntas pouco mais que 2,4%.

Em relação aos professores atuantes na escola básica em 2013, estes representavam mais de 2,1 milhões de docentes. As pesquisas do INEP de 2013 revelam que houve uma melhoria da proporção de professores com formação superior. Esse quadro se torna ainda mais eficaz à medida que se eleva a etapa de atuação do professor na educação básica. Nesse sentido, o índice de docentes não graduados é maior nas turmas da educação infantil. O incentivo à melhoria da qualificação profissional deve-se às políticas de incentivo à formação em cursos de nível superior, conforme relato do INEP.

Em contrapartida, segundo estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar 2007, o professor que atua no ensino médio tem escolaridade mínima exigida pela LDB/96. Desse modo, analisando o total de professores, 87,0% têm curso superior com licenciatura; entre os outros, 6,4% têm nível superior sem licenciatura e 6,6% têm nível médio ou apenas fundamental. A persistência de professores leigos atuando nas escolas brasileiras varia entre 10% a 30%, o que mostra a necessidade de um olhar diferenciado para a formação desses professores, como demonstra o estudo.

Os dados do Censo de Educação Superior de 2013 divulgados pelo INEP confirmaram uma tendência emblemática para a educação brasileira: o “apagão dos professores” nas escolas. Esse fenômeno vem repetindo-se por quatro anos seguidos, revelando que é cada vez menor a quantidade de estudantes que procuram cursos de licenciatura.

Perante esse quadro, vê-se a necessidade de políticas públicas urgentes que reestruturem as instituições escolares, valorizando seus sujeitos, suas identidades, expectativas e diferenças. São necessários novos caminhos que deem sentido à educação escolar. Urge uma resignificação de modo a conter o abandono escolar, transformando o tempo na escola como prazeroso, prático, enriquecedor e revigorado, tanto para o aluno quanto para o professor.

Frente a tamanhos desafios, a pesquisa acadêmica visa contribuir para o conhecimento mais profundo de distintos contextos do EM no Brasil. No caso da pesquisa que desenvolvemos, muitas das reformas implementadas no EM no Brasil, nos últimos anos, não foram debatidas com a comunidade educativa, não foram socializadas com outros sujeitos que pensam os processos educativos no país, de forma que são pouco conhecidas, mal interpretadas e, muitas vezes, mal conduzidas. A questão que investigamos sobre as concepções de avaliação, apresentadas por professores do EM, por exemplo, procura preencher esse quase vazio de interpretações sobre essas múltiplas realidades desse importante momento da escolarização. Muitas mudanças nos contextos das avaliações em larga escala, dos currículos, das políticas de ingresso ao Ensino Superior público e privado no país, entre outras, foram implementadas sem nenhum diálogo ou nenhuma formação inicial ou continuada de professores. Ou seja, foram impostas sem que tais sujeitos fundamentais do processo educativo tivessem oportunidade de conhecer melhor o universo de alterações vivenciadas em suas rotinas de trabalho. Em suas análises atuais sobre o ensino médio no Brasil, Carneiro expressa essa realidade:

Na verdade, nosso grande problema no Ensino Médio público não é que temos uma escola ruim, senão que não temos escola adequada para este fim. Temos um ajuntamento de pessoas e de atividades, trabalhando em um espaço em que cada um, dentro do possível, tenta ser professor e em que cada escola, dentro do possível, tenta ser escola (CARNEIRO, 2012, p. 16).

De fato a educação escolar carece de investimentos e muita atenção. Embora o EM esteja perdendo legitimidade, não se pode afirmar que não haja retorno, que não haja soluções. A escola, os professores e os alunos estão à espera de uma educação de qualidade, de significados e de valorização dos seus sujeitos.

A constituição, ao longo do tempo, de uma cultura de formação profissional quase que exclusivamente centrada na formação no Ensino Superior, faz com que, ao longo da sua trajetória, o EM venha consagrando-se, como uma fase preparatória para o acesso à Universidade. Nesse sentido, esse segmento de ensino vive como numa encruzilhada, em nossa análise: ou prepara os estudantes para a vida em sociedade, com seus conhecimentos ampliados sobre o funcionamento do mundo e das coisas, o entendimento das culturas, suas temporalidades, espacialidades, as técnicas, a evolução dos conhecimentos etc.; ou prepara para o mundo do trabalho, do mercado ávido por trabalhadores que saibam executar tarefas, desenvolver habilidades inerentes à competição global; ou ainda, treina os estudantes para provas e testes que asseguram a possibilidade da entrada no Ensino Superior. Essas observações

impactam tanto na organização dos currículos, dos tempos/espços escolares, quanto nas práticas pedagógicas docentes, entre elas, como os professores e as professoras concebem as avaliações no terceiro ano do EM.

3.3 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Durante a década de 1990 diversos documentos oficiais foram produzidos e implantados pelo Estado brasileiro com propostas de reformas curriculares para o campo educacional. Os principais documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados sob a orientação do MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambos regidos pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Com isso, o Ensino Médio brasileiro vem passando por um processo de reformulação curricular, sem contudo, em nossa análise, atingir perspectivas concretas de melhoria da sua qualidade.

Embora não seja a única ação do Ministério da Educação para as reformas educacionais, os PCN, desde sua publicação em 1998 e distribuição às escolas, vêm consagrando-se como o documento principal da reforma desse nível de ensino no Brasil. Nas escolas, chegam em meio a embates, conflitos e resistências, gerando expectativas e anseios em relação ao seu cumprimento. Por outro lado, há também nas escolas aqueles que os enaltecem, identificando-os como o novo, como aquele capaz de promover renovações e mudar o perfil do EM. Nesse contexto, a despeito das críticas, os PCN vêm constituindo-se como o documento oficial de referência para a constituição dos currículos em nosso país e mesmo para a realização de avaliações do sistema escolar. Diante disso, consideramos importante a reflexão dos PCN em relação às práticas da Geografia escolar, visto que enxergamos nele um elemento da produção da cultura escolar que influencia nas práticas e concepções avaliativas dos docentes.

A organização dos Parâmetros Curriculares para a Geografia destaca a sua importância para as Ciências Humanas no EM. O documento enfatiza que, no EM, a Geografia escolar deve conduzir os alunos a “construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (PCN, 2000, p. 30). Nessa perspectiva, o EM deve ser considerado o momento de ampliação das possibilidades de um saber produzido e praticado nas escolas com o objetivo de conduzir o aluno à autonomia necessária para a formação da cidadania. A construção dessa autonomia se faz necessária em

nossa análise para que os alunos possam tornar-se sujeitos do processo ensino-aprendizagem, fazendo, portanto, suas leituras e compreensões do mundo, tendo em vista sua constante transformação.

A construção dos saberes geográficos escolares através dos diversos conceitos trabalhados pelos professores de Geografia em suas práticas cotidianas são, conforme os PCN, fundamentais para que os alunos desenvolvam diversas competências e habilidades. Para tanto, é necessário que o aluno participe da construção desses conhecimentos, dominem categorias e operem com conceitos, com os quais a ciência Geográfica trabalha e constitui suas teorias e conhecimentos. Dessa forma, os saberes geográficos permitem não somente o entendimento das relações socioespaciais locais e regionais, como também o desenvolvimento de concepções de pertencimento a esse mundo complexo e globalizante, de modo a nele saber agir e pensar criticamente.

Entendida nessa perspectiva, a Geografia escolar deve, conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 43) fundamentar-se num corpo teórico-metodológico com base em conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente. A esses conceitos-chave devem ser incorporadas outras dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essa compreensão deve sempre estar referenciada pelos pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos e as dinâmicas dos fenômenos que se estabelecem por meio das interações entre sociedade e natureza, constituindo o espaço geográfico.

As Orientações Curriculares para o EM também apontam importantes conceitos e temas ligados à globalização, à técnica e à organização de fluxos e das redes, os quais são necessários para que os alunos percebam a força das tecnologias de comunicação e informação na criação de novas formas de organização socioespacial no trabalho e no consumo, além de novas formas de apropriação, usos e abusos dos sistemas naturais. A produção desses novos contextos territoriais evidencia o domínio dos saberes e das técnicas como importante instrumento de poder que afeta os grupos sociais e exige modificações nas geografias.

Ressalta-se que esses conceitos e temas devem ser considerados pelo professor em suas práticas não como uma listagem enciclopédica a ser seguida e ensinada, mas entendidos de forma mais ampla, como elementos norteadores da organização curricular, como referências para a construção de sua prática, conduzindo ao desenvolvimento das competências e habilidades a serem desenvolvidas no EM.

Nesse sentido, mais do que reproduzir dados e identificar conceitos e símbolos, o ensino da Geografia escolar no EM deve ser entendido como uma forma de conduzir o aluno

a construir conceitos, a informar-se, a expressar-se, a comunicar, a pesquisar e a argumentar, tendo em vista o desenvolvimento de um pensamento reflexivo acerca da realidade e um constante desejo de renovação de seus saberes. Para isso, é necessário que a Geografia escolar, por meio de suas metodologias, desperte nos educandos o desejo de aprender bem como o gosto pela aquisição e produção de conhecimentos.

Em contrapartida, há várias análises críticas que se reportam à forma como os PCN foram estruturados. No caso específico da Geografia, alguns autores, fazem uma reflexão sobre como essa disciplina e seu ensino têm sido abordados no interior desse documento. Um desses questionamentos acerca da elaboração dos PCN na área da Geografia refere-se à ausência dos principais sujeitos da escola básica em sua construção: os professores. Sem essa participação efetiva, sem o envolvimento do professor, criam-se resistências e desconfianças nas práticas pedagógicas, gerando “menor envolvimento do educador com as mudanças propostas ou porque não as conhecem ou porque não há razões para assumir o que vem de cima para baixo” (SPÓSITO, 2006, p. 299).

Alguns autores, como Oliveira (1999) e Spósito (1999), destacam o ecletismo presente nos textos dos PCN quanto à corrente do pensamento geográfico ao invés de uma pluralidade teórico-metodológica pretendida pelos autores do documento. Oliveira (1999) chama a atenção dos professores quanto à forma como a geografia é concebida nos PCN, alertando para as contradições do ponto de vista filosófico presentes no texto do documento:

[...] Aqui por certo está, consciente ou inconscientemente, o real objetivo da concepção baseada no subjetivismo na geografia. Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe. Assim, a visão de sociedade expressa nesta concepção passa a ser de uma reunião de indivíduos, e não a união contraditória de classes sociais em luta (OLIVEIRA, 1999, p. 54).

Outros autores apontam algum desconforto, na época da elaboração dos PCN: na escola, professores, angustiados e ansiosos, viam nos PCN um rumo no seu trabalho pedagógico que muitas vezes se perdia nas problemáticas do cotidiano escolar. Nos meios acadêmicos, professores e pesquisadores das mais diversas áreas o viam, no mínimo, como suspeito, por se tratar de uma proposta governamental imposta pela política neoliberal daquele contexto (COSTA, sd).

Apesar dos diversos posicionamentos a respeito da abordagem teórico-metodológica, da concepção filosófica, entre outros, os PCN vêm configurando-se como um dos principais documentos de referência para a elaboração de planejamentos nas escolas e mesmo para a

realização de avaliações, tanto as do cotidiano escolar quanto as de caráter externo. No entanto, no momento em que escrevemos esta dissertação, o Ministério da Educação vem trabalhando na organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Apesar dos esforços do Governo Federal para concluir os trabalhos da BNCC, diante das mudanças em curso no âmbito da administração federal, com cenário de trocas de comando na governança e com incertezas na condução das políticas públicas da educação, não se apresenta um cenário favorável para tal conclusão. Essas são observações da professora cidadã que vem acompanhando de perto as discussões travadas nesse campo de interesse dos profissionais da educação. Destacamos que, até o momento de escrita final desse texto, não havia posicionamento do MEC em relação à continuidade dos trabalhos envolvendo a construção e a conclusão dos trabalhos na BNCC.

Em nossa interpretação, a BNCC representa um grande avanço para a educação brasileira, na medida em que propõe a implantação e a regulamentação de uma base curricular que seja utilizada em âmbito nacional, atendendo a uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação. Desse modo, esperamos que os currículos que serão elaborados pela BNCC superem as fragmentações dos saberes, corroborando uma educação significativa e interessante para os estudantes da Educação Básica Brasileira.

3.4 OS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) propôs oficialmente em 2005, por meio dos CBC, os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridas pelos alunos na Educação Básica. Conforme definido pela SEE, o CBC procurou “estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano” (SEE/MG 2006). Desse modo, os CBC abordam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem ser olvidados no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aluno não pode deixar de aprender, não se esgotando todos os conteúdos a serem ensinados nas escolas.

A criação dos CBC tem como objetivo servir como base para as avaliações externas criadas pelo governo de Minas: a avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB); Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE); estabelecimento de um plano de Metas para cada escola, tendo em vista o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores.

Respaldados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, os CBC definem como proposta curricular de Geografia para o Ensino Médio cinco diretrizes: a valorização e o resgate das práticas socioespaciais, espaço culturais e ambientais do educando, buscando nelas os referenciais explicativos para ampliação, aprofundamento e compreensão do espaço geográfico em mutação; a importância da construção de um pensamento complexo, contextualizado e globalizado, sendo a interdisciplinaridade uma das formas de operacionalizar esse pensamento; (re)construção dos conceitos de Território, Lugar, Paisagem, Rede e Região, através de sua organização em um eixo integrador, do qual serão desdobrados os Eixos Temáticos e os Temas; a quarta diretriz sustenta-se no campo das competências gerais da investigação e da compreensão, correspondendo ao desafio da transposição didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano escolar; por fim, a quinta diretriz refere-se à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas, vistos como atividades planejadas pelo professor para promover o aprendizado e a autonomia do aluno no ato de compreender como se aprende.

Nessa perspectiva, os conteúdos do Ensino Médio nos CBC estão organizados de acordo com as diretrizes acima mencionadas e propõem como eixos temáticos as seguintes abordagens de estudo: problemas e perspectivas do urbano; as transformações no mundo rural; mutações no mundo natural; os cenários da globalização e fragmentação. Esses eixos desdobram-se em tópicos considerados básicos (trabalhados no primeiro ano do EM) e tópicos considerados complementares (trabalhados no segundo ano do EM). No terceiro ano, conforme orientação do CBC para o EM, cabe à escola decidir sobre o que será ensinado em geografia, podendo-se optar pela revisão de tópicos dos anos anteriores e/ou seu aprofundamento e ampliação.

A organização acima apresentada revela as concepções e propostas de ensino para a Geografia escolar idealizadas pelo Estado de Minas Gerais para o EM a serem seguidas por todas as escolas estaduais. Percebe-se que a proposta do CBC está em consonância com os PCN, uma vez que também aborda como fundamental a aquisição de competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como o PCN, o CBC busca oferecer às escolas estaduais mineiras uma base curricular comum que permita ao aluno a aquisição de conhecimentos necessários à sua formação como sujeito crítico e consciente. Nessa perspectiva, o CBC, juntamente com o PCN, orienta a formação do projeto político pedagógico das escolas mineiras, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação.

4 AVALIAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

4.1 PROCESSOS E DINÂMICAS DE AVALIAÇÃO: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Pesquisando a respeito dos processos e dinâmicas avaliativas na escola básica brasileira, constatamos um grande número de documentos normativos e de pesquisadores entre os quais Haydt (1988), Luckesi (2009), Hoffmann (2009), Esteban (2014), Perrenoud (1999), Libâneo (2011), que apontam para a importância dessa prática como elemento norteador dos processos e dinâmicas relacionadas às práticas de ensinar e aprender. As experiências em diferentes contextos avaliativos destacadas nessas pesquisas destacam que as avaliações conferem importância para diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos: aos estudantes, permite-lhes verificar suas aprendizagens, seus avanços, enfim, sua atuação em diferentes momentos da escolarização; aos docentes, possibilita-lhes, entre outras questões, não só dimensionar o que conseguiram aprender aqueles e aquelas com quem desenvolveram sua prática pedagógica, mas também produzir uma reflexão sobre seus planejamentos de ensino, seus objetivos, etc.; aos gestores da educação, as avaliações e seus resultados podem subsidiar-lhes a tomada de decisões específicas relativas ao cotidiano escolar; às famílias, orienta-as no acompanhamento do desempenho dos estudantes e na possibilidade de intervenção; à sociedade em geral, viabiliza-lhe condições de acompanhar o andamento dos processos educativos. Em suma, avaliar é necessário para que professores, alunos, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar possam conjuntamente refletir e questionar, buscando transformações significativas para a melhoria da educação escolar.

Quando pensamos ou discutimos sobre avaliação, é comum vir-nos à memória a realização de provas, o registro e a atribuição de notas, como também a aprovação e a reprovação dos alunos. Nessa visão tradicional, pode-se compreender a avaliação como uma simples memorização dos dados cobrados pelo professor, à qual, posteriormente, será atribuído um valor ou nota, gerando a classificação dos alunos. Podemos dizer que, de certa maneira, durante muitos anos, as diferentes práticas pedagógicas em avaliação, contribuíram, e ainda contribuem, para criar uma cultura escolar avaliativa que consolida e exhibe essa visão da avaliação com caráter puramente classificatório, punitivo e pouco reflexivo. Essas formas de avaliar têm privilegiado os saberes transmitidos pelo professor, e não a construção dos conhecimentos pelos alunos. Conforme Luckesi (2009, p. 34) “a atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente”. Para o autor, a avaliação classificatória não contribui para o crescimento dos alunos, na medida em que ela não é construtiva, ao contrário da avaliação que, tendo como foco o diálogo, conduz à criticidade e ao crescimento do educando: “[...] a prática classificatória da avaliação é

antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (LUCKESI, 2009, p. 77).

Entre autores mais contemporâneos, é possível identificar crítica aos modelos de avaliação considerados tradicionais e a defesa de avaliações diagnósticas e formativas. Hoffmann (2009) aponta concepções que traduzem outro caminho para o processo de avaliação, construção e reconstrução da aprendizagem e da cultura escolar, sendo a avaliação, acima de tudo

(...) uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo (HOFFMANN, 2009, p. 17).

Diante disso, avaliar pressupõe considerar todos os elementos da ação educativa, constituindo-se, portanto, como um ato pedagógico inclusivo, na medida em que se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem como um todo, e não apenas com a exibição de resultados. A relação professor-aluno assume papel decisivo nas práticas escolares, uma vez que interfere na avaliação da aprendizagem, em virtude do seu caráter reflexivo.

Haydt (1988) pontua que avaliar é levar em consideração tanto os aspectos qualitativos, quanto os quantitativos da aprendizagem:

Quando usamos o termo avaliar, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 1988, p. 10).

Nesse entendimento, a avaliação da aprendizagem é um processo que requer do professor um olhar interpretativo sobre os resultados obtidos: qualitativos e quantitativos. Essa concepção de avaliação é compartilhada pelo docente (P6), durante a entrevista:

Pra mim a avaliação, não necessariamente, é avaliar o conteúdo da geografia escolar. Ali eu estou avaliando todo o contexto do aluno, né? O empenho que ele tem pra vir pra escola; a frequência, na verdade, a participação dele; o envolvimento dele com a turma; com o professor; interesse; se quando ele falta, se ele corre atrás; mesmo ele não atingindo os objetivos propostos nas avaliações da disciplina, mas eu avalio também se ele se esforçou para fazer a avaliação. Então, assim, uma avaliação é mais... vou chamar de qualiquantitativa, porque tem também a avaliação da escola (P6).

Compreende-se, assim, que a avaliação da aprendizagem, por meio da qual os professores adquirem conhecimentos sobre os avanços e as dificuldades apresentadas por seus alunos, configura-se como um conjunto de saberes imprescindíveis à prática docente. Como tal, deveria constituir-se também como uma prática que permitisse aos professores orientar suas ações metodológicas, num movimento constante de ação-reflexão-ação. Partindo dessas concepções, a temática avaliação da aprendizagem é extremamente instigadora dada sua relevância e complexidade.

Avaliar faz parte, portanto, do cotidiano das escolas, onde os estudantes do EM, principalmente os do terceiro ano, defrontam-se com os diversos enfrentamentos avaliativos – internos e externos – para os quais devem estar preparados. Para tal, tendo como foco a condução do aluno ao aprendizado, é necessário permanente acompanhamento do educando nesse processo de construção de saberes.

Sabe-se que a avaliação é impactante para estudantes que estão no EM. Para os alunos do terceiro ano, além das avaliações em programas de ingressos no Ensino Superior, é o momento de se prepararem para o ENEM. Outro aspecto que corrobora esse impacto é o fato de que, enquanto, para parte dos jovens, esse é o momento de fazer escolhas sobre seu futuro profissionalizante, para outros, é chegada a hora de encarar a vida adulta e o mundo do trabalho. Diante disso, o último ano da Educação Básica desafia alunos, professores, gestores e toda a comunidade escolar.

Sendo o ato avaliativo tão importante no processo ensino e aprendizagem, como relatam diversos estudiosos do assunto, podemos nos perguntar: Por que e para que avaliar? Refletir sobre os objetivos das práticas avaliativas que ocorrem no contexto escolar nos direciona ao entendimento das três funções básicas da avaliação da aprendizagem, de que fala Haydt (1988): diagnosticar, controlar e classificar. A essas funções relacionam-se três modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa –, cujas principais características serão destacadas.

4.1.1 Avaliação Diagnóstica

Conforme apontado por Haydt (1988), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino. Constitui-se numa ferramenta de grande importância para o professor verificar o que os alunos já sabem e o que ainda precisam saber como pré-requisitos para novas aprendizagens. De acordo com publicação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)⁷, “a avaliação diagnóstica coloca em evidência os aspectos fortes e fracos de cada aluno, sendo capaz de precisar o ponto adequado de entrada em uma sequência da aprendizagem, o que permite a partir daí determinar o modo de ensino mais adequado”. Percebe-se, assim, que a avaliação diagnóstica visa orientar, através de planejamentos, as ações educativas e estratégias de ensino desenvolvidas pelo professor durante o ano ou mesmo durante uma etapa da aprendizagem:

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las (HAYDT, 1988, p. 16-7).

Diante disso, numa concepção diagnóstica, a avaliação é concebida como um ponto de partida, permitindo ao professor conhecer a realidade de cada aluno, identificar as habilidades ou pré-requisitos necessários ao processo de ensino, bem como as dificuldades de aprendizagens apresentadas a fim de saná-las. Possibilitando, portanto, uma identificação prévia dos saberes acumulados pelos estudantes, a natureza diagnóstica da avaliação é, para Luckesi, um ato de acolhimento, de inclusão e de transformações:

A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 2009, p. 172-3).

⁷ CAED (Disponível em: www.portalavaliacao.caedufff.net>avaliação. Acesso em: 20 de novembro de 2015).

Diante dessas considerações, conceber a avaliação é considerar o diagnóstico como ponto de partida para a tomada de decisões, para um planejamento mais detalhado das práticas docentes rumo à inclusão dos estudantes no processo educativo, tendo em vista alcançar os objetivos traçados ou em construção.

4.1.2 Avaliação Formativa

Tendo como função o controle da qualidade do processo de ensino, a avaliação formativa deve ser desenvolvida em diferentes temporalidades permitindo ao professor verificar se os objetivos planejados estão sendo alcançados (HAYDT, 1988). Para a pesquisadora, “a avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo” (HAYDT, 1988, p. 18). Essa concepção de processos avaliativos permite não só fundamentar o trabalho dos docentes, senão ainda orientar os estudos dos alunos, funcionando, portanto, como um mecanismo de aferir a qualidade do ensino, motivando alunos e professores a alcançar melhores resultados.

Considerando a importância da prática formativa para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender, Esteban faz as seguintes considerações:

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir; a saber; o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN 2008, p. 19).

Nessa concepção em que a avaliação é pensada, ensinar configura-se como ação processual, devendo, por isso, ser vista como algo em construção, e não estático: o professor deve acompanhar as aprendizagens dos alunos, sempre verificando que saberes têm ou precisam ter: “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD 1999, p. 103).

Ao professor é possibilitado criar caminhos para que os estudantes revelem seus conhecimentos, demonstrem seus avanços e, se necessário, desenvolvam condições para a

superação das suas dificuldades de aprendizado, modificando sua condição transitória, do não saber, para promoção e construção dos seus conhecimentos.

Para Perrenoud (1999, p. 103), “a avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. Em outras palavras, a avaliação formativa é reguladora da ação pedagógica, rompendo com a visão tradicional de avaliar e distanciando-se de uma avaliação que tem como objetivo a exibição dos resultados para a construção de uma “pedagogia diferenciada”.

4.1.3 Avaliação Somativa

Considerando que a avaliação somativa tem como objetivo maior a classificação dos alunos, devendo ser realizada no final de um curso ou unidade de ensino, Haydt sustenta que, por isso mesmo, ela “consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro” (HAYDT, 1988, p. 18).

Estudiosos do assunto como Haydt (1988), Hoffmann (2001), Esteban (2008), Perrenoud (1999), Luckesi (2009), Freire (1986), entre outros, apontam a importância da superação de uma prática de avaliação puramente somativa ou classificatória em direção à permanência de uma concepção formativa da avaliação. Apesar desse consenso, “[...] ainda há um enorme descompasso entre o pretendido e o realizado pela maioria das instituições educacionais” (HOFFMANN, 2001, p. 18), na medida em que, no cotidiano das escolas brasileiras, ainda se presencia uma cultura de aprovação/reprovação, que leva em consideração a classificação, a seleção e a punição, o que reforça e reafirma as práticas de uma avaliação classificatória.

Por outro lado, Haydt (1988) salienta que a promoção de um aluno de uma série para outra faz-se necessária em nosso sistema seriado de ensino:

É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, com função classificatória, pois ela consiste em classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, de acordo com níveis de aproveitamento preestabelecidos. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção. Tradicionalmente, é com essa função que a avaliação tem sido mais usada na escola. Sua utilidade é mais administrativa do que pedagógica (HAYDT, 1988, p. 25)

Partindo dessas reflexões, a avaliação somativa deve ter utilidade na escola para fins de promoção aluno-série, com fins administrativos, e não para determinar ações pedagógicas. Como já afirmamos, as práticas avaliativas podem ser construídas como um processo em constante elaboração, de modo que, nesse caso, as práticas diagnósticas e formativas constituem-se, em nossa análise, como o melhor caminho para promoção de ações que garantam o sucesso nos processos de ensinar-aprender.

Por outro lado, segundo Haydt (1988), para garantir a eficácia do sistema de avaliação, essas três modalidades (Diagnóstica, Formativa e Somativa) devem ser desenvolvidas de forma conjugadas, mesmo que cada uma delas tenham funções específicas e devam acontecer em contextos distintos. Sendo assim, o professor deve fazer uso de cada modalidade de maneira que elas se vinculem e garantam os objetivos propostos.

Considerando as bases legais que orientam as instituições escolares, a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20/12/1996) chama a atenção, em alguns de seus artigos, para a temática da avaliação da aprendizagem nas escolas:

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

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
- (BRASIL, LDB 9396, Art. 24, Inciso V, 1996)

O texto da LDB, em seu art. 24, deixa explícito que a avaliação é um recurso que deve ser utilizado pelo professor para a verificação da aprendizagem. Na escola, a prática da avaliação é um momento de grande importância, tem centralidade nos contextos de organização dos espaços-tempos escolares. Tal centralidade deve-se não só aos aspectos burocráticos, que exigem do professor resultados em notas no final de cada bimestre, trimestre, mas também à possibilidade de o professor analisar, diagnosticar, refletir, ou seja, avaliar e reavaliar sua prática pedagógica, visando desenvolver o sucesso, as competências e as habilidades dos alunos.

O art. 24 da LDBEN/96 ainda destaca que a avaliação deve ser contínua, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nossa prática docente permite-nos afirmar que há uma cultura da avaliação arraigada nas práticas escolares e que essa frase ressoa por todos os cantos da escola, em todas as reuniões e em todos os conselhos de classes, de modo que os termos “quantitativo” e “qualitativo” sofrem múltiplas interpretações, merecendo, por isso, uma análise mais cautelosa.

Para Luckesi (2002), não há distinção entre tais aspectos, na medida em que uma avaliação de fato nunca será quantitativa. Essas múltiplas interpretações ocorreram em virtude de uma distorção no entendimento da LDB por grupos de profissionais em educação:

Numa compreensão distorcida, corrente em nosso meio escolar, entendeu-se qualitativo por afetivo e quantitativo por cognitivo. A lei, na verdade, dizia outra coisa: por qualitativo, entendia o aprofundamento seja da assimilação de uma informação, seja de uma habilidade, seja de um conjunto de procedimentos, ou elementos semelhantes. Digamos que o qualitativo seja a preciosidade do desenvolvimento (LUCKESI, 2002)⁸.

Nessa perspectiva, a avaliação deve priorizar o aprofundamento e o aprimoramento da aprendizagem, tal fato implica olhar o educando como um todo, analisando tanto os aspectos afetivos quanto os cognitivos, mas sempre privilegiando a qualidade da aprendizagem, ou seja, o sucesso e o alcance do melhor desempenho do educando em diferentes contextos de aprendizagem.

Os PCN (1997) compreendem também a avaliação da aprendizagem em seus aspectos qualitativos, contrapondo-se à visão tradicionalista focada em notas e conceitos, sucessos ou fracassos dos alunos. Defendendo uma avaliação contínua e sistemática da aprendizagem com a finalidade de conceber qualitativamente os conhecimentos construídos pelos alunos, e de possibilitar ao professor constante reflexão sobre sua prática e consequente intervenção, os PCN compreendem a avaliação da aprendizagem escolar “como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” (BRASIL, MEC: 1997, p. 81).

O documento chama a atenção para que a avaliação da aprendizagem seja processual, e não somente no final de etapas. Esse fato deveria orientar o professor em suas ações promovendo novos ajustes e reajustes em sua prática, o que contribuiria para o bom resultado do processo de ensino e aprendizagem. Para os estudantes, é o momento de perceber suas conquistas e suas dificuldades em direção a um novo aprendizado, cabendo à escola, em linhas

⁸ Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. Universidade Nova de Julho. São Paulo. pág. 79 a 88, 2002. In: www.portalavaliacao.caedufjf.net/avaliacao. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

gerais, investigar que elementos do processo educacional demandam mais ações pedagógicas e de gestão.

Os PCN propõem ainda uma avaliação inicial (investigativa) e outra no final de cada etapa de trabalho do professor. A investigativa pode possibilitar aos professores o conhecimento das especificidades dos seus alunos, para, assim, poderem promover um planejamento adequado. Agindo dessa forma, o professor poderá obter informações sobre o que os alunos já sabem, já construíram e o que ainda poderão aprender sobre determinado conteúdo. Em contrapartida, o documento orienta que “essas avaliações não devem ser aplicadas exclusivamente nos inícios de ano ou de semestre; são pertinentes sempre que o professor propuser novos conteúdos ou novas sequências de situações didáticas” (Brasil, MEC: 1997, p. 81). Essa prática irá subsidiar a avaliação final, cuja finalidade é averiguar o que foi ou não aprendido pelos alunos e se os objetivos a que se propôs o professor foram alcançados. Essa reflexão deve levar sempre em consideração as condições oferecidas (favoráveis ou não) para a ocorrência desses acontecimentos, trazendo à discussão as responsabilidades do sistema educacional.

Nos PCN, fica bem explícita a preocupação com a avaliação da aprendizagem, somando-se ela, conforme o documento, a concepção de que avaliar significa também compreender o ensino oferecido, as ações e práticas dos professores, assim como, toda a estrutura educacional oferecida aos alunos e professores. Todo esse conjunto – ensino, aluno, professor e escola – forma uma “teia de significados” (GEERTZ, 2008, p. 10) que precisam de sincronia, ou seja, de um equilíbrio, para que se cumpra a finalidade maior do processo de ensino: a de fazer aprender. Uma avaliação que considere diferentes aspectos e momentos do ato educativo certamente considerará, igualmente, as diferenças nas possibilidades de ensinar e de aprender, evidenciando que os resultados exibidos pelas avaliações não são somente qualificadores do trabalho docente e dos esforços dos estudantes na aprendizagem. O que tais resultados exibem, em verdade, é que um conjunto de elementos de gestão e de ordem pedagógica influem nos resultados explicitados nas avaliações.

Como já destacado, a avaliação faz parte da cultura da escola e de todos aqueles que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com as atividades educativas escolares. Embora a questão da avaliação tenha sido amplamente discutida em congressos, seminários, escolas e universidades, ainda é um campo contínuo de pesquisas dada a complexidade e os desafios que se interpõem. Como prática imprescindível no cotidiano escolar, é importante que os professores busquem constantemente redefinir e ressignificar suas ações e atuações, buscando sempre novos caminhos e novos sentidos para a escola e para a avaliação. Em nossa interpretação, ainda há muito a ser debatido, no âmbito dos espaços escolares, sobre os processos avaliativos. A pesquisa que

realizamos aponta para a necessidade de essa temática permear processos de formações continuadas de professores.

Corroborando nossa análise ao destacar o equívoco cometido repetidamente pelas escolas, professores e sistemas de ensino ao mencionarem que estão praticando avaliação, Luckesi considera que existe distinção entre o ato de avaliar e o ato de examinar: “O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2002)⁹.

Dessa forma, centrando-se nos resultados para a verificação da aprendizagem do aluno, valorizando a promoção, e não o processo de ensino e aprendizagem, as escolas e os professores examinam e pouco avaliam, confundindo, segundo o autor, os exames pontuais, que excluem, selecionam e classificam, com o ato de avaliar, que vai muito além de dar notas e fazer registros em diários:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2009, p. 172).

Avaliar sob essas perspectivas é acolher o aluno no processo de ensino e possibilitar uma prática avaliativa mais abrangente e, não condizente com o ato de julgar e classificar. Esse acolhimento é, portanto, o ponto de partida para o sucesso de qualquer atividade avaliativa, tendo em vista que avaliar implica diagnosticar para alcançar o melhor resultado.

Considerando-se essas reflexões, não se pode olvidar, no entanto, que a realidade das nossas escolas é diferente. Villas Boas (2014) aponta um aspecto significativo: os cursos de formação de professores não dispõem de uma disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, de modo que, normalmente, o estudo dessa temática fica restrito à Didática Geral com limitado tempo para discussões. Diante disso, instala-se a seguinte realidade: durante toda sua vida escolar, o professor foi examinado; no decorrer de sua formação nas universidades, não aprofundou os estudos sobre avaliação; isso contribui para que se perpetue na escola a fragilidade

⁹Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. Universidade Nova de Julho. São Paulo. p. 79 a 88, 2002. In: www.portalavaliacao.caedufjf.net/avaliacao. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

do ato de avaliar, consolidando a “pedagogia do exame” como parte da cultura escolar (LUCKESI, 2009, p. 17).

No dizer de Haydt “o termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota ou passar de ano (...). Esta associação é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante” (HAYDT, 2001, p. 286). Ela nos leva a pensar que na escola existe uma cultura do exame, uma vez que as atenções ainda estão centradas nos resultados, principalmente com a introdução das avaliações em larga escala. Dessa forma, embora a escola busque alcançar a qualidade do ensino, está deixando de praticar uma avaliação centrada no processo de ensino, buscando inovações.

Refutando a avaliação como uma ameaça aos alunos, pelo contrário, concebendo-a como um ato amoroso, inclusivo, de acolhimento e de construção, Luckesi afirma que “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p. 32). Promover uma avaliação que considera esse acolhimento, segundo Luckesi é papel do professor e constitui o ponto de partida para qualquer prática avaliativa, concorrendo, para isso, no ato de avaliar, dois processos cruciais, articulados e indissociáveis: a) O primeiro diz respeito ao “diagnóstico”, cuja finalidade maior é constatar o estado da aprendizagem do aluno; b) o segundo momento “decidir” o que será planejado visando a uma melhor qualificação e aos objetivos que se querem alcançar: “Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (LUCKESI, 2000, p. 8). Nessa concepção, a avaliação pode permitir ao professor identificar possíveis problemas de aprendizagem para acertar os caminhos a serem trilhados, uma vez que ela possibilita a constatação, a qualificação e a orientação de novos passos. No entanto, para que esse ato de avaliar seja significativo, é importante que seja um contínuo da prática pedagógica do professor.

Numa perspectiva dialógica, destacando a importância do professor e do aluno como sujeitos responsáveis por saberes qualitativamente superiores, Hoffmann propõe uma avaliação em via dupla: em direção aos estudantes e também apontando às práticas pedagógicas das professoras e professores: “Um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMANN, 2001, p. 112-3).

As relações dadas no ensino-aprendizagem devem estar pautadas nas trocas entre professores e alunos, conforme relatado por Hoffmann, como um fazer constante nas escolas,

em que a aproximação entre quem educa e quem aprende é essencial, num processo dialógico, que permite respeitar e valorizar o que o aluno sabe e traz de suas experiências e vivências. O professor deve acompanhar, passo a passo, o aprendizado dos alunos, tendo um olhar diferenciado para cada educando: “a dinâmica da avaliação é complexa, pois necessita ajustar-se aos percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e, portanto, em múltiplas e diferenciadas direções” (HOFMANN, 2009, p. 78).

Considerando essas constatações, espera-se que o professor deva estar sempre alerta, observando, investigando e interpretando, enfim, exercendo seu papel de mediador nesse processo de construção de conhecimentos. Por nossa experiência e apoiando-nos em diferentes estudos, podemos constatar que conceber essa perspectiva avaliativa representa um desafio para professores e professoras que trabalham em escolas públicas carentes, com diferentes tipos de infraestruturas, com salas superlotadas, considerando ainda que grande parte dos docentes tem dupla e até tripla jornada de trabalho.

Paulo Freire, em suas diversas obras e estudos, sempre apontou a importância do diálogo na prática educativa porque, por meio do diálogo, o homem insere-se, integra-se e afirma-se na sociedade. A possibilidade do diálogo faz o homem adquirir atitude crítica e se afirmar como sujeito. Para Freire o alicerce da educação começa pelo diálogo e “a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico” (FREIRE, 1986, p. 26) Nessa perspectiva, compreende-se que o professor, ao avaliar o que ensina, reflete sobre sua própria prática pedagógica, ou seja, uma avaliação que aponta simultaneamente para estudantes e práticas docentes.

Dessa forma, o ato de avaliar transforma-se numa fonte de conhecimentos e de investigação, tendo em vista uma tomada de decisões rumo a novas práticas e objetivos num sentido permanente do processo educativo:

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, 1986, pag. 125).

Para caminhar nesse sentido, é fundamental que o professor se volte ao educando, desafiando-o a pensar, a dialogar, a exercer sua criticidade e a estabelecer conexões significativas com os diferentes conteúdos trabalhados e com os saberes e vivências trazidas por seus alunos. Nesse sentido, o ato de avaliar para o professor pode consistir num momento de

reflexão para pensar e repensar sua prática e, se preciso, mudar os rumos do processo ensino e aprendizagem.

Esteban (s/d) relata em suas pesquisas que a cultura escolar sobre avaliação da aprendizagem deve ser reconstruída de modo que os resultados avaliativos dos educandos deixem as amarras do fracasso e se convertam em sucesso escolar. Para a autora, avaliar e julgar são práticas corriqueiras no cotidiano escolar de nossas escolas, embora haja sinais de que novos olhares vêm produzindo uma nova concepção de avaliação:

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costuram fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico (ESTEBAN, s/d)¹⁰.

Avaliar para a autora é abrir espaço e tempo para a ocorrência e exibição da multiplicidade de saberes que se articulam na escola, considerando as particularidades dos sujeitos numa complexa e dinâmica teia em que se entrelaça uma diversidade de valores, papéis, conhecimentos e expectativas, num contínuo confronto de interesses individuais e coletivos. Essas concepções constituem-se em desafios que se colocam, criando outros olhares e outras possibilidades para a avaliação da aprendizagem escolar. A sistematização dos dados coletados em campo, em nossa pesquisa, reforça os aspectos de uma cultura escolar avaliativa apegada a uma visão tradicional, como destacado por diferentes autores, como será analisado no próximo capítulo.

Luckesi (2009), Hoffmann (2009), Freire (1986), Esteban (2008) provocam reflexões sobre nossas práticas pedagógicas cotidianas, exigindo constante construção e desconstrução no ato avaliativo. À luz dessas reflexões pensamos que a avaliação não pode ser considerada como um fim em si mesmo, mas como um meio que permite ao professor ir e vir em suas práticas, buscando sempre alcançar o aprendizado dos seus alunos. A avaliação tratada por essa perspectiva pode permitir aos estudantes um posicionamento frente ao conjunto de saberes avaliados, que contribuem para suas formações. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem pode ser praticada como elemento que motiva alunos e professores nos processos de ensino: ao professor importa saber se sua prática

¹⁰ Avaliar: Ato tecido Pelas Imprecisões do Cotidiano. ESTEBAN, Maria Teresa. Disponível em www.educacao.rs.gov.br/.../maria_esteban_aval_ato_tecido_impre... Acesso em 10 de março de 2016.

está adequada, se está surtindo efeitos positivos; aos alunos importa verificar seus avanços e suas dificuldades.

Sendo um contínuo processo de investigação entre professor e aluno, exigindo daquele não só constante abertura ao diálogo e acolhida aos avanços e dificuldades deste, mas também o entendimento do tempo individual de cada sujeito, a avaliação da aprendizagem, como ressalta Libâneo, “é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho” (1994, p. 202).

Certamente, não é uma tarefa fácil, mas um caminho possível transformar a avaliação num “ato amoroso”, rechaçando a ideia por parte dos alunos como algo ruim. Isso implica reflexões, permite abertura de horizontes, visão do universo da escola com outras lentes, revisão de concepções, mergulho nas contradições e assimetrias da cultura escolar, rompimento com as visões cristalizadas e conservadoras e, sem dúvida, ressignificação de nossas práticas educativas.

Entendemos ser fundamental para uma prática avaliativa centrada no desenvolvimento da aprendizagem do aluno o conhecimento das concepções teóricas contemporâneas sobre avaliação da aprendizagem. No entanto, faz-se necessário também um olhar sobre os documentos legais que regem a educação brasileira e, em nosso caso específico, a legislação que ampara e rege a educação em Minas Gerais. Esses destaques contribuem para atendermos aos objetivos destacados nessa pesquisa.

4.2 A REALIDADE DA AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MINAS GERAIS

A legislação educacional constitui um conjunto de normas e diretrizes que orientam o sistema educacional de um país. Esses princípios fundamentam e regulam o ensino das diversas instituições federais, estaduais e municipais. O modelo federativo adotado no Brasil permite que cada unidade da federação construa as suas orientações de políticas no campo educacional. As escolas estaduais mineiras, integradas ao sistema educacional do país, devem seguir as orientações legais vigentes.

Como já destacado, a pesquisa que realizamos teve como campo de análise, as práticas avaliativas de professores da rede estadual de Minas Gerais, de forma que nos interessa conhecer um pouco sobre o que diz a legislação sobre o ato de avaliar nas escolas de Minas Gerais, assim como as particularidades dos documentos que regulam e orientam o trabalho de gestores e docentes em suas práticas pedagógicas.

Encontramos os seguintes documentos que estabelecem as diretrizes do processo de avaliação da aprendizagem no Estado de Minas Gerais: Resolução SEE 2197 de 2012; Parecer 1158 do Conselho Estadual de Educação de 1998; Parecer 1132 do Conselho Estadual de Educação de 1997. Trata-se de relevantes documentos para entendermos o que é proposto pelo governo estadual para a avaliação da aprendizagem nas escolas. Esses documentos, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), dão corpo ao Projeto Político Pedagógico das escolas, devendo nortear os professores no ato avaliativo. Nesta pesquisa, daremos ênfase à Resolução SEE 2197, de 2012, por se tratar do documento mais recente sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.

4.2.1 Resolução SEE 2197 de 2012

Entre os artigos que tratam e orientam os professores e toda a equipe pedagógica da escola sobre a organização da avaliação da aprendizagem, o artigo 69 da Resolução 2197 traz informações significativas e esclarecedoras:

Art. 69 A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:

- I - assumir um caráter processual, formativo e participativo;
- II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;
- III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;
- IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos;
- V - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;
- VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;
- VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente;
- VIII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com distorção idade ano de escolaridade (SEE, 2012)¹¹

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem na rede Estadual de Educação/MG, conforme já orientado pela LDB 9394/96, também considera o ato de avaliar como processual,

¹¹ Disponível em: www.crv.educacao.mg.gov.br/sistemacrv. Acesso em 28 março de 2016.

formativo, contínuo e diagnóstico, sempre prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Percebe-se que ao professor e a escola é dada a responsabilidade para adequar tempos e espaços escolares para que sejam garantidos aos alunos, ao longo do ano letivo: atendimento quando o mesmo apresentar menor rendimento e garantia de um aprendizado no tempo certo. Além disso, cabe ao professor assegurar esse aprendizado em forma de reposição, quando o aluno tem frequência insuficiente. Afirmar-se também, no Art. 78 e no Art. 79 dessa Resolução, a concessão de oportunidades de aprendizagens para os alunos que não apresentaram resultados satisfatórios:

Art. 78

I - estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula;

II - estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada bimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período;

III - estudos independentes de recuperação, no período de férias escolares, com avaliação antes do início do ano letivo subsequente, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno.

Parágrafo único. O plano de estudos independentes de recuperação, para o aluno que ainda não apresentou domínio no(s) tema(s) ou tópico(s) necessário(s) à continuidade do percurso escolar, deve ser elaborado pelo professor responsável pelo Componente Curricular e entregue ao aluno, no período compreendido entre o término do ano letivo e o encerramento do ano escolar.

Art. 79 A Escola deve garantir, no ano em curso, estratégias intervenção pedagógica, para atendimento dos alunos que, após todas as ações de ensino aprendizagem e oportunidades de recuperação previstas no art. 78, ainda apresentarem deficiências em capacidades ou habilidades no(s) Componente(s) Curricular(es) do ano anterior (SEE, 2012)¹².

Para a última etapa do Ensino Básico, a Resolução 2197, de 2012, apresenta um artigo específico alertando para a necessidade de superação de todas as dificuldades ainda não vencidas pelos estudantes, ao longo do primeiro e do segundo ano do EM:

¹² Disponível em : www.crv.educacao.mg.gov.br/sistemacrv. Acesso em 28 março de 2016.

Art. 76 A Escola deve utilizar-se de todos os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizar pais e educadores para que sejam oferecidas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio condições para que possam ser vencidas as dificuldades ainda existentes, considerando que o aluno só concluirá a Educação Básica, quando tiver obtido aprovação em todos os Componentes Curriculares (SEE, 2012)¹³.

Se, por um lado, os documentos educacionais que tratam da avaliação estão preocupados em oferecer condições para o ensino e a recuperação dessas aprendizagens aos alunos, cabendo às escolas adaptar seus tempos e espaços para que essas condições sejam concretizadas, por outro lado, conforme Luckesi, “a escola não consegue fazer isso até hoje” (LUCKESI, 2012). Diante dessa disparidade, cabe uma indagação: Por que as escolas não conseguem ensinar aos alunos até que eles aprendam? A resposta a esse questionamento encontra ressonância nas palavras de Luckesi (2012): “até hoje: ensinamos e aplicamos uma prova. Se o estudante foi bem, está aprovado; se não foi bem, está reprovado, e fim de conversa”¹⁴. Enfim, as escolas ainda praticam exames e não avaliação.

A partir da pesquisa de campo que fizemos com diferentes docentes da rede estadual de educação de Minas Gerais, constatamos com alguns professores que esse “fim de conversa” não é exatamente o que acontece, ou seja, não é tão simples como parece, pois é cobrado do professor avaliar até que o aluno consiga o resultado satisfatório, isto é, uma nota que garanta sua promoção de um ano para outro, conforme apontado na resolução SEE 2197 de 2012, como referendam as falas dos professores:

Você dá a avaliação, avalia e dá nota e acaba que, no final da história, o aluno tem que chegar na média e, se não chegou na média, você dá outra avaliação... Se não chegou na média, você dá outra avaliação, ou seja, meramente quantitativo, o sistema não está nem aí se o aluno conseguiu assimilar aquele conteúdo e etc., não tem esse tipo de preocupação. Preocupação ao meu ver do sistema público de Minas Gerais é quantitativo, é numérico (P2).

[...] se você não estudar, vai tirar uma nota ruim e tal. Apesar de hoje em dia isso não está valendo tanto mais, pois a nota já não é tão significativa pra eles. No geral, com alguma variação (P4).

A primeira questão é a questão de nota que é exigido, é a questão até da porcentagem para se passar o aluno, ou seja, os dados que o governo exige. Quando eles tiram uma nota boa, é mérito deles, e quando tiram uma nota ruim, é mérito do professor, mas aí eles não reclamam não, para eles tanto faz. Tentamos de alguma forma mudar, na medida que nós possamos mudar. De alguma forma, tentamos. Mas acho que o sistema, ele nos obriga a dar avaliações que praticamente empurram os alunos (P8).

¹³ Disponível em: www.crv.educacao.mg.gov.br/sistemacrv. Acesso em 28 março de 2016.

¹⁴ Entrevista com LUCKESI. Medida certa. Disponível em www.educacao.atarde.uol.com.br/?p=11811. Acesso em 10 de março de 2016.

Como se pode perceber, nas escolas ainda existe a preocupação com os resultados, seja porque o sistema cobra, seja porque o professor, conforme relata P2 “*de certa forma [se deixa] levar*”. Diante disso, há que se concordar com Hofmann, segundo a qual, quando se trata de avaliação não se discute aprendizagens, mas sim resultados: “Não se discute aprendizagem quando se discute avaliação. Discutem-se resultados muitas vezes superficiais, índices numéricos, comparativos, mas não por que os alunos não estão aprendendo”¹⁵.

Embora os documentos oficiais nos mostrem essa preocupação, ao relatarem que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, formativa, diagnóstica, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, as escolas e os docentes ainda precisam encontrar um caminho para que saiam das concepções teóricas para a prática. Como fazer isso? Trata-se de desafios que se colocam tanto para os docentes, que buscam uma educação de qualidade para a sua profissão, quanto para os gestores da educação do Estado de Minas Gerais, que devem garantir condições adequadas de trabalho e carreira aos profissionais da educação.

4.3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E O IMPACTO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

Pesquisar as concepções sobre avaliação por parte dos professores de Geografia que atuam no terceiro ano do EM significa também discorrer sobre as avaliações externas, na medida em que estas se encontram fortalecidas no cotidiano das salas de aulas desse segmento do ensino, inseridas na cultura da escola e inter-relacionando-se às práticas docentes, no cotidiano da organização dos espaços e tempos dos estudantes. Diante disso, analisar a maneira como são concebidas e vivenciadas as diversas formas de avaliação escolar é uma tarefa que se impõe aos profissionais da educação, principalmente no contexto atual das avaliações em larga escala, em que a escola e seus sujeitos vivenciam diferentes formas de avaliação.

Com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), criado em 1990 pelo MEC, desenvolvido e coordenados pelo INEP, a cultura da avaliação em larga escala passou a fazer parte do cotidiano das escolas brasileiras. O SAEB, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, avalia os sistemas escolares brasileiros públicos e privados de ensino fundamental e médio. Nesse cenário, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁵ Entrevista com Hofmann, disponível em: www.edicoessm.com.br/.../entrevista-com-jussara-hoffmann.pdf. Acesso em 10 de março de 2016.

Educação Nacional (Lei nº 9394/96) legitimando a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, de modo que elas assumem relevância no panorama contemporâneo da educação brasileira.

Justificado pelo INEP (2016) como um sistema importante para o fornecimento de informações, o SAEB visa direcionar a execução de políticas públicas educacionais, nas esferas municipal e estadual (INEP, 2016), de forma que, desde sua criação, aconteceram algumas mudanças buscando aperfeiçoá-lo. Ressalta-se que uma dessas mudanças diz respeito à sua regularidade: sua realização se dá a cada dois anos, permitindo, dessa forma, uma comparabilidade entre os dados coletados. Conforme o INEP (2016), “são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC, que objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. O Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) ressalta que os dados levantados pelo SAEB permitem ao MEC e às SEE e SME ações voltadas à solução dos problemas, ao longo dos anos, além direcionar os recursos às áreas que realmente necessitam de assistência técnica e financeira (IBGE, 2016).

Atualmente, o SAEB desenvolve duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB, por meio de análises amostrais das escolas públicas e privadas das áreas rural e urbana, verifica o desempenho escolar no quinto e nono ano do EF (Ensino Fundamental) e também no terceiro ano do EM, objetivando reconhecer as habilidades e competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, propõe coleta de informações a partir de questionários socioeconômicos dos alunos. Já a ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, destina-se aos alunos de 5º a 9º ano do EF público, em todas as esferas (municipais, estaduais e federal), de área rural e urbana. Para a execução dessa avaliação, é necessário um mínimo de 20 alunos matriculados na série avaliada. A prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, sendo que esses resultados são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como os dados coletados por essa modalidade de avaliação permitem à comunidade escolar – pais, alunos, professores e gestores – identificar o posicionamento das escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes, o SAEB acaba representando a disseminação de uma cultura de avaliação no Brasil.

Embora entendamos a importância e a necessidade do levantamento de dados sobre a educação básica efetivados pelo SAEB, desde 1990, observamos que essa política atinge a prática docente, uma vez que o professor se sente pressionado pelo Estado para o cumprimento de metas e para a melhoria do desempenho dos estudantes. Além disso, essa

política vem corroborando a supervalorização de indicadores quantificáveis e mensuráveis através do *ranqueamento* das escolas, sendo que ao docente é atribuída boa parte da responsabilidade desses resultados: “[...] hoje, mercê dos processos de avaliação de rendimento escolar, boa parte da responsabilidade dos baixos índices de aproveitamento é atribuído ao docente em um processo de se tomar a parte pelo todo” (CURY 2009, p. 18).

Dessa forma, o papel do Estado se fortalece, ampliando seu poder de controle sobre o trabalho dos professores e da gestão escolar. Essa centralidade dada às avaliações pelo Estado está atrelada ao mecanismo de regulação de um “Estado-avaliador”, que se relaciona às recomendações de organismos internacionais que “insistem nas ações para superar a crise da eficiência, eficácia e produtividade do sistema” (COELHO, 2009, p. 46).

Nessa perspectiva, as avaliações externas adquirem um caráter claramente classificatório, preocupada com índices e rendimento, e não com a melhoria das aprendizagens dos estudantes e com a busca da equidade nos processos educativos, apontando para a transformação destas avaliações em estratégias gerenciais e mercadológicas do Estado, como alerta Coelho:

É necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social (COELHO, 2009, p. 47).

Diante dessas reflexões, é possível concluir que as políticas públicas atuais desse Estado avaliador trazem, por intermédio do SAEB, implicações para o que é ser professor ou professora na educação básica no Brasil. Entendemos ser importante, como já destacado, averiguar a qualidade da educação brasileira, não constituindo nossa pretensão desprezar essa política, mas alertar para a transformação dessas avaliações em mecanismos de regulação externos que interferem nos rumos da escola e buscam, por meio do cumprimento de metas propostas pelo SAEB, a “qualidade” da Educação Básica no Brasil.

4.3.1 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Outra modalidade de avaliação que repercute nas práticas pedagógicas do professor da escola básica é o ENEM: criado pelo MEC na esteira das avaliações institucionais e normatizado pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, sob a coordenação do INEP, o ENEM tem como objetivo inicial “avaliar o desempenho do aluno ao término da

escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. (BRASIL, 2000, p. 1) Posteriormente, em 2009, designado como Novo ENEM, transformou-se num mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, sofrendo alterações para “a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio”¹⁶.

Com a centralidade dada ao ENEM, seja nas políticas públicas de educação, seja pelo reconhecimento dos seus resultados para o ingresso nas universidades federais e privadas, em substituição ao tradicional vestibular, esse exame ganhou relevância no cenário da educação brasileira. Nas escolas, principalmente do EM, promovem-se discussões entre professores e estudantes interessados no exame como alternativa de ingresso no ensino superior, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas, nos currículos praticados, nas diferentes temporalidades e no funcionamento da escola, principalmente no terceiro ano do EM.

Em comparação com o SAEB, que avalia apenas matemática e língua portuguesa, o ENEM, realizado anualmente, é mais abrangente, pois verifica as habilidades e competências dos estudantes para cada área de conhecimento, isto é, o conteúdo das provas é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Para cada grande área de conhecimento há um conjunto de competências e habilidades propostas, que consistem num guia de estudos.

Nessa perspectiva, as questões propostas no ENEM estruturam-se em competências e habilidades, incentivando o exercício do raciocínio e da interpretação, com questões que medem o conhecimento interdisciplinar. Desse modo, nas escolas de EM, os docentes de cada área de conhecimento devem conhecer e desenvolver, juntamente com os estudantes, as habilidades exigidas pelo exame. Tais habilidades e competências são uma forma de cobrar do aluno questões contextualizadas e que não valorizam a memorização do conhecimento, mas sim a interpretação desse conhecimento.

¹⁶ Disponível em: www.portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem. Acesso em 25 de março de 2016.

4.3.2 Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)

Outra forma de ingresso em algumas universidades federais brasileiras são os chamados exames seriados ou Processos Seletivos Seriados. Especificamente em Juiz de Fora, trata-se do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)¹⁷, uma das formas de ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No caso específico da UFJF, os estudantes têm a opção de realizar o exame seriado, ao longo dos anos do EM (PISM I, PISM II e PISM III), – atendendo às habilidades e competências exigidas em cada série – de modo que, ao realizar o PISM III, no final do terceiro ano, as notas são somadas, e o resultado final garante a classificação para as vagas nos cursos oferecidos pela UFJF. Salientamos que, partir de 2012, a nota obtida no ENEM corresponde à seleção de 70% das vagas oferecidas pela universidade, enquanto a seleção dos 30% restantes é feita pelo PISM. O ingresso via ENEM é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Ressalta-se que a elaboração dos programas cobrados no PISM é de responsabilidade da UFJF, exigindo, portanto, que o estudante interessado em prestar o exame deve ficar atento ao edital do PISM, pois nem sempre o professor planeja sua prática pedagógica com programas que atendam a esse fim. Outro aspecto relevante do PISM refere-se a algumas vantagens para os estudantes: a não obrigatoriedade de escolher o curso pretendido já na primeira etapa (PISM I), deixando essa escolha para a terceira etapa (PISM III), ressaltando-se que o aluno com melhor desempenho tem mais chances de escolha do curso almejado; o não acúmulo de matérias, pois o conteúdo das provas refere-se ao ano concluído pelo estudante; oportunidade de verificar o desempenho ano a ano, podendo-se preparar melhor para o desafio de ingressar em uma Universidade Federal.

Na escola, o PISM impacta nas práticas pedagógicas dos professores: como ele tem mais de 15 anos sem ser revisto, difere do que é proposto como programa pelo governo de Minas Gerais (o CBC), como também do que é proposto pelo ENEM. Essa discrepância representa desafio para o professor, que é responsável pelo cumprimento de diferentes abordagens curriculares. Enfim, as avaliações externas, a exemplo do PISM, trazem implicações no saber-fazer cotidiano dos professores do EM.

¹⁷ O PISM instituído pela Resolução nº 18/99, do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD), da Universidade Federal de Juiz de Fora, em sua reunião ordinária do dia 16 de junho de 1999.

4.3.3 Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)

No contexto das políticas públicas educacionais, o estado de Minas Gerais cria o seu próprio sistema de avaliações – o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) – instituído e normatizado pela Resolução N° 14 de fevereiro de 2000, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O SIMAVE é integrado por três programas: o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), destinado aos alunos das séries finais do EF e do primeiro ano do EM; o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), destinado a analisar os níveis de alfabetização dos alunos do terceiro e quarto anos do EF; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), destinado aos alunos 5º e 9º anos do EF e 3º ano EM, ou seja, destinado aos alunos do final de cada etapa da educação básica na rede pública, avaliados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para subsidiar as avaliações do PROEB e do PAAE os professores utilizam a proposta curricular do CBC, conforme consta no portal virtual da educação de Minas Gerais:

As avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir todas as dimensões do sistema educacional da rede pública estadual. Elas analisam os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema; na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; no nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do ensino fundamental e médio¹⁸.

Como se pode perceber, o Estado de Minas Gerais dispõe de um sistema de avaliações cuja pretensão é verificar o desempenho avaliativo do estudante, do professor e da escola.

Como constatamos, a temática da avaliação na contemporaneidade tem ocupado um amplo espaço nas discussões acadêmicas, políticas, nos diversos campos de pesquisas, na comunidade e no interior das escolas. Essas interlocuções permitem uma reflexão sobre essa cultura da avaliação e do papel docente perante este momento pelo qual passa o sistema educacional brasileiro, considerando as repercussões das avaliações em larga escala, tanto nas reformulações dos currículos escolares como nas práticas pedagógicas.

Nossa prática docente somada à pesquisa que desenvolvemos permitem-nos afirmar a necessidade de profunda análise sobre muitas questões, acertando caminhos, uma vez que, não raro, os docentes desconhecem como são organizadas as avaliações em larga escala: os docentes não participam (ou pouco participam) dos processos definidores das matrizes de

¹⁸Revista da Gestão Escolar. Proalfa/Proeb 2013. Disponível em www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/SIMAVE-R. Acesso em 12 de abril de 2016.

referência; em sua maioria, não conhecem em profundidade as teorias e as técnicas que fundamentam e possibilitam operacionalizar as avaliações.

Embora os resultados dessas avaliações, como o SAEB e Prova Brasil, não apresentem como objetivo ou pretensão a comparação dos resultados entre escolas ou municípios e estados, a simples divulgação dos dados do IDEB de cada escola, com as temidas quantificações e classificações/*rankeamentos* entre as mesmas, acaba gerando o consequente clima de competição. Contrário a essa avaliação como medida, Luckesi (2011, p. 431) alerta que estas avaliações “(...) não têm como objetivo somente aparecer como pesquisa, e sua função não é apenas criar um *ranking* das instituições avaliadas. Seu objetivo fundamental é diagnosticar a qualidade da educação no país e orientar intervenções para a sua melhoria”.

Acreditamos que o *rankeamento* das escolas não contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois cada escola, inserida em determinado contexto social, apresenta uma realidade específica, de modo que, nessas avaliações padronizadas, em que o desigual é tratado sob a mesma regra, não se consideram as especificidades, correndo-se o risco de não mostrar a realidade da educação brasileira, como atesta Libâneo:

Criticar as avaliações nacionais, todavia, não significa ser contrário à avaliação em si; revela, antes, que se considera insuficiente apenas a avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc. Se o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam melhor desempenho e a punição das mais fracas? A lógica de intervenção não deveria ser outra? (LIBÂNEO et al., 2011, p. 206).

Concordamos com Libâneo no sentido de que as avaliações são necessárias e importantes, pois através delas se podem promover ações de melhoria da educação. Em contrapartida, ao promover premiações, como faz o estado de Minas Gerais, através do prêmio de produtividade, em que escolas e seus profissionais são “punidos” ou “premiados” de acordo com o desempenho, perde-se o objetivo de avaliar como propósito de qualidade e fortalece a avaliação como medida e controle das escolas.

Nesse contexto das avaliações em larga escala, das premiações e *rankeamentos* de escolas, o professor se vê pressionado seja pelos gestores escolares e poder público, seja pelos alunos e pela sociedade na preparação dos estudantes para todas essas avaliações (SAEB, ENEM, PISM, SIMAVE, entre outras). Sabemos, pelas nossas práticas e experiências em escolas públicas de Minas Gerais, que o conteúdo programático difere de uma modalidade de avaliação para outra. Em Minas Gerais, é dever do professor seguir o CBC e preparar os

alunos para as provas elaboradas pelo Estado, como as do SIMAVE, porém o conteúdo programático do CBC não equivale ao programa exigido pelo ENEM e pelos processos seletivos da UFJF (PISM), como expressam os professores abaixo:

A orientação curricular é a orientação do CBC, que é o que a escola trabalha. O plano de curso, as metodologias, são todas baseadas na orientação do CBC. Só que o foco dos meninos, a grande maioria do terceiro ano aqui é pra fazer o PISM e o ENEM. O que a gente faz, além disso, insere algumas matérias, alguma coisa que seja de revisão. Para que, além do currículo do CBC, eles tenham uma informação adicional que possa contribuir para eles na vida fora da escola também (P1).

[...] eu procuro fazer um equilíbrio entre essas duas matrizes curriculares, o CBC e o PISM (P2).

Então, o correto é usar o CBC, mas o CBC é muito abrangente, então, ele permite muita coisa, não é? Então, no geral, eu tento de acordo com a turma mediar assim, vestibular, ENEM, essas coisas com um conteúdo mais social. (P4).

[...] o foco é o CBC, que é a orientação do Estado que vem pra gente (P6).

Perante a diversidade de conteúdos programáticos sugeridos, embora alguns professores façam adaptações, numa tentativa de incluir competências, habilidades e conteúdos também cobrados no ENEM e nos processos seletivos seriados (PISM) da UFJF, outros trabalham apenas com o CBC, seja pelas cobranças dos gestores da educação de Minas Gerais, seja pelo objetivo de melhor desempenho dos estudantes nessas avaliações, angariando maior prêmio em produtividade ofertado pelo governo de Minas Gerais. Nessa perspectiva, essa cultura avaliativa impõe às escolas novas “normas” e novas “práticas” (JULIA, 2001, p. 10-1).

Deve-se levar em consideração que a cultura da avaliação externa em nosso país é recente e ainda há muito que se construir e entender. Pensamos que os resultados das avaliações devem servir como uma ferramenta a mais, sinalizando como está a realidade escolar brasileira. Além disso, para um diagnóstico mais preciso, é importante que se utilizem também como informações as práticas pedagógicas internas da escola, para que haja intervenção tanto do poder público como dos profissionais da educação na melhoria da qualidade do ensino. É nesse sentido que esta pesquisa caminha para a análise das concepções dos professores de Geografia sobre as avaliações no terceiro ano do EM.

5 OS SENTIDOS OU CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DAS PESQUISAS

Em consonância com a proposta investigativa que assumimos nesta pesquisa destacamos ser importante conhecer mais profundamente alguns aspectos da formação e da ambiência de trabalho que constituem a realidade dos e das docentes que se configuram como sujeitos privilegiados do nosso estudo.

Dessa forma, a fim de conhecermos o perfil dos professores entrevistados, as primeiras perguntas elaboradas no roteiro da entrevista (Apêndice A) iniciam-se com a coleta de informações sobre alguns dados pessoais e da formação profissional dos professores. Para a caracterização dos docentes foram observados: graduação (licenciatura, bacharelado), pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), idade, tempo de profissão, tempo de serviço na escola e tempo de experiência no terceiro ano do EM. Os sujeitos da nossa pesquisa totalizam oito professores de escola e de localidades diferentes de Juiz de Fora, dos quais cinco são do sexo masculino e três do sexo feminino. Esses dados estão sistematizados no quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos professores entrevistados

Professores	Graduação	Pós-graduação (Especialização)	Idade	Tempo de profissão	Tempo de serviço na escola	Tempo de experiência no terceiro ano do EM
P1	Licenciatura Bacharelado	Gestão Ambiental Gestão de Resíduos	39anos	8anos	8 anos	4 anos
P2	Licenciatura Bacharelado	Gestão Ambiental	44 anos	15 anos	10 anos	13 a 14 anos
P3	Licenciatura	Gestão da Educação	57 anos	10 anos	7 anos	7anos
P4	Licenciatura	Não	31 anos	8 anos	8 anos	8 anos
P5	Licenciatura	Gestão Ambiental de Problemas Urbanos	42 anos	13 anos	3 anos	6 anos
P6	Licenciatura	Não	29 anos	7anos	7 anos	7 anos
P7	Licenciatura	Não	34 anos	10 anos	9 anos	9 anos
P8	Licenciatura e Bacharelado	Geografia e Gestão do Território	50 anos	16 anos	7 anos	16 anos

Fonte: Produção da autora: Informações presentes nas entrevistas com os professores – 2015.

Percebemos pelas informações do quadro que os professores e professoras entrevistados têm significativa experiência no magistério, variando de 08 a 16 anos de

profissão, sendo também relevantes suas experiências com o terceiro ano do EM. As informações também nos possibilitam entender que os professores já usufruem de certa estabilidade na escola, o que significa maior tranquilidade no trabalho e conhecimento da realidade interna escolar.

Quanto à formação profissional, cinco professores têm especialização, o que sinaliza uma preocupação com a continuidade dos estudos. Esse aperfeiçoamento permite ao docente a aquisição de saberes específicos, entre outros, tornando-os mais capacitados para atender às novas demandas impostas pela realidade educativa. O que pode possibilitar caminhar para uma educação de qualidade e uma atuação docente mais reflexiva.

Observamos que os professores de Geografia, em seus estudos de formação continuada, optam por cursos específicos da sua área de ensino, como Gestão Ambiental, Gestão de Resíduos, Gestão Ambiental de Problemas Urbanos e Geografia e Gestão do Território. Entre os cinco professores com especialização, não há cursos na área de formação específica de professores, estando ausente, por exemplo, cursos sobre avaliação da aprendizagem escolar ou mesmo sobre Geografia escolar.

Pensamos que, se há uma lacuna entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, como afirmam alguns estudiosos (GATTI, 2014; VILLAS BOAS, 2014; LUCKESI, 2009) e mesmo os docentes entrevistados, talvez seja o momento para a busca desses saberes. Não pretendemos determinar a escolha deste ou daquele curso pelos professores e professoras, apenas buscar uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor da escola básica:

A formação inicial e a continuada fazem parte de um processo mais amplo que modela o profissional da educação e, ao mesmo tempo, este também tem condições de renovar a sua profissão e o próprio ambiente escolar. Ambas as dimensões – inicial e continuada – apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o docente formado e em formação como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática (CURY, 2009, p. 14).

Concebemos que, embora muitos saberes sejam produzidos pelos docentes em suas práticas escolares, a formação continuada permite ao professor aperfeiçoar sua prática, buscando outros significados para a compreensão das mudanças que perpassam o espaço/tempo da escola. Nessa perspectiva, ao articular os saberes produzidos a partir da sua própria prática com os saberes ditos acadêmicos, o docente está buscando a renovação, tanto da sua profissão quanto do ambiente escolar.

5.2 GEOGRAFIA ESCOLAR: UM OLHAR PARA OS SABERES DOCENTES

A questão dos saberes docentes, no campo das pesquisas educacionais brasileiras, especificamente dos saberes dos professores de geografia, é um tema recente, tendo ganhado impulso, principalmente na década de 1990, quando as pesquisas tornaram-se crescentes. Entende-se por saberes docentes aqueles mobilizados diariamente pelos professores em suas práticas pedagógicas e que são resultantes de experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar. Dessa maneira, a escola constitui-se como um encontro de saberes nos diversos campos de conhecimentos.

Considerar os saberes dos professores de Geografia que atuam no EM é identificá-los como sujeitos produtores desses saberes, valorizando suas experiências vividas nas salas de aulas e nas escolas. Ao longo da formação profissional, embora o professor de Geografia tenha adquirido conhecimentos pedagógicos ou científicos de considerável valor na academia, os saberes vivenciados, experienciados e compartilhados na escola são muito mais complexos, na medida em que envolvem questões do ser e do saber-fazer do professor (TARDIF, 2005).

Sobre esse aspecto, ressaltam Amorim e Costa:

[...] A Geografia Escolar não é constituída exclusivamente por aspectos da Geografia Acadêmica. Em sua trajetória, a Geografia Escolar configura-se na confluência entre a Geografia Acadêmica e as Geografias cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos. Somam-se isto os saberes geográficos produzidos pelo contexto escolar, os referenciais do campo da Pedagogia e da Psicologia, entre outros campos de diálogo, além do que os lugares trazem como componentes curriculares (AMORIM & COSTA, 2012, p. 3).

Ensinar e aprender Geografia são, portanto, resultantes de uma construção e/ou reconstrução de conhecimentos que o professor vai acumulando ao longo do seu processo formativo, das suas necessidades e, principalmente, das suas práticas e vivências cotidianas. Por isso, não se pode desconsiderar o professor do ensino básico como sujeito desses conhecimentos, como aponta Gonçalves em seus estudos sobre Geografia:

Muitos são os que negam a necessidade da didática justificados, na maioria das vezes, na crença de que entre os saberes produzidos por cientistas e os ensinados pelos professores existem somente uma diferença de grau e um processo em que o segundo deriva do conhecimento científico através de simplificações, reduções e adaptações que respeita o essencial da Ciência. Em consequência, a eficácia docente está na habilidade de conhecer e explicar o erudito (GONÇALVES, 2006, p. 3).

Para Tardif (2005), o professor em sua atividade relaciona-se com vários saberes: os oriundos da formação profissional (os consolidados pelas instituições formadoras); os disciplinares (os incorporados à prática docente pela formação, ou seja, os pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, como linguagem, ciências exatas, humanas, etc.); os curriculares (programas estabelecidos pelas instituições escolares); e os experienciais (os específicos da prática cotidiana, fundamentados em seu trabalho e no conhecimento do meio).

No conjunto desses saberes, os experienciais, ou seja, os saberes produzidos pelos próprios professores no exercício de suas funções na escola, adquirem considerável valor, já que estão em constante interação com outras pessoas, principalmente com os alunos. Essa característica é evidenciada por Tardif, que reconhece o saber experiencial como “um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2005, p. 109). Nessa dinâmica, uma complexidade de interações se estabelecem na escola com seus sujeitos, prevalecendo o elemento humano e exigindo dos professores ações concretas. Nesse meio o professor comporta-se como sujeito:

Gera certezas particulares, a mais importante das quais consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. (...) Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2005 p. 50-4).

Nessa perspectiva, voltamos os olhos para as aulas de Geografia, em que o professor é chamado a interagir com diversos saberes (acadêmicos, populares, midiáticos, curriculares, humanos, interdisciplinares e experienciais, entre outros). Entende-se assim que, mesmo sendo o saber do professor específico e carregado de subjetividades, ele está imerso em uma cultura, seja a escola como uma instituição com seus sujeitos, seja a sociedade que o representa. Nesse sentido, Tardif (2005) considera que o saber do professor é plural e está em consonância com as diferentes relações que o professor mantém ao longo de sua prática pedagógica e da sua história de vida, de sua caminhada dentro e fora do contexto escolar, de modo que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma simples transmissão de saberes já constituídos.

Partindo dessas reflexões, sustentamos que situar o professor como sujeitos produtores de conhecimentos, e não meros repetidores de saberes de outros (acadêmicos), é respeitar suas subjetividades, suas ações e concepções, seus campos sociais, suas práticas cotidianas e seus saberes específicos. É considerar o professor da escola básica como um saber-fazer ativo e competente.

5.3 O QUE PENSAM OS PROFESSORES E AS PROFESSORAS SOBRE O ATO DE AVALIAR

Compreender o saber-fazer dos professores, os significados e concepções que estes atribuem à avaliação da aprendizagem escolar é importante pois possibilita além da compreensão de um processo imbricado de saberes e fazeres, a possibilidade de intervenções por meio de planejamentos pedagógicos e de gestão. Esse conhecimento, concebido a partir da perspectiva interpretativa da cultura escolar, constitui uma possibilidade de fundamentar práticas de gestão em educação, assim como promover mudanças no tratamento pedagógico de processos avaliativos.

O que pensam então os docentes de geografia do terceiro ano do EM, sujeitos da nossa pesquisa, sobre o ato de avaliar? Após um longo período de análise e organização dos dados que se iniciou com a transcrição das entrevistas e leitura exaustiva das mesmas, procedeu-se à criação das categorias a fim de melhor compreender as concepções sobre avaliação dos professores de Geografia do terceiro ano do EM entrevistados. Observamos que houve semelhanças em algumas respostas, o que nos possibilitou criar categorias para agrupar as respostas, sendo estas: 1) Avaliação para auferir resultados; 2) Avaliação como processo contínuo; 3) Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica; 4) Avaliação como norma institucional; 5) Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro; 6) Avaliação coercitiva; 7) Avaliação preparatória para o vestibular; 8) Avaliação dissertativa; 9) Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo); 10) Averiguação de competências e habilidades; 11) Avaliação objetiva para facilitar correção; 12) Avaliação da participação/comportamento/empenho do aluno. Para melhor visibilidade das diversas categorias criadas, foram elaborados quadros em que foram transcritos trechos das falas dos docentes. As categorias criadas para análise dos dados das entrevistas estão esquematizadas da seguinte forma:

Quadro 2: Vozes dos professores

Categorias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Avaliação para auferir resultados	X		X			X		X
Avaliação como processo contínuo		X				X	X	
Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica		X					X	
Avaliação como norma institucional				X				
Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro			X					X
Avaliação coerciva			X	X				X
Avaliação preparatória para o vestibular	X		X	X	X		X	X
Avaliação dissertativa							X	
Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo)	X	X		X	X	X		X
Averiguar as competências e as habilidades							X	
Avaliação objetiva para facilitar a correção				X				
Avaliação da participação/comportamento/empenho do aluno						X		

Fonte: Produção da autora: Informações presentes nas entrevistas com os docentes – 2015.

Essas categorias foram analisadas de acordo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa que considera as diversas possibilidades de uma prática avaliativa: diagnóstica (HAYDTY, 1988; LUCKESI, 1998); formativa e somativa (HAYDT, 1988); classificatória (HAYDTY, 1988; LUCKESI, 1998); dialógica (HOFFMANN, 2001; FREIRE, 1986; ESTEBAN, 2014).

Para melhor compreensão do que dizem esses autores sobre avaliação, registramos no quadro a seguir alguns excertos que aparecem como referenciais teóricos desenvolvidos ao longo do capítulo 4 e que traduzem o pensamento desses pesquisadores em avaliação da aprendizagem escolar. Pela aproximação entre as características da avaliação somativa e a avaliação classificatória, as mesmas foram aglutinadas a fim de aclarar a análise dos dados a respeito das falas dos docentes.

Quadro 3: Conceitos de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação Diagnóstica	A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão (LUCKESI, 2009, p. 172-173). A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las (HAYDT, 1988, p. 16-17).
Avaliação Formativa	A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feedback, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. (HAYDT, 1998, p. 18)
Avaliação Classificatória Avaliação Somativa	[...] consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro” (HAYDT, 1998, p. 18).
Avaliação Dialógica	Um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (HOFFMANN, 2001, p. 112-3). Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer (LUCKESI, s/d). [...] a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. (FREIRE, 2007, p. 29)

Fonte: Produção da autora: Informações do referencial teórico – 2016.

A seguir faremos uma aproximação entre as categorias criadas a partir das falas dos professores nas entrevistas visualizadas no quadro 2 com as concepções sobre avaliação presentes no referencial teórico abordado nesta pesquisa.

Quadro 4 – Concepções sobre avaliação da aprendizagem escolar

Concepção dos autores presentes nessa pesquisa (Referencial Teórico)	Categorias (Vozes dos professores nas entrevistas)
Avaliação Classificatória Avaliação Somativa	Avaliação para promoção de um ano de escolaridade para outro Avaliação para auferir resultados Avaliação como norma institucional Avaliação coercitiva Avaliação preparatória para o vestibular Avaliação como forma de adquirir responsabilidade (hábito de estudo) Avaliação objetiva para facilitar a correção
Avaliação Diagnóstica	Averiguar as competências e as habilidades
Avaliação Formativa	Avaliação como autoavaliação e reorientação da prática pedagógica Avaliação Contínua Averiguar as competências e as habilidades
Avaliação Dialógica	Avaliação dissertativa

Fonte: Produção da autora – 2016.

5.3.1 Avaliação diagnóstica

O início de um ano letivo escolar é um momento de grandes expectativas e anseios, tanto para alunos quanto para professores. O retorno às atividades escolares constitui para muitos alunos e alunas a mudança de uma escola para outra, portanto escola nova, turma nova, professores novos. Momentos de grandes mudanças, encontros e reencontros. Para aqueles que permanecem na mesma escola, a ansiedade fica por conta de saber em qual turma ficará, se há novos professores, a formação de novas amizades e, enfim, os tão desejados reencontros. Para os professores deveria ser o momento de indagar-se sobre quem são os novos alunos, sobre seus saberes, sobre os conhecimentos necessários como pré-requisitos às novas aprendizagens, sobre o modo como melhorar a aprendizagem. O começo do ano escolar, portanto, não só ensaia novidades, mas também inspira transformações.

Pesquisadores em avaliação, como Haydt (1988), apontam que o começo do ano letivo é o momento ideal para que professores promovam a avaliação diagnóstica com o objetivo de verificar o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa saber como pré-requisito necessário para avançar no processo de ensino-aprendizagem. Aliás, Haydt adverte que a avaliação diagnóstica não deve ser aplicada somente no início do ano letivo, mas também no início de bimestres, semestres ou mesmo de uma unidade de ensino, uma vez que ela “é também

utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-las” (HAYDT, 1988, p. 16-7).

Embora a avaliação diagnóstica tenha uma grande relevância na detecção de possíveis problemas de aprendizagem, dos oito professores entrevistados, apenas um fez menção sobre esse ato avaliativo:

[...] é algo que a gente sabe que é necessário no processo de ensino aprendizagem, porque, sem ela, você não vai saber que tipo de aluno chegou em minha mão, onde ele está, quando eu vou poder trabalhar isto com ele, que habilidade ou que competência ele tem, do que ele é capaz de fazer, qual a realidade que ele tem para que eu possa fazer uma aprendizagem que seja realmente significativa, qual é o contexto geral, pelo menos na minha turma, a gente de certa forma faz um mergulho (P7).

Como, primeiramente, cabe ao professor investigar para depois agir, fazer uma profunda sondagem nas turmas com objetivo de conhecer e verificar as aprendizagens a fim de sanar as dificuldades deveria ser a primeira prática pedagógica dos docentes. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica deveria ser, em nosso entendimento, o ponto de partida para a construção do Planejamento de Ensino nas escolas, pois, conforme o relato do professor, a avaliação diagnóstica “*é boa para escola, e é boa pra mim. Isso vai dirigir o meu trabalho*” (P7). Através da avaliação diagnóstica o professor orienta e reorienta sua prática. Segundo Vasconcellos (2002, p. 51) “este diagnóstico deve servir para a reorientação do trabalho docente e discente, rumo ao objetivo principal da avaliação que é fazer com que o educando aprenda”.

Consideramos, dessa forma, que a avaliação diagnóstica constitui um instrumento para o professor descobrir os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos, visando a uma tomada de decisão mais justa, não abrindo espaço para classificação, seleção e julgamentos. Nesse sentido, concordamos com Luckesi (2005, p. 33) quando considera que, “na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades”.

A avaliação da aprendizagem em sua concepção diagnóstica constitui-se, dessa maneira, como um instrumento indispensável da prática educativa. Para isso, é necessário que o docente acompanhe passo a passo o aprendizado dos alunos, ajudando-os no processo de construção dos saberes. Essa prática torna-se fundamental principalmente porque cada aluno, “*tem um jeito de aprender e um limite de tempo também*” (P1). Identificar essas diferenças,

logo no início do ano ou início das etapas de ensino “facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem” (HAYDT, 1988, p. 20).

Diagnosticar, investigar, refletir, decidir e agir são passos importantes para o entendimento de uma educação como processo, que inclui e acolhe o docente, corroborando para o desenvolvimento, para a construção permanente dos saberes e para o crescimento, tanto dos discentes quanto dos docentes.

5.3.2 Avaliação Classificatória e/ou Avaliação Somativa

Iniciamos esta parte da dissertação com falas dos e das professoras entrevistadas:

(...) no sistema corrente que a gente está atuando, o objetivo na verdade é simplesmente quantitativo, você dá a avaliação, avalia e dá nota, e acaba tendo que, no final da história, o aluno tem que chegar à média e, se não chegou na média, você dá outra avaliação... se não chegou na média, você dá outra avaliação, ou seja, meramente quantitativo, o sistema não está nem aí se o aluno conseguiu assimilar aquele conteúdo e etc., não tem esse tipo de preocupação (P2).

A avaliação sempre vai ser um processo subjetivo, mas necessário, não tem como passar o aluno de uma série para outra sem utilizar a avaliação como um parâmetro para você poder passar aquele aluno (P3).

Eu acho a avaliação muito injusta. Muito injusta. Por exemplo, minhas avaliações: eu faço de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço. Eu trabalho muito, faço outras coisas, então a avaliação às vezes não é exatamente o que eu queria que fosse. Muita avaliação eu faço de múltipla escolha (P4).

Eu vou ser muito honesta, cinco turmas de quarenta e tantos alunos, é tudo questão de múltipla escolha, quinze questões, são até grandes (P5).

Os trechos acima, extraídos da entrevista com os docentes de geografia do terceiro ano do EM, evidenciam uma clara aproximação com as características de uma avaliação com função classificatória (HAYDT, 1988). Isso ficou evidente quando os professores entrevistados responderam a questões sobre o significado e o objetivo das avaliações, fazendo uso das seguintes expressões: “Quantitativo”, “Nota”, “Média”, “Passar o aluno de uma série para outra”.

Conforme se verifica nas transcrições das falas desses docentes, a avaliação tem sido utilizada como instrumento de mensuração e quantificação do saber, seja porque o “sistema cobra” (P2), seja para “passar o aluno de uma série para outra” (P3), não revelando, por

parte desses professores, um processo de reconstrução dos saberes. Ao contrário, como revela o P4 que, ao elaborar avaliações, ele as faz “*de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço*”. Nessa perspectiva, podemos indagar: esses professores estão avaliando?

Para Luckesi (2005), não estamos promovendo uma avaliação da aprendizagem quando focamos em resultados e no julgamento sobre o sistema de aprovação ou reprovação. Avaliar, para o pesquisador, deve ser uma busca constante dos melhores resultados possíveis. Nessa concepção, os professores estão examinando e não avaliando, uma vez que se sobressaem os aspectos quantitativos e a promoção dos alunos como forma de aprendizagem.

Conforme Haydt (1988, p. 11), o professor deve ter em mente que as notas, quando consideradas isoladas, constituem de pouco significado, de forma que é dever do professor fazer uma comparação entre a nota atual e as notas dadas anteriormente, fazendo um julgamento “sobre o seu rendimento, considerando-o bom, regular ou suficiente. Nesse caso, o professor está avaliando” (HAYDT, 1988, p. 16-7). Embora essa ação-reflexão-ação traduza uma prática reflexiva e interpretativa, no relato dos professores, acima citados, não se observa essa concepção, mas sim a preocupação com as notas e com a promoção do aluno de um ano para outro.

Em outros momentos observa-se que, em muitas situações, o professor está mais preocupado em transmitir os conteúdos disciplinares, deixando para trás às possibilidades de reconstrução dos saberes que não foram assimilados pelos estudantes.

[...] damos uma avaliação para saber o que foi assimilado, o que temos que aprofundar mais, o que não tem e tal... Mas normalmente a gente não consegue fazer esse trabalho de retorno. Não dá pra fazer esse trabalho de retorno. Você vai dando o conteúdo e passou o bimestre e aquele conteúdo ficou para trás. Você não volta com aquilo, entendeu? (P4).

Como compreender essa prática? Não se pode reduzir a avaliação apenas à atribuição de notas e médias, ela possui dimensões mais abrangentes, de modo que compete ao professor verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Haydt (1988) e Libâneo (1994) enfatizam a importância de o professor ter com clareza os objetivos do ensino, para que a avaliação pressupõe objetivos a serem alcançados pelos estudantes como resultado das aprendizagens: “Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos” (HAYDT, 1988, p. 21). Para Libâneo, os resultados das avaliações devem ter correspondência com os objetivos propostos para ela, para, a partir daí, decidir as ações pedagógicas que devem orientar o trabalho dos docentes.

Percebe-se, assim, que avaliar só tem sentido quando o professor estabelece os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa verificação é fundamental para que os estudantes progridam na construção não só dos seus conhecimentos, mas também dos seus saberes. De acordo com Luckesi(1998), a avaliação que se pratica nas escolas é a avaliação da culpa. Aponta, ainda, que as notas praticadas não são utilizadas para alcançar o objetivos propostos mas sim, para classificar os alunos, onde são comparados desempenhos e não objetivos que se pretende atingir. Se o professor não propõe uma avaliação coerente com os pressupostos e objetivos determinados para a sua disciplina, ela perde o significado, reduzindo-se a um vazio de significados e sentidos, como relata o professor na entrevista:

Então, não sei exatamente qual o significado da avaliação pra mim. Dependendo é coercitiva mesmo, com o objetivo de empurrar os alunos, meio que do ponto de vista negativo, da punição... se você não estudar, vai tirar uma nota ruim e tal. Apesar de hoje em dia isso não está valendo tanto mais, pois a nota já não é tão significativa pra eles. No geral, com alguma variação (P4).

A fala do professor expressa uma concepção pedagógica tradicional sobre a forma como se entende o ato de avaliar. Como Luckesi, entendemos que “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos” (LUCKESI, 2000, p. 07). A avaliação não é e não pode ser um instrumento de intimidação, punição ou controle do professor em relação ao comportamento do aluno, como entende o docente entrevistado, quando diz que é preciso avaliar o estudante porque é uma forma de “obrigá-lo a fazer pelo menos algo que seja produtivo, mesmo que muitas vezes seja de forma entre aspas, forçada” (P8).

Ao transformar a avaliação como uma prática punitiva, o professor coloca-se numa posição de controlador do saber, e o aluno, como aquele que deve acatar as ordens, transformando-se num receptáculo dos conhecimentos transmitidos pelo professor, distanciando-se, portanto, de um dos princípios básicos da prática avaliativa: a construção do diálogo.

Inquietante para docentes e discentes, o ato de avaliar não é uma tarefa tranquila, principalmente porque a construção de uma avaliação apresenta uma subjetividade própria de quem a gera, como relata o professor: “*Eu acho a avaliação muito injusta. Muito injusta. Por exemplo, minhas avaliações. Eu faço de uma maneira que diminua um pouco o meu serviço*” (P4). Entendemos que uma avaliação que se pretenda mais justa deve basear-se numa relação dialógica entre docente e

discente, visando sempre à construção dos saberes, e não a punição, comparação e classificação dos estudantes.

Não podemos desconsiderar que, não raro, os professores adotam determinados instrumentos de medida, com avaliações classificatórias, ratificando a formação e permanência de uma cultura escolar voltada para a prática dos exames em função de entraves do cotidiano escolar e das condições em que trabalham: pouco tempo disponível extraclasses, como justifica P4 ao revelar sua opção pela avaliação de múltipla escolha; salas com grande quantidade de alunos, como ressalta P5 ao também utilizar questões de múltipla escolha; baixos salários e pouca infraestrutura. Lembrando ainda que existem cobranças, seja da comunidade escolar, para que a escola e, portanto, os professores preparem os estudantes para o enfrentamento dos vestibulares, seja dos gestores escolares para o cumprimento de programas que atendam às avaliações externas que têm como finalidade avaliar a qualidade da educação básica pelos governos: Federal e Estadual.

A preocupação com os exames, como o PISM e o ENEM, fica evidente nas falas dos professores quando mencionam a escolha das orientações curriculares para o terceiro ano do EM, como também a forma como fazem suas avaliações. A preparação dos estudantes para o enfrentamento desses exames fica evidente nas falas dos seguintes professores:

Eu procuro fazer uma combinação do PISM (Programa da Universidade) e equilibrar com o CBC porque eu acho que eles têm uma correspondência (P2).

Eu me baseio sempre buscando trabalhar com os alunos para que eles tenham o melhor desempenho possível, mesmo dentro das suas mínimas potencialidades, mas buscando sempre o ENEM e usando os programas do ENEM e do CBC para poder orientar os meus planos de aulas (P3).

Eu coloco questões de livros que aparecerem em outros vestibulares mais antigos, e vou colocando aquilo ali pra, tipo assim, ‘olha é isso aí que você vai ver lá fora, na hora que você sentar para fazer uma prova’ (P5).

Sabemos que, para o ingresso no curso superior, o estudante tem que passar pelos exames de seleção e classificação, como no PISM – caso específico de Juiz de Fora (MG) – e no ENEM, de modo que o professor deveria considerar os modelos de avaliação cobrados nesses Programas de Ingresso. Espera-se, no entanto, que não se construa na escola uma cultura de avaliação voltada, especificamente, para atender a esses exames e não se reduza o processo avaliativo cotidiano ao treinamento dessa modalidade de avaliação, como adverte Luckesi:

(...) uma escola construtiva, politicamente engajada na vida social, não poderá abandonar o aluno ao seu próprio destino. A escola pode treiná-lo para as situações de concurso, como o vestibular, propiciando 'os simulados'. Ao lado de uma prática pedagógica construtiva, pode-se e deve-se oferecer aos educandos oportunidades de treinar para essas situações específicas. Às sextas-feiras ou aos sábados, podem ser praticados simulados para todos os alunos que desejarem um treinamento especial em responder provas. (...) Além disso, num processo avaliativo escolar, ninguém necessita de abandonar o uso de testes, questionários e redações, o que, são instrumentos de coleta de dados para a avaliação assemelhados aos instrumentos das provas dos concursos. A diferença é de que, do ponto de vista da avaliação, os dados revelados por esses instrumentos serão interpretados diagnosticamente, e, do ponto de vista dos concursos, serão interpretados classificatoriamente¹⁹.

Percebemos que a escolha desta ou daquela proposta ou orientação curricular (PISM, CBC, ENEM) pelos professores, conforme suas falas (P2, P3, P5) acima citadas, estão diretamente relacionadas à ideia da preparação dos estudantes para os exames de vestibulares e o ENEM, uma vez que todos os professores entrevistados apontaram o CBC como eixo norteador na organização dos currículos. Essa escolha justifica-se pelo fato de que são professores das escolas públicas estaduais, cuja orientação curricular cobrada pelos gestores e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais é o CBC, que é seguido por todas as escolas da rede estadual de ensino. Além disso, a política de prêmio por produtividade criada pelo Estado de Minas Gerais pode ser um fator de estímulo para que os professores adotem o CBC e os alunos estejam melhor preparados para o enfrentamento das avaliações externas deste Estado. No entanto, mesmo utilizando o CBC, os docentes abordam e encaixam, em suas práticas pedagógicas, programas curriculares do PISM ou do ENEM, evidenciando a presença, nas escolas, de uma cultura que lhe é própria.

Entendemos, como Luckesi (2005), que as escolas podem e devem preparar os alunos também para os exames que acontecem fora da escola, cabendo a elas escolher a melhor maneira de fazer essa preparação. As avaliações em larga escala e os vestibulares são exames pelos quais muitos alunos do EM, principalmente do terceiro ano, irão realizar, caso pretendam pleitear uma vaga nas Universidades, ratificando, portanto, a importância de dar atenção a esses exames nas escolas, para que o aluno não fique alheio a elas. Nas falas de quase todos os professores entrevistados, observamos essa preocupação com os alunos fora da escola:

¹⁹ LUCKESI, 2005. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3S. Consultado em 13/05/2016.

É preciso avaliar, sim, porque a vida do lado de fora da escola é quem mais vai cobrar deste aluno. A avaliação vem apenas ressaltar que em todas as tentativas de sucesso será cobrado uma contrapartida (P1).

E a vida te avalia o tempo todo, então se a escola tem que preparar para a vida, a avaliação é parte da sua vida (P2).

Digo: Isso aqui que vocês vão ver lá fora, vocês vão ter que passar por isso, dá uma olhadinha aqui, dá uma atenção aqui e faça uma coisa legal, treine aqui pra enfrentar isso lá fora. É mais como um treinamento, sabe, sempre falo com eles, eu falo assim: 'Olha o bicho não está pegando aqui não, o bicho vai pegar lá fora, aqui não está pegando não'. Porque eles sabem que o sistema não reprova. Assim... É muito difícil você conseguir reprovar, é muito difícil. Então, assim, a avaliação é mais pra você mostrar o que você vai ver lá fora (P5).

Percebe-se que, mesmo adotando uma concepção mais tradicional de avaliar, que seleciona, exclui e classifica, os professores (P1, P2, P5) entendem a prática da avaliação na escola como um instrumento de grande importância para a preparação dos estudantes para a vida. Transformar as experiências escolares em saberes importantes fora da escola talvez se justifique para esses docentes porque a vida fora da escola também seleciona, exclui e classifica. Apesar disso, os professores devem ter consciência de que o ensino de Geografia na escola é muito mais que quantificar o saber, decorar conceitos ou nomes de rios. A geografia possibilita conhecer de forma mais ampla e, quiçá, crítica, a realidade em que vive o estudante para nela agir de forma reflexiva. Pode permitir, também, a construção de uma visão de mundo que muito contribui para a formação de indivíduos que saibam intervir criticamente numa sociedade, preparando-os, portanto, para as diversas responsabilidades da vida.

5.3.3 Avaliação formativa

Classificar, punir, quantificar, medir, testar, selecionar, separar os “bons alunos” dos “maus alunos”, são concepções e práticas avaliativas que, segundo estudiosos contemporâneos dedicados a essa temática, devem ser superadas. Nesse contexto, a avaliação formativa ganha terreno no campo da educação em busca de uma aprendizagem mais sólida e significativa.

Avaliar numa perspectiva formativa pode ser entendida como uma prática que deve ocorrer ao longo de todo o ano letivo. Consiste, portanto, numa avaliação contínua que tem como objetivo verificar se os alunos estão atingindo gradativamente os objetivos propostos nos planos de ação: “Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos” (HAYDT, 1988, p. 21). Além disso, essa modalidade de avaliação tem como finalidade

desenvolver e construir aprendizagens, tanto do aluno quanto do professor. Diagnosticar, investigar, interpretar, decidir, informar, refletir, orientar, reformular e recuperar são expressões que devem fazer parte do saber-fazer cotidiano dos docentes que pretendem praticar uma avaliação formativa.

Nesse sentido, quando o professor utiliza essa perspectiva formativa, a avaliação ocorre de forma contínua, estando ligada “ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo” (HAYDT, 1988, p. 18). Percebe-se na fala de apenas um docente uma aproximação com essa concepção avaliativa:

A avaliação tem que ser uma bússola, tem que ser um GPS porque em todo momento você tem que estar avaliando e se avaliando também, porque a gente avalia nossa aula, a gente avalia como que uma turma consegue aprender tão rápido e a outra demora um pouco mais, como que um aluno aprende muito mais vendo, outro, mais ouvindo, mas, em suma, o que sobressai é a prática (P7).

Eu procuro o tempo todo fazer uma avaliação contínua, eu tiro um dia por semana, para planejar minhas aulas, pensando nas minhas aulas, refletir sobre a minha prática docente e até mesmo no meio de uma aula (P7).

Compreendemos, dessa forma, que a avaliação formativa serve de espelho para que o docente reavalie sua prática pedagógica a fim de aperfeiçoar seu processo de ensino. Serve também para fornecer informações sobre os avanços e os possíveis erros dos alunos, tendo como objetivo a busca de alternativas para saná-los. Além disso, fornece dados para que os alunos tomem conhecimentos sobre seu desempenho dando-lhes oportunidades para a recuperação de suas carências. No entanto, para que esse *feedback* ocorra, é necessário que essa prática seja contínua, e não esporádica.

Nessa perspectiva, de posse das informações levantadas pelas avaliações, o docente verificará se os alunos alcançaram os objetivos previstos, podendo, portanto, continuar avançando nos saberes curriculares. Caso haja alunos que não tenham conseguido alcançar as metas traçadas pelos docentes, cabe a esse profissional promover “um trabalho de recuperação para tentar sanar as deficiências e dar a todos condições para obter êxito na aprendizagem” (HAYDT, 1988, p. 21).

Avaliar formativamente requer do docente uma constante reflexão sobre seu processo de ensino. Quando o docente percebe, ao avaliar, que os resultados não foram satisfatórios, mesmo que para um pequeno grupo de alunos, é preciso que ele reflita sobre sua prática e faça indagações sobre como melhorar o desempenho dos alunos, sobre a melhor estratégia para introduzir e fixar os conteúdos, sobre a forma de despertar o interesse dos alunos, sobre a

retomada de conteúdos, entre outras indagações necessárias para o sucesso do processo de ensinar e aprender.

Ao avaliar, o docente também deve levar em consideração, que numa mesma turma, as respostas ao ensino podem apresentar variações, pois conforme os professores:

A escola é um espaço múltiplo de aprendizagem e, me apropriando disto, busco alternativas que vão conduzir o educando ao sucesso e nunca ao fracasso. Nunca!!! Cada cidadão tem um jeito de aprender e um limite de tempo também. Então, cabe a nós, professores, enxergar além do que é possível ver para entender como determinado aluno pode chegar com êxito aos resultados positivos (P1).

(...) Não tem turmas homogêneas tanto no rendimento quanto na composição, elas são bem diferentes entre si. Dentro de uma mesma turma, de um aluno para outro, você percebe isso. (...) Eu percebo que as palavras que eu uso, o jeito que eu procuro passar algo, a metodologia, os recursos didáticos que eu utilizo traduz um resultado para cada turma (...) (P7).

Enquanto respeitar o tempo de aprendizado dos alunos é avaliar formativamente, entender que cada aluno tem um tempo diferenciado para aprender implica que o professor ofereça um atendimento individualizado a estes alunos, implica oferecer intervenções pedagógicas diferenciadas ao longo do processo de ensino. Esse compromisso pedagógico implica um desafio para professores e professoras que trabalham em meio à violência, em escolas sucateadas, com superlotação de turmas e extensivas jornadas de trabalho, adverte Perrenoud: “não se pode melhorar a avaliação sem tocar no conjunto do sistema didático e do sistema escolar” (PERRENOUD, 1999, p. 29).

Embora desafiador para o docente, superar esses obstáculos é necessário para que se alcance uma efetiva aprendizagem formativa. Para isso, mudanças precisam ser implementadas, seja no campo material, seja institucional, seja ainda no da formação e qualificação do professor. Ao contrário, poderemos distanciar-nos de uma pedagogia centrada no aprendiz e no seu processo de crescimento. Nessa perspectiva, cabe ao professor refletir sempre sobre sua prática, procurando caminhos que melhor conduzirão o processo de ensino.

Nas entrevistas, percebe-se também que alguns docentes caminham na contramão de uma avaliação formativa:

No sistema corrente que a gente está atuando, o objetivo, na verdade, é simplesmente quantitativo: você dá a avaliação, avalia, e dá nota, e acaba tendo que no final da história, o aluno tem que chegar na média e, se não chegou na média, você dá outra avaliação... se não chegou na média, você dá outra avaliação, ou seja, meramente quantitativo, o sistema não está nem aí se o aluno conseguiu assimilar aquele conteúdo e etc. (P2).

(...) E a nota surge como no passo de mágica, porque tem que surgir. A gente é meio que obrigado a passar (...) (P5).

(...) O sistema, ele nos obriga a dar avaliações que praticamente empurram o aluno (P8).

Se, por um lado, conforme Haydt (1988), “ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda”, por outro lado, os relatos dos docentes acima citados (P2, P5, P8) mostram que o processo avaliativo vem perdendo sentido para eles. A avaliação não pode ter como finalidade a simples atribuição de nota porque, caso isso ocorra, “a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não, uma atividade cognoscitiva, na qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (ROMÃO, 1998, p. 58). Além disso, não se percebe na fala dos docentes (P2, P5, P8) preocupação em refletir sobre suas práticas cotidianas, atribuindo, exclusivamente, ao sistema de ensino, em nosso caso o Estado de Minas Gerais, o fracasso do ato avaliativo.

Nessa perspectiva, concordamos com Perrenoud (1999), para quem coexistem duas lógicas quando se refere à avaliação: a lógica seletiva e a formativa:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Diante dessa realidade, importa ao professor sempre pensar e repensar sua prática na sala de aula, refletir sobre o significado da ação avaliativa levando sempre em consideração que “[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo” (FREIRE 1996, p. 32). Agindo dessa forma, ou seja, de maneira reflexiva, para depois partir para uma tomada de decisões, o docente estará contribuindo para uma aprendizagem realmente significativa.

5.3.4 Avaliação dialógica

Imaginemos a seguinte situação hipotética:

O professor chega à sala de aula e anuncia:

– Fechem os cadernos. Na carteira somente o necessário para a avaliação. O tempo está correndo... Pior para vocês!

– Na aula de hoje vamos fazer uma prova surpresa! Silêncio!

- *Quero ver nesta avaliação o resultado da conversa de vocês!*
- *Em voz alta, o professor diz: Resultado das avaliações: Maria, 3 pontos; João, 9 pontos; José, 1 ponto...*

Embora esse exemplo ilustrativo seja uma situação hipotética, mostrando claramente a postura de um professor agindo de maneira tradicional, ele representa situações ainda presentes no discurso de muitos docentes nas escolas brasileiras, os quais ainda se valem da avaliação como instrumento de punição, classificação e medida, distante, portanto, de uma perspectiva dialógica e formativa que leva em consideração o aluno como parte principal do processo de ensino.

Avaliar numa perspectiva dialógica impõe ao professor outras posturas, entre as quais ressignificar o que se entende por avaliação da aprendizagem. Neste sentido, buscaremos compreender a importância do diálogo nas relações intersubjetivas que perfazem o cotidiano escolar. Entendemos que, por meio do diálogo, as relações entre professor e aluno tornam-se mais humanas, interferindo diretamente no processo de ensinar e aprender.

Embora a temática avaliação da aprendizagem não se encontre especificamente nas obras de Paulo Freire, a importância do diálogo na educação, isto é, nas relações entre docentes e discentes fica evidente nos seus estudos, de forma que, na ausência do diálogo, impera uma prática bancária:

Enquanto, na prática ‘bancária’ da educação, antidialógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é ‘depositado’, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas (FREIRE, 1987, p. 102).

A educação bancária corresponde àquela em que o docente detém o saber, enquanto o aluno é aquele que recebe esses conhecimentos sem fazer questionamentos, aceitando essa transmissão de maneira passiva. Percebe-se que essa educação ainda se encontra fortalecida em muitas salas de aula, como nos relata o professor (P2): *“O aluno hoje é assim, eu estou falando de maneira geral tá? De maneira bem geral, ele é um grande receptáculo, não questiona nada, está tudo pronto e acabado”*. Por outro lado, o mesmo professor parece contribuir para a permanência dessa educação: *“A gente tem um lado real da avaliação no sistema público de ensino, com muitas turmas, muitos alunos que você acaba fazendo uma avaliação mais objetiva, uma espécie de avaliação bancária, como dizia Paulo Freire né... em cima de nota”* (P2). Essa concepção de

educação, intencional ou não, contribui para a formação de sujeitos passivos, acomodados e desestimulados.

Contrária a essa educação bancária, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora ou libertadora que, através do diálogo, elimina as fronteiras que separam professores e alunos. Uma educação a partir da qual o ato avaliativo “deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 2005, p. 35).

Nessa perspectiva, uma educação que tem como base o diálogo, abre espaço para a inclusão, a reflexão, o questionamento, a cooperação, a interação e, sobretudo, a busca de transformações: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 78). Alguns professores entrevistados aproximam-se dessa perspectiva dialógica da avaliação:

Eu dou a avaliação e no dia seguinte a gente conversa sobre a avaliação. Eu faço essa análise junto com eles. É dessa forma que acontece. (...) No bimestre passado, a minha prova foi uma questão única, que eu coloquei as palavras chaves que foram debatidas no bimestre e, a partir dali, eles tinham que desenvolver um conhecimento do que foi trabalhado, do que foi discutido em sala de aula (...). Aí eu sento com cada um, chamo na minha mesa, a gente lê a prova, eu deixo um recado pra cada um na prova. Dá trabalho, mas eu escrevo um recadinho pra cada um (P6).

Eu ainda gosto muito de uma prova dissertativa. Eu gosto de ver o que o aluno está pensando, o que ele está entendendo da minha matéria, de que forma ele avalia aquilo que ele está vendo em sala, que implicância isso tem no dia-a-dia dele. Não procuro colocar uma questão, por exemplo, aberta, que tem gabarito, uma resposta totalmente fechada, tem que ser esta resposta padronizada, certinha (...). Então eu procuro deixar que, naquele momento, ele possa se abrir, possa colocar aquilo que ele entende, aquilo que ele compreende, a geografia do cotidiano, a geografia da sala de aula, a geografia do mundo, o que seja procedimental, o que seja de conteúdo (P7).

Entendemos, assim, que, numa educação libertadora, o processo de avaliação se desenvolve numa relação dialógica entre docentes e discentes, de modo que avaliar, nessa perspectiva, supõe considerar o momento da avaliação como uma forma de aprendizado, tanto para o professor quanto para o aluno, e não como um instrumento de cobrança e punição.

Pode-se dizer que, se a relação estabelecida entre professor e aluno é o cerne do processo educativo, o professor deve ter em mente que, nessa relação, deve agir mais como mediador do que como um simples transmissor de saberes. Sendo assim, o diálogo faz-se necessário, principalmente numa educação que se pretende formar sujeitos críticos e reflexivos. Conforme Esteban (1999, p. 18) “ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente,

e ao dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços”. Nessa perspectiva, uma educação pautada no diálogo requer do docente olhar para o aluno, reconstruindo caminhos e, acima de tudo, estar comprometido com a escola, com a sociedade e com uma educação inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Origem de diversas polêmicas, intencionalidades e interpretações, a avaliação da aprendizagem desempenha papel fundamental na prática dos professores e professoras, constituindo-se como uma atividade permanente do trabalho dos docentes nas escolas. Retomando, por meio da avaliação da aprendizagem, o professor consegue detectar as dificuldades dos alunos para nelas intervir. Permite também que o professor mude os rumos do seu plano de ensino para aperfeiçoar o processo de ensinar e aprender na busca dos melhores resultados. Entendemos, assim, que essa prática é imprescindível nas escolas para o acompanhamento do aprendizado dos estudantes.

Tema carregado de sentidos e significados a avaliação nas escolas representa constantes desafios aos docentes, em virtude das cobranças e consequentes angústias. Embora os estudos sobre avaliação da aprendizagem apontem para a importância da avaliação formativa, nas falas dos professores de Geografia fica evidente a existência, nas escolas, de uma cultura da avaliação que se manifesta em rituais, deixando claro a presença de práticas avaliativas tradicionais. Essa realidade, em grande parte, é agravada pela ausência de espaço para discussões sobre esse fazer, como relata o professor: *“A gente precisa aperfeiçoar nosso processo de avaliação. [...] Discutir de que modo melhorar [...] A gente percebe hoje no Estado, é que a gente não tem espaço para isso”* (P2). Talvez a resistência dos docentes em colocar em prática a avaliação formativa seja pelas inúmeras dificuldades encontradas, entre as quais se destacam: exigência de registros e resultados quantitativos; excessiva carga horária; falta de motivação perante os descasos governamentais com a educação; ausência ou insuficiência, nos cursos de formação, de disciplinas sobre avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas; condições de trabalho desfavoráveis; turmas superlotadas; falta de apoio entre seus pares e mesmo desinteresse e/ou o desconhecimento do que seja avaliar nesta concepção formativa. Esse é um convite desafiador para o docente, construir avaliações que sejam capazes de dialogar com a complexidade do real e com as particularidades dos sujeitos, assim como, com a diversidade de lógicas, dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores e vozes sociais, não sendo, portanto, uma tarefa fácil (ESTEBAN, 1999, p. 24-5).

Nessa perspectiva, construir novas posturas ou concepções avaliativas exige constantes mudanças nas práticas pedagógicas, de forma que é urgente a necessidade de romper com as amarras de uma cultura que privilegia a memorização, a classificação e a exclusão, ainda presentes no cotidiano escolar. Os dados coletados na pesquisa de campo evidenciam os enfrentamentos para pôr em prática a avaliação formativa. Em contrapartida, é

preciso querer ultrapassar esses obstáculos, pois é papel da escola e, sobretudo, do professor criar condições para favorecer a construção dos saberes e o desenvolvimento dos alunos. Entendemos, como isso, ser preciso ressignificar os sentidos e os significados da avaliação, da escola e do professor.

Acreditamos que uma mudança que se pretenda significativa no ensino deve levar em consideração, de maneira conjunta, a avaliação da aprendizagem e o papel da escola e dos professores. Dessa forma, podemos refletir: como avaliar formativamente, se o professor não vivenciou nem vivencia essa prática? Para Hoffmann (1993), essa concepção classificatória, punitiva, controladora e seletiva tem uma explicação: está diretamente ligada à história de vida dos professores que, como alunos, estiveram submetidos a exames que classificavam e excluía. Posteriormente, como professores, só reproduzem esse processo com seus alunos. À luz dos pensamentos de Hoffmann, compreendemos, concluindo, portanto, os motivos pelos quais a maior parte dos professores aqui entrevistados têm uma concepção tradicional do ato de avaliar.

Partindo do princípio de que avaliar formativamente é acompanhar o aluno passo a passo na construção dos seus saberes, é ensinar até que o aluno tenha atingido os objetivos propostos, interpõe-se um questionamento: como organizar tempos e espaços escolares para avaliar formativamente? Sabe-se que as escolas públicas, de maneira geral, com muitos alunos por sala, dificultam a prática de uma avaliação formativa, que busca abarcar o ritmo diferenciado de aprendizagem de cada aluno, pressupondo, portanto, atendimentos individualizados. Além disso, as escolas não oferecem condições satisfatórias que permitam uma adequada aprendizagem, tornando-se um grande desafio para os docentes, sobrecarregados de atividades e com extensa jornada de trabalho.

Entendemos que ambicionar por uma avaliação formativa requer dos professores conhecimentos teóricos e práticos. Portanto, é fundamental que os cursos de formação de professores disponibilizem, em seus programas, conteúdos formativos e práticas docentes que possam capacitar os professores para avaliarem formativamente, favorecendo também oportunidades de vivências dessas práticas na escola.

Quanto ao professor, é preciso resgatar sua importância na atualidade, na medida em que enfrenta, cotidianamente, inúmeros problemas: baixos salários; violência escolar; pressões para as avaliações externas; diversidades curriculares e seus respectivos exames, entre outros. Importa conceber o professor como sujeito transformador, como sujeito que busca o desenvolvimento do discente, que cria condições para a formação de alunos críticos e

cidadãos. Diante dessa gama de responsabilidades profissionais e éticas, o professor também precisa ser acolhido, respeitado e valorizado.

Há, portanto, uma necessidade urgente de resgatar e ressignificar o papel do professor perante a sociedade. Em nosso entendimento, esse resgate contribuirá para que o professor continue a desempenhar com admiração sua profissão e, acima de tudo, contribuir para a formação e permanência de uma escola que acolha e promova o desenvolvimento dos estudantes.

Essas reflexões nos inspiram a pensar na possibilidade de uma prática avaliativa que objetiva o aprendizado dos alunos e sua vontade de aprender e construir saberes. Mesmo com tantos desafios, a maioria dos professores entrevistados reconhecem a importância de uma avaliação processual, qualitativa e contínua, porém esbarram nas questões práticas do cotidiano escolar, por vezes, não conseguem romper com práticas enraizadas e acabam, portanto, por reproduzir uma avaliação tradicional. Desvendar e interpretar o pensamento do outro e, a partir daí, definir a concepção sobre avaliação da aprendizagem de cada professor – se tradicional ou contemporânea – só foi possível a partir de sucessivas leituras das entrevistas, de reflexões e de significativo aporte teórico. Trata-se, portanto, de um terreno laborioso, que requer cuidados tanto para não deixar nossas concepções arcaicas se materializarem quanto para impulsionar mudanças nas formas de conceber a avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto, percebe-se uma nítida contradição entre o que é falado pelos autores referenciados nesta pesquisa com o que é praticado pela maioria dos docentes de Geografia das escolas estaduais aqui pesquisadas. Alguns docentes aproximam-se um pouco da concepção formativa, mas, em outras situações, revelam praticar uma avaliação classificatória. Para os teóricos avaliar é entendido como sinônimo de aprendizado, ou seja, ensinar até que os alunos aprendam, respeitando o tempo de aprendizado de cada aluno. Para os professores entrevistados, avaliar é entendido como sinônimo de aprovação, de agir conforme o sistema orienta a ação dos professores nas escolas, como evidencia a fala dos professores: *“O sistema, ele nos obriga a dar avaliações que praticamente empurram o aluno”* (P8); *“A gente vive num sistema que a gente tem que dar nota, a gente tem que passar, a gente é obrigado”* (P5).

Nesta perspectiva, como não avaliar classificatoriamente, se assim estes docentes concebem e vivenciam as práticas avaliativas? Como vimos, a LDB/96, que rege a educação em nosso país, e no caso específico de MG, a resolução SEE 2197 de 2012, professam a realização de avaliações contínuas e atividades de recuperação até que os alunos aprendam. Nas escolas, os professores interpretam essas informações como uma ordem de aprovar os

alunos a qualquer custo, como vimos em falas anteriores, de modo que se criou nas escolas a cultura da aprovação e a consequente desmotivação por parte do professor, que enxerga na avaliação uma forma de conduzir os alunos ao estudo e ao aprendizado: *“É preciso avaliar porque senão o aluno não encontraria respaldo na matéria, ele não levaria a sério”* (P6).

“É preciso avaliar. A avaliação é imprescindível.” Essas afirmações tácitas requerem, no entanto, certeza de que não há uma receita pronta, de forma que temos muito a estudar e refletir sobre que caminhos tomar. Após leituras e releituras das entrevistas com os professores e professoras de Geografia do terceiro ano do EM, juntamente com forte apoio teórico, constatamos que, pelo universo dos oito professores investigados em oito escolas diferentes de Juiz de Fora, ainda há muito o que saber, pesquisar e refletir sobre avaliação da aprendizagem. Sabemos que não é tarefa fácil mudar concepções, principalmente se estas se encontram, em nós, cristalizadas. De qualquer forma, isso não invalida a necessidade de novas práticas avaliativas, impondo-nos o dever de começar a buscar caminhos possíveis. Ainda que aos poucos, que encontre terrenos férteis e que se efetivem as novas propostas. Ressoando o ensinamento do nosso mestre Paulo Freire – “somos seres inacabados” – caminhamos sempre na trilha dos conhecimentos rumo a novos aprendizados. Nessa busca incessante, a educação e, obviamente, a avaliação da aprendizagem será transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.
- AMORIM, C. C.; COSTA, B. M. F. Diálogos entre a geografia escolar e a geografia da infância. In: **Formação de professores de Geografia**: diversidade, prática e experiência. Niterói, Editora da UFF, 2015.
- AMORIM, C.C. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. 334. F. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 2010.
- BRASIL. Decreto de 1837. **Ensino Secundário**: Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2015.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei 9394/1996. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em 13 de junho de 2013.
- _____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/default_educacao.shtm. Acesso em 13 de junho 2013.
- _____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 25 de junho de 2013.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório Pedagógico ENEM 2007**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2013.
- _____. **Ministério da Educação-MEC**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/comissoes/CE/AP/PDE/AP_03_CNE.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2013.
- BOGDAN, Robert & Biklen, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora. Porto. 1994.
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira A. de. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.
- CAED. Universidade Federal de Juiz de Fora. Portal da Avaliação. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/portal/>. Acesso em: 20 de novembro de 2015.
- CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, Vozes, 2012.

CASTRO, M. H. G de. & TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In.: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. São Paulo, Nova Fronteira, 2004.

CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.

CHEVALLARD, Yves (1997). **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. AIQUE, Buenos Aires, 1997.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez.

COELHO, Maria Inês de Matos. Estado-Avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor(a) na educação básica no Brasil. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Orgs.) **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

COSTA, Gilbert Coutinho. **Crítica da crítica dos PCNS**: Uma concepção dialética. III EnFEFE Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Disponível em cev.org.br/biblioteca/critica-critica-dos-pcns-uma-comcepcao-dialetica/. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

CUNHA, JR., C.F. F da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de (Orgs.) **Professores: Identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A Escola Como Espaço Sócio-Cultural**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/6283228>. Acesso em 20 de outubro de 2014.

DeLÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. **Aspectos Históricos da Geografia Brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3ª ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica:** Pesquisas e Políticas Educacionais. Disponível em www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica:** padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, 1990.

GOMES, Péres, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Professores e Conhecimentos Escolares:** perspectivas teórico-metodológicas de investigação em Didática da Geografia. Geosul, Florianópolis, v. 21, n. 42, p 93-112, jul./dez. 2006.

_____. **A Geografia Escolar como Campo de Investigação:** história da disciplina e cultura escolar. Disponível em: www.ub.ed/geocrit/b3w-905.htm. Acesso em: 18 de novembro de 2015.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro.** São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **A Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Curso de didática geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

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

_____. **O Jogo do Contrário em Avaliação.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INEP. **Censo escolar da educação básica de 2013.** Disponível em portal.inep.gov.br/basicacenso. Acesso em 25 de dezembro de 2014.

_____. **O que é o Saeb.** Disponível em: portal.inep.gov.br/saeb. Acesso em: 20 jan. 2014.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LEONEL FRANCA, S.J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratum Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições** 8a ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf. Acesso em: 1 agosto de 2015.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3S. Acesso em 13 de maio de 2016.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**. Pátio, Porto Alegre, n. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Jovens de 15 a 17 anos estão fora das escolas**. Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br>noticias](http://www.observatoriodopne.org.br/noticias). Acesso em: 10 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: parâmetros curriculares em discussão. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano, NÓVOA, Antonio (Orgs.). **Avaliações em educação: Novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1993, p. 171-191.

Romão, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez 1998.

PILETTI, Nelson. **Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil**. R. Fac. Educ., São Paulo: 13(2):27-72, Jul./Dez., 1987. Disponível em: www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33389/0. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

_____. **História da Educação no Brasil**. 6.Ed. São Paulo: Ática, 1996.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In. GARCIA, Regina L. & MOREIRA, Antonio Flavio B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O Currículo: Uma Reflexão Sobre A Prática**. 3ª ed. São Paulo: ARTMED, 2000.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94. (Atualidades Pedagógicas).

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Trabalho do professor e saberes docentes**. Organizado por Romilda Teodora, Dilmeire Sant' Anna Ramos Vosgerau, Marilda Aparecida Behrens. Curitiba, PR: Champagnat. 2009.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Escolas para os direitos humanos e a democracia. IN: SCHILLING, Flávia. **Direitos humanos e educação: outras palavras, outras práticas**. São Paulo : Cortez, 2005.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLOR, Edward Burnell. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso(org.). **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p.69.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002

VIANNA, H. M. **Avaliações Nacionais em Larga Escala**: Análises e Propostas. Revista Estudos em Avaliação Educacional, nº 27, Jan/Jun. 2003.

_____. **Avaliação de Programas educacionais**: duas questões. Revista Estudos em Avaliação Educacional, vol. 16, n. 32, Jul./Dez. 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação em cursos de Pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MARTINS, Pura Lúcia Oliver & ROMANOWSKI, Joana Paulin (Orgs.). **Conhecimento Local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.

_____. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. Disponível em WWW.sbhe.org.br/.../Solange%20Aparecida20Zotti%20-%20texto.pdf. Acesso em 05 de março de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS**

- 1 Qual a orientação curricular que o professor segue no terceiro ano?
- 2 Qual o significado da avaliação para você?
- 3 Como você avalia?
- 4 Qual o seu objetivo ao avaliar?
- 5 Que saberes procura cobrar em suas práticas avaliativas?
- 6 O que você pensa sobre a forma como a avaliação acontece em sua escola?
- 7 É preciso avaliar?
- 8 Há conflitos, questionamentos, reclamações, após as avaliações?
- 9 Como é a recepção dos alunos às avaliações?

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA**

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS DE AVALIAÇÕES EM ESCOLAS ESTADUAIS DE JUIZ DE FORA - MG, realizada pela mestrandia em educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Andréa Moreira da Silva, estando ciente do objetivo do estudo. Estamos cientes também que os nomes dos professores entrevistados não serão declarados, bem como a identificação da instituição será preservada.

Assinatura

Telefone

