



## O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Gisele Zambone <sup>1</sup>  
giselezambone@seed.pr.gov.br

### **Resumo**

A escola, para os professores, faz parte do dia a dia; assim também é o ato de avaliar, que é algo vivo e constante na escola, pois geralmente o professor o organiza - elaborando instrumentos, verificando seus resultados, refazendo avaliações. Na disciplina de Geografia este ato toma outra dimensão, tem suas particularidades. Avaliar em geografia pressupõe o uso de instrumentos que se relacionem à ampliação da capacidade de leitura dos espaços. Este artigo relata uma investigação sobre avaliação em Geografia na educação básica. Como recursos de investigação foram utilizados entrevistas com professores de geografia e pedagogos, análise dos registros efetuados pelos professores de Geografia, dos planejamentos, livros de registros e atividades avaliativas, bem como observação do cotidiano escolar durante um semestre. Foi possível observar que as atividades avaliativas primam por instrumentos que facilitam uma análise quantitativa, encerram-se em si, não tendo a pretensão de ser instrumento que orienta a aprendizagem; além disso, outros elementos, notadamente a opinião do professor sobre o comportamento do aluno tem considerável relevância durante a atribuição de notas.

### **Palavras-Chave**

Avaliação, Ensino-aprendizagem, Geografia

## THE PROCESS OF EVALUATION IN GEOGRAPHY CLASSES

### **Abstract**

The school, for teachers, is part of everyday life, so too is the act of evaluating, something that is alive and constant in school, because usually the teacher organizes it - preparing instruments, checking their results, reissuing assessments. In the discipline of Geography this act takes another dimension, has its peculiarities. To verify the learning in geography demands the use of instruments that relate to expanding the readability of spaces. This paper reports an investigation into the assessment in geography education. As research resources were used interviews with geography teachers and educators, analysis of the records made by teachers of Geography, the schedules, logbooks and evaluation activities, as well as observation of everyday school for a semester. It was observed that the evaluation activities give primacy to instruments that facilitate a quantitative analysis, focused on itself, having no claim to be the instrument that guides learning, in addition, other elements, notably the teacher's opinion about the student's behavior has considerable relevance during grading.

### **Keywords**

Evaluation, Teaching-learning, Geography

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Mestre em Produção do Espaço Urbano e Regional pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Rua Silvio Piatto, n. 400. Curitiba (PR). CEP 81200-500

## A escolha do tema

As reflexões ora apresentadas resultam do processo de elaboração do trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE 2010) da Secretaria da Educação do Paraná. Participam deste programa professores da rede estadual de educação, com o objetivo de elaborar pesquisas e implementações pedagógicas que tragam contribuições para a melhoria da educação básica pública. Também é objetivo do programa a integração da educação básica com a universidade, que oferece cursos especialmente preparados aos professores PDE e disponibiliza pesquisadores para a orientação<sup>2</sup> das pesquisas e apoio na implementação dos trabalhos desenvolvidos.

Os dados apresentados originaram-se das observações resultantes de pesquisa direta com professores da disciplina de Geografia da rede estadual de ensino em uma escola no município de Curitiba e com docentes que compuseram o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) conduzido pela autora. O GTR é um componente do programa de formação em rede voltado a professores das escolas públicas estaduais. Por meio dele, educadores de geografia desenvolvem grupos de debates onde o professor participante do PDE propõe os temas e encaminha as discussões.

A escola na qual ocorreu a investigação é de nível fundamental, com 1170 alunos matriculados em 2011, localizada na porção oeste da cidade de Curitiba/PR. A escola como um todo foi campo de observação, mas o foco do trabalho se voltou ao fazer dos professores de geografia, que tinham formação na área e especialização em educação, todos com mais de um ano de profissão, sendo que 50% dos docentes tinham mais de 20 anos de magistério.

Como recursos de investigação foram utilizadas questionários para levantamento do perfil dos professores, entrevistas com professores de geografia, pedagogos da escola e Coordenação CGE<sup>3</sup>/SEED, além do acompanhamento dos registros efetuados pelos professores de Geografia, dos planejamentos, livros de registros e atividades avaliativas arquivadas. Além disso, fez-se um semestre de observação do cotidiano escolar.

O tema escolhido para a realização do Programa foi o processo de avaliação

---

<sup>2</sup> Agradecimento especial a professora Dra. Ângela Massumi Katuta (UFPR/Litoral) que possibilitou a concretização deste trabalho

<sup>3</sup> Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

nas aulas de Geografia, tendo como pressuposto compreender e analisar se:

- há diferentes maneiras de avaliar em Geografia;
- como se avalia em Geografia;
- que instrumentos de avaliação se utiliza em Geografia;
- o que se avalia em Geografia;
- que saberes/conteúdos são exigidos nas avaliações de Geografia;
- o que explica a escolha dos instrumentos e dos conteúdos que se avaliam.

Mas por que a avaliação?

A escola, para os professores, faz parte de seu dia a dia; nela estes exercitam seu fazer pedagógico, avaliando e planejando e/ou planejando e avaliando, ações estas nem sempre registradas ou refletidas. Não é possível compreender a escola sem refletir e analisar estas ações. No entanto, dada a dificuldade de tratar de todas elas, optou-se por investigar apenas sobre a avaliação, escolha que se deu após quatro meses de observação e análise dos planejamentos e livros de registros dos professores, da convivência com os mesmos, com os alunos e demais pessoas que compõem a equipe escolar, da participação de suas discussões e angústias.

O processo de ensino-aprendizagem é composto do planejamento, execução e avaliação. Estes atos deveriam ser indissociáveis, mas a observação das práticas demonstra que os separam, dando ao planejamento uma roupagem de um fazer burocrático, pois muitas vezes este é elaborado e automaticamente esquecido. A avaliação, em oposição, é algo mais vivo e constante na escola, pois geralmente o professor a organiza - elaborando instrumentos, verificando seus resultados, refazendo-a, atos estes que, dada a necessidade de registro escrito, têm exigido ainda mais atenção. Em função disso, decidiu-se organizar o estudo, aqui apresentado, tendo a avaliação como base.

### **O que se pensa sobre avaliação escolar**

A expressão avaliação surge inúmeras vezes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, referindo-se ao processo nacional de avaliação do

rendimento escolar, como instrumento de promoção para série posterior, em suas particularidades nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como instrumento de credenciamento de cursos e instituições de ensino, ao se referir ao plano de carreira dos docentes, explicitando a importância que tal tema recebe.

Ainda a LDB supra citada, no seu artigo 24, que trata da “verificação de rendimento” escolar na educação básica, define a “avaliação” como um dos seus aspectos obrigatórios. Estabelece que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A obrigatoriedade da recuperação de estudos para os casos de baixo rendimento escolar também é estabelecida.

A avaliação é uma exigência legal na escola. Mas ela é muito mais que isto dentro do fazer pedagógico?

A temática avaliação, segundo Romão (2007), emerge a partir da década de 1990 nas discussões educacionais, resultante da crise do sistema educacional presente em um ideário pedagógico que cobra resultados e “qualidade”. Tal desprestígio, em fase anterior, decorria de que a avaliação era vista ou como um tema fácil que não exigia maiores estudos ou como tão complexo que demandava especialistas.

Os professores da escola pesquisada declararam que a maior dificuldade quanto à realização da avaliação é: "*Eles fazerem efetivamente a avaliação, as atividades e entenderem o enunciados das questões*" (Prof. B). As afirmações a seguir são uma amostragem sobre a função da avaliação na perspectiva dos professores entrevistados:

*Verificar que o aluno aprendeu ou não (Prof. A); Forma de perceber como o aluno está aprendendo e se está aprendendo. (Prof. B); Quando você vê progresso de um aluno. (Prof. C).*

Acrescente-se a estas afirmações algumas feitas pelos que participaram do GTR.

*A avaliação é a forma de se chegar a um resultado do trabalho realizado em um período, com o objetivo de observar as dificuldades do aluno e tentar melhorar o rendimento (Prof. 2 GTR); é o diagnóstico de um trabalho em conjunto: meu, dos alunos e da escola (Prof. 3 GTR); um processo contínuo que objetiva verificar o progresso do aluno e o 'fazer pedagógico' (Prof. 5 GTR); é a averiguação, os resultados dos conhecimentos adquiridos e conceituados por indivíduos submetidos a um conteúdo e a uma metodologia (Prof. 6 GTR); um processo do qual fazem parte vários métodos e instrumentos, cuja execução enquanto processo encontra diversos obstáculos e mesmo impedimentos, dadas as condições de trabalho dos docentes e atitudes dos alunos frente a este processo, tais como faltas, que inviabilizam a processualidade, continuidade da avaliação (Prof. 7 GTR); uma forma de verificar o conhecimento dos alunos,*

*para avançar com os conteúdos, em alguns casos retomar, revendo a metodologia. Ao mesmo tempo podemos observar se nossa prática diária está alcançando os objetivos que queremos atingir (Prof. 8 GTR); o momento de conhecer o aprendizado de nossos alunos, perceber o que realmente sabem e o que devemos explorar mais (Prof. 9 GTR).*

Verifica-se nos relatos que as ideias de rendimento, diagnóstico, progresso, momento, estão presentes, tanto nas afirmações dos professores da escola pesquisada como dos participantes do GTR.

Luckesi (1999, p. 92) tece algumas críticas quanto à verificação do rendimento escolar, apontando que esse processo configura-se pela observação, análise e síntese dos dados e informações referentes a um objeto ou o ato de investigação e se encerra com a obtenção do dado ou informação que se busca, fato que não imprime a obrigatoriedade do sujeito retirar dela consequências novas e significados que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a verificação de rendimento se coaduna com o que a escola vem realizando, os exames, provas, atividades avaliativas que se encerram em si, não tendo a pretensão de ser uma ocasião a mais de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008, p. 31), ao abordar a avaliação, afirmam que:

*[...] não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem rém de essas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.*

Para Mendez (2007, p. 70), ao avaliar, todos deveriam aprender sobre o adquirido e sobre o que falta, sobre o dado por apreendido e o que ainda falta por aprender, pois se deve fazê-lo com a avaliação e através dela, criando estímulos necessários para continuar os processos de aprendizagem. Embora em menor número, há professores que trazem a concepção de avaliação para processo, de suporte para o “avançar” no conhecimento, mas não trazem a ideia de fator de estímulo para a continuidade da aprendizagem.

Quando questionados acerca dos resultados encontrados e dificuldades do e no processo avaliativo os professores apontam que:

*Sem dúvidas a família é responsável por 'boa parte' do sucesso de seus filhos na escola. Outro fator que contribui para o sucesso é o gosto pelos estudos, o gostar da disciplina (Prof. 1 GTR); maiores dificuldades de desenvolver bons resultados nas avaliações é a falta de interesse, de família e indisciplina de alguns alunos (Prof. 9 GTR); alunos que já possuem uma estrutura familiar que o*

*incentiva e possibilita o vislumbre de um bom futuro como atrelado aos estudos, geralmente possuem rendimentos melhores em comparação com alunos vindos de famílias desestruturadas e que participam pouco da vida escolar do filho (Prof. 7 GTR).*

As considerações dos professores são unânimes nas afirmações que se relacionam com a ideia de que família comprometida, estruturada, garantiria o sucesso do aluno.

Estas afirmativas vêm ao encontro das colocações de Bourdieu e Passeron (1982), na obra *A Reprodução*. Nesta, estes autores defendem a ideia de que a escola não é neutra, justa, e nem promove a igualdade de oportunidades e também não transmite da mesma forma determinados conhecimentos, pois transmite a cultura da classe dominante. A escola, ao tratar de maneira igual tanto em direitos quanto em deveres aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. Assim, quem vem de uma classe social que possui referências culturais consideradas legítimas (cultas, apropriadas) e maior domínio da norma culta, teria mais chance de sucesso, pois isto facilitaria o aprendizado escolar na medida em que funcionaria como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar<sup>4</sup>. Desta forma, alunos oriundos de meios culturalmente favorecidos teriam uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para os outros significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação.

Este formato de “avaliação” que apenas constata é fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa na qual o constatar, classificar e excluir são processos que garantem a permanência do *status quo*. Furtado (2007) afirma que o ato da constatação interrompe o processo de aprendizagem, pois este é uma fotografia do que se sabe no momento, que apenas classifica ou separa quem teve sucesso ou fracasso.

Referindo-se à escola pesquisada, em seu Projeto Político Pedagógico consta que a avaliação da aprendizagem é definida como uma prática pedagógica intrínseca ao processo ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno, devendo refletir o desenvolvimento global deste. Os aspectos qualitativos devem ter preponderância aos quantitativos, bem como as atividades críticas, a capacidade de síntese e a elaboração pessoal, sobre as atividades de

---

<sup>4</sup> NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M.M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Campinas, SP: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação & Sociedade, 2002.

memorização. Verifica-se um alinhamento do discurso presente no documento com os teóricos apontados anteriormente (LUCKESI, HOFMANN), bem como com as DCE.

Contudo, percebe-se na fala dos professores o quanto o ato de avaliar é tomado como um ritual obrigatório, praticamente “dogmático”. Muitas vezes não há reflexão sobre este fazer. Esta é a “prática” corrente no campo escolar.

Na fala dos professores de geografia foi apontada a avaliação como necessidade para fechar a nota, e o fato de que registrar os resultados em documentos específicos como algo que engessa o processo, dificultando ainda mais o uso de aspectos qualitativos e reforçando os aspectos quantitativos. “[...] *Se não fosse obrigatório o registro ela poderia ser diferente, podendo fazer mais avaliações, usando diferentes instrumentos de forma realmente saber o que o aluno aprendeu*” (Prof. B).

A fala dos professores que participaram do GTR reforça o entendimento de que a avaliação na escola tem um formato pré-definido e que deve ser registrada, escrita.

*O PPP da escola exige que sejam dadas duas avaliações com valores 8,0 que devem ser divididas por 2 e 2,0 para participação das aulas (Prof. 9 GTR); Tudo que o aluno escreve tem grande importância [...] para isso uso atividades como trabalhos, produções de textos, leitura de mapas e outras (Prof. 1 GTR); Talvez se no lugar de notas se utilizasse conceitos de aprendizagem satisfatória e de aprendizagem insatisfatória, sem números não teríamos que dispensar tanto tempo com cálculos que, a meu ver, pouco contribuem para o processo de ensino-aprendizagem (Prof. 3 GTR); O preenchimento de documentos (livros de registros, modelos e prazos para aplicação das “avaliações”) nos impedem de trabalhar melhor (Prof. 4 GTR).*

Quanto à necessidade de registro escrito o documento Subsídios para elaboração do PPP (SEED, 2008) afirma que os resultados das avaliações dos alunos serão registrados em documentos próprios, a fim de que sejam asseguradas a regularidade e autenticidade de sua vida escolar. Esta exigência fez com que houvesse um entendimento de que os instrumentos de avaliação devem ser sempre escritos. Em entrevista realizada em 2010 representantes da SEED/CGE (Coordenação de Gestão Escolar) alegaram que não há esta obrigatoriedade, podendo o professor utilizar provas orais, observações, debates e outros instrumentos que não tenham registro escrito pelos alunos. Mas cabe ao educador ter claro que critérios estão sendo avaliados e fazer o registro escrito da participação do aluno, seguindo-os. Por que tal exigência?

A avaliação que ocorre de maneira nem sempre prevista, fruto da observação diária e espontânea, não conta como um instrumento de coleta de dados; Esta avaliação, que estabelece um juízo de valor, tão próprio da avaliação, é chamada de informal e utilizada amplamente na escola.

A avaliação informal ocorre mais frequentemente partindo do professor em direção ao aluno. Mas os alunos avaliam os colegas, os professores e o trabalho pedagógico. O que acontece é o não aproveitamento das apreciações e considerações, porque ainda existe o entendimento de que a avaliação serve para atribuir nota e para aprovar e reprovar os alunos. (VILLAS BOAS, 2010, p. 27)

Para Villas Boas (op. cit) é preciso cautela com seu uso, pois pode ser usada de forma positiva ou negativa, uma vez que permite grande flexibilidade de julgamento.

Quando o professor arredonda a nota, partindo de considerações nem sempre explicitadas, está usando a avaliação informal. Observações na escola pesquisada e em outros espaços revelam que os critérios utilizados para aumentar ou não a nota estão baseados em considerações sobre o comportamento do aluno: é 'bonzinho', faz os deveres, chega atrasado, conversador.

*Se ocorre no final do trimestre o aluno ser mais participativo, os registros são alterados para acrescentar sua participação (Prof. A); Tem critérios que vão além dos conteúdos de geografia. Os critérios são expostos para os alunos e estes devem registrá-los (Prof. D); Permito-me usar também elementos afetivos para uma avaliação formativa (Prof.1 GTR).*

Contudo, os critérios pontualidade, participação, comportamento e "modos" não são previstos nos planejamentos ou nas expectativas de aprendizagem estabelecidas. Então, por que usá-los nos processos de avaliação?

Esta situação gera na escola uma circunstância bastante conhecida: a punição do aluno não por aquilo que ele sabe, mas pelo comportamento social que apresenta.

Os trabalhos de Bourdieu trazem contribuições para esta discussão. Para este, segundo Nogueira (2002, p. 21)

*A avaliação escolar vai muito além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.*

Assim, a exigência de registro escrito tenta dificultar que este tipo de procedimento ocorra, criando a situação de exclusão dos já excluídos, recorrente na escola.

Sendo o Conselho de Classe uma instância que pode interferir no processo avaliativo, ele também foi objeto de muitas horas de observação na escola pesquisada.

Dessas observações é possível extrair alguns dados que contribuem para entender este espaço. Entre os aspectos que são considerados ao se fazer a avaliação do

aluno no Conselho de Classe da escola pesquisada foram citados aproveitamento (nota), comportamento, interesse e esforço. Assim, o foco de análise não está na nota, a qual deveria refletir o grau de proximidade com os critérios de avaliação ou as expectativas de aprendizagem estabelecidas no planejamento ou para os instrumentos de avaliação. A avaliação nesta instância está focada em aspectos comportamentais.

Parece-nos que a hipótese de que a função implícita dessas instâncias de fortalecer e confirmar as visões negativas, por vezes infundadas ou apressadas, que as professoras traçam de alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem [...] Elas tentam assim eximir-se de possíveis culpas quanto a suas responsabilidades para com o processo de aprendizagem e de socialização de seus alunos e alunas, recorrendo a recursos diversos: eles tanto podem projetar a culpa do fracasso da interação pedagógica sobre o aluno e a aluna, sobre seu nível de inteligência ou suas características de personalidade, traçando um perfil desumanizante e preconceituoso que comprove a impossibilidade de seu desenvolvimento cognitivo por maior que seja a competência e os esforços da professora; quanto podem responsabilizar a família por não acatar as sugestões escolares quanto ao futuro de seus filhos, ou ainda remetê-los a instâncias especializadas exteriores à escola. (MATTOS, 2005, p. 226)

Nos Conselhos de Classe o foco da avaliação é o aluno - "seus problemas" são diagnosticados e soluções são apontadas, para o aluno que se está avaliando e à turma a qual pertence. Este espaço também deveria ter em foco a prática pedagógica da escola e do professor, mas isso raramente acontece.

Dalben (2006, p. 69) tratando do Conselho de Classe, afirma que:

Um amplo processo de reflexão/avaliação da prática pedagógica deve ser instalado, para que os educadores possam desenvolver um questionamento atento das condições de trabalho dos profissionais e da instância das concepções de ensino e avaliação predominantes nas discussões e ainda dos sentidos e significados das avaliações, neste contexto. Quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e ainda a cultura escolar em geral e a cultura específica da escola que as vem produzindo.

Quando os professores são questionados em relação à nota atribuída ao aluno, a resposta se pauta pelo número de atividades entregues, evidenciando que a primeira é definida por esta última. Os alunos com nota abaixo da média em 2 disciplinas são geralmente aprovados sem discussão, como já observado por um pesquisador: “[...] Não há propriamente discussão dos casos de alunos e alunas: as professoras parecem esperar de seus colegas apenas um referendo que valide a imagem de alunos e alunas.” (MATTOS, 2005, p. 218).

As considerações deste estudo apontam uma vulnerabilidade da escola no que toca ao modo de funcionamento dos Conselhos de Classe, um dos principais componentes do processo de avaliação do aluno e do processo pedagógico nela realizado.

## Os instrumentos

Os instrumentos de avaliação também foram foco de preocupação, pois auxiliam na coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2006).

As definições dos instrumentos de avaliação geralmente afirmam que estes são um dos recursos utilizados para coletar os dados ou informações do processo ensino-aprendizagem. Assim, a expressão instrumentos de avaliação, quando usada neste artigo, assim os considera, mesmo quando não são vistos assim pelos professores.

A elaboração de instrumentos de avaliação exige uma série de cuidados, para que se obtenham os resultados esperados. Antes de entrar na discussão destes “cuidados”, cabe discutir o planejamento da avaliação, pois é este que indicará que instrumento usar.

Vilas Boas (2010) afirma que planejar a avaliação exige alguns questionamentos, os quais permitem entender a concepção de avaliação que se tem, ou seja, se a mesma está voltada à aprendizagem do aluno ou é apenas uma formalidade burocrática. Entre os questionamento constam os seguintes:

- Por que eu estou avaliando?
- Para que eu avalio?
- Como avalio?
- Quem é avaliado?
- Quem avalia?
- Para que serve o resultado da avaliação?

As respostas a estas perguntas indicarão os procedimentos mais apropriados para cada turma e, assim, que instrumento de avaliação utilizar.

Como anteriormente abordado, é importante o professor ter conhecimento da sua concepção<sup>5</sup> de avaliação (ou da instituição em que trabalha) ao selecionar que instrumentos usará. É preciso ter claro, também, que dados devem ser coletados para que o professor tenha indicações do estado de aprendizagem do aluno.

Muitas vezes os instrumentos revelam que professores e professoras parecem desejar coletar dados sobre um determinado conteúdo, porém, introduzem um conteúdo estranho no meio de uma questão, o que dificulta a compreensão do

---

<sup>5</sup> Formativa, processual, verificatória, classificatória, diagnóstica, tradicional etc.

educando, conduzindo-o, assim, a uma resposta inadequada. (LUCKESI, 2006, p. 2)

Os educadores devem ser coerentes com o que e como foi trabalhado em sala de aula, tanto no conteúdo quanto na metodologia utilizada. É importante ter clareza e precisão sobre o que pretendem, quanto aos conteúdos essenciais planejados e de fato trabalhados no processo de ensino e de aprendizagem.

É necessário também que os instrumentos sejam adequados na linguagem.

[...] na maior parte das vezes, os instrumentos não são elaborados de tal forma que solicitem simples e diretamente aos estudantes o que eles deverão manifestar que tenham aprendido. E, então, muitas vezes (e muitos estudantes são reprovados por isso) o difícil não é o conteúdo aprendido e a ser expresso nos instrumentos, mas sim o difícil é compreender o que é que os professores solicitam aos estudantes. (LUCKESI, 2006, p. 20)

A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o indivíduo sob todos os ângulos, já que há instrumentos que podem não ser adequados para avaliar um ou outro critério. Por exemplo: tem-se como critério que o aluno analise a importância dos recursos naturais nas atividades produtivas e é dado a este uma prova de múltipla escolha. Para este critério deve ser utilizado um instrumento que permita o aluno desenvolver a análise, o que não é possível com uma prova objetiva. Outro caso se refere aos critérios que pedem a localização de determinados fenômenos e não é fornecido um mapa para tal.

O professor precisa ter claro que nenhum instrumento de avaliação é completo e que o uso de um único modelo não permitirá uma avaliação adequada. Também não há instrumentos de avaliação “fáceis” ou “difíceis”, mas há os mais adequados para aquilo que se deseja, permitindo tanto ao professor quanto ao aluno refletirem sobre o processo. Os professores pesquisados demonstram compreender a importância da seleção dos instrumentos

*O instrumento deve representar ou facilitar a aprendizagem (Prof. A); Eles são selecionados de acordo com a sugestão dos alunos (Prof. 5 GTR); Quanto à decisão de quais instrumentos utilizar devemos nos orientar pelos conteúdos e pela metodologia utilizada. Assim, o instrumento deverá refletir exatamente o que foi ensinado e como foi ensinado (Prof. 6 GTR); Procuo diversificar os instrumentos de avaliação para que não priorize nenhum aluno em detrimento de outros (Prof. 11 GTR).*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada afirma que é vedado submeter o aluno a um único instrumento de avaliação. No mínimo, deverão ser utilizados três instrumentos de avaliação diferentes no trimestre, sendo que um único não deverá representar mais do que 50% da nota trimestral. Mas o que se constata nas

práticas escolares é um entendimento que um único instrumento, a prova (objetiva e/ou subjetiva), deve compor 50% da nota.

Em entrevista com os professores eles declaram que

*[...] prova porque é obrigatório, chamada avaliação formal. A não formal trabalha com listas de exercícios, maquete, desenho, produção de história (Prof. B); Existe uma padronização dos instrumentos que devem ser usados. 50% da média deve vir de provas (Prof. D).*

Reforçando ainda mais esta ideia da importância da prova, o PPP, quando se refere especificamente à disciplina de Geografia, estabelece a necessidade de uma prova escrita do trimestre, pautando-a como única (desconsiderando aqui a recuperação). Indica ainda que “[...] tem por finalidade oferecer ao aluno de forma oficial e institucional, uma avaliação que contemple questões diversificadas com possibilidade de acompanhamento dos pais, equipe pedagógica e direção.” Verifica-se, assim, que a avaliação em Geografia é caracterizada como um instrumento de controle ou acompanhamento externo.

Entre as técnicas e instrumentos de avaliação que constam no PPP e que devem ser usados encontram-se: discussões, debates, leituras, aulas expositivas-dialogadas, seminários, prova escritas, trabalhos individuais e em grupo, trabalho de pesquisa, elaboração de sínteses, tarefas específicas de cada disciplina e outros, a critério do professor. Este último abre espaço para que cada disciplina busque instrumentos mais adequados aos conteúdos e critérios de avaliação estabelecidos.

Em entrevista, tanto os professores da escola como os participantes do GTR declaram usar instrumentos que permitem acompanhar o conhecimento espacial. São mencionados: atividades cartográficas, maquete, desenhos/croquis, elaboração de mapas, análise de imagens. Isto permite afirmar que há instrumentos de avaliação que são usados particularmente pelos professores de geografia.

Este fato merece um breve destaque: geralmente as atividades cartográficas, de análise de imagens, confecção ou leitura de mapas são tratados como conteúdos, sem considerar como verificar se o processo de aprendizagem se deu. Entende-se que o uso desses recursos como instrumentos de avaliação deve merecer mais atenção, pois podem garantir o aprendizado de conceitos especiais como a tomada de consciência, por parte do aluno, do espaço ocupado por seu corpo, da localização dos objetos no espaço, do processo que envolve deslocamento, orientação, distâncias e a representação do espaço.

Os professores citam também outros instrumentos, tais como os debates, interpretação de textos, roteiro de leitura, listas de exercícios, produção de histórias,

quadro comparativo, trabalho de pesquisa com apresentação, jogos, os quais não se relacionam de forma tão direta com a espacialidade dos fatos.

As DCE de Geografia (PARANÁ, 2008) sugerem que o professor faça uso de instrumentos e técnicas que permitam várias formas de expressão dos alunos, entre elas: interpretação e produção de textos de Geografia; interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas; pesquisas bibliográficas; relatórios de aulas de campo; apresentação e discussão de temas em seminários; construção, representação e análise do espaço através de maquetes.

No acompanhamento feito dos registros efetuados pelos professores de Geografia, por meio de análise do planejamento, livros de registros e atividades avaliativas arquivadas, verificou-se que, dos instrumentos citados pelas DCE, muitos são utilizados pelos referidos educadores, mas os instrumentos mais utilizados são a prova trimestral e trabalho de pesquisa. Isto indica que as atividades avaliativas se encerram em si, não tendo a pretensão de ser instrumento que orienta a aprendizagem.

## Os conteúdos e critérios

Nas palavras de Kaercher (2007) o conteúdo não é o único objeto, é um caminho escolhido a partir da opção do professor, de acordo com sua perspectiva teórico-pedagógica de ensino e aprendizagem e sua postura frente ao mundo. O conteúdo a ser ensinado é resultado de uma interação entre sujeito e objeto; portanto, algo resultante da construção do sujeito o qual reconhecemos em sua prática, que deve estar presente na escolha dos conteúdos e nas avaliações.

Tratando ainda de conteúdos, estes “[...] são organizados a fim de atender as concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e organização do ensino” (CACETE; PAGANELLI; PONTUSCHKA, 2007, p. 113); há intencionalidades em sua escolha. Furlan (2010, p.13), em relatório apresentado para a seleção do Prêmio Vitor Civita Educador Nota 10, enfatiza que:

[...] os conteúdos são os próprios objetos de conhecimento em sentido amplo. Assim, são instrumentos culturais importantes para a compreensão e intervenção da realidade; precisam ser trabalhados de forma contextualizada, com sentido e significado na aprendizagem dos alunos; devem ter sua função social e importância melhor percebidas pelos alunos; os conteúdos aprendidos devem ser determinados pela necessidade e não por critérios artificiais; alguns

conteúdos podem ser trabalhados de forma sistemática e aprofundada; outros são trabalhados no nível de um contato mais superficial.

Para Oliveira (2003), a Geografia, assim como as demais ciências que compõem a matriz curricular das escolas de educação básica, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação.

Entendemos que estes não são objetivos exclusivos da Geografia, mas do processo de educativo. Neste universo, o que é particular ou próprio da Geografia escolar? Ainda segundo Oliveira (op. cit, p.142), “[...] cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza”, ideias estas que se completam com as de Wettstein (2008) quando este afirma que a geografia continua dedicando muito mais tempo e esforços para explicar as realidades estáticas (o que já está dado, o passado) do que explicar o processo de mudança, com isto criando estereótipos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no texto que se refere à caracterização da Geografia quando da seleção de conteúdos, aponta que propostas curriculares produzidas nas últimas décadas apresentam problemas de ordem epistemológica, de pressupostos teóricos e das escolhas dos conteúdos. Elenca que há um abandono de conteúdos tais como as categorias de nação, território, lugar, paisagem, do estudo dos elementos físicos e biológicos que se encontram presentes no espaço, havendo uma preocupação maior com conteúdos conceituais do que com os procedimentais, bem como a dicotomização entre geografia física-humana. Aponta como modismo a sensibilização dos alunos para temáticas mais atuais, o que provocaria um “envelhecimento” rápido dos conteúdos. Exemplifica tal fato citando a introdução das questões ambientais em currículos e livros didáticos com um discurso da Geografia Tradicional.

Quando questionados sobre os conteúdos que se ensina e porque, os professores afirmam que trabalham com o que está previsto no plano de ensino ou nas diretrizes curriculares estaduais:

*Este foi organizado a partir da base curricular do MEC, e estes são básicos para a série. (Prof. A); Parte-se do plano de ensino, que está relacionado ao livro adotado pela escola, mas há ajuste nos conteúdos na sala. (Prof. C); A seleção não é importante, mas o grau de profundidade, como aborda é importante. Busco delimitar por escala. Na 6ª série Brasil; na 8ª série continentes, mas não há restrição, se o aluno traz o questionamento ele é tratado. (Prof. D).*

As falas demonstram que, no entender dos professores, tal seleção já está dada, não cabendo questionamentos. Este tema será mais desenvolvido ao abordarmos os critérios de avaliação.

Mas qual a relação entre os conteúdos e os critérios de avaliação?

De acordo com Depresbiteris (2007, p. 37)

[...] os critérios são princípios que servirão de base para o julgamento da qualidade dos desempenhos, compreendidos aqui, não apenas como execução de uma tarefa, mas como mobilização de uma série de atributos que para ela convergem.

Os critérios de avaliação estão vinculados à expectativa de aprendizagem, que decorrem de objetivos que se relacionam com os conteúdos. Estes últimos devem ser efetivamente relevantes dentro da Geografia e “[...] necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social.” (LUCKESI, 1986, p. 35). Assim, é necessário que se tenha clareza do que e como se objetiva ensinar com este ou aquele conteúdo, para que se estabeleçam critérios de avaliação pertinentes e coerentes.

Os critérios de avaliação são uma exigência legal, estabelecidos pela DELIBERAÇÃO N.º 007/99 do Conselho Estadual de Educação Art. 2.º<sup>6</sup>. Desta forma, toda escola deve tê-los listados em seu PPP.

A escola foco desta pesquisa traz, na Proposta Pedagógica, alguns critérios de avaliação a serem observados na disciplina de Geografia, os quais aparentam estar listados de forma seriada, do 6º para a 9º ano. Algumas vezes parecem estar dissociados dos conteúdos, ou seja, o que foi planejado ou trabalhado não é o mesmo que se tem como critério de avaliação, ou o que se tinha como expectativa de aprendizagem não foi “ensinado”.

A Proposta Pedagógica ou Curricular apresentada pela escola traz os conteúdos básicos e específicos em uma tabela e os critérios em uma lista à parte. O relacionamento dos conteúdos básicos e específicos com os critérios foi elaborado para este trabalho, buscando respeitar observações feitas nos livros de registro, planejamento e em instrumentos de avaliação, como as provas trimestrais.

Alguns conteúdos específicos não são contemplados, pois os critérios de avaliação para os mesmos estão ausentes. Entre estes está o ‘conteúdo específico’ “conceituando o objeto de estudo da geografia: o espaço geográfico”. Geralmente, no

---

<sup>6</sup> Os critérios de avaliação, de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devem constar do Regimento Escolar, obedecida a legislação existente. DELIBERAÇÃO N.º 007/99 do Conselho Estadual de Educação Art. 2.

‘conteúdo específico’ espaço geográfico são trabalhados os conceitos de lugar, paisagem e espaço geográfico de forma predefinida, cabendo ao aluno a memorização de definições; como critério de avaliação considera-se que o educando deva reconhecer, identificar e diferenciar os conceitos de lugar, paisagem e espaço geográfico de acordo com o definido em sala.

Fato muito semelhante ocorre com os conteúdos específicos ‘Estado, território e nação – mudança na geopolítica, no pós guerra’ e ‘Paisagem, lugar, região, território e natureza’, listados nos planejamentos e que aparecem na tabela já mencionada.

Há, ainda, critérios que se repetem em mais de uma série (ano) e/ou na mesma série, o que permite afirmar que estes são realmente considerados relevantes pelos professores ou que é possível avaliar os mesmos critérios por meio de diferentes conteúdos.

Alguns conteúdos específicos têm o critério relacionado de forma bastante clara em sua construção; já em outros casos é preciso buscar a relação, demonstrando que as elaborações dos critérios e dos conteúdos são feitas de maneira isolada.

Identificou-se no 6º ano a ênfase nos conteúdos que se relacionam aos conceitos de lugar, paisagem, sociedade e natureza. O lugar é tomado como o ponto de partida em um conteúdo que se organiza de forma concêntrica – lugar, região/país, país/região, continente, mundo, os quais serão também trabalhados em anos subsequentes. A presença dos conceitos de paisagem natural e humana ou cultural para este ano é uma constante, tratados ao se abordarem as transformações do espaço provocadas pelo homem e os elementos naturais que os compõem (relevo, clima, vegetação, hidrografia). O conceito de sociedade está presente quando se discute o trabalho e as atividades econômicas como ação de transformação da natureza. Também se aborda grupos étnicos ou povos ou conteúdos que se relacionam com a demografia. A linguagem cartográfica é tomada como conteúdo ao se abordar os elementos que compõem um mapa. Pontos cardeais e pontos de referência também são trabalhados.

No 7º ano, seguindo a ideia dos círculos concêntricos<sup>7</sup>, o Brasil é o grande tema que orientará o planejamento. Os conceitos de paisagem, natureza e sociedade reaparecem, mas é o conceito de região e território que têm mais destaque. A paisagem agora é tratada em suas diferenças no rural e urbano, sendo o primeiro marcado pelo processo industrial.

Os conteúdos do 8º ano são dominados pelos temas relacionados ao continente americano. Os elementos que diferenciam a América Latina da Saxônica são debatidos (diversidade cultural, natural, econômica). Em contrapartida, a ideia de integração vem através da formação dos blocos econômicos e/ou dependência tecnológica. O conceito de paisagem agora é tratado em sua dimensão cultural. O conceito de sociedade é visto em sua diversidade cultural. O conceito de território ainda está relacionado ao território nacional e, como no 7º ano, ao conceito dos territórios supranacionais, e ainda, como no 9º ano, aos blocos econômicos. O conceito de rede é exigido para que se compreenda a formação dos blocos econômicos e suas trocas.

No 9º ano, a última etapa dos círculos concêntricos, os demais continentes da Terra e o processo de globalização são os grandes temas. Território e rede são os principais conceitos desenvolvidos. O conceito de rede é exigido para a compreensão do processo de globalização e suas trocas. Já o conceito de território toma uma dimensão "menor" ao serem debatidos os conflitos étnicos na Europa e Ásia. O conceito de natureza, como em todas as séries, figura como um objeto de apropriação humana.

Constata-se assim que há um conjunto 'tradicional' de conteúdos, que são semelhantes aos encontrados em livros didáticos e nos planejamentos de outras escolas e professores. Este fato revela a cultura escolar, mas também a dependência dos professores às orientações vinda de fora dela que vão além de considerações acerca de conhecimentos básicos que o aluno deve ter na série ou na disciplina, mas refletindo na sequência de conteúdos, metodologias e instrumentos de avaliação.

---

<sup>7</sup> Uma prática tradicional na Escola Fundamental, adotada nas aulas de estudos sociais, mas desenvolvida não apenas sob sua égide, é o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, ir sucessivamente ampliando, espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado. São os Círculos Concêntricos, que se sucedem numa sequência linear, do mais simples e próximo ao mais distante. Na realidade, esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados. (Callai, 2005. P.230)

## Concluindo

Em resposta à pergunta “Há diferentes maneiras de avaliar na geografia?”, verifica-se que cada professor tem suas particularidades, havendo, a despeito das mesmas, consideráveis elementos em comum. Estas particularidades no avaliar respondem que há diferentes maneiras, mas o que há de comum merece atenção particular, pois explicita “como se avalia em Geografia” e “que instrumentos de avaliação são utilizados”; ainda “explica a escolha dos instrumentos e dos conteúdos que se avaliam”.

Avaliar em geografia pressupõe o uso de instrumentos que se relacionem à ampliação da capacidade de leitura dos espaços. Assim, mapas, croquis, desenhos, imagens são os instrumentos mais utilizados, embora ainda de forma tímida em seu conjunto. A prova, composta de questões de múltipla escolha, dissertativas, complete, relacione e outros, é o instrumento ainda mais utilizado.

Ao considerar a concepção de Geografia presente nas diretrizes curriculares do Estado do Paraná, a qual orienta os conteúdos e critérios básicos a serem ensinados, aprendidos e avaliados nas escolas da rede estadual, tem-se que o conhecimento espacial é o que se avalia em Geografia. Verificou-se que este conhecimento é de fato avaliado pelos professores, mas é acompanhado de outros que, muitas vezes, não fazem parte dos conteúdos geográficos, como comportamento.

O que ocorre na disciplina de Geografia, com algumas particularidades no que se refere aos instrumentos utilizados, é que o processo avaliativo faz parte de uma construção coletiva, da concepção que a escola e seus professores têm de educação, pois não podemos esquecer que

[...] embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade - ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade - é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão.” (BOURDIEU, 2007, p. 227)

O programa PDE, como apresentado nas notas iniciais, visa que os professores da rede estadual de ensino elaborem pesquisas relacionadas à educação – no campo da administração ou do pedagógico - que tragam contribuições para a melhoria da educação básica. O professor que participa do programa deve pesquisar a sua escola, o espaço de realidade, de conhecimento prático. Dado o objetivo do projeto, a

possibilidade do professor ter um ano para dedicar-se aos estudos e pesquisas e um outro ano para implementar sua proposta e refletir acerca da mesma é extremamente positiva pois, ao mesmo tempo que permite não perder de foco o ambiente escolar, possibilita ao professor participante olhá-lo com outras lentes, algo fundamental, conforme as considerações de Bourdieu anteriormente citadas. Este fato contribui para reconhecimento de tais práticas e elaboração de reflexões sobre as mesmas, possibilitando uma mudança do fazer pedagógico. É sobre esta mudança do fazer pedagógico que aponta novos questionamentos.

A necessidade de registro do processo avaliativo leva o professor a utilizar instrumentos como a prova de questões de múltiplas escolhas, questões dissertativas, complete etc. Isto facilita o trabalho do professor, pois com este tipo de instrumento é possível obter no mesmo instante o “quanto” o aluno aprendeu e a comprovação do quanto. As provas são consideradas como instrumentos justos, pois todos participam sob as mesmas condições de sua aplicação, não há margem para dubiedades. Cabe perguntar: a desobrigação de registro do processo avaliativo levaria a nós professores a avaliações mais corretas ou que elevassem a aprendizagem?

Acredita-se que o professor necessita do registro do processo avaliativo, ele é o histórico, a memória, conta que percursos percorreu, as dificuldades enfrentadas. O que tem dificultado o fazer avaliativo é a monotonia dos instrumentos e a obscuridade dos critérios.

É necessário diversificar o uso de instrumentos de avaliação, privilegiando aqueles em que o conhecimento espacial seja o foco e que permitam a leitura, representação e compreensão do espaço que este vivencia. Além disso, os critérios de avaliação precisam estar claros para o professor e para o aluno, ou seja o que se espera que se aprenda e o que se saiba, atrelando a isto conhecimentos que possibilitem ao aluno compreender no seu espaço “[...] a relação que os seres humanos estabelecem entre si e com os outros elementos da natureza, a fim de prover as suas condições materiais de existência.” (KATUTA, 2004, p. 33).

A concepção coletiva predominante, muitas vezes reafirmando uma visão tradicional de educação, de forma abrangente, e de avaliação, de forma mais particular, assume, quiçá inconscientemente, uma capacidade ordenadora do fazer pedagógico, que assim se distancia tanto das recomendações e das orientações dos especialistas quanto do próprio discurso expresso pelos professores, ora reforçando a ênfase em conteúdos tradicionais ora em práticas pedagógicas que não se alinham à intenção expressa nos

planos de ensino ou dos citados discursos dos professores. É necessário que se construa uma nova concepção coletiva que, passando além das limitações já apontadas, seja a expressão de um novo compromisso com educação e, no caso do ensino em Geografia, com sua totalidade.

## Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: outubro 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. CEDES** vol.25 no.66 Campinas. mai/ago. 2005

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. 3ª edição. Campinas, Papirus. 2006

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais: Editora Melo, ano 1, nº 1 –jul/ago 2007

FURLAN, Sueli Angelo. **Panorama da área de Geografia. Prêmio Vitor Civita Educador Nota 10**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-geografia-2010.pdf>. Acesso em maio de 2011

FURTADO, Julio Cesar. Avaliação e mudança: necessidades e resistências. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de barro comendo Pastel de vento num fast food?. **Terra Livre**. (Geografia e Ensino), Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n.28, p. 27-44, jan./jun/2007.

KATUTA, Angela Massumi. **O Estrangeiro no mundo da Geografia**. Tese (doutorado em Geografia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em:<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivo/File/Tese\\_completa\\_versao\\_final\\_com\\_paginas.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivo/File/Tese_completa_versao_final_com_paginas.pdf)> Acesso em maio 2011

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª edição . São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível em: <[www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090\\_dec902020db09b210123](http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090_dec902020db09b210123)>. Acesso em outubro 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem e ética. São Paulo. **Revista ABC EDUCATIO**, nº 54, p. 20 e 21. Acesso em: março de 2006

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

- MENDEZ, Juan Manuel Alvarez. Avaliar para aprender: os bons usos da avaliação. In: MELO Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP. 2002.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; et al (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2009.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007
- ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 7ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2010
- WETTSTEIN, German.. O que se deveria ensinar em Geografia. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Para onde vai o ensino da Geografia?** 9ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em 03 de setembro de 2012.

Aceito para publicação em 06 de novembro de 2012.