



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LARYSSA DE ARAGÃO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM GEOGRAFIA PARA O ENEM:
AVALIAR PARA TESTAR OU PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?**

RECIFE

2021

LARYSSA DE ARAGÃO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM GEOGRAFIA PARA O ENEM:
AVALIAR PARA TESTAR OU PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Geografia.

Área de Concentração: Regionalização e Análise Regional.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

RECIFE

2021

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

S725p Sousa, Laryssa de Aragão.
Práticas avaliativas em geografia para o Enem : avaliar para testar ou para construção de conhecimentos? / Laryssa de Aragão Sousa. – 2021.
92 f. ; 30 cm.

Orientador : Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2021.

Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Práticas avaliativas. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 4. Construção do conhecimento. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Título.

910 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2024-148)

LARYSSA DE ARAGÃO SOUSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS EM GEOGRAFIA PARA O ENEM:
AVALIAR PARA TESTAR OU PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em geografia em 25/02/2021.

Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 25/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Ana Regina Marinho Dantas Barboza da Rocha Serafim (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco - UPE

Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Dedico esta dissertação à minha mãe, sempre confiante na minha capacidade, e sendo incentivo para que jamais desistisse. Também ao meu orientador, o qual conferiu responsabilidade e confiança em meu compromisso com este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me mostrou que a chegada valeria todo o esforço, mesmo diante de tanta luta. Apesar de muitas vezes ter-me faltado ânimo para enfrentar a árdua fase da escrita, Ele aproximou-se de mim, dos modos mais simples e singelos que pude imaginar, pois assim são os poderes do divino - revelam-se no imprevisível -, além de ter me inspirado força de vontade, discernimento e garra, mesmo quando me vi tão distante do meu objetivo. Dedico a Ele toda honra e glória, é dEle a vitória alcançada em minha vida.

Agradeço à minha mãe, Viviane Bezerra de Aragão, por tudo, todo o apoio, toda a ajuda para que me dedicasse à escrita desta dissertação. Você é minha inspiração, por mais difícil que seja ser mãe, tentarei ao máximo para tornar-me ao menos um terço da mãe que és para o(s) meu(s) futuro(s) filho(s), seu(s) neto(s). Dar-lhe-ei muito orgulho ainda, prometo. Amo-te meu amor.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Kennedy, vulgo Kennedy, do qual sempre compro as ideias no que diz respeito à pesquisa e fora dela. És uma pessoa incrível e de personalidade, você encanta todos aqueles que podem desfrutar de sua parceria, sua amizade e seu grupo de pesquisa. Tenho um carinho inexplicável por ti, quero-lhe muito bem e te desejo tantas vitórias, alegrias que será impossível descrever o quanto que sou grata por ter você em minha vida e por ter me confiado tantas oportunidades de ser sua bolsista de Iniciação à Docência, sua orientanda de Graduação e Mestrado durante quase cinco anos de jornada, e sei que teremos muito ainda pela frente.

Agradeço e dedico esta pesquisa aos meus avós maternos e paternos: às avós Maria do Carmo Figueiredo de Lima Medeiros e Maria do Socorro Bezerra de Aragão, a meu padrinho João José Medeiros, aos Altamiro Campos de Aragão (in memoriam) e José Severino de Sousa avôs, às bisavós Elisete (in memoriam) e Amélia Campos de Aragão.

Às minhas primas Maria Jullyana, Thaysa Waléria e Izabella Aragão, e ao primo Joselito Júnior, que adentraram essa “loucura” que é o ambiente acadêmico. Vocês são fonte de orgulho e inspiração, pois sabem bem a dificuldade do que é fazer ciência na sociedade brasileira. Amo vocês!

A meu amigo e supervisor do PIBID-Subprojeto/Geografia da UFPE Juliano. Tenho um apreço enorme por ti, obrigada por tudo.

Aos professores de minha formação inicial Maria José, Maria da Conceição, Josefa, Juliana, Fátima, e aos professores de meu Ensino Fundamental I, II e Médio Adalberto, Adilson, Anderson, Carmelo, Carlsson, Ednaldo, Ed, Edson, Elaine, Evandro, Faustina, Domingos,

Gloria, Giselda, Kauê, Kleber, Laercio, Leonardo, Marcos, Marilene, Nelson, Ricardo, Rodolfo, Rômulo, Socorro, Sylvania, Wagner e Walter. Tenho certeza de que muito do que sou e do que pude aprender em minhas práticas respiram os ensinamentos desses professores. Levarei todos comigo enquanto vida eu tiver. Mesmo sendo uma menina muito tímida, cativei-os e os conquistei, porque sempre quiserem o meu melhor. Destaco os professores Anderson, de Literatura, que me encantava com as suas aulas, tendo toda minha dedicação, minha atenção e minha paixão, o professor Adalberto, de Inglês, e Edson, de Espanhol, sempre espontâneos e muito alegres, fazendo com que me tornasse mais entusiasmada para aprender idiomas.

Agradeço ao professor Walter, de História, sempre muito exigente e que “pegava no meu pé”, já que a princípio não tinha tanta facilidade em compreender muitos assuntos da disciplina mencionada em uma escala geral até que a percebi fascinante. Aos professores de Português e Redação Anderson, Socorro e Domingos. Em especial, os professores Evandro e Socorro fizeram com que eu fosse envolvida pela língua portuguesa, desde suas regras ortográficas a gramaticais. Já o professor Domingos sempre foi empenhado para que seus alunos se habituassem mais e mais para o desafio da escrita de forma clara e coesa.

Grata aos professores de Física e Matemática, Rodolfo e Rômulo, disciplinas que sempre tive bastante dificuldade, entretanto, que após o término do ensino médio seus ensinamentos não foram esquecidos, aos professores de Geografia, Giselda, Kauê, Laercio e Wagner que tiveram papel fundamental para a escolha de minha graduação de licenciatura em Geografia, especialmente os professores Kauê e Wagner sempre muito dinâmicos em suas aulas aproximando os conteúdos de nossas realidades, minha eterna gratidão, nem imaginam o quanto foram e são importantes.

Agradeço às minhas amigas de infância Camila Mirelly Bastos Rodrigues e Talita Naiara Bezerra Gomes. Após aproximadamente quinze anos de amizade, hoje somos mulheres incríveis. Não esperaria menos de vocês, sempre muito dedicadas e focadas em seus objetivos. Vocês são inspiradoras!

Aos meus professores da graduação interrompida da Universidade de Pernambuco – UPE Aldenor, Crisna, Dâmocles, Daniel, Denize, José Carlos vulgo Guedes, Maria Betânia (in memoriam), e aos colegas Aline, Cícero, Darciana, Elisabete, Gilma, Isaque, Jackson, Jeovanes, Katiane, Leticia, Lidia, Lucas, Macelle, Maria Iranilda, Mércia, Ricássio, Rosiane e Thamyllys.

Aos amigos de Garanhuns Adilson Saturno, Ana Severo, Clarice Albuquerque, Elayne Mirelle, Carlos Belo, Carlos Eduardo, Samuel Othon e Wilcker Mallony, em especial a Ana, Elayne, Carlos, Samuel e Wilcker, por terem se mostrado grandes amigos, na verdade exemplos de amizade. A Clarice Albuquerque, que, além de amiga, mostrou-se sempre à

disposição daquilo que eu precisasse e um abrigo quando tive de visitar a cidade Garanhuns, na qual moram pessoas que me acolheram tão bem.

Aos meus colegas Esdras, Deivson, aos colegas de pós-graduação Helder, Marta, Berg, Joanna. Aos meus colegas de Grupo de Pesquisa e Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP), especialmente a Itálio, Henrique, Pedro, colega de pós-graduação, a Valdemira, que foi minha parceira de viagens a eventos científicos, colega de pós-graduação e, sobretudo, conselheira, Josias, colega de grupo e do desafio que é pesquisar, e Juliana, uma pessoa de imensa bondade. Gosto muito de você, minha amiga.

Agradeço ainda aos meus professores da graduação e aos meus professores da Pós-Graduação, em especial, Alcindo José de Sá, Caio Augusto Amorim Maciel, Osvaldo Girão, e aos professores do Centro de Educação, Gildemarks e Deyse.

Aos técnicos do Programa de Pós-Graduação Eduardo Verás e Pablo Gomes, sempre muito solícitos em ajudar no que estivesse aos seus alcances.

Agradeço à CAPES, pelos anos de incentivo desde a época em que fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência até o fomento dado para minha pesquisa de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Geografia.

Transitar do ato de examinar para o ato avaliar não envolve apenas a modificação do uso de técnicas e práticas metodológicas. Implica muito mais: implica mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver, um modo filosoficamente comprometido de relacionar-se com a prática educativa e com os educandos na perspectiva de uma escola de qualidade, para que todos se apropriem dos conteúdos socioculturais mais significativos por meio de uma relação construtiva educador- educando. Se isso puder ocorrer, então estaremos nos abrindo para a possibilidade de trabalhar com avaliação.

(Luckesi, 2011, p. 262)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo principal, compreender as práticas avaliativas executadas por professores de Geografia do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação Básica de Pernambuco, ao trabalhar conteúdos próprios dessa disciplina na qualidade de componente curricular do Ensino Médio e em exames, a exemplo do ENEM, como também apresentar possíveis metodologias aos professores de Geografia. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e tipologia exploratória. Para análise e tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo. Quanto aos procedimentos metodológicos, usou-se a revisão bibliográfica, o levantamento documental e, por último, foi aplicado um questionário aberto com dois professores de Geografia da Rede Estadual de Educação Básica de Pernambuco. Como resultado, obteve-se algumas constatações, ainda bastante recorrentes antes e durante a operacionalização das práticas avaliativas, como o apego a um parâmetro formal que os norteie, e que causam certo desconforto diante dos entraves que lhes são apresentados no contexto educacional, dentro das suas limitações, como a dispersão de ações didático- pedagógicas equivocadas que podem ser resultado de práticas avaliativas que não expressam o porquê da construção de algumas convicções presentes em conformidade com conhecimentos dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: práticas avaliativas; geografia; ENEM; construção de conhecimento.

ABSTRACT

This dissertation has as main objective, to understand the evaluative practices performed by teachers of Geography of the Secondary Education of the State Network of Basic Education of Pernambuco, when working contents own of this discipline in the quality of curricular component of the High School and in exams like ENEM, as also present possible methodologies to Geography teachers. The research has a qualitative approach and an exploratory research typology. For data analysis and treatment, content analysis was used for methodological procedures, bibliographic review and documentary survey were used, and finally, an open questionnaire was applied with two Geography teachers from the State Basic Education Network from Pernambuco. As a result, some findings were obtained, which are still quite recurrent before and during the operationalization of evaluative practices, such as attachment to a parameter, a formal parameter that guides them, and which cause some discomfort in the face of the obstacles that are presented in the educational context, within its limitations such as the dispersion of mistaken didactic- pedagogical actions that may be the result of evaluative practices that do not express the reason for the construction of some convictions present in accordance with knowledge of the geographical contents.

Key-words: evaluative practices; geography; ENEM; to evaluate; knowledge.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIC	Campos de Integração Curriculares
CONAE	Congresso Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPECI	Grupo de pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEGEP	Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente
MEC	Ministério da Educação
MR	Matriz de Referência
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PRC	Proposta de Redesenho Curricular
RS	Rio Grande do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA	13
1.1	O ENCONTRO COM A TEMÁTICA	16
1.2	CONTEXTO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.3	DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	22
1.4	PERCURSOS METODOLÓGICOS	23
1.5	A ESTRUTURA DA PESQUISA	25
2	PROEZAS DO CONTEXTO GEOGRÁFICO MEDIANTE OS PERCALÇOS DA PRÁTICA AVALIATIVA	26
2.1	CONTEXTOS GEOGRÁFICOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS	26
2.2	INSTRUMENTOS REGULADORES E OS EXAMES EM GEOGRAFIA	35
3	CONTEXTUALIZAÇÃO E PANORAMA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	42
3.1	ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO	42
3.2	PROCESSO AVALIATIVO PARA O ENSINO MÉDIO	50
3.3	A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	53
4	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ORIGEM, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO	57
4.1	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM: AS CIÊNCIAS HUMANAS E A GEOGRAFIA	57
4.2	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA: UMA AVALIAÇÃO PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS	61
4.3	TRAJETÓRIAS A MERCÊ DE INCERTEZAS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENEM: IMPASSES NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	65
4.4	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: LIMITES E POSSIBILIDADES EM AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	68
5	CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	71
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A – CARTA CONVITE E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	90
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PROFESSOR DA REDE ESTADUAL BÁSICA PÚBLICA DE ENSINO	91

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

A prática educativa e, em particular, as práticas avaliativas em Geografia, têm peculiaridades singulares, como destacam Sacramento (2014) e Ferreira (2016), pois elas facilitam a compreensão de conceitos e conteúdos geográficos e cartográficos próprios dessa disciplina. Posto isto, as práticas avaliativas dos professores de Geografia têm mostrado certa resistência de se desprender do modelo pedagógico tradicional, em busca de uma avaliação que construa conhecimento e o medeie verdadeiramente.

Sendo assim, é relevante ponderar sobre a utilização dos instrumentos e da dimensão da avaliação das aulas de Geografia, até porque os professores não colocam em análise a própria disciplina e seu currículo. Por esse ângulo, a pesquisa tem seu papel vigoroso de, outrossim, mapear essas práticas de professores de Geografia que resistem ao cotidiano escolar em função de mediar o conhecimento ao aluno.

Sob a mesma alçada, Larocca e Neves (2006 *apud* Neves, 2008, p. 30) esclarecem que “a forma como as práticas avaliativas são trabalhadas nos cursos de Licenciatura demonstra uma tendência ao uso de instrumentos testados e aprovados pelos professores, existindo pouca disposição para acatar novas formas e sistemáticas de avaliação”. Infelizmente, a academia grande parte do tempo alimenta e perpetua até certo ponto a falta de diálogo com a comunidade interessada sobre os temas geradores desta situação.

No intervalo da circunstância anteposta à avaliação somativa, de natureza quantitativa, sem levar em conta a visão qualitativa, que habitualmente é utilizada apenas com a atribuição de classificar os alunos consoante os níveis de aproveitamento estipulados, o ato de avaliar fica restrito para protocolar notas e contabilizar os resultados sem ter a preocupação com a construção dos conhecimentos geográficos. O empirismo educativo sinaliza que o processo avaliativo é um desafio que o docente enfrenta em seu trabalho pedagógico.

Em prosseguimento, a investigação quanto ao processo em destaque baseia-se no desacordo acerca da avaliação realizada pelos professores de Geografia e seu raciocínio acerca do que vem sendo desenvolvido em sala de aula. A investigação proposta justifica-se em razão da carência de aprofundamento de pesquisas relacionadas ao trabalho do professor de Geografia, ou, nesse caso em específico, a avaliação em Geografia, que apresenta uma necessidade em estudos e seu vínculo com os episódios enfrentados pelos docentes na Educação Básica.

Certo grau das recentes tendências críticas geográficas dispõe de características unificadas do materialismo histórico como modo investigativo do real, tentando rebelar-se

abnegada da dualidade geográfica, no exercício em sala de aula. Mesmo assim, não é plausível declarar predomínio de uma ou de outra corrente.

Mediante Oliveira (2003), o que fica notável é um aparente e grande desalinhamento entre parcela dos professores de Geografia que decaem envoltos em desentendimentos, os quais não são sequer coadjuvantes. Para que sejam evitados episódios como esses, é necessário recordar-se de que a ciência geográfica constitui uma robusta sistematização de conhecimentos. Ilustre-se melhor o comportamento da dualidade geográfica em uma passagem de Quaini (1979, p. 22): “isto é, de um lado, tende-se a considerar como real somente a necessidade ou causalidade material; [...] do outro, considera-se como real somente o finalismo ou a liberdade da ação humana (e portanto, o ambiente como livre criação do homem)”.

Do outro lado, temos a finalidade de deixarmos claro o conceito do materialismo histórico retratado nos livros didáticos de Geografia, majoritariamente quando relatam as características históricas e econômicas de uma região peculiar. Trata-se de uma amostra prática da perspectiva dos conteúdos de Geografia. A veracidade desses feitos emergirem despidos de ideologia fundamentada retrata uma falsa ideia de serem mais próximas da ciência, ou imparciais, fazendo o professor crer erroneamente nessa impressão de conduzir certa imparcialidade aos demais conteúdos da Geografia.

Continuadamente, persiste uma variável entre o que foi ensinado do conteúdo escolhido pelo docente e o grupo alvo que os conteúdos apeteçam, como enunciador e remetente com simbologias totalmente distintas. Normatizar e padronizar modelos de avaliar, agir e pensar dos indivíduos respiram ideais de poder e controle, a chamada hegemonia, esclarecendo a partir da paráfrase de Sússekind e Prestes (2015) ao vislumbrarmos-nos em espelhos, sobremaneira os quais foram concebidos pela ciência, imersa em si, indiferente e que desdém, comprova-se a sua perversidade.

Recorrentemente tentados em imbuir-se do lugar particular do vivido, presos, aficionados e compenetrados pela visão da presunção e vaidade, enquanto sujeitos, fica-se submerso no narcisismo de se autoafirmar que desvanecem. A título de exemplo, espelhos que podem ser instituídos mediante o entendimento trivial e banalizados, procurando aferir índices tais como o IDEB, ENEM, ANA, PISA e tantos outros.

Noção a qual vastamente tem em conta tão só o desempenho, a movimentação e a retirada do fluxo de estudantes da escola ainda ocorrem bastante. Cada vez mais se tem o registro das escolas requerendo preparo para seus alunos aumentarem a nota no IDEB, em razão de que esse índice é calculado por intermédio dos dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho obtidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O que tem poder de persuasão diretamente no comportamento das instituições tanto quanto acontece no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, parcela dos professores expressam-se resistentes a debater pautas pertinentes, mesmo porque avaliações alheias à escola se achegam, mediante inferência dos Governos Federal e Estadual, sendo que uma maioria deles de certo modo negligenciam os sistemas avaliativos externos ao ambiente escolar.

Tal representação tem sido descuidada em distinguir a pluralidade e a diversidade, sendo incipiente. Representações que suprimem essa diversidade e criam uma hierarquização pretensiosa, através da divulgação e classificação de escolas, professores e estudantes, em um ambiente enérgico e impiedoso, em grande parte de representações estáticas. No ápice da individualização, o argumento tenebroso pode reproduzir o que não há como ilustração da realidade; tem-se presente resquícios de moldes ignorantes, arrogantes, autoritários, de frágil ressentimento e epistemicida que se alimenta do ódio e da dissolução do diferente.

Para tanto, ensinar sistematicamente os conteúdos exige ser um alicerce para o conhecimento e o garantir da aprendizagem do alunado, e para endossar essa estrutura basilar, majoritariamente na Diretriz Curricular do Ensino Médio, o artigo de nº 11 da resolução de nº 2 de 2012 e também Penna (2011) menciona sobre ofertar horário e ambiente ‘adequados’ para ensinamentos e exercícios que consintam rumos optativos de formações diversas com intuito de melhor solução heterogênea e plural de circunstâncias, inúmeras predileções e ensejos estudantis, com suas particularidades etária, social e cultural, assim como seu estágio de desenvolvimento.

Assim sendo, as referências centrais para realização dessa pesquisa estão fundamentadas em estudos que propiciam discussões memoráveis no que concerne assimilaras práticas avaliativas, do Ensino Médio e do Exame Nacional do Ensino Médio. Tais estudos são referenciados por Magalhães (2015), que trata de um conteúdo específico como estratégia para o ENEM; e Cabral (2008) e Chaves (2003), que tratam respectivamente sobre o ensino e a outra sobre a avaliação da aprendizagem, de extrema relevância, levando em conta a abordagem de temáticas, conteúdo, ensino e avaliação da aprendizagem. Ambas as pesquisas trazem ótimas noções sobre a execução mal conduzida das políticas educacionais e na busca de princípios básicos para que as práticas avaliativas sejam prósperas.

Para estabelecer uma ligação, principalmente com as investigações de cunho científico da Geografia temos os estudos de Andrade (2016), Lerina (2013), Morais (2011), Oliveira Júnior (2017) e Rabelo (2010). Esses estudos abarcam os mecanismos de aprendizagem, em específico os de exames em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio, e também

conceitos a despeito do espaço vivido e da relação homem-natureza.

Em concordância a esses preceitos anteriormente mencionados, autores da Geografia, como Callai (2005), sobre compreender as relações sociedade-natureza, e Carlos et.al (2012), ajudam-nos a compreender as segmentações da Geografia e suas fragilidades durante o ato de ensinar. Já Cavalcanti (2008) traz ensinamentos sobre esse ensino em frente às demandas do cotidiano, enquanto Costella (2011) estabelece um meio de ultrapassar essas demandas.

Pontuschka (1999), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) afirmam princípios equânimes para o desenvolvimento das aprendizagens, mediante os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, as denominadas competências e habilidades. Já Santos (1997; 2001) vem corroborar com a leitura do espaço geográfico e a concepção de cidadão do mundo, enquanto Souza e Murtelle (2011) dialogam com a determinação de critérios avaliativos dos conteúdos geográficos e dentre outros autores.

1.1 O ENCONTRO COM A TEMÁTICA

A Geografia ensinada nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio atravessam situações embaraçosas, sem contar a falta de disposição por parcela dos professores quanto às circunstâncias de trabalho e ensino dos mesmos, com a Geografia se vendo diante de apuros. Sob outra perspectiva, tem-se as universidades em um círculo de obstáculos. Em paráfrase aos ideais do Todos Pela Educação, que reitera que tais obstáculos, tornaram-se evidentes pelo distanciamento entre a universidade e o ensino básico, especialmente público, acrescentando uma ausência de vocação da universidade para instruir professores prontos para a sala de aula.

Além do mais, apesar de o MEC se fazer oportuno para surtir efeitos, tendo em conta o tempo de que parcela dos professores de universidades comprometem-se com as pautas de ensino, pesquisa e burocracia, a Educação Básica reteria ser uma prerrogativa da universidade brasileira. De outro lado, há nas universidades a sinergia da crítica ligadas às convicções tradicionais da Geografia e cada desdobramento da reestruturação que recai no ensino durante o aparecimento de novidades nos currículos sugestionados.

Em um mesmo entendimento das condições tradicionais da Geografia acadêmica e da falta de disposição por parte dos professores, pode-se perceber que a recusa da ação de liberdade no modelo de ensino por parte dos professores e autonomia dos indivíduos destaca-se principalmente nas etapas finais da Educação Básica, singularmente, durante o Ensino Médio, que deveriam ser reforço do paradigma da aprendizagem significativa, no sentido de sinalizar melhorias do desenvolvimento do conhecimento tácito e palpável para o alunado que precisa

atender outras demandas que não sejam apenas do mundo do trabalho. Vesentini (2003) já esclarecia:

O educando, via de regra [...] evidentemente, não é trabalhador (às vezes é) e sim uma criança ou um adolescente que está se formando em termos de personalidade, e apresentam diferenças importantes conforme a faixa etária ou a condição socioeconômica. E a escola não é seu local de trabalho, nem um sindicato e nem um partido político. Assim, fica difícil pensar-se em conscientização a partir do segundo sentido (nas lutas no trabalho...) e muitas pessoas aderem ao primeiro sentido, o de “doutrinação” (a consciência que viria de fora, por outra pessoa ou classe). Dessa forma, essa parcela (pequena, felizmente) de professores, passa a mudar uma ou outra coisa do conteúdo e mantém ou até reforça a forma autoritária de ensino: a relação professor como “dono da verdade” e aluno como “passivo decorador de lições” (Vesentini, 2003, p. 114).

É conveniente que a continuidade da chamada aprendizagem significativa dos conhecimentos distingue-se da limitação que é um aprendizado baseado na memorização, além da possibilidade deste aprendizado constante, oferecendo a autonomia dos alunos, e uma maneira de contestar essas proposições é realizar avaliações diagnósticas de maneira preliminar. Uma aposta da renovação da Geografia Escolar, e vista como meio característico formativo, permanente e cumulativo. Todavia, o que se vê com frequência é uma parcela dos professores entregues ao desânimo, as incertezas e as falsas expectativas do qual pouco se ensina e se constrói do conhecimento.

O documento final da resolução de nº 2 de 30 de janeiro de 2012 da Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio – DCNEM aponta a interpretação da sistematização de conhecimentos em seu artigo de nº 14, inciso de nº 9, “os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informação e conhecimentos, estabelecendo um conjunto de saberes integrados e significativos”.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – DCNEM trazem consigo um tanto de nortes propositivos dos anseios de aprendizado, a formação dos professores, e apostas em instrumentos didáticos e, além dos parâmetros e as práticas avaliativas a nível nacional. A vontade de tornar universal a educação no território brasileiro requer compreender que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP afirma que 48.796.512 era o número de matriculados na educação básica em 2016 e 8.027.297 pessoas no nível superior, percebem-se ainda distantes das promessas feitas pelo PNE 2014-2024, sobretudo quando comparam-se as demandas da escolarização nos variados recortes etários, entre as regiões brasileiras, a sua população urbana e rural.

Ponderando destacar fator relevante sobre a época anterior à anuência do PNE de 2014-

2024, disposto no portal do Inep (2015), que apresenta os indícios para a supervisão das metas do plano, nega realizar a modificação diante das rápidas transformações das políticas que são implementadas para firmar a oportunidade de uma educação básica em nível superior, as fundamentais metas de graus intermediário e final antevistos não serão agraciadas. Como consequência do esfacelamento das políticas públicas educacionais instituído pelo golpe político, precisa-se de uma avaliação criteriosa sobre as políticas educacionais, executadas através de projetos e programas, parcela dos casos se fazem concorrentes e sobrepostos, não validando alcançar o objetivo maior que é a garantia do direito à educação para todos e todas.

Um marco histórico da conjectura educacional e que inicia alguns pareceres em relação a necessidade de uma base comum curricular para que haja menos disparidades entre as grades curriculares concebido em fração pelo Plano Nacional de Educação – PNE, a sobrepujante I Conferência Nacional de Educação realizada no ano de 2010, demos ênfase ao parágrafo a seguir:

Por isso, a efetivação de uma política nacional de avaliação articulada ao subsistema, deve ser entendida como processo contínuo e que contribua para o desenvolvimento, dos sistemas de ensino, e não para mero “ranqueamento” e classificação das escolas e instituições educativas – tanto as públicas, quanto privadas –, e do processo ensino- aprendizagem, resultando em uma educação de qualidade socialmente referenciada (Brasil, p. 54, 2010)

A rede escolar atende ao público da faixa etária dos quinze aos dezessete anos, levando em conta a concretização da meta 3, deve constar que dos 12.368.807 estudantes que cursam os anos finais do ensino fundamental, durante 2015, de acordo com dados do Inep publicados em 2016, e que 1.766.579 estavam nessa idade e outros 175.275 obtinham entre dezoito anos ou mais. Por conseguinte, além do desafio de universalizar o ingresso, existe a discrepância entre idade e série no final do Ensino Fundamental para que tenham capacidade para adentrar o Ensino Médio.

A assistência externa aos que não estão no processo de escolarização e o impacto sobre o desempenho dos ingressos são fundamentais para que os resultados identificados, em 2013, de proporção líquida no Ensino Médio para essa população, que não ultrapassava 55,3%, se variassem. Como também é um resultado que acomete muita modificação, diminuindo o quantitativo de ingressos quando são realizados os recortes regionais, de acordo com Inep (2015), referente à população de quatro a dezessete anos.

É uma constatação de que os jovens estudantes das nossas comunidades são vindos de meios sociais e culturais cada vez mais diversificados e, portanto, há necessidade de encarar

esta realidade também acerca da avaliação. Excessiva dependência do método científico ou, se quisermos do paradigma positivista de investigação (Guba; Lincoln, 1994), que se traduz em avaliações pouco ou nada contextualizadas, com uma excessiva dependência de concepção de avaliação como medida em uma certa irredutibilidade das avaliações que, se bem utilizado, dá resultados muito dificilmente questionáveis.

Há, nessa perspectiva, através da utilização de instrumentos considerados neutros, normalmente testes, que medem com rigor e objetivamente o que os alunos sabem. É a chamada avaliação científica. Dessa forma, os avaliadores nunca são postos em causa porque a adesão ao método científico liberta o avaliador de quaisquer responsabilidades. Os avaliadores são neutros, não contaminam o processo de avaliação, nem são contaminados por ele. Por outro lado, variações iguais, concernente a um suporte estrutural às redes de ensino, do vínculo professor(a)/aluno(a), assim por dizer, é necessário substancialmente no panorama da evolução humana, a negação do caráter punitivo em suas práticas avaliativas.

A pesquisa aqui disposta reafirma como peça fundamental e pauta, práticas, especialmente as práticas avaliativas, de modo seguro a atrelá-las ao intuito de transparecer mudança de atitude no espaço da sala de aula, vividas no dia a dia, e que enriqueçam a semelhança de um espaço vivo, dinâmico, favorável a comportamentos sob situações que necessitam de interação e desenvolvimento entre os pares para conseguir entender seu contexto de interesse e importância.

Apesar dessa argumentação, o que muitas vezes os tenhamos deparado são visões como a citação a seguir, pensando a avaliação como interesse das políticas públicas, como ressalta Caseiro e Gebran (2008): “[...] a avaliação deveria estar mais a serviço do aluno do que do sistema educacional”. Relacionando a política curricular transversal à conjuntura dos projetos e iniciativas que a sustentam, depara-se a numerosas inconstâncias, sobremaneira ponderando a opinião contrária da sociedade acadêmica e de pesquisa da educação, que alegavam particularmente a respeito da falta de aproximação do professor com o exercício político pedagógico e talvez das perdas de espaço de decisão sobre currículo, intervêm especificidades das tramas em que estão colocados.

Na mesma ideia, respaldando-se das análises de Stephen Ball (1989; 1994; 2016), assente-se a repercussão das interferências externas na micropolítica escolar, contudo, esquiva-se da ideia de que elas exerçam poder absoluto nesses locais. Uma vez que os contextos da prática, especificamente a avaliativa, são sempre complexos e contingentes. Reiterar como eixo a percepção de que a política da BNCC (Brasil, 2017) constrói um discurso normatizador e regulador, principalmente quanto à sua intencionalidade de alinhamento das políticas de

avaliação, formação docente, material didático e outras à política curricular.

Esse entendimento presume crer que não se percebe que a política curricular da Base Nacional Comum Curricular será instituída na sala de aula, e sim seu progresso se conceberá de modo criativo e complexo, segundo Ball *et al* (2016), embora limite pelas possibilidades do discurso normatizador. Goodson (2005) e Popkewitz (1994) dizem que o currículo é uma criação feita em sociedade e sua história se assemelha aos processos de batalha pelas intenções e finalidades da escolarização. Em cima de determinando momento e fase histórica, o currículo incorpora os sentidos que lhes são equivalentes. Por esse motivo, torna-se capaz de visualizar ao decorrer dos anos a centralidade do currículo, com relação à organização do conhecimento escolares e associação com as políticas educacionais, além do que, em tese deveria ser tido como conhecimento genuíno.

Como entendimento de que a construção do currículo não é função única do Estado, em contrapartida, tem seu início e evolução tem suporte em conhecimentos cotidianos, escolar envolve causas internas e externas, atesta-se o currículo como uma gama discursiva de significados. O pensamento discutido por Pereira (2009) especula a presença de um deslocamento contínuo de diversos sentidos em contextos variados em volta das delimitações curriculares.

O currículo não foge da discussão sobre as práticas avaliativas sobre competências e habilidades, sendo estas um pouco melhor definidas em exames, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio, que é regido por Matrizes de Referência (MR), na Geografia direcionadas a área das ciências humanas e suas tecnologias. Todavia, reconduz-se que também não é novidade que, embora se esteja discutindo o problema das práticas avaliativas, especificamente da e para a Geografia, não é unânime, sobretudo, no recinto escolar.

A citação de Caseiro e Gebran (2008), vista em parágrafos anteriores, encaixa-se perfeitamente com o espaço-tempo delimitado da nossa pesquisa, tendencia que além do mais há uma permanência classificatória, mediante as diretrizes dada observação e emissão de resultados da avaliação principal, em grande escala, interveniente pela esfera pública, no âmbito das competências, das políticas públicas que se ancorem em respaldos direcionados para ajuste e ir além das barreiras em evidência.

1.2 CONTEXTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Historicamente houveram instantes e episódios ímpares que muito contribuíram em contraste com as práticas avaliativas realizadas em larga escala, reestruturar as normativas no

Ensino Médio. As práticas avaliativas e o ensino em um cenário macro têm sofrido um declínio e trazer essa abordagem distingue-se de outras pesquisas anteriormente realizadas. O Exame Nacional do Ensino Médio, criado no ano de 2008, passou por vários momentos e adequações de papéis que evidentemente trataremos em uma descrição contextual dessa época, sendo agraciado com um programa curricular até meados do ano de 2010, o qual se denomina Programa Currículo em Movimento.

Tal programa procura melhoria de qualidade educacional básica através da prosperidade dos currículos dos níveis escolares infantil, fundamental e médio. Importante fase de tempos áureos para o sistema educacional e a posteriori ainda mais para o Ensino Médio, anteriormente com acesso irrestrito à maior parte de indivíduos de classe alta e média e a profissionalização da classe menos abastada, tanto quanto o acesso ao Ensino Médio como programa que envolvessem currículos.

Além disso, como observa Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 235), para o TPE, a educação é um direito de todos, e o cumprimento desse direito exige uma vigilância ativa dos fornecedores desse serviço (no caso, o Estado); ao mesmo tempo, tal ideia exige como contrapartida uma responsabilidade partilhada pelos resultados educacionais. As autoras observam ainda uma apropriação, acompanhada de ressignificação do conceito de “qualidade da educação” utilizado pelos movimentos críticos de lutas pela educação da década de 1980.

Ainda no entendimento de Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 237-238), “essa inflexão discursiva indica uma apropriação, por parte do discurso empresarial e governamental, das críticas da década anterior diante da política expansionista de FHC de que não bastava garantir o acesso”. Assim, para que o direito à educação fosse efetivado, era preciso assegurar a permanência com qualidade: “A grande diferença reside no fato de que a qualidade na perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimento e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares”.

Mesmo que a passos gradativos e tidos como bastante lentos para o avanço do cenário educacional tem-se o destaque merecido quando se pensa em comprometimento, especialmente, para a valorização da formação continuada dos professores a Portaria de nº de 1.140 de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio “[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a união e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades”.

Diante desses quesitos, chegamos a um questionamento inicial: Como os conteúdos geográficos do ENEM tem sido abordado em sala de aula? Pretende-se uma solução específica

para a Geografia; é preciso oferecer métodos avaliativos anteriores ao exame nacional, mas, sobretudo, desempenho, para que os conhecimentos da disciplina sejam coincidentes aos conteúdos ou as ditas matrizes de referência das ciências humanas aplicadas e exigidas mediante o Exame Nacional do Ensino Médio. O educador leciona não apenas para o ENEM, sobremaneira, para além dele, precisa esclarecer que o aproveitamento dos conteúdos aprendidos nas ações didáticas se dará em sala de aula e também durante a realização de exames como o SAEB, a prova Brasil e o exame nacional.

Mediante o que foi apresentado, chega-se à seguinte hipótese para dar fundamento à realização dessa dissertação: que as práticas avaliativas dos professores estão fundamentadas em exames e testagens padronizadas, voltados para exames formais e classificatórios.

Em contrapartida com a interpretação dos fenômenos no espaço geográfico temos como questão norteadora: Quais as reais dificuldades das práticas avaliativas a serem executadas em sala de aula pelos professores de Geografia? Que recursos você utiliza na sua sala de aula para o ensino de conteúdos de Geografia? Como é que você realiza a avaliação, visando a averiguar a aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos de Geografia, preparando-os para o Exame Nacional do Ensino Médio? Quais as dificuldades que você encontra para realizar uma avaliação dos conteúdos da Geografia, associados ao método avaliativo do ENEM? Como é que você utiliza as provas de anos anteriores do ENEM para orientar o ensino que você dá os conteúdos da Geografia?

1.3 DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Mediante as discussões sobre as práticas avaliativas voltadas para o Ensino de Geografia, elencou-se como objetivo central desta pesquisa: compreender as práticas avaliativas adotadas por professores de Geografia do Ensino Médio da Educação Básica da rede estadual de ensino básico de Pernambuco ao trabalhar com os conteúdos geográficos a partir das exigências estabelecidas pelas matrizes de referências do Exame Nacional do Ensino Médio.

Já como objetivos específicos, destacamos:

- Refletir as configurações e lacunas do Ensino Médio;
- Conhecer a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como avaliação para os estudantes do Ensino Médio;
- Destacar as lacunas entre o ensino de Geografia, a aprendizagem e a avaliação dos estudos junto ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesse estudo, elencamos a abordagem qualitativa conforme Minayo (2009,) condizendo com a interpretação de significados, motivações, pretensões, valores e ações, salientada na intencionalidade de pesquisa qualitativa correspondente a Thiollent (1985), em que todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância. Até o presente momento, foram utilizados quanto aos procedimentos subsequentes, em resolução à escolhida abordagem da pesquisa qualitativa: revisão bibliográfica, documental; posteriormente foi realizado um questionário com os professores da rede estadual pública de Ensino Básico de Pernambuco.

As categorias principais de investigação, primeiramente, elencadas foram: Práticas avaliativas, conhecimento geográfico, competências. Categorias estas preteridas no empenho de compreender, um pouco, do que é e do que tem sido a prática avaliativa e correlaciona-la com os conhecimentos adquiridos por parcela do alunado, por intermédio da prática consequente aos professores que avaliaram a amálgama de conhecimentos e para isso é necessário a competência própria por parte dos educadores que aqui serão objetos de análise.

Para análise e tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (1995) e Moraes (1999). A partir da orientação desses autores, na fase de organização dos dados, faremos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado. Através dessa metodologia, buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes dos questionários às quais estejam correlatas a temáticas da Geografia.

Após realizada a análise e o tratamento dos dados, projeta-se a necessidade de repensar as práticas avaliativas, em que os conteúdos geográficos, requerem alinhar o caráter interdisciplinar e contextualizado, como passível de novos paradigmas do ensino e da aprendizagem, refutar apreciação dos processos educacionais apenas como meros simpatizantes da repetição, sobretudo, durante os últimos anos letivos dos educandos. Mediante os objetivos tracejados, a metodologia detalhada e a finalização do eixo teórico, foi preciso a coleta de dados junto aos professores de Geografia da rede estadual que lecionam nos anos finais da educação básica de Pernambuco, a partir da aplicação do questionário aberto com respostas abertas.

No primeiro momento, foi definido que a coleta dos dados seria feita com dois professores de Geografia da rede estadual de ensino básico de Pernambuco e iria trazer também os resultados obtidos do Exame Nacional do Ensino dos últimos dez anos, porém, não foi possível por conta que estava no meu primeiro ano (2018) cursando as disciplinas do mestrado, reestruturando meu projeto final e procurando aprofundar minhas leituras básicas para o

arcabouço teórico da dissertação. No ano seguinte (2019), fizemos um levantamento documental e bibliográfico de obras que facilitassem o processo de construção da dissertação. Entretanto, tivemos bastante dificuldade em realizar os primeiros capítulos teóricos da pesquisa, reduzi o tempo de análise dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, também dificuldade em encontrar obras que pudessem sustentar minha pesquisa.

No ano posterior (2020), tivemos uma dificuldade ainda maior devido à pandemia da COVID-19 e persistia a dificuldade, com ênfase na escrita da pesquisa. Mas, ainda assim, qualificamos, pois havia um prazo a ser cumprido. E durante o final do recorrido ano, tivemos que corrigir muitos apontamentos e observações feitos no meu relatório de qualificação.

Em seguida, após algum tempo da qualificação, reescrevemos parte da dissertação e conseguimos o contato com uma professora da rede estadual de ensino básico de Pernambuco, colega de laboratório, que repassou o contato de dois professores da rede estadual de ensino básico de Pernambuco. Enviamos e-mails anexados à carta convite e o questionário aberto para os professores. Assim, percebemos que talvez não déssemos conta de fazer o levantamento dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, decidimos focar em apenas nos basear em alguns relatos dos professores e propor na pesquisa metodologias que facilitassem suas estratégias de ensino.

Para isso, foi preciso um diagnóstico crítico de todos os dados coletados de dois professores de Geografia da rede estadual de ensino básico de Pernambuco, do Ensino Médio, e o tratamento da análise apontada por Bardin (2016) e Moraes (1999), que validam os objetivos deste estudo e seu intuito central. Para tal, seguiu-se a organização e o tratamento da análise defendida por Bardin (2016, p. 125), que são “as diferentes fases de análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação”.

Das argumentações obtidas no questionário, pode-se organizar de modo sistemático o contexto de fala dos indivíduos, em face dos nossos objetivos e problema de pesquisa e de nossa hipótese, o que foi coerente diante da consistente construção teórica levantada e realizada por meio de teóricos e meios documentais.

Certamente, para concluir nossa sistematização dos dados coletados, cumpriu-se uma leitura bastante delongada, houve rigor na escolha dos teóricos e documentos, trabalhou-se com a regra da representatividade, visto que a técnica do questionário, em conjunto com a análise de conteúdo possibilita demonstrar com rigorosidade geral do conteúdo estudado, compreendido e refletido de modo dialógico, entre tantos outros respaldos que Bardin (2016) e

Moraes (1999) nos propiciou.

1.5 A ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa está organizada nos seguintes capítulos contextualizados didaticamente a seguir, visando a convidar os leitores para o maior debruçamento para esse estudo da área da Educação Geográfica.

No primeiro capítulo, CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA, ficam definidos os objetivos, geral e específicos, a justificativa, o problema, a problemática, a metodologia, a hipótese, a questão norteadora e a chamada dos capítulos. Já durante o capítulo 2, PROEZAS DO CONTEXTO GEOGRÁFICO MEDIANTE OS PERCALÇOS DA

PRÁTICA AVALIATIVA, é trazido um apanhado histórico desta pesquisa, no que diz respeito às práticas avaliativas, notavelmente referente à Geografia e ao Exame Nacional do Ensino Médio.

Já durante o capítulo 3, CONTEXTUALIZAÇÃO E PANORAMA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO, reforçamos a importância da democratização e universalização do Ensino Médio. No capítulo 4, EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ORIGEM, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO, trata-

se dos percursos de destaque no cenário educacional quanto aos sistemas de ensino da avaliação e da aprendizagem.

O capítulo 5, CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA, encontra-se em fase de construção e tem como intuito destacar as realidades que serão apresentadas pelos indivíduos da pesquisa levando em consideração o desempenho atingido referente aos temas físico-naturais da disciplina, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Já o capítulo 6, CONSIDERAÇÕES FINAIS, reúne as ideias correlatas do empírico e prático desta dissertação, o andamento avaliativo em escala nacional e a etapa do ensino-aprendizagem, preâmbulo da relação professor e alunado, prosseguindo na procura de resultados exitosos.

2 PROEZAS DO CONTEXTO GEOGRÁFICO MEDIANTE OS PERCALÇOS DA PRÁTICA AVALIATIVA

O capítulo a seguir discorrerá como a Geografia enfrenta desafios mediante a complexidade de alguns dos princípios intrínsecos à ciência, tais como emancipação de sujeitos e que lamentavelmente persiste a ideia das práticas avaliativas como sinônimo de padronização por intermédio de instrumentos reguladores.

2.1 CONTEXTOS GEOGRÁFICOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS

Entende-se que durante a formação dos professores se conversa e se discute mais sobre a prática em si e por si, do que como ocorre o antes e o durante a operacionalização da prática avaliativa, o que reflete um distanciamento entre o que deveria ser tratado com normalidade a autoavaliação e o entusiasmo para que pudessem entender a que passo está sua potencialidade, caso a prática avaliativa fosse mais próxima possível de cem por cento operacionalizada de maneira contextual e preocupada com o processo de construção do conhecimento de cada indivíduo.

Apesar de o professor ter certa autonomia sobre a prática pedagógica e a escolha de parâmetros para operacionalizar como viria a ser prática avaliativa, ela é limitada. Embora aja a existência dos componentes curriculares, tem-se um adendo que seria o livro didático, os quais os professores devem estar amparados e respaldados quanto aos conteúdos geográficos ali dispostos, instrumento este que está ao alcance do seu público alvo e que facilita a aproximação da construção do conhecimento entre o professor e aluno, e vice-versa.

Para que os professores possam refletir sobre um conhecimento específico e, também, praticar o conhecimento adquirido de encontro ao conteúdo, é necessário destacara relevância espontânea dos conteúdos geográficos diante dos parâmetros e matrizes basilares dos exames em larga escala, a exemplo dos vestibulares e avaliações que ocorrem a nível nacional, que optam por uma contextualização diferente dos conhecimentos ano a ano e que deveriam servir de aparato para esses professores se baseiem em uma gama de conhecimentos distintos do habitual que foram constituindo-se e surgiram de forma orgânica e autônoma durante o percurso do exercício e formação docente.

Vasconcelos (1985) pressupõe assim por melhor dizer uma metodologia de fazer educação resulta subtender, em virtude, de uma metodologia de conhecer educação e tudo o que se acha a ela requerido. Em conformidade a Bertrand (1989):

Mas se só conhecemos o real através do simbólico, só temos acesso ao simbólico através do imaginário. O simbólico em si mesmo não nos é “dado”. Não conhecemos espontaneamente a racionalidade que rege nosso trabalho, nossas apresentações que dela temos, isto é, através do imaginário de um ou outro grupo específico, ou até mesmo um imaginário social comum a todos. Assim, o conhecimento passa pela crítica do imaginário, pela análise no sentido etimológico, isto é, a composição do imaginário nos seus elementos, a desconstrução, já que se trata de destruir uma reunião de elementos para reencontrar o princípio de sua composição, e reconstituir o processo pelo qual foram produzidos (Bertrand, 1989, p. 39-40).

Até certo ponto, a ciência geográfica tem tido seu íntimo visto de modo despretenso, utiliza-se o termo despretenso, quanto a realização de associar determinados fenômenos geográficos, a exemplificações de compreensão acessível sobre o território, paisagem, lugar, redes e tantos outros conceitos da mesma, ou talvez outros de conversação ainda mais fácil entre o conjunto de conhecimentos sobre o que se entende e o que vem a ser sociedade sobre uma visão mais ampla e popular.

É imprescindível trazer à tona discussões para defesa de pesquisas sistematizadas melhor e, também mais prudentes para que se possa interpretar o significado desses acontecimentos e suas possibilidades, as quais sejam sinônimos de avanço para a construção de conhecimento em Geografia. Convém admitir a necessidade da associação da Geografia com a prática, se estendendo a prática avaliativa, consentindo a estabelecer como meio de acesso a emancipar sujeitos e, familiariza-la com a democratização, levando em consideração o interior do que significa o Ensino Médio e a oportunidade de ter acesso a conhecimentos que são similares a libertação, bem como cidadania, civismo, o processo civilizatório e tantos outros temas transversais e que são passíveis a obrigatoriedade da qualidade e a conclusão da educação básica para todos.

De forma progressiva com a pertinente prática de verificações, exames e sistematização, a começar do século XVI e XVII, faz com que a sociedade burguesa e europeia ganhe robustez. Além do mais, durante o século XVI, a pedagogia jesuítica havia ganho destaque na América do Sul e Europa, pela seriedade quanto a escolha dos procedimentos de ensino que julgavam eficiente a fim de construir uma homogeneização do catolicismo, sendo assim, nutria um olhar interessado com os protocolos das avaliações e exames. Descreviam as características destes, através conforme Luckesi (1998, p.102) “seções solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados”.

Atualmente aplicam-se instrumentos de qualidade um tanto discutível, se corrige avaliações e se leva em conta aspectos para dá-lo o ultimato de que foi aprovado ou não, em

outras palavras, se o mesmo tem habilidades suficientes. A sistemática tem se mostrado desigual, de forma a incluir alguns e excluir outros. Atentando-se do lado político pedagógico, de acordo com Luckesi (1998) tem sido uma via de regra antidemocrática e autoritária, assim elucidada pois concentra no indivíduo professor e no sistema de ensino.

A cerca da avaliação na Geografia para discentes, é significativo relatar que a mesma tem de conduzir o aluno em seu desenvolvimento de construção do conhecimento e ser entendida como um mecanismo que facilita, e rejeita-a como inibidor, pois faz com fiquem cicatrizes nos indivíduos por toda vida. Hoffmann (2000, p. 79) “o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as manifestações do educando”.

Utiliza-se na avaliação, algumas palavras, tendo como exemplo, testar, medir, interpretar, colher dados quantitativos e qualitativos. Em razão dessas terminologias, pode-se debater a avaliação quanto obter conhecimentos e ter em conta as pretensões, as habilidades e atitudes. Na época atual, apresenta posição classificatória, provê indícios adquiridos em virtude de não conseguir aprendizado por inteiro.

Em concordância as questões primordiais e realidades achadas nas instituições escolares, se fazem fundamentais averiguar os erros e acertos que acontecem durante o decurso, e o estudante, no qual comunica-se diretamente com os resultados de sua avaliação, tem um impacto positivo para melhoria da qualidade do seu conhecimento. Contemporaneamente, Turra, Enricone e Sant’anna (2002) dizem que o processo avaliativo necessita de ajustes e, sendo assim, elementos outros que fornecem modelos atuais de práticas avaliativas. O veredicto consiste no cerne do processo avaliativo para assegurar pareceres na iminência de solucionar inquietações e impasses.

Tem-se presente a necessidade de esquivar de uma avaliação operacionalizada por meio do improviso e da arbitrariedade e tender a considerar conscientemente que o fenômeno do processo avaliativo envolve sentidos, juntamente com a precisão do ato de educar e de avaliar. Na maior parte dos casos, os educadores delegam funções de precisão equivocadamente aos instrumentos avaliativos, por assim dizer, a ausência de princípios básicos do que realmente será posto em análise e o que irá ser analisado. Permanece a necessidade de que professores de Geografia, imprescindivelmente, utilizem-se dos espaços educacionais tratem mais claramente perante o significado da prática enquanto parte do processo avaliativo na Geografia e cotidianamente.

Refletem sobre o domínio cognitivo, as taxionomias, e de finalidades educacionais, o que

o professor vai avaliar, seja em Geografia ou em outra disciplina, quando são devidamente planejados, favoreçam a prática avaliativa. Aconselha-se que os conhecimentos e habilidades em Geografia sejam retratos da prática avaliativa que o docente desempenha no dia-a-dia e o desenrolar do domínio cognitivo do aluno. O vivenciado no processo avaliativo tenderia ser investigação desta prática característica principal para sistematizar-se.

O interpasso do contexto paradigmático e o ensino de geografia, durante o término do século XX teve como destaque o desenvolvimento científico e tecnológico, que instiga alterações no seu uso e singularidades pessoais. O progresso das tecnologias, a ampliação dos meios de comunicação, a economia globalizada, o boom demográfico e o crescimento urbano destinados em sua gênese a um outro intermédio de pensamentos e compreensão sobre o mundo.

Perante o panorama avaliativo em Geografia que se repara na atualidade, surge a necessidade de que se repensem projetos educacionais e técnicas de ensino que não mais se enquadram na realidade das escolas. A avaliação dos conteúdos de Geografia categoricamente inclinar-se-ia estruturas de modelos de inteligência, que consistem de modo particular a perfis de operações que o indivíduo concretize comparações com e entre instrumento físicos, conceitos, fenômenos, situações e vivência.

O progresso avaliativo não acontece de repente, mas de modo afirmativo tange a totalidade do transcurso do planejamento dos conteúdos de Geografia. Em face disso, tal processo não pode ficar entrelaçado à verbalização somente de determinados conteúdos, a não ser que situe relação com outros conceitos e com a realidade, pois o entendimento efetivado desses conceitos, conectados com outros, torna iminente a compreensão dos fenômenos que fazem parte da realidade objetiva.

Argumentar a emancipação dos sujeitos como indicativo, além do mais é negar a ideia da paráfrase de Postic (1979, p. 31) “[...] o melhor educador é aquele que produz o máximo de mudanças desejáveis nos seus alunos, em um grau mais elevado”, assim por dizer, reafirmar a competência do professor pela quantificação e produção de conhecimentos e resultados condicionados para a formação do aluno e a qualidade do ensino do professor é inadmissível. A formação dos professores e desenvolvê-la concerne suas trajetórias formativas e, as capacidades cognoscitivas, se o que se quer é uma revolução espontaneamente pedagógica, Mosquera (1976) leva em total consideração a afetividade do mesmo, até porque, suas capacidades cognoscitivas permeiam a afetividade, essenciais para o conhecimento de mundo futuro.

Cumprindo-se uma leitura do que se tem em visto, o leitor pode pensar, que não existe conexão entre as proezas do contexto geográfico, a democratização do Ensino Médio e a

formação cognoscitiva (afetiva) dos professores para emancipação de sujeitos, ademais, compreende-se que procurar práticas avaliativas exige mudança e exercício de atitude, caso não se tem em mente a analogia entre o acesso ao Ensino Médio e qualidade, abaixo se busca um esclarecimento maior, neste instante, em conformidade a Kuenzer (2000).

O referido autor afirma que há “[...] sinônimo de libertação das amarras presentes em épocas do taylorismo/fordismo, a evolução humana consiste em facilitar a organização e escolha dos conteúdos importantes para a (re)construção e leitura de mundo”. Assim, pondera-se que para ensinar obviamente se opta por conteúdos e como lecioná-los, jamais se circunstanciam neutralidades, norteiam convicções e comportamentos sobre o refletir e agir em certa conjuntura histórica e geográfica.

Nesta alusão sobre os conteúdos elencados, Apple (1994) consoa que o modo de como ensinar e de mobilizar conhecimentos voluntários, é parte de um processo permanente e tradicional seletivo, e de consequências seletivas abrangendo o que se entende pelo conhecimento e sua legitimidade; é resultado de contextos mais variados como conflitos, tensionamentos e flexibilidade de cunhos também culturais, políticos e econômicos. Na procura de explicitar um pouco mais sobre a visão taylorista e fordista correlatas educacionalmente, especialmente os parâmetros curriculares proferem determinações administrativas como indicativos de tempo, estimativa e concepção de avaliações tidas como bem desempenhadas, assim como no trabalho há as ditas “gratificações” ou bônus, e como exemplificação no parâmetro educacional, o exame comumente realizado nos anos finais do Ensino Médio, o ENEM.

O momento em que o ENEM reafirma a polarização da memorização dos conteúdos, é pelo natural estigma de ser um Exame de medição, o qual avalia o desempenho desses alunos, apesar de problematizar algumas das vezes antes de lançar as perguntas, tê-lo como parâmetro/critério decisivo nas últimas décadas mostra-se indicador preponderante da capacidade dos indivíduos de adentrar o meio acadêmico e que traz uma gama de possibilidades essencialmente para o mercado de trabalho, pautar em um exame toda a responsabilidade não só conduzida durante os últimos anos do Ensino Médio mas de toda uma trajetória escolar é exponencialmente desafiador.

Principalmente desvelar e se desfazer dessa visão apesar de sua reformulação enquanto exame ao longo das décadas, a construção do Exame Nacional do Ensino Médio enfrenta percalços, sobretudo, em momentos anteriores a sua realização, o ensino dos conteúdos em sala de aula, tem refletido e reforçado o ensino propedêutico, em uma grande parte das vezes. Isso sucede de uma ausência do cuidado em se ter uma preparação e planejamento adequados ao ensino desses conteúdos e temas a serem retratados no exame.

Desprender-se desse viés vai além da polarização das técnicas e humanidades ainda na ideia acima é bastante desafiador, afirmamos a necessidade até para aproximá-los da contenda que é pensar avaliação como algo além das competências exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio que, no entanto, tem sido sinônimo da memorização dos procedimentos e do progresso de habilidades psicofísicas (habilidades que exigem estímulos-resposta). Pressupondo a escala nacional, parcela dos empresários em um prol característico de persuasão e transpasse do senso comumente econômico, atuam de forma que garantam a organicidade, funcionamento e reiteração da padronização social em vigência. Para tanto convidados a releitura feita por Martins (2016) do conceito de Gramsci, essa espécie de comportamento pode ser compreendida, bem como, a de intelectuais natos:

[...] se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis a expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (Martins, 2016, p. 15-16)

A maioria escolas de classe média e alta, costumeiramente submetem seus alunos a simulados bimestrais, além dos testes a cada unidade escolar e outras ‘avaliações’ que muitas das vezes, sustentam o ranqueamento do aprendizado pelos mesmos, as ditas habilidades, diferenciadas das demais por exigir estímulos-resposta e, que em grande parte reforçam pavor e descontentamento. É primordial perceber a necessidade da autonomia do que é processo educativo e especialmente da prática educativa, que promover conhecimento inclusive no modo de reconhecimento de classe, entretanto, singular e distinta da fábrica ou do partido. De fato, o educador jamais poderá “conscientizar” alguém, todavia o mais próximo disso, encorajar certas potencialidades do alunado, tais como a crítica, a lógica e a criatividade a serem otimizadas, logo chegamos a um processo de sensibilização.

Há uma conectividade, em contrapartida, não é consequência dos ensinamentos do docente, no entendimento de ensiná-los a ser críticos, evidenciando-se a relação entre conteúdo, a ser estudado com seu cotidiano, suas problemáticas e a realidade em vivem, ganho do seu empenho nos debates, leitura dos conteúdos e no decorrer das atividades em sala de aula. Como assertiva, têm-se a atuação do Todos Pela Educação recusa o adendo de interpelação explícita na escola, porém, antes de mais nada, requer, como os mesmos alegam “qualificar a demanda” advinda da Educação Básica, o meio aproveita-se das manobras de comunicação que almejam mobilizar e direcionar os diversos públicos correlatos ao contexto educacional, sugerindo

a avaliação em escala nacional e, a “cultura de metas” como predisposições de uma qualidade educacional ímpar.

Essas alterações prescritas em parágrafos anteriores trazem à tona pressuposições acentuadas para o ambiente educativo, de modo que o ideal de modelo tradicional pedagógico e escolar se vê incapacitado de reiterar essa realidade social e econômica atual. No que diz respeito ao conhecimento produzido cientificamente permeia modificações, fruto de um processo transitório ou da quebra dos paradigmas das ciências sociais, principalmente, quando se tem como prognóstico avaliativos almejar resultados sublimes. As reivindicações já não eram as mesmas, assim por dizer, suficientes, para tanto, acontece a reforma do ensino de fundamental e médio, os antigos 1º e 2º grau, segundo a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 investidas na profissionalização e para isso um massivo empenho em sistemas de controle e acometidos à procedimentos avaliativos repetitivos, enfadonhos e cansativos que pouco instrumentalizam o conhecimento, mais confundem do que facilitam a aprendizagem.

Com a ascensão de opiniões contrárias ao ensino verbalizado, focado no professor, sendo este oposto aos chamados as atualizações dos métodos de ensino, a aula expositiva começou a ser notada de cunho antiquado, mesmo assim, um certo quantitativo de professores, insistiam usa-la como atividade preponderante no chão da sala de aula rotulados como conservadores e adverso a mudanças em sua prática pedagógica. Nessa alteração de posicionamento, há inovações em sua prática pedagógica. Essa mudança de percepção, todavia, não surgiu de modo aleatório no local da escola, no entanto foi espelho da idealização pedagógica subjaz à prática desenvolvida nas escolas.

Alguns teóricos, contanto, caso sejam percebidos determinados indicativos tidos como elementos-chave será capaz de anular esse deslize, com intenção de uma aula expositiva bem esquematizada, planejamento cauteloso da aula, escolhendo seu objetivo, delineado a esquematização indispensável do assunto, estipulando prazo do tempo previsto; utilização de linguagem coesa e precisa; uso de recursos didáticos que sustentem a atenção do aluno; na conclusão da aula fazer uma síntese do conteúdo estudado. O embaraço em que atualmente se apresenta a educação escolar brasileira tem raízes remotas. Argumenta-se quanto a exigência de encontrar trajetos pedagógicos para situação escolar e inúmeras pesquisas desvelam os inquietantes problemas de sua prática. Ao mesmo passo em que a educação formal se universaliza, alterar destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o como ensinar entoa novas posturas e dimensão incomum. A dificuldade do método ou da didática é, mais um e de proporções enormes. O dilema do método ou da didática é, de acordo com Manaconda (1989, p. 280; 360), “o fastidioso problema pedagógico deste século” que mira para a atualização de

conteúdos e experimentação de metodologias novas pois “a competência nunca faz mal”.

Mesmo tendo havido a inclusão de parcela da classe trabalhadora na educação, tem se firmado diferentes qualificações de grupos profissionais sugerindo uma falsa ausência de competitividade, entretanto, flexibilizando e selecionando melhores conhecimentos em detrimento de outros, sobremaneira, os conhecimentos geográficos, tal como: do lugar, da região, do território, da paisagem e do espaço geográfico como um todo que são essenciais na formação de qualquer indivíduo.

A Geografia parafraseada por Pontuschka (1999) como disciplina escolar presente no local dialógico entre o paradigma chão da sala de aula e a ‘instituição’ escolar, perpassa pelas mudanças da história produzida da Geografia no contexto acadêmico e as diversas ações do governo representadas atualmente por guias, ensejos curriculares a nível nacional de Geografia, exames obrigatórios aos professores sem modificações consideráveis na organização escolar na estrutura pedagógica geral e pelo conflito páreo a páreo entre escolas públicas e privadas.

Defendemos neste estudo a prática avaliativa como instrumento que propicie ao educando um entendimento palpável e que supra às suas demandas, percebendo o que por este já fora aprendido, e então, ensiná-los os conteúdos não compreendidos. A noção remanescente, na verdade, seria da avaliação entendida excepcionalmente como procedimento técnico que, por meio de certames bem estruturados, consentia em quantificar com rigidez e desconsideração das aprendizagens escolares dos estudantes.

Tem-se a princípio uma ideia muito restrita, reduzida e principalmente artificial, em contrapartida, sendo progredida para um ideal mais sistematizado e vasto com a sistematização da estima e importância dos objetos analisados que perderam a exclusividade dos interesses relativos aos estudantes seguirem a inserção de professores, propostas, currículos, programas, instrumentos, ensino ou políticas. Na perspectiva pura da avaliação dos conhecimentos, torna-se comum, variadas vezes, espelhar-se somente na visão dos educadores, sendo eles unânimes avaliadores durante o regime de avaliação interna, ou da direção educacional, nas ações de avaliação extraescolar. Nesse sentido, dado os fatos, a ‘culpa’ pelos erros é, continuamente, atribuída sobre os alunos. Acordado com Luckesi (2001):

A avaliação da aprendizagem, para cumprir o seu papel, exige esta disposição de acolher a realidade como ela se apresenta, uma vez que a intenção é subsidiar a busca do melhor resultado possível à luz do planejado. O desejo consciente de investir em soluções novas e adequadas na busca do sucesso de nossas ações educativas implica em acolher a realidade como ela é; esta é a condição do próprio ato de avaliar. Sem esse cuidado, o ato de avaliar é inócuo (Luckesi, 2011, p. 270).

É uma realidade do público jovem estudantil, do nosso grupo social decorrente do ciclo de sociedade e de cultura ao decorrer do tempo mais multifacetado e, por conseguinte, há precisão em estar ‘cara a cara’ a esta verdade também no comando da avaliação. O seguimento metodológico do procedimento/ferramenta avaliativa predispõe-se pelos intentos e critérios que almejamos alcançar e pelo método pedagógico e avaliativo assumido.

A fim de operacionalizar inovações instrumentais na sala de aula, é indispensável que o educador do Ensino Básico usufrua de estabilidade formativa inicial e continuada que prepare coletivamente espaços para debater, raciocinar e problematizar sua prática de ensino. Todavia, é quase improvável o professor submergir em novos aprendizados de caráter individual. O universo da instituição escolar muitas das vezes não fornece as condições dignas.

A estrutura do processo avaliativo tem sido corriqueiramente no ambiente escolar permanece escancaradamente imperado o medo do professor, é válido considerar todo o processo da operacionalização da prática avaliativa, que compõe o controle da emissão de juízo de valor quanto o conhecimento do alunado que estipula a sua qualificação, ausência dela e inclusive saída da escola, desconsiderando outros acessórios chaves do sistema de ensino e da conjectura coletiva que intervém nesta decisão.

Ao conjurar anseios que envolvem aprendizagem é preciso aparatos que rejam algum critério, como os parâmetros curriculares, os quais são fatores determinantes de acompanhamento, empregue condizente a similaridade de um instrumento diagnóstico do crucial, além das práticas que condigam melhorias no desenvolvimento educacional. Rabelo e Araujo (2015) afirmam: “[...] refletir a avaliação educacional e seus desdobramentos é, antes colocar o foco nos sujeitos da e para a avaliação – sujeitos históricos, de tempos, espaços e culturas férteis na mobilização de conhecimentos [...]”.

Obtém-se uma constante necessidade de refletir sobre as investigações das matrizes curriculares da Geografia da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio, começa-se pela sua definição com apoio em dois aspectos capacidades e habilidades. Modificar o ato de avaliar quer dizer a princípio, indagar o processo que a educação se constitui desde seus pontos de vista, suas razões, sua estrutura e trâmites normativos. Denota alterações de conceituação, reconstituição dos conteúdos, dos encargos docentes e, ademais. Em concordância com a tese de Chaves (2003), reinventar a avaliação, prática e suas designações podem transparecer um movimento provável para trazer uma possibilidade de encaminhamento ao sistema pedagógico.

O estudo de Chaves ainda notifica que a ampla divulgação do modelo de ensino técnico

teve serventia para o coletivo, o qual exigia resultados e, adiante, tudo era racionalizado, tendo em vista negar a existência dos erros tal correlativamente aos percursos. Nesse ideal, os procedimentos avaliativos apresentavam-se como ausentes de intuito tal qual os objetivos definidos e critérios seguros da ciência. As normativas que regem a avaliação propostas omitem considerar que, ao avaliar, as condições estabelecidas variam a cada caso principalmente, dos que fazem parte do processo político, pedagógico e educativo de determinada escola e, que tipo de aluno se quer formar; a ferramenta avaliativa necessita ser convertida no lapso de instante do processo de ensino-aprendizagem, esvaindo-se da vaidade ausente de objetivos fins.

Parafraseando Rabelo (1998), a avaliar o aprendizado é de suma importância em qualquer situação humana e, seja a falta de condições de trabalho, das inovações nos currículos, por conseguinte, no processo socioeducativo; negando a visão idealista de sua “ação reprodutivista e mecanicista”, até porque no momento de comprometimento dada a prática avaliativa deveria ser independente do limiar da aprendizagem e inerente a própria; mostrando-se um sacrilégio aos discentes e estudantes, para tal fim, a aprendizagem ativa, que basicamente é o envolvimento participativo dos alunos nas atividades escolares de Geografia.

Um dos percursos para o processo avaliativo em Geografia deveria ser uma prática que acontecesse de modo contínuo, que não se restringisse apenas à aplicabilidade das habituais provas escritas e, sim quando fossem aplicadas pudessem realizar um equilíbrio com questões objetivas e dissertativas, que queiram priorizar a natureza qualitativa e ao mesmo tempo realizem atividades feitas em grupo, além de discussões sobre temas atuais que estejam em evidência, de modo a instigar uma participação mais efetiva.

2.2 INSTRUMENTOS REGULADORES E OS EXAMES EM GEOGRAFIA

Alguns documentos que põem ao alcance uma equanimidade a área educacional, exemplificativamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000) lançados, em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias, a fim de fortalecer o currículo escolar, o PNAIC, o Programa Currículo em Movimento constituído em 2008 e funciona até 2010 que busca evolução para a qualidade da Educação Básica transversal ao desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na mesma direção, ancorados com a Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual,

define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs(2010) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e das redes de ensino, além do guia de elaboração e revisão de Itens do INEP de 2010 que fundamentará de modo abrangente os capítulos empíricos. A Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos trazida apenas nesta passagem para manter uma lógica de que momento histórico inicial define-se o que futuramente concatenaria para a Resolução de nº 2, de 30 de janeiro (2012), definidas finalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Outro marco para o cerne da educação, foi o documento final do I Congresso Nacional de Educação – CONAE de 2010 e, desta vez marco para o Ensino Médio, a Portaria de nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 que institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) alguns dos documentos evidentes para a educação em um contexto geral e, em específico do Ensino Médio. Nesse contexto, Cabral (2008) em sua tese pôde contribuir e dar alguns direcionamentos já que apesar de ter em sua gênese, o ensino da literatura, traz importantes encaminhamentos sobre as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, os quais são estabelecidas competências mínimas indispensáveis a serem prosperadas em certos níveis de ensino.

A autora sinaliza uma preocupante denúncia, que tem havido um baixo encorajamento para a leitura, para tal, reverbera uma qualidade distante do mínimo a ser oferecido aos estudantes, que na época cursavam a 3ª série do Ensino Médio (atualmente detém a nomenclatura de 3º ano), especificamente, foram os objetos de levantamento para seu estudo; inclinando para a interpretação e o entendimento dos contextos geográficos também tende para uma clareza genuína e, ademais uma leitura atenta e cuidadosa de mundo. Oliveira Júnior (2017), de modo perceptível, traz a necessidade em aliar o contexto escolar e cotidiano, contribuindo para a reflexividade e pensamento crítico, direcionando e sensibilizando um processo formativo mais significativo de consolidação do conhecimento geográfico nas escolas de Educação Básica.

O mesmo enseja a ideia de imaginar a avaliação para o Ensino de Geografia induzindo a percepção da docência dos contextos socioeducativos considerando-se investigações no que tange a prática docente para o objetivo final avaliar a aprendizagem e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio, para tal, sendo analisados os procedimentos adotados pelos docentes de Geografia. Ainda na mesma ideia, o autor nos brinda com sua pesquisa exploratória a qual foram escolhidos e utilizados questionários aplicados com estudantes, entretanto, escolhemos os professores como público alvo para obtenção de dados para nossa pesquisa,

coleta e análise de documentos.

Por conseguinte, nesse mesmo horizonte, Klausberger (2013) traz indagações interessantes: A abordagem dada à Geografia nas questões do ENEM abarca uma leitura complexa do espaço geográfico ou não? Como podemos aproximar nossos afazeres e saberes pedagógicos em Geografia às atuais necessidades do Ensino Médio baseando-nos em tal proposta? Tendo com finalidade refletir e avaliar passos que tornem mais fácil a possibilidade para problematizar e refazer os diversos significados da vida, intra e extraclasse. Klausberger (2013) aponta que mesmo com desempenhos um tanto satisfatórios quanto aos conhecimentos geográficos, tem fortes resquícios da deficiência de um amálgama de competências e também, habilidades. Assentir a existência de lacunas devera nortear rumos para a formação de práticas pedagógicas que sejam capazes de compreender as necessidades apresentadas, no que tangencia as orientações do ENEM.

Em uma aproximada interpretação, Rabelo (2010) traz a importante discussão das práticas avaliativas sido frequentemente realizadas e compreendidas como punição, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, mas sim, a exemplo de um momento livre para que os indivíduos compreendam o processo de aprendizagem e realmente os contextos geográficos tenham sido aprendidos de modo mais próximo possível do real. Direcionada propositadamente em torno das temáticas que enriqueçam nossa pesquisa sobre o tema, práticas avaliativas, os autores como Méndez (2002), Luckesi (2011), especialistas em avaliação, o primeiro com sua obra, avaliar para conhecer e o segundo com seu escrito, avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico.

As dissertações das áreas afins, como Magalhães (2015), conjuram discussões de conteúdos específicos da matemática trabalhados em concomitância à matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio e Cabral (2008) aborda diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais estabelecem competências mínimas necessárias a serem prosperadas em determinados níveis de ensino.

A semelhança destes manuscritos é a tentativa de reparar as dívidas retidas ao decorrer dos anos, um dos fatores possíveis, o exercício malconduzido das políticas públicas educacionais, mostrando a atuação de fato pedagógica e na procura por orientações que consigam práticas avaliativas efetivamente prósperas e, que não sejam coniventes com paradigmas intrínsecos como competitividade, notório saber e profissionalização sem o íntimo princípio de cidadania e o mínimo de protagonismo juvenil na escolha dos agentes formativos de sua educação.

Por outro lado, Klausberger (2013) trata de características escolares do Ensino de

Geografia e apontamentos para o Exame Nacional do Ensino Médio sobre dilemas vivenciados na jornada profissional docente facilitando atitudes seguras, contextualizadas e o enfrentamento diante das variadas situações que surgem em seu cotidiano; Rabelo (2010) intuitivamente pesquisa as práticas avaliativas no circuito do ensino- aprendizagem, ao passo em que tem de ser averiguada considerando tal perspectiva.

A ação de avaliar não deve levar em consideração como um teste de punição para docentes e o alunado, mas sim como exemplo de um ambiente livre para que os indivíduos compreendam o processo de aprendizagem e realmente os contextos geográficos tenham sido aprendidos. Consonante à escrita da obra, *Novos caminhos da Geografia*, de Carlos *et al* (1999) se pode atestar que quer queira, quer não, esteja presente a fragilidade do ensino das temáticas, atualmente conhecida como físico-naturais da disciplina, já que sua segmentação é muito próxima da geologia, por trabalhar com conteúdos tidos como bastante pragmáticos e desconexos da realidade social e físico-natural.

Afastando-se da complexidade sistêmica que envolve a Geografia, da relevância de compreender o todo, nesta casualidade específica o objeto de estudo da ciência, o espaço geográfico. Em contraste Moraes (2011) com o ensino das temáticas físico- naturais na Geografia Escolar atinge o seguinte significado geograficamente no currículo do sistema de Ensino básico é a sua capacidade para a formação ao funcionar, no ensino, as temáticas físico-naturais do ambiente geográfico, entretanto esta oferta está associada à maneira como o ensino é conduzido.

Na hipótese de que toda e quaisquer análises da Geografia são expressas em uma variável temporal, preterindo suas divisões categóricas, sociais, políticas, econômicas e ambientais, conduz a uma dinamicidade do pensamento geográfico, assim por dizer, segundo Mérrene-Schoumaker (1999) de retrospectão e prospecção, no esforço de acompanhar sua evolução passada, narrativas de estrutura e espaço do hoje e, por intermédio das presentes tendências; inclui-se a seleção dos componentes que constituirão práticas avaliativas agradáveis ao contexto real ponderando o espaço-tempo.

Esse aspecto se interliga, aliás, a outros princípios, à formação teórico- metodológica de professores e Andrade (2016) em sua dissertação, ENEM e Ensino de Geografia: interfaces que precisam ser discutidas, submerge uma investigação sobre noções, opiniões e costume dos professores explanados pelos estudantes na decisão dos questionamentos de Geografia na prova de Ciências Humanas do ENEM. Em sua abordagem metodológica, caracteriza-se especificamente por indagações de cunho qualitativo, sustentando-se tecnicamente na análise de conteúdo. A pesquisa apoiou-se em etapas recorrentes por intermédio da Matriz de

Referência do Exame Nacional do Ensino Médio nas redes de ensino de Porto Alegre – RS.

Respaldo-se na ideia da autora que a Geografia exigida no Exame Nacional, exame exemplificado acima, infere matrizes de referência, surge as seguintes prerrogativas estar-se preparando para o futuro ou facilitando a compreensão do mundo vivido, sobremaneira, educar para a cidadania no mundo. Entretanto, tem sido reaver a função do docente como um mero especialista da Geografia e não como um educador apoiado nela. Andrade (2016) ainda clareia que na conjectura do “[...] ENEM a situação- problema é um desafio apresentado na questão da prova que remete o estudante a um contexto reflexivo e o instiga a tomar decisões, o que requer a capacidade de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais para solucioná-lo”.

Exprime-se para além da sua riquíssima tese, ensinar preceitos cidadãos na atualidade para viver visivelmente a cidadania em épocas atuais com práticas educativas impulsionadas pelo professorado e os mecanismos de ensino, trazendo conhecimentos tácitos e baseados empiricamente, a fim de facilitar a aprendizagem e compreender o vivido, especialmente a conceituação homem-natureza. A proposta cada vez mais pedida para tempos tais como os que estamos vivenciando, o protagonismo requerido mediante Cavalcanti (2010), Deon e Callai (2018), sobre o seu fazer de caráter individual, porém, de valor construído de interesse social e coletivo, a ideia do que é cidadania tem sido enganada pelo que é conhecido peculiarmente como empreendedorismo.

O visto só tem reafirmado que o desempenho da sociedade é para o consumo, consumo da educação, neste caso típico, a qual nosso alunado é a clientela e quem desenvolve a melhor estratégia de marketing é que tem papel e poder de convencimento, sobre o que é conhecimento necessário ou descartável, para o mundo competitivo e preciso, tão somente, para o mercado de trabalho. Testemunha-se também para a citação presumida sobre instrumentos diagnósticos e avaliativos de Gomes (1996) “a reconstituição do campo do poder dentro das escolas, estendido este como espaço de jogo, no interior do qual novos atores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação reguladora dos instrumentos de diagnóstico e avaliação”.

Na escola, o vínculo referencial e metodológico pedagógico enrijece-se através das disciplinas, que perpassa pela interligação do currículo formal e explícito e o informal oculto. O currículo consta um emaranhado complexo de práticas e simbologias gerados pela escola, tal como a prescrição de meios físicos para convivência interna, na outorga de ritos e normativas de condutas avaliativas estabelecidas conforme cada instituição escolar. Compor instrumentos avaliativos fáceis de assimilar o mundo, o qual fazemos parte, instrumentos estes acessíveis ao conhecimento, praticados e exercidos de maneira crítica e que possibilitem alternativas.

Adiante, padecemos sobre o distanciamento diversas vezes apercebidos da escola cotidiana e focada nas obras direcionadas para a cientificidade geográfica, sugestionadas teoricamente de uma didática da Geografia e prática eficaz da mesma.

Para tanto, o docente tem de atualizar-se constantemente, procurando informativos e igualmente forme um conjunto pessoal de referência que dê suporte ao seu estudo planetário, para que os estudantes obtenham seu conjunto particular de referências conforme seu ponto de vista sobre o mundo. Pleiteia que o ensino de conteúdos, nega assim tão só, a expressividade das ciências de parâmetro, como tantas vezes o senso comum e a própria instituição escolar impõem, todavia, de maneira histórica por ela deliberados, para ela e para o seu interesse. O ensino de conteúdos a serem lecionados tidos como significativos para entender espacialmente sujeita, no que lhe diz respeito de habilidades e dons intelectuais, maneiras de pensar e de agir que tendem a ser realizados conjuntamente com o trabalho dos conteúdos, expandindo, desta forma, as intencionalidades do Ensino de Geografia.

Pois então, o conhecimento atingível é a capacidade do conhecer e, sobremaneira aprender, sem isso, torna-se inviável e cada vez mais penoso, a temeridade é que o espaço escolar deixe dia-a-dia o senso crítico omisso à vida que carecemos atualmente, aspira-se um ensino e recorrentemente práticas avaliativas de qualidade e não classificatórias, à vista da qualidade, nega referência a modelos com pré-requisitos de bojo comparativo em busca de respostas prontas e acabadas e padrões comportamentais transcorridos com a impressão do que deveria vim a ser qualidade.

De outro lado Azevedo (2001), mas de modo uno, vemos também tentativas de homogeneizar conteúdos rumo a desígnios de Parâmetros Curriculares Nacionais, que almejam aproximar inteiramente os graus de ensino. Assim por diante, achega-se a inserção de política nacional de avaliação do desempenho educacional, trazidas nas atuações do SAEB e do ENEM, no Exame Nacional de Cursos e na reformulação das tradicionais avaliações da pós-graduação elaboradas pela CAPES.

O intento dos Parâmetros Curriculares é enriquecer, no melhor da essência da palavra, intento, recomenda-se a obtenção de competências e habilidades, sem abandonar e desprezar os conteúdos disciplinarmente, em virtude de inteligências estruturadas se constituem e (re)organizam na atuação clarividente acerca do espaço geográfico, no entendimento de ressignificar os conhecimentos aquisitivos como acessórios em contraponto a realidade.

Ainda na perspectiva de Azevedo (2001) avaliação estandarizada criterial [...] que visa o controle de objetivos previamente definidos (quer enquanto produtos, quer enquanto resultados educacionais), as atuais políticas governamentais desprezam a convicção que se tem da

monopolização em si ou ensejos empresariais depreciativos, contudo, apenas os empecilhos para a inserção em certo âmbito industrial ou profissional, da mesma forma que práticas outras ainda monopolistas. Concerne-se a ideia de Costella (2011):

O professor, em sala de aula, tem condições de intermediar essas relações, de dinamizar as práticas para reconhecer quando seus alunos são capazes de extrapolar as exigências, de reorganizar novos conhecimentos e assim aplicar esses conhecimentos em situações diversas (Costella, 2011, p. 239).

O sentido primordial da prática avaliativa, não só cuja nomenclatura é mediadora, é ter atenção, com seu público, estar bastante atento ao aluno, procurando ter proximidade com o mesmo, convencendo a desprender-se da desconfiança e timidez nessa relação professor- aluno, pois assim, se compreendera melhor seu contexto de fala, argumentos, estabelecendo uma conversação, ouvindo seus questionamentos e, além do que indagações singulares e desafiantes, que terão implicação em outras alternativas educacionais correlacionadas a uma autonomia de moral e intelecto.

Autonomia esta, em concordância à La Taille (1992, p.17) “significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade” almejando, a partir de então, perseguir uma instituição escolar de qualidade para todos jovens, crianças e adultos a nível nacional. Observa-se uma preocupação dos atos de avaliar realizados pelos professores desde que estejam atrelados aos conteúdos, que busca privilegiar a avaliação para além dos exames, ou seja, uma avaliação permanente que não se resume a mera quantificação, que contribua para uma avaliação que alie os conteúdos para a cidadania.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO E PANORAMA DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo versa sobre o contexto educacional e de como o advento de algumas leis, resoluções, normativas e pareceres vieram apresentadas bastante contribuintes tanto para a compreensão de como foi disposta a contextualização e o horizonte de democratização do ensino médio, especificamente, a nível nacional.

3.1 ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO

Inserir o Ensino Médio na lista de compromissos dos educadores e dos governantes das políticas educacionais públicas era dever urgente. Tornar acessível o Ensino Médio, alvo já conquistado por grande parcela dos países da América Latina, fez-se um dos objetivos básicos desta nova lista de incumbências da governança. Sem esquecer a relevância e urgência necessária de estabelecer uma reorganização que, reforma que, doravante repense o currículo, seja disposto também enjeitar um novo tracejado aos sistemas educativos sob a supervisão dos estados, em concordância com os pactos federativos que conduzem o Estado brasileiro.

O Ensino Médio começa a ser visto como parte do sistema educacional de ensino, com base na flexibilização à lógica produtivista, pontuando-a como vantagem sem igual para atuação cidadã, ademais, para a continuação dos estudos em benefício para seu desenvolvimento próprio. A LDB (Lei de Diretrizes e bases da educação nacional/ lei 9.394), promulgada em 1996, transparece um significado recente as instruções constitucionais, ao envolver a última fase da educação básica brasileira, o ensino médio, surgindo para os adolescentes a oferta de acessibilidade a um grau maior de estudos.

Consentir acesso a educação para toda população transcende o ensino fundamental regular ou da escola inicial, a qual é denominada em vários territórios, para acrescentar, a concepção de educação básica, a educação infantil e o ensino médio, mediante pareceres prometidos na Declaração Jomtien¹. A Lei de Diretrizes e Bases reúne as metas da educação e restitui a nação brasileira um dos poucos locais do mundo que tivera a audácia de transcrever em sua lei universal da educação as propostas de Jomtien.

Dessa forma, o governo brasileiro vai traçando um novo caminho no final do século XX,

¹ Declaração Jomtien ou Declaração Mundial de Educação para todos, o próprio codinome revela um pouco, nada mais é que atender às necessidades primordiais da aprendizagem, sem distinção de faixa etária; e a tentativa a médio e longo prazo para a realização desta alçada poder ser estruturada de forma mais efetiva.

na mesma medida em que universaliza e se consolida o ensino fundamental, grandes contingentes de jovens egressos buscam novos caminhos. Uma mudança imensamente importante desses novos caminhos foi a de desassociar a educação profissionalizante da educação básica, já que a mesma não é capaz de amparar o máximo das demandas de construção de conhecimentos e competências do alunado, tal qual, sistema de ensino básico.

Nesta compreensão, os anos de 1990 despertam um ciclo inédito do sistema educativo brasileiro, a democracia do ingresso ao ensino fundamental e o surpreendente crescimento do Ensino Médio. De tal maneira que, o ensino médio teria que apresentar seja para a inclusão da juventude no mercado de trabalho tanto como permitir prosseguimento dos estudos, todavia, deveria ter como enfoque objetivado a educação para ambiente coeso à cidadania.

Pontuschka *et al* (2007) afirma que na equidade para os princípios regidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que deve ser priorizado é o desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais. Mediante o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) para Geografia indicam que o Ensino de Geografia deva estimular o desenvolvimento de habilidade e competências cognitivas. Segundo Perrenoud (1999) competências possuem possível definição de métodos estruturais de inteligência, que consente investigar e estipular ligações entre indivíduos, objetos, fatos, acontecimentos e recursos, conferindo, até então, a motivação do conhecimento ao se deparar com determinadas circunstâncias prática, analítica ou emocional.

A seguir durante a escrita das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) em seu artigo 1º e seu parágrafo único pode-se ter uma ideia sobre determinações quanto à organização curricular:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (Resolução CEB, nº 3 de 26 de junho de 1998).

Há necessidade em ter uma diretriz específica para o ensino médio, a passagem: a depender da necessidade referente à organização curricular de ensino e unidades escolares depara-se como contraponto e contradição levando em consideração as especificidades e nível de experiência, questionamentos (criticidade), conteúdos e discussões diferenciados de

determinada realidade escolar, os quais são de modo particular trabalhados no ensino fundamental torna-se recorrente grau de aprendizagens com aspectos e propriedade característicos. O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o Ensino Médio ampara-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e define as orientações a seguir:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências; III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno (Resolução CEB, nº 3 de 26 de junho de 1998).

Eminentemente há associação entre estas diretrizes e descarta-se hipótese oposta a isto, até mesmo porque a relação com a diretriz curricular nacional é deveras importante, a proposta de equilibrar os conhecimentos à medida que todas as regiões ou sua maioria em época escolar e alunos passam por exames nacionais que irão avaliar o desempenho qualitativo da escola ou aprendizagem do alunado tendo como respostas, bons, médios ou baixos resultados.

A exemplo do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, as olimpíadas de disciplinas específicas como a da língua portuguesa, matemática, etc.; além do exame final pós ensino médio, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o qual não é obrigatório, todavia, certame relevante como indicador de competências e habilidades de seus estudantes, em contrapartida é preciso estabelecer metas e conhecer mecanismos que facilitem um desempenho significativo.

Enquanto que o artigo 3º conduz-nos a lei universal da educação e primordial para todos os indivíduos, sem distinção de classe, crença e raça, enquanto dever Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. Educação para todos, infelizmente essa não tem sido uma verdade concreta ao se deparar com o nosso cotidiano, até porque a integração das forças nacionais ao percorrer estados e municípios brasileiros enfrentam defasagens em sua aplicação, o que se torna tarefa ainda mais difícil, defronte alunos de diversas faixas etárias e sem mencionar com realidades diferenciadas, pois muitas das vezes têm de conciliar trabalho e estudos.

No artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases apresenta-se as objetivações necessárias a administração das unidades escolares:

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional): 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 a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

O Projeto Político-Pedagógico – PPP específico de cada instituição escolar, seja pública ou privada, deve conhecer suas limitações, daí então haverá o avanço nas discussões de alguns conteúdos para o exercício da cidadania e realização pessoal a posteriori o acesso no mercado de trabalho destes indivíduos. O Programa Ensino Médio Inovador – EMI promulgado pela portaria de nº 971, datada em 9 de outubro de 2009, tem suas condutas propensas a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Programa atualmente conectado às diretrizes e objetivações do Plano Nacional da Educação nos anos de 2014 – 2024 e ao novo ensino médio acertado pela Medida Provisória 746/2016 e é protocolado pela Resolução nº 4 de 25 de outubro de 2016.

Teoricamente segundo apontamentos feitos pelo Ministério da Educação, o intuito do Ensino Médio Inovador é ser base e instrumento de fortalecimento dos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desdobramento curricular inovador nos ambientes escolares do ensino médio, propiciando soluções desde as esferas técnica e financeira, em consonância à difusão habitual de currículos (Brasil, 2016, p. 2) dinâmicos e flexíveis, nas palavras propositivas do programa, até que instante é o dilema, previsto percalços que dificultam e impedem sua realização de maneira efetiva.

Destarte percebe-se a distância entre as respostas dadas quanto às expectativas e necessidades do alunado mediante as exigências do mundo globalizado. Sendo assim, procura desenvolver a formação completa dos jovens e consolida-los como interpretes juvenis com a promoção de intervenções que mobilizem a ciência e humanidade na educação, evidenciar o valor da leitura, da cultura, melhoria do nexos teoria e prática, adequação ao uso das novas tecnologias e a otimização de metodologias com criatividade e emancipação.

As façanhas mencionadas têm de abranger os vários campos do conhecimento, de acordo com o programa Ensino Médio Inovador, por intermédio do desenrolar dos afazeres os subsequentes Campos de Integração Curriculares (CIC): I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição

das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil.

Certa dificuldade em matérias como a língua portuguesa e a matemática é recorrente durante décadas, o que pode ser explicado pela falta de hábito da leitura, o trabalho das escolas e, as famílias não estimularem este hábito como continuação corriqueira na vida das crianças e jovens, daí pode vir um dos motivos para o bloqueio em questões e conteúdos que exigem interpretação de texto e de mundo.

Entretanto, o porquê do acompanhamento pedagógico apenas para estas disciplinas, esta ação em partes, perpetua a ausência do estímulo a conhecimentos das ciências humanas nas disciplinas História e Geografia, esta última disciplina tida como enfoque nesta dissertação. Vemos frequentemente que estas áreas têm tido cortes e, tem sido prejudicada com propostas tendo como exemplo o notório saber, nomenclatura que não advém dos dias de hoje, isso porque desde a década de 1990 se referia a necessidade de uma formação particular para o professor, pois até advogados lecionavam Geografia.

Continuada a seguinte preposição os campos de integração curriculares propostos suprem as fragilidades do ensino básico? – em particular o Ensino Médio, especialmente o público, trilhando este mesmo rumo como vemos esses campos sendo apresentados e discutidos em sala de aula, tem sido trabalhada por parte dos professores de modo desconexo o ensino da ciência geográfica e as categorias: espaço geográfico, lugar, paisagem, território, entre outros temas desta ciência, além do que levar em consideração o momento histórico de determinado acontecimento/fenômeno, quando tratado, com superficialidade e/ou menor importância.

Regularmente a iniciação científica e a pesquisa no contexto escolar destes jovens compõem uma grade curricular confusa e desassistida por pesquisas e estudos específicos externos ao ambiente escolar do ensino básico, a presente omissão da classe civil e particularmente do professorado, um dos principais interessados. Ainda por cima, a pesquisa científica especialmente do ensino superior vem encarando os ataques e rechaços frequentes das forças políticas e da sociedade, sociedade a qual investiga constantemente e as problemáticas que a envolve, o que é contraditório, sendo estes estudos de interesse e bem comum.

Mudando um pouco de tema no “mundo do trabalho” surge outra preocupação, a juventude estudantil, desconhece sua diferenciação, entre formação para o trabalho e formação para além dele, enquanto concilia com o ensino médio, seja na sua modalidade regular, integral ou profissionalizante e posteriori quando irão ingressar neste meio, quando terminam o ensino superior ou até mesmo quando optam por findar apenas o ensino básico, isentando-se e/ou esquecendo-se de temas importantes para entender esse mundo do trabalho e o exercício

cidadão.

Anteriormente, expôs-se a temática sobre o acesso educacional a população a uma linha tênue com o campo das linguagens, percebendo-se uma visível dificuldade da interpretação de textos da língua portuguesa e matemática, componentes curriculares que tem um tempo maior de problematização em sala de aula e que infelizmente uma realidade frequente serem ministradas por professores que não tem especificidade formativa sobre conteúdos muito característicos da disciplina. Mergulhado nos exercícios propostos pelo programa Ensino Médio Inovador são interligados ao currículo, expandindo a carga horária escolar, no ponto de vista da educação integral e também, diversificadas práticas pedagógicas de jeito que as mesmas, nitidamente, dizendo-se na escrita do documento: “[...] qualifiquem os currículos das escolas do Ensino Médio”.

A afirmativa do programa, “qualifiquem os currículos” – é provocativa, nem sempre a expansão do tempo do estudante na escola garante a efetiva qualificação do currículo do Ensino Médio, até porque o estudante além de tudo deve ter experiências pessoais fora da sala de aula, diante da imensidão de interrogações que pairam em sua rotina e conteúdos relevantes a ser vivenciados sejam em ambientes formais ou informais do ensino. A aderência ao Ensino Médio Inovador – EMI é feita através das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que escolhem as instituições de Ensino Médio que farão parte do programa. Escolas estas que terão assistência técnica e financeira por intervenção do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para produção e andamento das suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC).

As Propostas de Redesenho Curricular devem estar alinhadas aos projetos- político-pedagógicos dos colégios, vinculados aos elementos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e consoante com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012). Mesmo a escolha sendo realizada por secretarias de educação estadual e distrital ainda acontece as antigas barganhas e troca de favores entre indivíduos, sem mencionar que não se pode considerar apenas o Projeto- Político-Pedagógico – PPP das instituições escolares e os elementos citados do parágrafo anterior além das escolas a margem deste programa permanecerem lutando até receber outros meios de incentivo das esferas federal, estadual, municipal e distrital.

O direito à educação e o acesso ao ensino médio no que se refere a jurisprudência popular exprime-se a meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar de 15 a 17 anos” e “[...] elevar, até o final do período divergência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2015). De acordo com o censo da educação básica feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (2013),

tinha-se o contingente de 41 milhões de matriculados nas redes públicas do ensino básico e 7 milhões de matrículas no Ensino Médio o que corresponde a um total de 17,3% (dezessete por cento). O indicador 3A desta meta têm-se a população de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu a educação básica, a meta prevista é de 100% (cem por cento) sendo um percentual de 53,6% (oitenta e quatro vírgula três por cento) em âmbito nacional e 47,8% (oitenta e três vírgula dois por cento) no estado pernambucano (PNAD, ANO).

Por outro lado, o indicador 3B da meta 3 a população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino que possui educação básica completa tem meta prevista de 85%, a situação encontrada no Anuário brasileiro de Educação Básica em nível nacional de 55,3% (cinquenta e cinco vírgula três por cento) e no estado de Pernambuco a porcentagem de 51,4% (cinquenta e um vírgula quatro por cento) durante o ano de 2013. Retratam-se argumentos para a diferenciação entre as porcentagens expressas dos indicadores de alunos matriculados no Ensino Médio e os alunos com finalização na educação básica, a exemplo da evasão destes estudantes seja pela necessidade da entrada no mercado de trabalho prematuramente e/ou aferir importância no ensino de conteúdos em seu próprio entendimento não trará mudança visível alguma às suas expectativas e anseios.

Em contrapartida uma tentativa em primeiro momento paliativa foram os programas sociais de incentivo financeiro, em específico, o extinto Bolsa Escola de Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, para que as famílias deixassem estes jovens permanecer frequentando a escola e bem como método para ajudar o custeamento de algumas despesas básicas, o qual beneficiou cerca de 5,5 milhões de pessoas (Fonte da informação). O ano de 2003 traz o programa cartão-alimentação e auxílio-gás juntamente a nova ideia do programa bolsa família pela medida provisória 132, de 20 de outubro de 2003 como forma de distribuição de renda, consequentemente para estas mesmas famílias que se viam sem alternativas, a não ser interromper as matrículas do ensino escolar básico. fossem estes pais, filhos ou netos.

Durante entrevista concedida o ex-ministro Ricardo Vélez (2019) conversou sobre a estruturação qualificada do ensino e destacou temas como: o início do processo ensino-aprendizagem, o ensino fundamental infantil, o destaque do ensino superior nas décadas passadas, solidificação de bases necessárias (metodologias; conteúdos), nas categorias infantil, fundamental e técnico e a partir de então transitar para o nível superior, firmando-se metodologias e conteúdos do ensino básico fundamental, passos iniciais no processo do ensino.

Vélez (2019) chega-se a temática, desafios e oportunidades no ensino brasileiro, em sua entrevista se destaca o discurso:

[...] sempre me preocupei com professor de humanidades diríamos a receptividade do que eu lecionava. Sempre me coloquei no ponto de vista do aluno em face do que tento ensinar e acho que essa expectativa é fundamentalmente de todo aluno que começa o ensino básico e que vai ‘por aí a fora’ para o ensino profissionalizante e o ensino universitário (BRASIL, 2019, p. 1)

Ainda em entrevista concedida Vélez (2019, p. 1) apresenta o seguinte enquanto profissionais docentes têm que fazer é como poderá responder a essa esperança dos estudantes, o tipo de resposta que obtiver, ter-se-á um aluno interessado ou um aluno que permite ser persuadido pelo discurso, há muita responsabilidade em saber mediar soluções para esta indagação, levando em consideração o que estes estudantes esperam dos mediadores do conhecimento (professores) e trazer uma resposta mais próxima possível às suas expectativas.

Não diríamos fundamental, mas que conseqüentemente pela defasagem existente no processo ensino-aprendizagem torna-se mais um dos fatores para os estudantes assimilar, a dificuldade do conhecimento ensinado até a efetividade do conhecimento a ser aprendido. Antes de quaisquer coisas, em discussões recentes se tem como preocupação primeira vem sendo a aproximação de respostas ao aluno até o local vivido, o lugar o qual estuda e localidade onde começa desenvolver sua vida.

É evidente que há discrepâncias entre o ensino de escolas das redes estaduais, municipais, enfim, entretanto sabendo-se dessas desigualdades há a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) obviamente não provê essa carência por completo. O que aqui se quer afirmar é a existência de órgãos competentes, estando pessoas a frente dessas e que convivem com seu alunado que estão a par melhor do que os que não vivenciam e não conhecem as realidades diferenciadas destes sujeitos, é muito mais que uma dimensão territorial, envolve acima de tudo uma construção sócio-histórica pertencente aos indivíduos ali situados.

As insurgências nos paradigmas da educação, em especial, no ensino de Geografia, encaminha-se a reflexão precisa em decorrência às modificações de conteúdos, metodologias, métodos, etc. Ao educador e a instituição escolar recorre à função responsável para conduzir, pensar e reconduzir atendendo as rápidas transformações, dado que o ambiente escolar não deve submeter-se a este processo. A orientação metodológica da prática/mecanismo avaliativo intercorre os desígnios e medidas pretendidas a seu alcance e pelos elementos pedagógicos e avaliativos escolhido, não obstante, a indispensabilidade de reconhecimento de que o exame facilita a modernização do currículo e ressalva da interdisciplinaridade e do pensamento revela circunstâncias para os resultados das questões.

Simões e Ralha-Simões (2015, p. 70) constam: “[...] mesmo que o sujeito possua as

maiores capacidades para ter êxito na execução das tarefas acadêmicas, só atingirá um nível de realização satisfatório se tiver simultaneamente uma fonte de motivação”. Comumente constata-se que a avaliação é uma das características da prática educativa, prova da resistência às novidades metodológicas inseridas, seja pela escola novista, do lado da psicologia, ou pela pedagogia tecnicista, por outro o movimento acerca dos testes. Parafraseando a dissertação de José Carlos Libâneo (1984) sobre a prática pedagógica de professores da escola pública já trazia a confirmação das declarações dos professores, sobretudo, não ocorrem transformações significativas quanto ao posicionamento dos rumos classificados a estes educadores. Isto porque as suas ações em sala de aula continuam mergulhadas na inércia e esquecimento do seu papel para mediar e partilhar conhecimentos palpáveis para a efetividade do protagonismo jovem.

3.2 PROCESSO AVALIATIVO PARA O ENSINO MÉDIO

O vestibular assumidamente tido como exame avaliativo que definiria o futuro do ensino médio brasileiro e quase restritamente destinado às classes média e alta. Até determinado tempo, esse grau de ensino esquecia propósito quaisquer análises externas da instituição escolar. Mal se sabia o que os estudantes matriculados aprendiam e seu potencial para realizar determinadas atividades.

Entendia-se de maneira resumida: o currículo era demasiadamente enciclopédico e direcionado para as elites; o contexto escolar estava pronto ao deparar-se com as necessidades do mundo moderno; os educandos com ensino médio concluso simbolizavam os reais remanescentes de um modelo excludente, inteiramente desajustado ao modo de democratização do conhecimento padece devido a profundidade das modificações em vigência na população recente.

O número de matriculados no ensino médio sobe, cresce exorbitantemente a disposição de cargos de domínio público, diminui a quantidade da juventude matriculada no ensino noturno, inclui-se um currículo novo, outro esqueleto de organização remodela o ensino médio propedêutico e a educação profissionalizante (que não é o foco desta pesquisa) e, conseqüentemente, outra forma de avaliação – o Exame Nacional do Ensino Médio – galgando para indução de reforma neste processo, em específico, no que tange às renovadas diretrizes para o currículo.

A confusa relação entre avaliação e com instantes de conferir conceituações pressionam o descompromisso do quadro estudantil no que se refere adquirir conhecimentos, entretanto, anteriormente, coexistindo o aprendizado de certos conceitos, os alunos não conseguem mais

ver significado em frequentar o ambiente escolar terminada a aquisição necessária dos conteúdos para aprovação nas avaliações. A ação do comando autoritário no universo microsocial da escola tem sido fator segundo a base para persistência mediada entre o exercício do exame para o de avaliação. Comedir a avaliação sugere deixar de lado o funcionamento do poder aos moldes autoritários para exercita-lo paralelamente a alçada pedagógica.

Agir conforme o exame, no local microsocial do cenário escolar, produz preceitos para dinâmica autoritária do poder, ao mesmo passo em que oculta essa conduta, proferindo-lhe aspecto unicamente pedagógico, trazendo dubiedade a função do professor em seus afazeres rotineiros. Ultrapassando os ideais acima longe da escola, qualificar a aprendizagem do educando requer inicialmente, trazê-lo no estado encontrado, descartando sombra alguma da falta da consideração de conhecimentos prévios do indivíduo e sobremaneira recriminá-lo, para então, elencar decisões a serem feitas. Equivale, antes de tudo, a obrigatoriedade em acontecimentos educativos comuns.

Comportamentos impróprios na conjuntura da análise, mesmo que sem intenção acontecer em quaisquer âmbitos profissionais seja ele: engenheiro, arquiteto, farmacêutico, administrador, psicólogo, pedagogo, professor. Amparar-se na instrumentação adequada e certa elaboração para colher dados reais, o enquadramento da aplicação da pesquisa científica ou da avaliação, depende preponderantemente a chegada do conhecimento para a realidade.

A verdade segundo Luckesi (2011) ao longo da carreira docente, entre tantas vezes utilizam-se conteúdos mais difíceis que os lecionados e dentre essas vezes não foram aproveitados conteúdos subsequentes e que não necessitariam ser apresentados em nossos instrumentos avaliativos. Estes modos são circunstanciais para produção de instrumentos usados erroneamente, sendo assim, impossíveis de coletar os materiais necessários, obstante, deveria intuir discorrer sobre o que se predispõe discorrer.

Os aspectos de aprendizagem que se propuserem a estudar o modelo avaliativo da escola cujos seres que integram a base curricular e o planejamento do ensino, nem mais nem meio mais do que isso: sendo assim, os recursos da coleta de dados para o processo avaliativo da aprendizagem têm como iniciativa englobar assuntos peculiares aptos ao educador e compreendidos pelos alunos; meticulosamente, terão de interpelar por inteiro os conteúdos, converte-se em informações, capacidade e atitudes, similaridade, com desígnio previamente concedido, por “conteúdos escolares”.

O indivíduo que avalia a aprendizagem deve evitar proceder conforme a sua vontade, não obstante junto ao projeto escolar. Esta afirmação apresenta que a ferramenta de coleta de dados tem de trabalhar sistematicamente, quer dizer, colher dados dos conhecimentos na íntegra,

atribuições e ações primordiais ensinadas. Se os conhecimentos mediados foram selecionados de modo intencional, o objeto terá como critério obrigatoriamente escolhidos, o recurso criteriosamente e de modo sistemático feito.

De exemplificação, imaginemos ter confesso como estilo pedagógico em uma idealização de Freire (1996) que “promova-se a libertação humana”, que o aluno é “indivíduo em desenvolvimento dinâmico” e a responsabilidade enquanto “adultos da relação pedagógica”, o que precisamente justifica a aproximação dos professores para conduzi-los em sua acomodação para com a aprendizagem e desenvolvimento e esforço de cunho metodológico competências da área do ensino. Em decorrência, feita a movimentação das propostas de questões em nível fácil, intermediário e difícil, é recomendável que tenha frequentemente essa variante, resulta julgar o aumento da complexidade das habilidades requisitadas para fazer a atividade ou para resolver a situação-problema acertada. Nada se leva em consideração as “ciladas” que em sua maioria (constantemente) surgem na coleta de dados para investigação proposta e aproveitada nas escolas.

Sabe-se que é imprescindível que o objeto seja previamente escolhido, deve-se, em sua construção, prescindir atenção referentes a execução habitual e diária decididas no contexto escolar ao produzir e executar instrumentos de recolher noções para a prática avaliativa. Há variados modos ou delineados de aplicação de materiais que determinam os instantes de utilidade, tendo como perspectiva as práticas avaliativas. Foram pensados especificamente nos Estados Unidos, início de meados dos anos 60 durante o século XX, sucessivamente com elevadas aplicações econômico-financeiras da governança nacional no cenário educacional daquela época (LUCKESI, 2011).

Acontecia o desprovimento em dominar a instância qualitativa dos investimentos finais, logo surgiram os chamados “modos de avaliar”, que estão constituídos conforme as etapas da coleta dos dados avaliativos como demarcações, os quais têm de acontecer identificação final de um processo em desenvolvimento. Ter em mente primeiramente a avaliação do meio que define a receptividade em que uma atuação quaisquer será concebida, haja vista a escolha das especificidades do projeto, pois, anterior a ação; em segundo a avaliação das entradas, que identifica os elementos, os mecanismos escolhidos na ação se há utilidade e eficácia, em seguida avaliação da ação, resulta do acompanhamento reconduz o seu fluxo e ultimamente avaliação do produto final do funcionamento, detectar e provar os adjetivos dos parâmetros finais.

3.3 A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

O professor com uma visão macro, lida com as diferentes visões do alunado sobre o lugar, usufrui de interpretação como fruto da aprendizagem. Os estudantes aparentam alicerces já dispostos que carecem ser enfrentadas pelo professorado, dinamizando o processo e estruturação dos conhecimentos com recentes compreensões e adequações abrangendo em todo tempo equilíbrio. Tem-se receio de abdicar das obsoletas práticas de examinar, destinando permear para as de avaliação, em detrimento dos recorrentes choques que fomos impostos durante nossa vivência escolar. Se chocados não fôssemos, ao menos explorados pelas ininterruptas investidas de estarmos em teste, na rotina escolar, a ausência de chances em aprender outra maneira de conduzir a aprendizagem dos alunos a não serem os exames, até porque a eles fomos subjugados por anos.

Quiçá não se tenha traumas, habituara a agir de maneira única como se apenas esta existisse. Atualmente, como professores, no lapso de tempo da necessidade, se repetem as alternativas que foram praticadas com os mesmos. A prática tem desconsiderado de que e para quem se distinguem as metodologias, nem um indivíduo pode julgar a competência, pois as competências constroem-se sobre o saber fazer.

O padrão vigente de escola de imediato negava-se propiciar os desejos na amálgama do surgimento da modernidade, similares os ramos que deviam atender as demandas da insurgente economia mercantil. Propagavam-se recentes modelos formativos culturais têm sido requeridos. O costume de ler e escrever emergencialmente tinham de ser solicitados em ampla escala, tanto quanto calcular e o comprometimento com as habilidades do “saber fazer”.

A fundamental preocupação ideológica educacional parte do princípio de que a sociedade está no auge das discussões em torno da prática educativa, na mesma frequência que, através desta, poderá ser ensinado a perceber-se no mesmo passo em que é “sujeito” e “cidadão”, como finalidade aprender a vivência individual e coletiva, dentro de suas alternativas. Sujeita-se como intenção da ação educacional fazer do educando construtor de si enquanto sujeito, cidadão e em conexão com o que lhe é sagrado.

Uma das finalidades de um bom profissional tem como ofício básico ser competente cotidianamente. De modo geral, concretiza essa melhoria profissionalmente levando em conta o conhecimento e a experiência: o conhecimento dos inúmeros percalços que influenciam na prática e a experiência para ultrapassá-los. A experiência do professor e as dos demais. O conhecimento, o qual advém das pesquisas, das vivências e dos outros modelos,

exemplificações e proposições.

Entretanto, como se percebe se estes modelos, exemplificações e proposições tendem ser pertinentes, quais as prerrogativas para avaliá-los, ora, quem sabe a solução esteja explícito nos resultados educativos atingidos pelos alunos. Porém, isso não é o bastante. Pois, nesta situação, a que resultados se especifica, igualmente para todos os estudantes, qualquer que tenha sido o ponto de início, e considerando ou não a circunstância que se está e de que meio se dispõe.

Tal que outros profissionais, os professores enxergam que algumas coisas que foram muito bem elaboradas, outras razoáveis e outras obviamente poderiam ser melhores. O problema reside na própria avaliação. Enxergam com clareza o que está muito bem feito, o que é razoável e o que poderia ser melhor. Estão convictos disso, seus colegas realizariam uma avaliação igual. Ou, de modo algum, o que para estes professores está bom o suficiente para outro profissional é contestável, e quem sabe o que se sentem mais inseguros é totalmente irrevogável para o outro.

Méndez (2002, p. 16) diz que “avaliar é um exercício transparente que requer parâmetros, objetivos e equidade”. Provas e exames, determinados por encontros significativos constituindo banca de exame e divulgação das respostas. A pedagogia de Comenius do século XVII antepunha a prática do professor como cerne primordial do cenário educacional, entretanto, colocava como prioridade os exames a fim de instigar os alunos a execução intelectual da aprendizagem. Com a burguesia eleva-se a condição tradicional pedagógica, suscitando o medo e o desejo como elementos essenciais para regular a educação. Tal pedagogia tem como destaques a exclusão e deixar seres humanos de classes sociais menos abastadas a margem.

Quais atividades, em nossos ambientes escolares pretendem ampliar os conhecimentos basilares para continuidade da aprendizagem ao decorrer dos anos? A escola tem como papel deixar os cidadãos prontos para viver em coletividade, ela é inerente a vida, um lugar conveniente a realidade cidadã, ela é local, período e cenário, disposição e vida, obrigatoriedade em refletir um restante de ato cidadão, que escola se tem e a qual se precisa ter?

Diante dessa conversação chega-se à conclusão que é improrrogável promover mudanças que envolvam o currículo, sobremaneira também sistematizar disciplinarmente, pedagógica e organizacional. A posteriori deve-se agir para modificá-la, os seres vivos são a razão de sua subsistência. Para as mesmas a existência de espaços e através dele pode-se viver, socializar nas circunstâncias que fazem e refazem.

Consequência da ciência de elementos específicos de cada instituição escolar no entorno de sua comunidade intra e extra, revela-se atualmente que cada uma produza seu projeto educacional. Dentre as contrariedades sociais da contemporaneidade notar a competição,

individualidade e falta de bom senso em ser solidário no planeta que respira globalização e chega os indivíduos, mergulhados na alienação, decerto a vivacidade surja mais uma vez da valorização de uma educação cidadã.

Na mesma deve-se transcender a cidadania, no entendimento de realidade, no exercer liberdade e do comprometimento, na prudência e dedicação pelo próximo, na aceitação pelo outro, na certeza da escolha de decisões, na consideração com as premissas de desenvolvimento de humanidade, sociedade e ambiente. Por conseguinte, e também pelo compromisso que se responsabilizam, os professores são os protagonistas. No passado, nem tanto assim distante, os professores não são mal interpretados e mal vistos. Portanto, várias vezes, se ausentam de seu engajamento escolar e social. Alarcão (p. 23, 2001):

[...] Por um lado, intensificam-se esforços na sociedade para que sejam desenvolvidas as condições necessárias ao exercício da profissão docente. Por outro lado, os professores tornam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos.

Percebendo-se que delimitação de competências e habilidades reverbera apenas não nas avaliações, como no perfil que se espera do ingressante no ensino superior. Ajustar os indivíduos ao meio no sentido de conhecer e aprender a conviver com as perversidades do sistema capitalista neoliberal que nega condições básicas aos indivíduos esquecidos a margem da sociedade. Resgata-se concomitantemente o parágrafo anterior no que tange o ciclo profissional de professores, a paráfrase de Nóvoa (1995) se decai sobre a corrente hegeliana; o que por nós fora percorrido consiste, no mínimo, em uma gama de perspectivas sobre o real, perspectivas estas que se alteram de modo imperceptível como decorrer dos anos.

O mesmo ainda afirmava que o professorado estaria desarmado e incapaz de ‘medir’ as possibilidades de se (re)inventar baseados em suas vivências anteriores do que seus preceptores. Abreu *et al* (2000) dizem que “o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, o que permite aos professores hoje aprenderem a partir do que outros já aprenderam e tomarem cuidado com erros já cometidos por outros”.

Baseado ainda na mesma autora diz que o modo de pensamento construtivista, para se aprender algo, é necessário já ter compreensão de algo, nada é aprendido se não houver noção e coesão para que seja compreensível. O conhecimento não acontece por osmose, é uma construção permanente do pré-existente. Essa ponderação de conhecimentos prévios são a gênese para aprendizagens novas – não carece dizer que há concepção formada ou imposições pré-estabelecidas. Concordando com a emergência da solidez do conhecimento, irá depender da Geografia ensinada em sala de aula e, especialmente se ela tem sido interligada a

aplicabilidade exigida corriqueiramente, e que a posteriori será cobrada em exames de larga escala, específico da análise in foco dessa pesquisa, que é o Exame Nacional do Ensino Médio.

4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: ORIGEM, TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo trará alguns percursos do exame nacional do ensino médio desde o início de sua inserção, quais suas finalidades primeiras e trazer uma visão deste exame alternada a uma perspectiva de possibilidades com vieses críticos quanto a sua realização e, que se desprenda, ao menos um pouco de vê-lo apenas como avaliação classificatória.

4.1 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: AS CIÊNCIAS HUMANAS E A GEOGRAFIA

O Exame Nacional do Ensino Médio, instaurado em 1998, desde sua criação, tem tido avanços e retrocessos em sua avaliação e com principal intuito durante um pouco mais duas décadas a finalidade em acompanhar o desempenho de alunos que estão findando o ensino regular básico ou que já o terminou em anos precedentes. O ENEM é utilizado como etapa para selecionar estudantes que pretendem conseguir uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), sem contar, segundo o Ministério da Educação as aproximadamente 500 universidades públicas que na atualidade inseriram o exame como meio de selecionar e admitir jovens no Ensino Superior, em algumas instituições como acréscimo e, em outras como permuta do vestibular.

O tento do exame tem a princípio como motivação desconsiderar a verdadeira articulação e sua execução, em detrimento de uma ‘arquitetura política’ recaindo sobre a performance e lógica da prova, extirpando o debate necessário sobre a construção da cidadania. Brinda-nos com a perspectiva de procurar assimilar uns de seus impasses constantes quanto à avaliação do ENEM, suscitando equívoco, insegurança e desígnio da avaliação e que buscaremos averiguar algumas das suas ações e resultados no ambiente educativo brasileiro.

Sem mencionar diversos conteúdos geográficos retratados a partir das matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, dádivas do contexto escolar e, que perduram como desafio no decurso do leque de questões e estudo dos prováveis entraves que serão julgados em caráter geográfico em parte dos colégios da rede de ensino estadual regular. O Exame Nacional do Ensino Médio tem como mira primordial “avaliar o desempenho do aluno ao final da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2000, p. 2). Estabelecendo como primazia favorável a leitura, a apreciação de escritos e utilização dos conteúdos retratados de modo interdisciplinar,

a partir de algumas inquietações, compreende-se que o Ensino Médio desvenda viver aspectos de fragilidade na organização educacional brasileira.

Tendo em vista que uma avaliação em escala extensa no estágio final da educação básica teria como base dados atingidos para avaliar a qualidade de requisitos básicos na educação carecendo realizar alguns ajustes precisos. Em seu artigo 1º referente a portaria de nº 438, de 28 de maio de 1998, que instaurou o ENEM, determina como objetivos específicos do Exame:

I – Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio, V - Promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo os termos do artigo 38 §§ 1º e 2º da LDB; VI - Avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação.

Consonante com o Documento Básico do ENEM, essa avaliação tenciona e ainda reitera os subsequentes objetivos específicos, conforme grifo da autora Andrade:

[...] a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos; b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar dos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós- médios e ao ensino superior (Andrade, 2016, p. 24).

Segundo o documento sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, Brasil (2002) o ENEM introduz-se como ferramenta de avaliação específica do comportamento de competências, ao fim do ensino básico, como alusão a autoavaliação de milhares de jovens e conjuntamente oferece como parâmetro resultados que a escola aponta. No mesmo patamar, concede ao poder público mensurar e identificar ausências que dificultam o modo de formação dos jovens e complica seu projeto pessoal e inclusão no decurso de sua produção como indivíduo.

Portanto, o efeito de tal desempenho reflete consequentemente sobre o fato das desigualdades socioeconômicas que ainda marcam o cotidiano dos brasileiros. É válido trazer como ressalva que as intencionalidades são feitas através de indicadores internacionais de avaliação da escolaridade básica, sua execução sem presumir as discussões estrangeiras decididas de acordo com as atividades coletivas reivindica indivíduos autônomos e de ações

emersas em um ambiente que zela cada dia mais pela concorrência.

Desta maneira, o ENEM se caracteriza como uma avaliação que pauta o perfil do finalista do ensino médio. Quadrando como exemplo uma associação às diversas competências desenvolvidas, ao decorrer de sua formação, oferecendo uma ilustração da educação básica brasileira. É o que é afirmado por Castro e Tiezzi (2004):

O que está presente na concepção do ENEM é a importância de uma educação com conteúdos analiticamente mais ricos, voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas de ensino médio se concentrem no que é importante ensinar. Neste sentido, a escola deve assegurar aos alunos o desenvolvimento das estruturas gerais das linguagens, das ciências, das artes e da filosofia, numa dinâmica de ensino que permita ao jovem mobilizar esses conhecimentos tradicionais na busca de soluções criativas para problemas cotidianos devidamente contextualizados. O valor da formação não reside no armazenamento de muitas informações ou memorização de muitos fatos, mas no desenvolvimento das estruturas mentais que permitem ao jovem e ao adulto enfrentar problemas novos usando as velhas e boas teorias científicas (Castro; Tiezzi, 2004, p. 131).

O ENEM está constituído com base em uma Matriz de Referência (MR), que insere como sua hipótese e estipula caracteres operacionais. Essa se situa sistematizada na lógica de averiguar as atribuições de competências e habilidades, interligadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, instigando o entendimento, tanto quanto a aptidão de aprender de maneira interdisciplinar e contextualizada como suporte de enunciado de situações-problemas.

Tendo em vista acabar com a separação dos conteúdos do Ensino Médio e propiciar a interdisciplinaridade por intermédio da “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares escolares brasileiras de ensino fundamental e médio” (Brasil, 2002, p. 13). O exame foi feito em volta de cinco capacidades operativas combinadas e composto com temas dispostos em três teóricos basilares frequentes aos arquivos oficiais da reforma da educação: a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de situação problema. O ENEM elenca os entendimentos práticos fazendo com que os alunos se percebam incitados na procura de respostas, o que favorece para que este exalte os conhecimentos e saberes construídos no vasto processo de aprendizagem.

A investigação em ciências sociais, sem método e sem uma base sistemática de ataque aos problemas, era pressionada ou aconselhada, nomeadamente por Stuart Mill, a seguir o método experimental, no sentido de se afirmar junto da comunidade e de ganhar credibilidade (Guba; Lincoln, 1989; Madaus; Stufflebeam, 2000).

Souza e Murtelle (2011, p. 3868 – 3869), “a definição de critérios de avaliação dos conteúdos de Geografia, devem estar coerentes com a discussão dos diferentes conceitos e/ou categorias de análise desta ciência de forma a garantir a compreensão das relações socioespaciais”. A coerência desses critérios selecionados inspira muito mais que a compreensão das relações, ela conduz a um enfrentamento e entendimento dos fenômenos vividos pelos alunos.

Para Cavalcanti (2008) o ensino de Geografia, vai mais adiante dos conteúdos, se dá ensinamentos das maneiras de pensar e agir facilmente sobre o desenrolar das subseqüentes capacidades e habilidades: uma atuação questionadora mediante o real que se vê e vivencia dia-a-dia, capaz de analisar o presenciado de situações e fenômenos em circunstâncias socioespaciais, o apreço de que os objetos em análise têm escalas diferenciadas, sem assim, levar em consideração suas integrações local e global. Levar em conta que uma imensa quantidade de perspectivas e de conhecimentos, um entendimento de que conhecimento é construção de maneira subjetiva a realidade; uma visão de que há de modo recorrente temáticas mais chamativas, uma visibilidade de que os acontecimentos, as mediações e a mesma ciência geográfica é histórica; uma certeza de que aprender sobre o espaço é importante, ao mesmo tempo em que é dimensionalmente constituída dia pós dia.

As avaliações extraclasse, empregados a nível nacional com provas padrões, são mecanismos apreciados de supervisão das políticas públicas da educação esquematizados pelos governos nas esferas federal, estadual e municipal, como pode ser percebido por Oliveira e Waldhelm (2016), com a condição de que se façam sólidas e prestem referências previstas ao cenário atual. No âmbito do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), mirando desde o seu pontapé inicial, o ano de 2007, essa instrumentalização avaliativa de ampla visibilidade tem sofrido falas bastante depreciativas a sua formatação e ao seu uso na construção e efetivação das políticas públicas correlatas a uma nação educacional básica. Essas depreciações puderam ser na maioria das vezes desvendaram as fraquezas e a falta de coerência constatada no instrumento empregado sobremaneira indicado por suas resolutas.

A prerrogativa basilar que confere a proposta desta competência como processo facilitador de entender os fenômenos sobre o espaço geográfico, recaindo sobre o que sequer definir geograficamente no que diz respeito aos fenômenos, interligados escalarmente e territorialmente. O que tem sido aguardado da competência é que através do poder conceitual seja motivada usualmente as características do relacionamento teórico-prático, o que se quer dizer é que a aptidão de mediar condições para uma dedução dos fatos que permeiam o espaço geográfico.

Mesmo que a abordagem espacial geográfica como enlace que a geografia incita, outrora natural, só veria amparo se o espaço ordenado pela sociedade caso houvesse interesse de analisá-la o que independe dos elementos físicos aos quais específicos grupos de indivíduos se constituem. A nosso favor acredita-se que ao mesmo passo em que o estudo geográfico do espaço leva em conta o jeito que fisicamente constroem-se a primeira natureza e, como os resultados da atuação dos sujeitos, são intitulados de segunda natureza, essa crítica larga a sua abrangência.

Logo, o analisado e compreendido do espaço geográfico e de sua movimentação como uma competência a ser oportunizada pela Geografia ensinada o que exige uma criticidade durante as leituras sociais da relação que se acrescem nos variados espaços que o forma. A interpretação confere a exigência em blocos de conhecimentos suficientes de alinhar os diversos contextos socioambientais que agem em um mesmo lugar de forma conjunta. No Ensino Médio, a disciplina Geografia, sem mencionar o propósito de ficar mais próximo possível da formação e de ler criticamente, até porque, entender a função que lhe é responsabilizada no ensino escolar, para conduzir competência nas alterações populacionais, frente à concepções de transformações inerentes a forma econômica produtiva tanto quanto os autos do ensino que essas transformações reivindicam.

A demanda de acreditar como os ‘assuntos’ do Ensino de Geografia no Ensino Médio favorecem para a composição das competências de modo geral, conteúdos-chave, de maneira pretensiosa, tem como compromisso o trabalho almejando à disposição de todas as competências. O lugar geográfico ao ser preenchido como uma parcela do espaço, como alvo de estudo da Geografia é incorporado de forma ativa funcional, regularmente percebidas pelas significações espaciais contudem economia, ruralidade, urbanismo, sociedade, percepção, cultura, geografia, dentre tantos, que ao evoluírem desenvolvem gêneses diferentes.

4.2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A GEOGRAFIA: UMA AVALIAÇÃO PARA ALÉM DAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS

O progresso do Exame Nacional nos assuntos escolares do Ensino Médio referencia-se a ideia de que consiste como elementos iniciais da entrada ao ensino superior, no Brasil, a começar do ano de 2009, com a proximidade política a princípio em 2012. As orientações curriculares ensejam que o merecimento quanto aos conteúdos geográficos do Ensino Médio faz alusão às inúmeras chances de aumento dos conhecimentos dos estudantes em torno do dinamismo espacial, que gera, repercute e modifica o espaço geográfico nas mais variadas

escalas. Através desse juízo valorativo, os conhecimentos geográficos são apontados estrategicamente, por conseguinte admite ao aluno não apenas uma leitura esclarecida com sua vivência, ademais, concretizam a garantia que lhe infere na organização do espaço.

Isso recai, conseqüentemente, a importância de o Ensino de Geografia alinhar-se ao um escopo teórico-metodológico centrado em conceituações e temas, que ajudam na criação dos entendimentos geográficos, sendo estes elucidados e descritos contextualmente, de modo a transformá-la em aprendizagem significativa. Brasil (2006) “[...] e para que a compreensão do mundo seja significativa, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos e o meio geográfico no qual estão inseridos”.

Reviver o argumento alicerce o qual confirma a Geografia como um entendimento rotineiro, Freire, Melo e Saraiva (2017, p. 114) propõem que aprendizagem seja acertada em suscitar significação aos conteúdos para que o alunado sejam capazes de constatar a relevância em seu meio e que experienciem o papel de sujeitos de um processo de criação e recriação do espaço. Conforme Cavalcanti (2008), no ponto de vista metodológico que socializa com os alunos em graus iguais para compreender os ambientes vividos cotidianamente, que se mostraram vigorosos de uma complexidade imensa e global que se distanciam de sua verdade. Nesse cenário, competência é constructo das alternativas de aprendizado e habilidade coincide as razões cognitivas e da geografia na estruturação do conhecimento.

Através disso se investiga unidades e intenções direcionadas a julgamento interno e habitual dos educandos que, a partir dos modos de avaliação executados em classe, concebendo ensejos conteúdos assimilados pelo público alvo do processo, e facilita um dos rumos para perceber e manifestar por intermédio do aprendizado discente. O conceito de competência tem mostrado várias significações ao decorrer dos anos, em consonância objetivamente e com os anseios em resolver um momento delicado. Zabala (2010, p.) afirma que a palavra “competência” chega de repente inicialmente nos anos de 1970, no recinto corporativo, “para designar o que caracteriza uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente”.

Para o escritor, a posteriori, a ideologia inicia sua utilização no sistema escolar, primeiramente nos trabalhos profissionalmente formados, a fim de que, posteriormente, difunde-se de contexto amplo em demasia das fases e das categorias educativas: procura-se definir as competências basilares do ensino; bases avaliativas no comando de competências são praticadas e, popularizar, a grade curricular oficial de variados países são remodelados de maneira funcional desempenhados por competências. Do mesmo modo, adaptados para competências estudantis têm de progredir, ainda assim deveria deixar de lado, são vinculadas

às competências tal qual os professores tem de incorporar a força do lecionar. Dando continuidade para Zabala (2010):

O uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, reduziu-se a uma aprendizagem cujo método consiste em memorização, isto é, decorar conhecimentos, fato que acarreta na dificuldade para que os conhecimentos possam ser aplicados na vida real (Zabala, 2010, p.17)

A competência do aprendiz de um curso técnico recusa ser estudada através de atividades unicamente abstrata hipoteticamente (exceto algumas poucas vezes). Específicas práticas avaliativas gramaticais não investigam, do mesmo modo, linguisticamente competentes do discente. O acréscimo destarte, caracteristicamente filosófico avaliativo, de problematizar, de ponderação, o feito técnico indispensável. Tecnologicamente questionada na finalidade de Garcia (1977): “fazer algo impregnado de conhecimento e de consciência dos resultados a que conduz”.

Pretende-se estabelecer uma relação de semelhança com os Parâmetros de Formação Docente de Ciências Humanas do Estado de Pernambuco quando relata que apesar da pluralidade dos currículos, contém um agrupamento de premissas, propósitos e de ordens. Em compensação, o professor inserido em um contexto formal, são capazes de entender que o currículo, mais do que uma visão prescritiva, ao mesmo tempo em que consiste diante da práxis, realizada diariamente pelos indivíduos.

Em conformidade com Goodson (1995, p. 67), sobremaneira esquecer a concepção única do currículo como regulamento. Isso quer dizer que é necessário admitir o currículo conceitualmente como uma construção social, na qualidade particular da prescrição, ainda assim no mesmo grau de processo e prática. As experiências quanto a uma certa propriedade curricular são feitas de maneiras diferentes, todo processo e contexto envolvidos também são característicos. Por este motivo se compreende o currículo com um rígido padrão narrativo instituído por um artifício criativo. Logo, a constituição de um currículo não nega a construção de espaços livres e pensa-lo de modo criativo, sem considerar o imprevisto e as pareceres estipulados e acertados em cada perspectiva.

Mediante Santos (2007), o professorado no entrave com o currículo formal, tem de permanecer alertas para uma gama de dúvidas que, existe uma preocupação cada vez mais evidente, se denotam habituais, no campo educativo, como: “A crítica aos currículos disciplinares; a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe”.

Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares compadecem ter vínculo, de modo natural e criativo, no percurso de formação docente. Deste modo, é de suma importância que o professor tenha oportunidade a um local de formação apto de endossar o debate, o estudo e a reflexão sobre temas pertinentes ao campo pedagógico e ao campo da Geografia. Consoante Cavalcante (2010, p. 5):

O pressuposto é o de que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobiliza autonomamente conhecimentos dessas fontes, tendo como eixos principais a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análise básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço. Com isso, o professor terá elementos mais seguros para tomar decisões sobre encaminhamentos no ensino, sobre estruturação e seleção de conteúdos, sobre estratégias de sala de aula, sobre atitudes de avaliação.

O professor nega faltar precedente dos conhecimentos certos e com significado a respeito de respostas ativas da educação, igualmente como tem de agir seriamente interpretado e capacitado, de modo informativo. Unicamente a começar da façanha de exercícios avaliativos de maneira expressiva, docentes e discentes conseguirão pensar em conjunto sobre a continuação do procedimento.

Está oculto, hipoteticamente, sob comando do professorado, das concepções e valores substanciais de cada campo do conhecimento, dos pressupostos indispensáveis da composição estrutural complexamente cognitiva, tanto que revelam precisamente vigília entre docentes e alunos qualificados educativamente. O uso apropriado dessas diligências tendia ser excepcional instrumento metodológico no exercício pedagógico presente dos professores.

O início das orientações é realizado pelas matrizes de referência, afirmado pelo INEP (2010, p. 7), “[...] é estruturada em competências e habilidades, onde se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da educação básica”. A habilidade simboliza um fragmento que se expande de modo difuso, não permite o estudante potencializar coragem ao se deparar em novos acontecimentos ancorados previamente em conhecimentos. No instante o qual, interposto as provocações e momentos estimulantes, capazes de efetuar habilidades aos discentes combinar as habilidades para chegarem em diversos e mais difíceis níveis de aprendizado, Costella (2011) diz que temo nos tornando competentes igualmente e incomuns obras que tenda seu surgimento.

Ainda no ideal da escritora, competência nega significado de aplicabilidade do conhecimento, ela é mais poderosa e tenaz que isso, a evolução das competências quer dizer

lucidez de que jeito e as explicações de situações assim são empregues. Há pouco tempo atrás, a eminente característica escolar fora a aprendizagem – única e impreterivelmente conceituá-la. Permanecíamos imersos no captado de que inteirar-se é um acúmulo de sentidos; ser brilhante necessitava articulação lógica de ideais, assentir informado mediante enormes conhecimentos, finalmente, obter questões discursivas atualmente, especialmente visões eruditas e relevantes. Nessas condições, ensinar tendenciosamente pertence a muitos discentes uma atividade do intelecto bastante vantajoso.

Ter noção de que a particularidade do conhecimento geográfico irá admitir ao professor esquematizar itinerários de ensino que suscitem o aprendizado significativo, a escolha de um conjunto de temas e abordagens metodológicas mais oportunas. A propriedade dos conhecimentos da Geografia em si, é indispensável para o levantamento de interferências e caminhos pedagógicos. A problemática é que numérica e expressivamente os estudantes não são capazes de descobrir diante dessas circunstâncias, muitos menos experimentam o estímulo a raciocinar, em razão de serem ativamente participativos nesse exemplo de aula na mesma medida em que tenderia ser. Nesta categoria, sustenta-se incutir que na atualidade desperta com o conhecimento e o mesmo para ter utilidade necessita de aplicação e atividade.

Apenas sobremaneira apropriar-se e transpor os conhecimentos em momentos longe dos habituais é que se pode confirmar o objetivo final da aprendizagem. O oposto a este ocorrido, afirmam Andrade e Costella (2016) é simploriamente mecanizado em lembrar, através dos acontecimentos, entretanto nega ideologias de transcrição entre o pautado, as obras didáticas e atividades extraclasse para o momento da avaliação, abandonados posteriormente à mercê do esquecimento, por não acharem vigor e sentido no que leem, falam, ouvem e escrevem.

4.3 TRAJETÓRIAS A MERCÊ DE INCERTEZAS PARA O ENSINO MÉDIO E O ENEM: IMPASSES NO ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Parafraseando Hoffmann (1998), compreendendo a avaliação de cunho classificatório, interroga-se a respeito da confiabilidade sobre o tradicional sistema avaliativo no que concerne uma escola ‘competente’ uma percepção sobrepujante conservadora escolar inflexível, ríspida e doutrinadora, detentora de certezas, porém, não desvenda suporte no contexto o qual se apresenta. A prática avaliativa no modelo pedagógico tradicional procura resultados feitos e não propiciam o fazer questionamentos. Cada um dos professores possui autonomia para elaborar seu acervo pessoal, indicando autenticidade e relação de cunho individual do alunado. De modo conseguinte arcar com o comprometimento pelas maneiras de comedir sua aprendizagem,

desenhando e aplicando atribuições para a prática auto avaliativa de até que ponto são compreendidos os objetivos almejados.

Sobremaneira, não restam perguntas, sobre a atuação percebida somente nos professores, uma vez que todo o público tem evidenciado comportamentos parecidos, diga-se de passagem, agem negativamente quando se discute o abandono do exercício avaliativo com resquícios do sistema tradicional da obrigatoriedade conferindo notas e conceitos regularmente, só para ‘cumprir tabela’ sem maiores justificativas. Lüdke e Mediano (1992) regozijaram-se sobre ponderações contrárias a avaliação de forma compulsória:

[...] a repetência deixará de existir: o aluno poderá ser lento neste processo, mas o processo de construção do conhecimento é cumulativo e, em situações comuns, não é retroativo; nunca o aluno terá que voltar para trás, sempre terá ganho e terá possibilidade de prosseguir no processo (Lüdke; Mediano, 1992, p. 123)

Depara-se um costume cada dia mais presente por na rotina escolar métodos e procedimentos avaliativos no foco de respostas, o que complica o passo a passo adequado a aprendizagem do alunado e concebido “[...] a avaliação um componente pedagógico que já não consegue mediar a construção do conhecimento e orientar processos de tomada de decisão e correção de rumos e estratégias por todos os sujeitos envolvidos no ato de ensinar e educar (Forner; Trevisol, 2012, p. 247).

Em contrapartida, sem sombras de duvidas a avaliação tem sido menos característicos de um modo geral que princípios integrantes desse esquema: provas, notas e documentos comprobatórios de aprovação/reprovação. De fato, a rotulação é sistemática e, sobretudo, absurdamente vazia no que diz respeito do reconhecimento das imprecisões do percurso. Desconhece as notórias barreiras entre professores e alunos. Anula sugestões de qualquer direcionamento, porque segrega e escolhe anteriormente, fortalece a continuidade do ideal de uma escola elitista. Fiquemos atentos para a expressão a seguir conforme Teixeira e Nunes (2008):

Repensar a avaliação é criar a possibilidade de serem questionadas práticas autoritárias no interior da escola e um conjunto de valores que sutilmente aparecem camuflados debaixo de um discurso ideológico dominante, que somente serve para reforçar e garantir uma avaliação a serviço da “hierarquia de excelência”, que seleciona e acolhe os “melhores alunos” e exclui aqueles que erram e fogem do padrão aceito imposto pela sociedade (Teixeira; Nunes, 2008, p. 20).

A escolha dos líderes políticos, além do esquema de gestão escolar adormecidos no espaço-tempo não acompanha os elementos básicos no e para o ensino, acarretando dia após dia provas e exames individualizados por reuniões solenes através de bancas examinadoras e divulgação pública dos resultados. Relatando a assertiva de Dias Sobrinho (2003) a avaliação da aprendizagem instrui como bojo do cenário de decisão e posicionamento que surtem consequências na vida dos sujeitos.

Diferente do proposto em avaliações em escala nacional, segundo Luckesi (2011) os resultados da avaliação educacional, no que tange o acesso à escola, tem sido cada vez mais satisfatória, porém, no que tange à sua qualidade, têm deixado muito a desejar, as respostas estruturadas em alternativas acabam por gerar dubiedade ou confusão do aprendido, mas é um pouco diferente já que o objeto em análise não são saberes e sim o conhecimento e sua aprendizagem.

As opiniões divergentes repercutem justificativas plausíveis e uma amálgama de princípios, metodologias e instrumentos e procedimentos próprios, com semblante ímpar, que alimentam resultados distintos e beneficiam diferentes agentes e destinatários. Acredita-se na complexidade educacional, com isso preferencialmente propicie o desenvolvimento do aluno em seu projeto de vida, considerando a prática avaliativa e, especificamente deva ser utilizado para ajudar no processo educativo de cada escola em suas especificidades, potencialidades e dificuldades.

No desenvolvimento gradativo dos anos, é considerável investigar quais os desdobramentos do modelo de educação por competências que a BNCC (2017) enseja, quando se pensa no aluno da educação básica no Brasil. Que raciocínio tem de ser posto em prática da política curricular para contribuir ou não para o aprofundamento dos contrastes educacionais? Como ponderar a lógica das competências a partir de um ideal de formação humana mais cidadã e menos mercadológica?

Muito provavelmente, a meritocracia avaliativa se compõe de forma mais simplória, assim como a avaliação classificatória firma seu compromisso nos momentos de seleção, mas, não é relevante considerar que a defesa da democratização do relacionamento dos pares que fazem a escola, a sala de aula é um contexto inadequado para reafirmar a competitividade, penalidade e a retenção escolar, pois então estes mecanismos são entraves na emancipação de vida dos futuros estudantes.

O Exame Nacional do Ensino Médio não tem por obrigatoriedade expressar o resultado de todas as práticas avaliativas, mas sim pensá-lo como um indicador da educação básica que pretenda melhorar o nível das escolas e o desenvolvimento integral da criticidade dos

estudantes. Os resultados das provas do Exame Nacional podem e deveriam servir de instrumento de análise e reflexão escolar para a realização de uma avaliação no sentido mais completo do termo, ou seja, diagnosticar os problemas da mesma e ponderar sobre as formas de encaminhamento.

No território brasileiro, diversos arquivos sobre currículo já levaram em conta os princípios sobre habilidades e competências tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011). Apesar de que a volta do estilo curricular de práticas avaliativas baseadas em competências permeia uma preocupação, por se ater em uma perspectiva diga-se de passagem reduzida do conhecimento a esquematizações e padronização, em voga de um modelo processual de compreensão curricular.

Condutas incongruentes, afirmado por Becker (1993, p. 145), entre a educação elitista e a postura crítica “[...] quanto mais o educando for objeto dos conhecimentos nele depositados, menos condições terá de emergir como sujeito da consciência crítica, condição esta de sua inserção transformadora do mundo”. Tendo em vista os novos paradigmas de aprendizagem, não se pode olhar mais a educação apenas como repetição. A avaliação na sua maior parte de alternativas é alçada como instrumento de “medo”, essa prática e modelo deveriam ser dissolvidos, ao menos evitados, sendo nossa luta diária tornar usual, práticas emancipatórias, para que os indivíduos conheçam e percebam a importância da construção de pensamentos para a cidadania.

A diferença que se estabelece nessa proposta curricular é que o centro do currículo e, portanto, da prática pedagógica, não será a transmissão dos saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização desses saberes, já que a construção de competências depende de conhecimentos em situação, depende de significados.

4.4 EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: LIMITES E POSSIBILIDADES EM AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O aproveitamento sobre a leitura do espaço geográfico está em ressaltar, sobretudo, o que foi discutido por Milton Santos (1997), todavia, devemos continuar dando enfoque ao sistema relacional, homem-natureza-homem, trazendo reflexões sobre a metamorfose ou natureza do

espaço habitado. Como resultado, recaímos sobre a expressão cidadão do mundo utilizado por Santos (2001) afirma, pois cada lugar tem sua história, seus homens e suas capacidades de se organizar e refletir escolhas para si.

De acordo com Callai (2005) saber fazer uma leitura de mundo, compreendê-lo e, sobretudo as relações sociais progridem e fazem não apenas suscitar a concepção de formas, mas também o sentido de cada uma delas. Neste mesmo propósito a escola por ser compromisso de a sociedade estar culturalmente inclusa, permite saberes deste sistema social, que não contribuem para a preocupação com a formação do cidadão, contudo, somente “formar” o empregado que poderá ser eleito (pela escola) para as ofertas de trabalho.

Mais diante da urgência de universalizar o acolhimento, as demais dificuldades do Ensino Médio, atualmente são preservar a continuidade e o conhecimento dos estudantes correspondendo a seus desejos presentes e futuros. Seguindo essa lógica, compete às escolas de Ensino Médio recepcionar os adolescentes, as escolas têm de viabilizar tentativas e movimentos premeditados que lhe certifiquem as noções básicas e prosperar acontecimentos os quais há consideração com o humano e seus direitos sejam duráveis.

Ao invés de almejar que a juventude somente saiba o que já aprendemos, o mundo deve lhes ser apresentado como superfície aberta para pesquisa e intervenção, quanto a suas características sociais, produtivas, ambientais, físico- naturais e culturais. O ato de ensinar, sobretudo o de avaliar não pode e não deve ter um lado estritamente acadêmico tendo em vista que nos deparamos com parte do alunado que não tem vontade de frequentar o ensino superior.

A educação segura que a atual sociedade merece e exige, sendo assim que as vias educacionais propiciem dois requisitos: a universalização do ensino médio e a presença de um enorme e variado modelo de educação profissional pós-médio e acessível a todos. Essa foi a definição da reforma brasileira. Leis de modo algum alteram a realidade em contrapartida inevitavelmente funcionam como convite e norteiam mudanças. A criação de noticiários confiáveis, eficazes e francos, próximo a todos e de inteiro respeito com o público alvo é encargo substancial para que o Brasil permaneça percorrendo o roteiro tão almejado de qualidade para todos. Os estudos estatísticos e a preparação deveriam dar base técnica para assegurar esse destino.

O compromisso da avaliação segundo Macedo (2005, p. 105) não é somente perceber com atenção um caso remoto, sobremaneira, contribuir energicamente em um contexto em ação, ora ainda que têm sido estudado. Reforçado por Demo (1999):

[...] avaliar é escalonar, mostrando escalas do aprendizado para fins

pedagógicos classificando não puramente para atribuir uma nota, mas reconhecer o aprendizado. Ainda, a avaliação precisa ter funções de prognóstico (conhecimento prévio) e diagnóstico, reconhecimento da evolução do ensino (Demo, 1999).

Atualmente, no Brasil, há um grande contexto de quantidade de informações seguras sobre a educação. Recursos de avaliação como o ENEM e o Saeb são primordiais para o rendimento e a isonomia no sistema educacional. É essencial modificar a cultura sobre a utilização de informes sobre a educação de maneira que pareceres de políticas públicas não emitam somente o interesse político do central no poder. Quanto menor a intensidade de políticas públicas houver como fomento as informações, mais frágeis são, perante o desejo de proveitos políticos ou corporativos. É primordial também difundir as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, inclinada à formação do indivíduo para a emancipação e à composição para sua inserção no mercado de trabalho.

A intenção crucial neste instante é que não ocorra mais evasões antes que tenham concluído a educação básica prevista na Constituição de 1988 e na LDB. Buscar sensibilidade aos professores das mais diversas áreas para a consciência de que o desenvolvimento das habilidades do hábito de ler é um objetivo a ser alcançado pela escola, nas diversas áreas do currículo, e de que, a particularidade de cada área curricular concede oportunidades ímpares em aperfeiçoar as diferenciadas habilidades de leitura, sendo este ainda um desafio.

Nessa lógica, compete às escolas fazer com que seus alunos passem a ver e presenciar uma maior parte de gêneros textuais, em específico, correlacionados ao ensino de Geografia, de modo que instigue a criatividade, com intenção de que os mesmos tomem a leitura e a produção das mais inúmeras espécies de textos. Uma vez que o ensino médio estendido a fio no Brasil destaca, para o futuro, limites e possibilidades que os alunos erguem seus trajetos, pessoal e profissional e, conseqüentemente, o futuro do país.

5 CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Buscando atingir os objetivos específicos da pesquisa: Identificar e analisar as dificuldades do professorado quanto a exigência dos conteúdos geográficos para o Exame Nacional do Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa são professores de Geografia, ambos os sujeitos em análise atuam na rede estadual de ensino básico de Pernambuco no Ensino Médio, do sexo masculino e feminino, respectivamente, o primeiro sujeito da pesquisa leciona há quinze anos no Ensino Médio e é funcionário público efetivo e sua maior titulação é o mestrado. O outro sujeito da pesquisa leciona, especificamente há um ano no Ensino Médio e há quatro anos que leciona e tem contrato na rede estadual de ensino básico de Pernambuco e sua maior titulação é doutorado na mesma área que ensina, além de ter licenciatura em Geografia, tem graduação na pedagogia.

Sendo assim, foi escolhido a seguinte sigla PGREPEM, professores de Geografia da Rede Estadual de Pernambuco do Ensino Médio. Subsequente, foi feita uma análise comparativa das respostas das questões abertas quanto alguns dos parâmetros para a educação básica do Estado de Pernambuco, para o processo contínuo do exercício profissional foi estabelecido uma série de tarefas necessárias como refletir sobre sua prática e procurar instrumentos e atitudes para aprimorá-la consegue-se concatenar as respostas abaixo:

Eu procuro adequar os conteúdos do ENEM aos conteúdos da Rede Estadual mas para facilitar o processo de ensino/aprendizagem utilizo bastante o livro, então procuro o equilíbrio entre Livro/ENEM/Conteúdo programático da Rede (PGREPEM1).

São utilizadas várias estratégias: Leitura do livro didático, resolução de atividades, elaboração de textos e mapas mentais, filmes, exposição de conteúdo no quadro, jogos, debates, realização de projetos interdisciplinares que estimulem a criatividade e pesquisa, elaboração de pesquisa e apresentação de trabalhos, entre outros, cada turma e cada assunto exige uma aula pensada e preparada de forma singular (PGREPEM2).

A estratégia do PGREPEM2 pode-se destacar a possibilidade de desenvolvimento praticamente todas as habilidades específicas que envolvem seis competências da área das ciências humanas. Já com as estratégias do PGREPEM1 fica um pouco mais complicado submeter seus estudantes a exames em larga escala, já que requer inúmeras habilidades e a utilização do livro, conteúdos programáticos da Rede e os de exames anteriores podem não ser o suficiente e basear-se apenas em conteúdos para realizar o ENEM demonstra que sua concepção tem sido apenas vista como indicativo de desempenho.

Tem interesse corresponsável, ao papel que tem se dado ao Estado de coordenação e controle do processo educativo. Todavia, tal controle, efetua-se por intermédio de exames padronizados em larga escala, que tem sido exercitado pelo Estado há muito tempo. Saviani analisa bem, esse relato desde no mínimo 1988, no conflito político pelo conteúdo dos projetos da LDB, o comando federativo confirma e expande sua guarda em relação à educação pública, designando para si a direção do processo educativo por via da avaliação de todos os graus de ensino, ao mesmo instante que buscou se desfazer do compromisso do amparo do sistema de ensino repassando-o para os estados e municípios e para a própria sociedade, vista seja nas suas diversas maneiras de organização, seja na situação de indivíduos identificados como pais de alunos, empresários, comerciantes e profissionais de diversas categorias (2005, p. 175)

De maneira geral, os professores atribuem aos instrumentos avaliativos a precisão que estes não possuem, ou seja, faltam relativamente critérios do que de fato vai ser avaliado e como este vai avaliar. Existe a necessidade de, na escola, os professores de Geografia apresentarem mais clareza sobre o que na prática significa o processo avaliativo em Geografia para a vida. O que o professor vai avaliar, seja em Geografia ou em outra disciplina, recai no domínio cognitivo, as taxionomias, e de objetivos educacionais que, quando bem planejados, facilitam a prática avaliativa.

Perante o quadro avaliativo em Geografia que se consta na contemporaneidade, faz-se imprescindível de que se revejam projetos educacionais e técnicas de ensino que não mais se adequam a realidade das escolas. A avaliação dos conteúdos de Geografia precisa ser referida às modalidades estruturais da inteligência, que tem significados específicos tipo de sistemática que a pessoa desempenhe e efetue analogias com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e vivência. O processo avaliativo não acontece de repente e, sim envolve totalizar um processo de planejamento dos conteúdos de Geografia.

Costumo utilizar, vídeos documentários (áudio visual), Músicas, Mapas e fotos (PGREPEM1).

[...] o quadro branco e o livro didático são os recursos, no entanto sempre que possível utilizamos computador, Datashow, vídeos, mapas, fichas, textos (PGREPEM2).

Quando os professores da rede estadual da educação básica foram perguntados sobre quais os recursos utilizavam em sala de aula para o ensino dos conteúdos geográficos, levando em conta as matrizes de referência das ciências humanas e suas tecnologias do ENEM, diante da resposta do PGREPEM2 pode-se apresentar um link coma citação de Zaballa (1998)

mediante os recursos no chão da sala de aula, o quadro acrílico, esporadicamente faz o uso do projetor multimídia, contemplando também o mínimo do livro didático. Atestando-se que não há um planejamento mínimo e diferenciado para inserir exercícios e instantes de observação do processo que os estudantes prosseguem.

O princípio norteador de letra “f” que relata a seguinte necessidade “compreender o papel da mídia e das tecnologias na vida cotidiana dos estudos antes e os impactos inerentes ao trabalho da escola” do Parâmetro de formação do professor docente da rede estadual de ensino básico de Pernambuco é plausível a analogia com a competência de área 4 “entender as transformações técnicas e tecnológicas [...] no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” do Exame Nacional.

Eu utilizo nas minhas avaliações, principalmente provas e testes, questões do ENEM, mas também existe momentos específicos para resolução de questões (PGREPEM1).

Na rede estadual o estudante precisa ser analisado de várias formas. Quando se fala do ENEM, a avaliação utilizada na preparação visando o exame é composta por 5 questões do próprio ENEM e com questões de vestibulares diversos. Para completar as notas são realizadas 5 atividades diversas e trabalhos culturais (PGREPEM2).

A resposta relatada do PGREPEM2 sobre a utilização de trabalhos culturais demonstra propriedade sobre a competência de área 2 do Exame Nacional do Ensino Médio e ao PGREPEM 1 e 2 é significativo fazer este diagnóstico, podendo ser feito no início do ano letivo ou quando houver a necessidade de se planejar a prática educativa em Geografia. No decorrer do andamento do ano letivo, é interesse que exista a identificação do que é compreensível e do que não, alusivo às habilidades e aos conteúdos abordados. Uma perspectiva que pode ser internalizada pelos professores de Geografia está em associação a um estudo do perfil do educando por meio do estudo de conceitos que este expressa e, também do conhecimento relativo aos conteúdos assimilados.

Nem o PGREPEM 1 ou 2 explicam o “como fazer” para avaliar com base na compreensão desses conceitos, isto é, os PGREPEMs não enaltecem fatores para as características específicas da disciplina na prática avaliativa, o que revela a existência a prática de avaliação reducionista sem argumentos geográficos importantes.

Como disse anteriormente, procuro fazer um equilíbrio entre os conteúdos do Livro, principalmente, os do ENEM e da Rede. Porém levo muito em consideração o nível dos estudantes para a aplicação das questões, pois a defasagem em relação a leitura e interpretação de texto é muito grande

(PGREPEM1).

Utilizo as provas anteriores no ENEM nos meus testes, assim os estudantes se familiarizam com o estilo das questões, treinam o tempo de resposta e é possível pensar nas deficiências, minimizá-las e orientar os alunos (PGREPEM2).

Tendo em consideração as respostas dos PGREPEM 1 e 2 pode-se fazer uma associação com suas colocações a duas atividades necessárias em seu exercício, conforme os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco do ano de 2014, propriedade do conteúdo da disciplina e dos saberes pedagógicos precisos ao desenvolvimento de situações próprias do processo de ensino e aprendizagem, articulando-se às dimensões teóricas e práticas do campo educativo.

A prática avaliativa em Geografia deve acatar toda a dimensão política e pedagógica que permeia a avaliação, mas deve-se atentar também em primar por suas particularidades como ciência e especificidades como disciplina curricular. Como afirma Zambone (2012, p. 18), “avaliar em Geografia pressupõe o uso de instrumentos que se relacionem à ampliação da capacidade de leitura dos espaços”. O processo avaliativo a ser praticado na disciplina de Geografia, além de subsidiar o diálogo e diagnóstico do rendimento do educando ao educador, também fomenta a construção das competências geográficas e a compreensão da linguagem conceitual da ciência, de modo a possibilitar uma leitura ampla e crítica do espaço geográfico e seus elementos.

Nessa perspectiva, fica claro que, apesar da discussão acerca da temática da avaliação e sua relação com o ensino de Geografia, na perspectiva da construção de critérios e objetivos, ao levar em consideração a linguagem conceitual desta disciplina escolar, torna-se evidente que a prática docente avaliativa no Ensino Médio ainda é carregada de muitos entraves, o que torna seu desenvolvimento de modo reducionista por parte dos professores. Ou seja, não existem características que possam denotar a prática da avaliação apontada pelos professores como uma avaliação efetiva que se aproxime das concepções teóricas expostas neste trabalho, pois as características apontadas implicam sobremaneira para uma prática de examinar.

Muitas vezes para utilizar questões do ENEM é necessário um aprofundamento nos conteúdos que muitas vezes nós não temos tempo de realizar em sala de aula (quantitativo das aulas de geografia é pequeno), mas outra dificuldade que merece ser destacada é a falta de leitura dos estudantes o que dificulta a resolução de questões que requer interpretação de texto (PGREPEM1).

Como se trata de uma escola de grande porte não sinto dificuldades com

relação à material para a avaliação. No entanto, os estudantes chegam no ensino médio com uma grande dificuldade de aprendizado e lacunas na disciplina, acredito que fazer aulas, testes que sanem essas defasagens seja a principal dificuldade (PGREPEM2).

De certo modo, há uma interligação com os Parâmetros para formação docente que abordam o aprender e ensinar geografia, no entanto, não existe uma ligação direta entre os conceitos da linguagem da Geografia e, quanto aos critérios, não faz alusão à prática avaliativa. Embora o Professor A tenha citado as habilidades ao longo de seu discurso, não houve argumentos para reforçar essa afirmativa tendo em vista que não expressou uma correlação de preocupação, mas uma visão descritiva da abordagem do conteúdo.

Se, por um lado, os conhecimentos geográficos são imprescindíveis para que o professor possa trabalhar o processo de espacialização dos fenômenos geográficos, por outro lado, se faz essencial pensar no como colocar em prática experiências pedagógicas inovadoras sobre esses fenômenos. O acesso à discussão em torno dos conteúdos geográficos e pedagógicos demanda tempo para o estudo, para a leitura de textos, para a reflexão sobre os dois campos, sendo que nenhum deles pode ser negligenciado no processo de formação. Ou seja, é imprescindível que os professores em processo de formação dominem os objetos de ensino, os conteúdos geográficos e, também, os modos e as possibilidades de ensino desses conhecimentos às crianças e jovens.

O efeito é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o descuido das demais áreas de formação do jovem, em favor de um desejo posterior: domine o básico e, depois, você poderá galgar para outros degraus de formação. Com este preceito de senso comum, são delimitados os traços de uma ‘boa educação’. Contudo o básico descarta o que não é considerado básico – este é o ponto. O dilema não é o que ele inclui como ‘básico’, é o que ele exclui se dizer, pelo fato de ser ‘básico’. Este é o ‘estreitamento curricular’ provocado pelos standards concentrados em leitura e matemática. Deixando de lado a boa prática educativa, em todo caso, será mais do que o básico.

A proposta de uma educação pública que se apoia em um currículo básico, este, na realidade, restringindo ou demarcando a formação do público que habitualmente comparece a escola pública. A contar de sua definição e características, é de extrema relevância crer que a avaliação não é um produto fim, mais um procedimento. A mesma é um procedimento que consente apurar o engajamento dos objetivos para seu efetivo alcance, prestando atenção aos alunos que carecem de atenção individual e refazendo o trabalho com a escolha de procedimentos que facilitem sanar as deficiências identificadas.

A partir das falas dos PGREPEM 1 e 2, tem visibilidades diferentes, o PGREPEM1 afirma apenas a dificuldade durante o processo avaliativo, o PGREPEM2 diz que realizar aulas e testes que sanem as defasagens, colocação interessante e como possibilidade propõe-se utilizar a sala de aula invertida com a estratégia de que o professor crie videoaulas curtas, específicas para o tema que apresentem maior dificuldade, sendo dividida em três etapas, a primeira com Power point, formulário e o vídeo, a segunda etapa tirar as dúvidas e pôr em prática atividades em grupo ou individual e por último reforçar o que fora compreendido.

Produzir conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem de Geografia, bem como sobre o contexto, a realidade, a vida e o percurso da aprendizagem escolar dos estudantes em processo de formação. Seus ideais refletem um modelo que simplifica a avaliação. Esses episódios persuadem do mesmo modo vinculada com a avaliação junto a Geografia, de que jeito se compreenda, os professores não fazem conexão de sua prática com fins da disciplina, seus conceitos e também as competências e habilidades.

As trajetórias da avaliação, das últimas década até os tempos atuais, despontam para a organização de experiências árduas na educação, viabilizando e ajudando o progresso dos alunos, ainda assim, não trazendo discrepância quanto ao tempo e percurso dos sujeitos. Uma avaliação contínua, passa exigir, de modo específico, uma percepção distinta de temporalidade, o que tendência procurar outros caminhos metodológicos.

Prova disso é que viver em pleno século XXI para crianças e adolescentes nas cidades metropolitanas, tem experimentado a introdução cada vez mais das tecnologias digitais da fase urbanizada do consumo e da informação. Esse ponto de vista tem sido visualizado e debatido desde o século anterior, sobre a necessidade de (re)pensar o eixo teoria e prática, no meio da ciência e técnica; isso se deve, especificamente, ao fato das instituições de ensino básico integrarem o uso da tecnologia, seja de computadores, televisões, e, parcela delas tablets e lousas digitais.

Não significa que a inserção desses materiais tecnológicos, por si sós, conseguirão atender a demanda do aprendizado e da inovação. Trabalhar com recursos tecnológicos na época da tecnologia concerne reformular perspectivas e interpretações do conhecimento construído e partilhadas nas redes. Inovar requer mudança de ação, de comportamento, isto é, apropriar de vivências de sala de aula, novas experiências significativas do aprendizado e do ensino. Sendo assim, principalmente no século XXI, como pressuposto de José Larrosa Bondía, a educação tem como problemática pensar e repartir a ideia entre experiência e significado. Mediante Bondía (2002), é preciso buscar acontecimentos e experenciar trilhos que façam com que algo surja, nos sensibilize, nos tire da zona de conforto, conseguir reelaborar suas percepções e

direcionamentos, reconduzindo suas práticas através de relatos compartilhados de forma conjunta.

Uma instituição de ensino formal centrada no conhecimento, com a intencionalidade afirma-lo como parte da construção humana e que o conhecimento partilhado e significativo aos jovens brasileiros é resultado de décadas e mais décadas de aprendizado, das instituições de ensino superior e vínculos disciplinares. É a busca do conhecimento poderoso em conformidade a Young (2007):

É poderoso porque habilita as crianças a interpretar e controlar o mundo; é compartilhado porque todas nossas crianças deveriam ser expostas a eles. É justo e imparcial que seja assim. É injusto e parcial quando as crianças recebem o conhecimento de má qualidade, que não consegue leva-las para além de sua experiência (Young, 2007, p. 249).

O conhecimento poderoso a contar por si próprio, ensinar a refletir e ser superior a experiência instantânea e as circunstâncias vividas, especificamente às classes menos favorecidas. Convém aos adultos ensinar ao público juvenil e assegurar-los desse direito. O conhecimento poderoso em si, não é conhecimento em favor da classe favorecida, mas aquele que oportuniza a prática cidadã, o pensar criticamente e da inclusão social e econômica.

Na mesma proporção, uma análise crítica ao modelo pedagógico visando a apenas o desenvolvimento de competências, é fundamental para o espaço educacional firmar compromisso com o carácter formativo do XXI, é modificar o meio de um ensino assentido na transmissão de conteúdos, que assevere aos estudantes o aprendizado efetivo dos conhecimentos disciplinares dos currículos. O que tem de ser levado em consideração a abordagem dos objetivos das matrizes curriculares atuais e também das matrizes de referência do exame nacional de forma menos pragmática possível, ao passo em que os professores não tem construído intrinsecamente os propósitos de cada documento basilar, contudo, é sempre recorrente a necessidade de realizar o estudo desses documentos que darão sustentação e segurança para que possam trazer os conteúdos, especificamente, os geográficos, de modo mais claro possível.

Os rumos da avaliação, na última década, apontam para a organização de experiências educativas desafiadoras, promovendo e favorecendo a evolução dos alunos, mas respeitando tempos e percursos individuais. Formar o indivíduo para que este tenha capacidade de se perceber como parte do processo histórico da cidadania, que detém conhecimentos prévios em escala mundial, que tem habilidades de construir seu conhecimento particular, dado que tem de acontecer de maneira que este se faça parte integrada do que está sendo estudado. Afirmado por

Callai (2003, p.78) “aquilo que está estudando seja a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas”.

Uma avaliação contínua irá exigir, essencialmente, uma outra concepção de tempo em educação, o que nos levará a prosseguir novos rumos metodológicos. Assim procurando atender o último objetivo desta dissertação propor possíveis práticas avaliativas que poderão ser adotadas pelos professores como possibilidade de melhoria para a construção de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos da Geografia para o ENEM.

A seguir demonstrar-se-á como trabalhar metodologias que podem ser consideradas, como estratégias para a prática educativa, e assim segundo os resultados da operacionalização dessas metodologias, serão critérios também considerados como parte processo da prática avaliativa. Alguns dos rumos desses processos metodológicos a serem aqui exemplificados é a aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês problem based learning ou como atualmente é conhecida no Brasil, ABProb), que tem seu início na década de 1960 na McMaster University, situada no Canadá, e também na Maastricht University, na Holanda, a princípio utilizada em instituições de ensino de medicina.

A mesma conforme Bacich e Moran (2018) tem sido um tipo de metodologia escolhida em outras diversas áreas do conhecimento, tal como, a administração, arquitetura, engenharias e computação. O ponto central da aprendizagem baseada em problemas é a análise da variedade das possíveis causas de um determinado problema. A ABProb entusiasma-se nas premissas da escola ativa, do método científico, de uma integração do ensino e dos conteúdos, das etapas de estudo e das inúmeras áreas abrangidas, em que os estudantes adquirem conhecimento para solucionar problemas referentes às suas profissões futuramente.

A aprendizagem baseada em problemas, de modo mais geral, apresenta uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, disposta em temas, competências e problemas variados, em dificuldades gradativas, que os educandos tenderão perceber e ponderar com dinâmicas feitas de modo individual e coletivo. Todo o tema a ser pautado, é trazido como um problema a ser debatido.

Retratando-se basicamente, o professor cuidadosamente pode iniciar o problema em questão e a elucidação para assimilá-lo de forma geral, elencar prováveis esclarecimentos ou resoluções, respaldado no conhecimento recente, destrinchando em segmentos, analisando relação, função e estrutura, e encaminhar a investigação ou pesquisa e apontar bem o problema, e que se almeja aprender com as resoluções do trabalho, estudo de modo individual e discussão do grupo, com apontamento do processo seguido e depois de finalizado, os resultados alcançados para o grupo do trabalho concebido, das respostas atingidas e atuações em

sequência.

Aliás, ao estimular a solução para problemas do mundo real, ele permite o controle de quais aprendizados e habilidades serão adquiridos. Debater sobre a geografia escolar nos faz rememorar a produção científica geográfica ao decorrer dos anos. E, na atualidade a argumentação sobre a educação geográfica leva a pensar sobre o campo de conhecimento da Geografia e sua importância como disciplina e componente curricular. Em contrapartida, tem-se em conta que o currículo e o conteúdo escolar são uma produção, e um conhecimento particular, demarcados através de diversas vertentes e que se firmam no limiar do conhecimento científico da disciplina, na organização e cotidiano da escolar e no vivido dos sujeitos que pertencem a escola.

Consequentemente, a geografia escolar é um conhecimento distinto da geografia acadêmica, a mesma pois então, uma criação característica e original da escola, que atende aos propósitos sociais que lhe são próprios. A compreensão de que a geografia é uma área de conhecimento que sintetiza e sistematiza definições históricas e sociais, dispondo como apoio a delimitação da perspectiva espacial, sendo assim, a mesma uma construção social, estabelece condições para a formação de seus professores. Cavalcanti (2012) presume como hipótese que a formação de um profissional que entenda bem o campo da geografia, seus fins sociopolíticos e a forma de consolidação desse campo, resultados da ótica espacial de análise – e de técnicas e de conceitos-chave para a construção da disciplina geográfica.

Um exemplo, especificamente é o eixo temático: meio ambiente e educação para o consumo correlacionada a competência de área 6 das ciências humanas, “compreender a sociedade e a natureza reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos”, a partir de duas metodologias, que serão melhor esclarecidas abaixo. Traz-se em virtude da compreensão natureza, ação humana e a questão ambiental de que jeito pode se aplicar a aprendizagem baseada em problema, traz a situação do reconhecimento, definição, percepção, análise e interpretação dos sistemas naturais e sua articulação dos conjuntos com influência da sociedade. Esclarecendo melhor, para se tratar do eixo temático meio ambiente, trazer situações de visão indivíduo-meio ambiente.

Como a coleta seletiva de resíduos sólidos do meu bairro podem produzir um bem estar físico e visual para o ambiente em que resido, o direcionamento econômico da reciclagem dessas coletas e o público que delas dependem impactam positivamente, compreender a dinâmica desses fluxos. A percepção das políticas de carácter inclusivo, de sustento político, social e ecológico e seus rebatimentos na prática educativa, repensar a prática avaliativa da educação básica. E é a partir do Storytelling que também pode ser realizado tendo em vista o

contexto acima, com a diferença de sua operacionalização é dividida em duas etapas, a etapa da story a narrativa e o enunciado que irá ser relatado, e a segunda é o modo como esse enunciado é apresentado. O importante é que o personagem ou os personagens tenha uma narrativa com um conflito e que deva ser bem estruturado na iminência de transformação para que este conflito seja superado.

Outra abordagem possível, é como os fluxos migratórios influenciaram na sua experiência, seja de modo direto, como familiares, que foram, são ou vieram de outras regiões brasileiras e até de outros países, ou indireta, os relatos de vizinhos, amigos que tiveram essa vivência, até mesmo os que não conheçam que ponto de vista percebem quanto ao crescimento, urbanização e distribuição espacial brasileira concatenado a mobilidade e a representação das desigualdades sociais. Perceber e compreender que as paisagens são diferentes é possível visualizar construções de modelos arquitetônicos diferentes em uma mesma via quer dizer tem em vista, do mesmo modo, os fluxos de pessoas e mercadorias, os espaços de lazer, os campos industriais e comerciais e identificar as áreas rurais e urbanas dos diferentes lugares. Castellar e Vilhena (2010) apontar que o irá de contraponto ao entendimento dos temas ou conceituações é o modo como se analisa em sala de aula a organização dos arranjos do espaço geográfico.

O aluno vai compreender a organização espacial geográfica não só como um local que se deparam com objetos técnicos, modificados ou não, contudo, que há conexões simbólicas e de afetividade que transparecem crenças e costumes, que ultrapassa a relação sociedade e natureza, e, em consequência avalia as intervenções humanas no meio físico. Almeida e Rigolin (2010) esclarecem que, no instante que as premissas econômicas, os sujeitos estão em busca de condições de vida melhores, algumas das razões das migrações ocorrem de países emergentes para países ricos; e, também, devido aos fatores de ordem política e religiosa, em busca de outros países, fugindo de perseguições de ordem religiosa, política ou porque seu país de origem está em guerra. Utilizando-se por exemplo do grupo de verbalização – grupo de observação Legendre (2007) uma parte da turma forma um ciclo central para discutir um tema, enquanto os demais formam um círculo em volta, para observar, o eixo temático multiculturalismo em associação com a competência de área 2 que visa a “compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder”.

Cavalcanti (2007) confirma ainda que o professor tem de aproveitar a abundância da variedade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que são intrínsecos a um determinado conjunto de alunos, que residem em contexto próprio, que compõe identidades em situações particulares, fazendo um esforço para interpretar como cada grupo em particular elabora essa diversidade e procura possibilitar o diálogo entre

os diversos modos de elaboração.

A princípio de exemplificação a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais do Brasil, compreender os processos que configuram a construção das diferentes identidades sociais do Brasil; o que significa valorizar as diferentes culturas brasileiras na escola? Desenvolver posicionamentos que promovam o respeito e alteridade no convívio cotidiano com os outros. entender como as diferentes culturas influenciam no caráter econômico, seja na opção de vestimenta, de consumo de produtos. Apesar da despesa informacional e transversalmente aos princípios de cidadania e ao civismo, que, na época presente, é emergir princípios humanos, em contraponto, a uma sociedade atual sem princípios básicos, como o respeito e o direito a diferença, a coletividade, a ética e a moral, e distanciar-se da falta desses princípios exige exercício de atitude.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado nesta pesquisa, a prática educativa e, de modo específico, a prática avaliativa, são um exercício que requer prudência e ponderação sobre como tem sido realizada e desmistificar a prática avaliativa como meio pragmático do mecanismo da construção de conhecimento durante a experiência docente. Muitos comportamentos têm sido empecilho para ultrapassar esse movimento de modelo pedagógico tradicional, da exposição dos conteúdos pela exposição, desvalidando o rever de preceitos sugestionados pelas diretrizes curriculares nacionais, os parâmetros curriculares.

Amparados na ideia de que a Base Nacional Comum Curricular, muita das vezes pressupõe um dos fatores limitantes da sua prática educativa, quando, na verdade, deveriam ensinar como ponto de vista, que, sim, é relevante ter um documento que sustente conhecimentos e aparatos que os norteiem na educação básica diante das divergências da construção do conhecimento, do ambiente escolar e do mundo do trabalho. Antes de mais nada, apresentar uma posição contra ofertar e limitar as fórmulas, receitas que os limite, estabelecer métodos de memorização de significados e sua apresentação, e que desprendam mobilidade entre a apropriação dos conceitos, estipulando entender e interpretar os conteúdos como imprescindíveis para situações cotidianas.

A capacidade de observar a vivência em sala de aula possibilita repensar os currículos, a docência e a educação básica suprimidos por não enxergar e não admitir a chegada da nova “freguesia” que adentrava o ambiente educacional. Uma crítica contínua em vários juízos de valor enfatiza a educação básica, a docência e os currículos analisados para crianças e jovens da camada social privilegiada que faziam parte do público alvo e não reviram suas prerrogativas ao público de filhos e filhas da classe trabalhadora.

O afastamento da adequação dos currículos, das didáticas, dos tempos e dos parâmetros avaliativos transpareceram fortes indícios de reprovação, evasão e descompasso que cresceram com a aproximação da classe menos favorecida. Esses dados despontam ao mesmo instante que o acesso popular cresce, um indicativo nítido desse posicionamento desinteressado da classe menos abastada.

Ao passar das décadas, mais próximo da contemporaneidade, ascendeu uma resposta ainda da classe conservadora por secundarizar e abnegar a afinidade dos currículos e da docência, com ênfase nas políticas neoliberais, no treinamento e na reprodução de competências, nas avaliações e no ranqueamento de alunos e professores com finalidade de resultados distanciam a educação de seus contextos de lugar, do currículo e da docência. Os

currículos e o ensino têm caracterizado as identidades particulares do ensino que se viam em um conflito tênue entre o ponto de vista conteudista, satisfazer ou revogar as demandas do alunado e seu processo de construção do conhecimento.

O contexto da prática educativa não teve incentivos favoráveis, e as investidas de expandir o papel docente absorvendo funções que os estudantes pleiteiam na sala de aula são restringidas e impedidas de ver além dos bons resultados em avaliações a nível nacional. Doravante, o papel da Geografia e do professor de Geografia, na prática avaliativa, compreenderá instantes de repensar seu compromisso docente e à vista de conseguir (re)fazer seus planos, métodos e técnicas para possibilitar a ampliação da leitura e da análise geográfica de maneira crítica do seu aluno.

O professor de Geografia, apesar de saber que dá assistência a um grupo estudantil diverso, com realidades variadas, tem que buscar adequar práticas avaliativas em conformidade ao grau e às habilidades individuais. É conveniente haver um debate de estratégias de ensino múltiplos, para que também possa se por entre os frutos da prática avaliativa, o professor tenha chance de trabalhar as dificuldades e habilidades dos estudantes para melhoria do entendimento dos conteúdos em Geografia.

O viés que pode ser implementado por professores de Geografia é relativo a um diagnóstico do retrato do estudante por meio dos estudos de conceitos que este dispõe, além do conhecimento quanto aos conteúdos assimilados. É relevante que esse prognóstico possa acontecer no começo do ano letivo, ou sempre que sentir a necessidade de planejar a prática educativa em Geografia.

Isso se trata de incentivar um perfil docente com atitude crítica e que demonstre a potencialidade de críticas ao uso de orientações e competências, ainda que não exista uma associação com objetivos. Ao fazer um parecer superficial nos relatos dos professores de Geografia, tem tido certa conexão ao parâmetro de formação docente do estado de Pernambuco, mas não tem consciência explícita com os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio.

É importante levar em consideração as competências e habilidades expostas na Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De certo modo, há uma interligação com os Parâmetros Curriculares, no entanto, não existe uma ligação direta entre os conceitos da linguagem da Geografia e, quanto aos critérios, não faz alusão à prática avaliativa.

REFERÊNCIAS

- ABREU *et al.* **Alfabetização**: livro do professor. Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000.
- ARAÚJO, C. M. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n.2, p. 433-466, jul.2015.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, L. M. A. de.; RIGOLIN, T. B. **A pobreza no mundo e as globalizações internacionais**. São Paulo: Ática, 2010.
- ANDRADE, C. M de S. **Enem e ensino de geografia interfaces que precisam ser discutidas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-graduação em Geografia. Porto Alegre, 2016.
- ANDRADE, C. M. de S.; COSTELLA, R. Z. O ensino por competência: o motor das reformas educacionais. In: CASTROGIOVANNI, A.C; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z (orgs.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Lateral, 2016, p. 105-115.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BACICH, L.; MORAN, J., **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. **Documento base**. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, 2012. Disponível: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Secretária de Educação e Esportes, 2014.
- BRASIL. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, DF, Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências – DACC. 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Ministério da Educação – MEC, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**, Resolução CBE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998 – Seção 1 – p. 8-12.

BRASIL. **Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM**. Brasília, DF, Secretária de Educação básica, 1998 Portaria MEC nº 438 de 28/05/1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, 1996.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência de saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 19-20. jan./abr. 2002.

CABRAL, A. B. **O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.gov.br>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CASTRO, M. H. G. de; TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CARLOS, et.al. **Novos caminhos da Geografia**. 6 Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181/251>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de geografia e diversidade: Construção de conhecimento geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 66-78.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia Escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia**

para a vida urbana cotidiana. 3. Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 16 Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. Tese de doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2003.

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

COSTELLA, R. Z. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana**. Cadernos do Aplicação, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação: de como ignorar em vez de enfrentar problemas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEON, A. R.; CALLAI, H.C. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Revista Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 33, n. 104, p. 264-290, jan./abr. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FREIRE, Z. B. MELO, J. A. B. SARAIVA, L. A. P. Currículo, do prescrito ao real: a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**. Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 113-122, jan./abr. 2017.

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

FORNER, D. S. G.; TREVISOL, M. T. C. Significados e funções da avaliação da aprendizagem escolar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 243-264, jul./dez. 2012. Disponível em: <editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/1851/pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

GARCIA, W. E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo: McGraw-Hil do Brasil, 1977.

GUBA, E. G.; LICONLN, Y. S. **Fourth evaluation**. Sage Publications, California, EUA, 1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: Ministério da Educação - MEC, 2010.

KLAUSBERGER, M. I. L. **Ensinar geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao ENEM**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 21. n. 70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LA TAILEE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILEE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Éditeur Guérin, 3e edition, 2007.

LIBÂNIO, J. C. **A prática pedagógica de professores na escola pública**. Pontifícia Universidade de São Paulo, Dissertação de mestrado não publicado, São Paulo, SP, 1984.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C., **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º Grau: Uma análise sociológica**. Campinas: Papyrus, 1992.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, W. G.; **A modelagem matemática como estratégia para o ENEM**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Matemática, Programa de Pós-graduação em matemática em rede nacional, Mato Grosso do Sul, 2015.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer. Examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MERRENE-SCHOUMAKER, B. **Didactica de Geografia**. Porto: ASA Editores, 1999.

MINAYO, S. C. M. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, E. M. B. de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar**. Tese

(Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOSQUERA, J. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. J. de. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos estudantes: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-44, out./dez. 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Claudia Schiling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PENNA, M. G. de O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho dos professores**. São Paulo: FAPESP, 2011.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre - AGB**, São Paulo, n. 14, p. 100-111, 1999.

POSTIC, M. **Observação e formação de professores**. Coimbra: Almedina, 1979.

RABELO, K. S. de P. **Ensino de Geografia e avaliação formativa da aprendizagem: experiências e princípios na rede pública de Goiânia - GO**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**. 5 Ed. São Paulo: Hucittec, 1997.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único ao universal**. 6 Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIMÕES, C. M.; RALHA-SIMÕES, H. **Triangular conceitos: desenvolvimento, maturidade, competência**. Lisboa: Edições Exlibris, 2015.

STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F. Program evaluation: a historical overview In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; SCRIVEN, M.; KELLEGHAN, T. **Evolution Models: viewpoints on educational and human services evaluation**. Kluwer Academic Publishers, Nova Iorque, EUA, 2000.

SOUZA, C. L. MURTELLE, J. C.; Ensino de Geografia e avaliação: uma questão de critérios. **Anais do X Congresso Nacional de Educação/I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSSE**. 2011. Disponível em:

<<https://www.yumpu.com/pt/document/read/42207342/ensino-de-geografia-e-avaliacao-uma-questao-de-criterios>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. São Paulo: Wak, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Ed.: Cortez, 1985.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287- 1302, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICE A – CARTA CONVITE E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

CARTA CONVITE

Recife, __de _____ de 2020.

Prezado (a),

Na situação de aluna do Curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, dirijo-mo a Vossa Senhoria para propor a possibilidade do cumprimento desta pesquisa, que tem como intuito o destaque para o paradigma da prática avaliativa em Geografia para o Exame Nacional do Ensino Médio, buscando estabelecer entre diferenciações de avaliar para testar e avaliar para construir conhecimentos, em decorrência da emancipação dos indivíduos.

Nossa hipótese é a de que a prática avaliativa como tema se sobressai no contexto educacional brasileiro, quando há o interesse em (re)significá-la na conjuntura das competências necessárias para as relações entre o vivido e o aprendido.

A investigação do Mestrado integra-se a um escopo mais amplo realizado pelo Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI), orientada pelo Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos. Assim, apreciaria dispor de sua colaboração no curso de prosseguir com os questionários. Garantindo-lhe fidedignidade das respostas, estas serão preservadas, e a publicação do estudo não irá sinalizar resultados e dados específicos, somente um agrupamento de resultados.

Agradeço desde o princípio a disponibilidade e a participação.

Atenciosamente,

Laryssa de Aragão Sousa PPGEO/UFPE

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO PARA PROFESSOR DA REDE
ESTADUAL BÁSICA PÚBLICA DE ENSINO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo
MESTRADO EM GEOGRAFIA
QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE
ESTADUAL BÁSICA PÚBLICA DE ENSINO**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome completo:

Idade:

Sexo:

1. Formação Acadêmica:

Graduação: Curso Ano de Conclusão:

Regime de trabalho:

Escola(s) que atua:

Endereço da escola:

Série(s) em que atua:

Disciplina (s) que ministra atualmente:

Maior titulação:

Situação da maior titulação:

Quanto tempo leciona:

E no Ensino Médio:

Qual o vínculo empregatício:

1- Que estratégia você utiliza para ensinar conteúdos geográficos, os quais serão exigidos no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

2- Que recursos você utiliza na sua sala de aula para o ensino de conteúdos de Geografia? Leve em consideração as matrizes de referência (MR) das Ciências Humanas e suas tecnologias que regem o ENEM.

3- Como é que você realiza a avaliação, visando a averiguar a aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos de Geografia, preparando-os para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM?

4- Quais as dificuldades que você encontra para realizar uma avaliação dos conteúdos da Geografia, associados ao método avaliativo do ENEM?

5- Como é que você utiliza as provas de anos anteriores do ENEM para orientar o ensino que você dá aos conteúdos da Geografia, tendo como objetivo preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM?

Obrigada pela sua colaboração!