

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Ensino

Dissertações

2022

A avaliação em fases no ensino de geografia: uma proposta didática

CONCEIÇÃO NETO, Breno da

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/630>

Baixado de Repositório Institucional UENP



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO
PARANÁ**

Campus Cornélio Procópio

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO**

BRENO DA CONCEIÇÃO NETO

**A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

BRENO DA CONCEIÇÃO NETO

**A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Luccas.
Coorientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes.

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

C
C744a Conceição Neto, Breno
 A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA
 PROPOSTA DIDÁTICA / Breno Conceição Neto; orientadora
 Simone Luccas; co-orientador Pedro Henrique
 Carnevalli Fernandes. - Cornélio Procópio, 2022.
 143 p.

 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
 Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
 Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
 Graduação em Ensino, 2022.

 1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Avaliação
 Formativa. 3. Avaliação em Fases. 4. Ensino de
 Geografia. 5. Formação Continuada. I. Luccas, Simone
 , orient. II. Carnevalli Fernandes., Pedro Henrique,
 co-orient. III. Título.

BRENO DA CONCEIÇÃO NETO

A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Luccas
Universidade Estadual do Norte do Paraná– UENP

Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes
Universidade Estadual do Norte do Paraná– UENP

Profa.Dra. Helenara Regina SampaioFigueiredo
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR

Profa. Dra. Roberta Negrão de Araújo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, ____ de _____ de 2022.

Dedico este estudo ao meu afilhado,
João Guilherme (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus rendo toda gratidão, por ser meu guia e fortaleza em todos momentos.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Simone Luccas, pela oportunidade de crescer no conhecimento, pelas orientações, incentivos e parceria. Por ser uma professora e orientadora inspiradora e humanizada. Seus ensinamentos os levarei para sempre.

Meu agradecimento ao Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevali Fernandes pela coorientação neste estudo e pelo apoio desde à época da graduação. Muito obrigado por prontamente ter aceito essa parceria.

À minha família, especial ao meu querido pai, Raimundo da Conceição que desde minha infância me ensinou o valor da docência e o respeito para com os professores, mesmo não sendo da categoria. À minha mãe, Maria Aparecida da Silva, que com seus cuidados diários foi peça fundamental na minha formação profissional e pessoal.

Também sou grato pela minha tia, Antônia da Conceição Vitalino e ao meu irmão Reginaldo da Conceição. Como também minha prima irmã Rose da Silva, ao Gustavo da Silva, a Priscila da Silva e ao Marcos da Silva

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e amigas Rita de Cássia e sua mãe Maria Lúcia pela amizade e apoios. À Danieli Araújo pela parceria, amizade e por sempre me ouvir. À Izabel Marson, por ceder-me por alguns dias a cabana da “Casa da Montanha” para os estudos e pela correção e revisão dos textos.

Meus agradecimentos estendem-se também à Taís Berbet, ao Karystom Lucas, a Miriam Lopes por ser uma das maiores incentivadoras na escolha pela licenciatura em Geografia, Adriano Pereira, Vera Lúcia Lourenço, Ana Claudia, Thuany Matos pelos apoios e incentivos. Michéle Leão, Ivone Pingoelo, David Bruneira, Vania Machado, Camila Ventorino, Naiara Ribeiro, Rúbia Carla, Amanda Reis além da amizade, por também corrigir e revisar os textos, Nicolas Aguiar pela amizade e os “bom dias” diários. Ao Leonadro Silvestre, Thiago

Mendes, Thiago Gonzaga, a Luciana Teixeira, Olga Rosa (grande amiga desde a graduação) pela amizade e companheirismo e a Léia Veiga por sempre darem apoio e um ombro amigo.

Agradeço à professora Dra. Roberta Negrão de Araújo, pela honra em compor a banca, gratidão pelo apoio, pelas aulas e pelos conselhos. Também o meu agradecimento à professora Dra. Helenara Regina Sampaio Figueiredo, grato por todas as contribuições nesse estudo. À todos colegas de curso que juntos podemos partilhar bons momentos de aprendizagem e companheirismo.

Expresso minha gratidão aos professores que marcaram minha formação, inspiram e incentivaram-me ao mestrado, Prof^a Dra. Vanessa Maria Ludka, Prof^a Dra. Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira, Prof^a Ma. Rosana Ap. Rafael, Prof^a Ma. Miriam Lopes Paulo, Prof. Dr. Waldiney Aguiar e ao Prof. Dr. Luiz Antônio de Oliveira.

Ao Programa de Pós- Graduação em Ensino (PPGEN), a todos os professores e professoras e demais funcionários. Muito obrigado pela oportunidade de crescer no conhecimento.

A todos os professores analistas que cooperaram com a análise do Produto Técnico Tecnológico.

No mais, minha gratidão a todos que diretamente contribuíram para a realização desse estudo.

Tenho dito e gosto de afirmar que a minha história é uma história perigosa, como é a história de quem sai das classes populares, de uma subalternidade, e consegue galgar outros espaços.

Conceição Evaristo

CONCEIÇÃO NETO, Breno da. **Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: uma Proposta Didática**. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

RESUMO

A Avaliação educacional é um desafio constante na prática docente, pois é complexo pensar em tal prática no âmbito escolar, de acordo com determinados conteúdos e conforme os objetivos estabelecidos em cada disciplina do currículo escolar. Ao tratar-se da Geografia, seu ensino deve basear-se na compreensão do espaço geográfico, para que os alunos consigam desenvolver o raciocínio geográfico, de modo a cooperar na formação do cidadão crítico e reflexivo a respeito da realidade e das dinâmicas socioespaciais. Deste modo, este estudo tem por objetivo investigar a elaboração de um curso de formação continuada envolvendo a temática de Avaliação Educacional com ênfase no Instrumento avaliativo denominado Avaliação em Fases, aplicá-lo junto a professores da Área de Geografia e analisar os dados coletados durante a implementação do curso. Metodologicamente, esta pesquisa é de abordagem qualitativa fundamentada teoricamente por referencial bibliográfico subsidiado em uma adaptação de etapas da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e análise das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) de Licenciaturas em Geografia ofertadas em Instituições de Ensino Superior (IES) do Paraná – PR. Após esta etapa elaborou-se um curso formativo que seria implementado junto a docente de Geografia que atuam na Educação Básica. Todavia, diante do contexto pandêmico este foi avaliado por professores formados em Geografia que atuam tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário condizente ao Produto Técnico Tecnológico (PTT) e submentido à avaliação de professores são formados em Geografia, que avaliaram o PTT. E as informações coletadas foram analisadas segundo a Análise Textual Discursiva (ATD). Como resultado é possível inferir que a avaliação em fases ainda é desconhecida pelos professores de Geografia, porém ela foi compreendida, por meio da análise do PTT, como uma estratégia avaliativa formativa que coopera para o processo de ensino e também no de aprendizagem, qual oportuniza os estudantes a avançarem no conhecimento.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Ensino. Formação Continuada. Prática Docente

CONCEIÇÃO NETO, Breno da. **Assessment in Phases in Geography Teaching: a Didactic Proposal.** 2022, 143 f. Dissertation (Professional Master's in Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2022.

ABSTRACT

Educational assessment is a constant challenge in teaching practice, as it is complex to think about such a practice in the school environment, according to certain contents and according to the objectives established in each discipline of the school curriculum. When dealing with Geography, its teaching must be based on the understanding of geographic space, so that students can develop geographic reasoning, in order to cooperate in the formation of critical and reflective citizens about reality and socio-spatial dynamics. Thus, this study aims to investigate the development of a continuing education course involving the theme of Educational Assessment with emphasis on the assessment instrument called Assessment in Phases, apply it with teachers of the Geography Area and analyze the data collected during the course implementation. Methodologically, this research has a qualitative approach theoretically based on a bibliographic reference subsidized in an adaptation of stages of the Systematic Literature Review (SLR) and analysis of the Pedagogical Curriculum Proposals (PCPs) of Degrees in Geography offered in Higher Education Institutions (HEI) of the Paraná – PR. After this stage, a training course was developed that would be implemented with the Geography teacher who works in Basic Education. However, given the pandemic context, this was evaluated by teachers trained in Geography who work in both Basic Education and Higher Education. For data collection, a questionnaire was prepared in line with the Technological Technical Product (TTP) and submitted to the evaluation of teachers trained in Geography, who evaluated the TTP. And the information collected was analyzed according to Discursive Textual Analysis (DTA). As a result, it is possible to infer that the evaluation in phases is still unknown by Geography teachers, but it was understood, through the analysis of the TTP, as a formative evaluative strategy that cooperates for the teaching process and also in the learning process, which provides opportunities for students to advance in knowledge.

Key words: Formative Assessment. Teaching. Continuing Training. Teaching Practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tipos de Avaliação.	32
Figura 2 - Esquema de uma prova em fases	41
Figura 3 - Exemplificação de uma aplicação de avaliação em Fases.	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas que abordam a temática de avaliação nos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Estado do Paraná	17
Quadro 2 - Palavra - chave: prova em fases	18
Quadro 3 - Catalogação das Dissertações encontradas com a palavra-chave “prova em fases”	18
Quadro 4 - Teses com a palavra-chave “prova em fases”	18
Quadro 5 - Catalogação das Teses encontradas com a palavra chave “prova em fases”	19
Quadro 6 - Decisões de professor frente à avaliação escolar	28
Quadro 7 - Modalidade de avaliação e suas características	29
Quadro 8 - Conhecimentos revelados na ação docente.....	53
Quadro 9 - Cronograma do Curso	Error! Bookmark not defined.
Quadro 10 - Conteúdos e Objetivos do Curso	Error! Bookmark not defined.
Quadro 11 - Indicações de leituras conforme os encontros. - ...	Error! Bookmark not defined.
Quadro 12 - Perfil dos professores analistas do PTT.	70
Quadro 13 - Categorias, Subcategorias e unidades de análise.	Error! Bookmark not defined.
Quadro 14 -Categoria “Estrutura do Curso.....	Error! Bookmark not defined.
Quadro 15 - Subcategoria Encontros.	70
Quadro 16 - Unidade de Análise “Tempo”	73
Quadro 17 - Unidade de Análise “Teoria e Prática”	74
Quadro 18 - Unidade de Análise “Conteúdo”	75
Quadro 19 - Subcategoria “Objetivo dos Encontros”.	80
Quadro 20 - Unidade de Análise “Primeiro Encontro”	81
Quadro 21 - Unidade de Análise “Segundo Encontro”	82
Quadro 22 - Unidade de Análise “Terceiro Encontro”	83
Quadro 23 - Unidade de Análise “Quarto Encontro”	85
Quadro 24 - Unidade de Análise “Quinto Encontro”	86
Quadro 25 - Subcategoria “Formação Continuada”	93
Quadro 26 - Unidade de Análise “Adequação do Curso”	93

Quadro 27 - Unidade de Análise “Estratégia de Ensino”	95
Quadro 28 - “Categoria Avaliação”	99
Quadro 29 - Subcategoria “Avaliação Diagnóstica”	99
Quadro 30 - Unidade de Análise “Pertinência”	100
Quadro 31 - Subcategoria “Avaliação em Fases”	102
Quadro 32 - Unidade de Análise “Conceito”	102
Quadro 33 - Unidade de Análise “Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso”	103
Quadro 34 - Unidade de Análise “Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso”	104
Quadro 35 - Unidade “Contribuições para o Ensino”	106
Quadro 36 - Unidade “Contribuições para a Aprendizagem”	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DCOE	Diretrizes Curriculares Orientadoras Estadual
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação.
PENSA	Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional.
PPC	Proposta Pedagógica de Curso.
PTT	Produto Técnico Tecnológico.
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
UEL	Universidade Estadual de Londrina.
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná.
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná.
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino Americana.
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	AVALIAÇÃO NO ENSINO	21
2.1	REPENSANDO OS SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	22
2.2	OS TRÊS TIPOS DE AVALIAÇÃO	31
2.2.1	Avaliação Somativa	32
2.2.2	Avaliação Diagnóstica.....	35
2.2.3	Avaliação Formativa	36
2.3	AVALIAÇÃO EM FASES	39
2.4	A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA	44
3.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	49
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR REFLEXIVO	49
3.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	56
4.	ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	60
5.	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TECNICO TECNOLÓGICO (PTT).....	64
5.1	ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO	64
6.	ANÁLISE DE DADOS.....	69
6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES E ANÁLISES DOS DADOS	69
7.	SÍNTESE INTERPRETATIVA DA ANÁLISE DOS DADOS.....	115
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A.....	127
	APÊNDICE B.....	141
	APÊNDICE C.....	143
	APÊNDICE D.....	144
	APÊNDICE E	145
	APÊNDICE F.....	146

1 INTRODUÇÃO

Na condição de professor da Educação Básica e do Ensino Superior, questionei-me por diversas vezes como avaliar meus alunos, porém o que aprendi a fazer, por conta do que vivenciei enquanto aluno, e pela pouca formação, foi aplicar provas escritas, as quais hoje posso afirmar que estavam muito próximas de serem exames, trabalhos que atribuía notas, sem refletir a respeito da aprendizagem e do ensino.

Obviamente, os “ótimos” trabalhos alcançavam nota máxima e aqueles que não estavam de acordo com as propostas teriam nota menor. Isto é, a nota era atribuída, mas não era enfatizada a oportunidade do aluno aprender, ou até mesmo, oportunizá-lo a refazer as atividades por meio de uma intervenção que levasse o aluno a aprendizagem daquilo que fosse essencial para sua formação. Usei por várias vezes a expressão: “a avaliação é um processo contínuo e formativo”, mas nunca houve um aprofundamento que realmente era uma avaliação de cunho contínuo e muito menos formativo.

Assim como Jaspers (1965) defende, que ao conhecer a Filosofia seu estilo de vida muda, posso dizer que se conhecesse a avaliação de caráter formativo também deveria mudar minha prática docente em diversos aspectos do ensino, passaria a compreender que a avaliação está associada à aprendizagem e não a um instrumento de punição ou de uma personalização de poder.

Com o passar dos anos, algumas práticas foram melhoradas, mas a avaliação permanecia em um cunho tradicional, de certificar se o aluno aprendeu ou não por intermédio de uma nota e não de sua aprendizagem. No meu entendimento, a ideia de avaliação estava associada à classificação, o aluno com notas “boas” sabia o conteúdo, porém não havia a preocupação e muito menos a ideia de como proceder com o aluno com “nota” não satisfatória. O real sentido da avaliação não estava sendo cumprido.

No entanto, ao participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação (Gepa) e do Grupo de Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional – (Pensa)¹ que discutem temas correlatos à avaliação, comecei a compreender o real sentido do ato de avaliar. Algumas ideias eram

¹ Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7759491633620600

apresentadas pelos participantes e, havendo oportunidade, aplicava com meus alunos da Educação Básica e também do Ensino Superior.

Ao perceber o real sentido do ato de avaliar quando oportunizei aos alunos reverem aquilo que foi realizado, numa primeira etapa de alguma atividade e, da mesma maneira, contribuir com sugestões, que os levassem a alcançar o objetivo da atividade proposta. Passei a entender a importância de oferecer novos momentos para aprender.

Ao perceber alguns “erros”, comecei a refletir como procederia com as aulas, quais estratégias poderia adotar nelas, para que o aluno conseguisse perceber o “erro” e pudesse superá-lo, preocupando-me com a ideia de que o essencial de determinado conteúdo era o que o aluno necessitava saber para avançar, e que se o mínimo não foi aprendido, era necessário rever a prática docente, e criar meios para que o educando pudesse aprender.

Por meio disso, fui sensibilizado pela necessidade de pesquisarmais sobre a avaliação, e em específico a avaliação em fases com caráter formativo para o Ensino de Geografia, notando que os conteúdos geográficos poderiam ser avaliados por meio deste procedimento avaliativo.

Destituí-se aqui da primeira pessoa do singular e passa a ser adotada, tendo em vista, o desenvolvimento deste estudo em conjunto com os orientadores, o modo impessoal. Além dessa natureza mais impessoal, a problematização e justificativa do tema de pesquisa caminham pela própria ausência da temática na Ciência Geográfica.

Ao cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino, ofertado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, *Campus* Cornélio Procópio, houve a oportunidade de analisar planos de ensino e ementas dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas, de esfera estadual e federal, localizadas no Estado do Paraná (Quadro1). Observou-se que o tema avaliação pouco aparece nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). Notou em algumas disciplinas, tais como: Didática, Psicologia da Educação e, como disciplina, foi encontrado em uma única universidade, porém sendo optativa.

Quadro 1 - Disciplinas que abordam a temática de avaliação nos cursos de Licenciatura em Geografia das Universidades Públicas do Estado do Paraná

Universidades	Campus	Nome da Disciplina	Ano
Universidade do Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).	Francisco Beltrão-PR	Didática.	2016
	Marechal Cândido Rondon – PR.	Didática Geral.	2016
Universidade Estadual de Londrina (UEL).	Londrina - PR	Didática da Geografia e Instrumentação de Ensino.	2019
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).	Ponta Grossa-PR	Didática. Psicologia da Educação.	2020
Universidade Estadual do Centro – Oeste do Paraná(UNICENTRO).	CEDETEG – Guarapuava - PR	Didática e Metodologia para o Ensino De Geografia Humana.	2020
	Irati - PR	Fundamentos De Didática e de Gestão na Educação.	2020
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).	Cornélio Procopio-PR	Didática.	2019
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Campo Mourão – PR	Fundamentos da Educação e Didática Metodologia de ensino de Geografia I. Geografia nas Séries Iniciais (Optativa).	2017
	Paranavaí - PR	Não consta no site da universidade.	-
	União da Vitória – PR	Metodologia do Ensino Da Geografia.	Não consta
Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA)	Foz do Iguaçu-PR	Avaliação da Aprendizagem (Disciplina optativa). Didática.	2014
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Curitiba - PR	Metodologia de Ensino de Geografia. Organização do Trabalho Pedagógico na Escola.	2013

Orgs: os autores.

A partir desta pesquisa realizada nos PPCs, é possível inferir que a avaliação pouco é discutida nos cursos de Licenciatura em Geografia, diante disso, amplia a relevância de se pesquisar a respeito da temática nesse campo de conhecimento.

Além disso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), utilizandoas palavras-chave “tarefa em fases”, “avaliação em fases” e “prova em fases”, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do ano

de 2000 até 2020, para verificar o alcance da temática nas pesquisas brasileiras em Geografia.

Ficou evidenciado que não há estudo algum no campo da Geografia referente aos conceitos pesquisados. Apenas com a palavra-chave “prova em fases” que foram detectados alguns estudos em dissertações e teses, conforme apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 2 - Palavra-chave: prova em fases

Ano	Quantidade Encontrada
2000 - 2010	0
2015	1
2016	1

Fonte: os autores

Como é possível observar no Quadro 2, somente duas dissertações foram encontradas, contudo nenhuma delas envolvendo a área de Geografia, como é possível notar no Quadro 3.

Quadro 3 - Catalogação das Dissertações encontradas com a palavra-chave “prova em fases”

Título	Autor	Ano	Instituição
Prova em fases de matemática: uma experiência no 5º ano do ensino fundamental	Diego Barboza Prestes	2015	UEL
Uma prova em fases de matemática: da análise da produção escrita ao princípio de orientação	Anie Caroline Gonçalves Paixão	2016	UEL

Fonte: os autores.

No Quadro 4 são apresentados os dados coletados no decorrer da RSL concernentes às Teses, com a utilização da palavra-chave “prova em fases”.

Quadro 4 - Teses com a palavra-chave “prova em fases”

Ano	Quantidade encontrada
2000 - 2010	0
2013	2
2014	1

Fonte: os autores.

No Quadro 5, é apresentada a catalogação das teses encontradas com a palavra-chave “prova em fases”.

Quadro 5 - Catalogação das Teses encontradas com a palavra-chave “prova em fases”

Título	Autor	Ano	Instituição
Prova em Fases e um Repensar da Prática Avaliativa em Matemática.	André Luis Trevisan	2013	UEL
Oportunidade para aprender: uma Prática da Reinvenção Guiada na Prova de Fases.	Magna Natalia Marin Pires	2013	UEL
Utilização da Prova em Fases como Recurso para Regulação da Aprendizagem em Aulas de Cálculo.	Marcele Tavares Mendes	2014	UEL

Fonte: os autores

No campo de estudos do Ensino de Geografia, não há publicações a respeito da Avaliação em Fases, sendo encontrados trabalhos na área da Matemática. Portanto, a partir de toda a problematização apresentada anteriormente, viu-se a necessidade de realizar estudos para apresentar esse procedimento alternativo de avaliação, assim como concepções de avaliação diferentes já consagradas na literatura para os professores de Geografia, visando contribuir com a formação continuada e auxiliando-os nos desafios do ato de avaliar.

Assim, esta pesquisa tem como questão norteadora: quais seriam as contribuições da avaliação em fases para o Ensino de Geografia? Além do mais, este trabalho tem por objetivo investigar a elaboração de um curso de formação continuada envolvendo a temática de Avaliação Educacional com ênfase na Avaliação em Fases, aplicá-lo a professores da Área de Geografia e analisar os dados coletados durante a implementação do curso.

Do mesmo modo, espera-se promover reflexões a respeito da avaliação no Ensino de Geografia, visto que ao se tratar da formação continuada de professores, tal ação é válida para que a prática possa ser repensada e, quem sabe, transformada.

Metodologicamente, esta dissertação estrutura-se em oito capítulos, o primeiro apresenta a introdução. O segundo capítulo traz considerações sobre o conceito de exame e de avaliação, analisando o real significado da

avaliação, apresentando os tipos de avaliação enquanto somativa, diagnóstica e formativa, com maior ênfase nesta última, tendo em vista que relaciona-se diretamente com a Avaliação em Fases.

O terceiro capítulo discute a formação continuada dos professores, primeiramente, em âmbito geral e, em sequência, com destaque para a formação continuada de professores de Geografia.

O quarto capítulo apresenta a metodologia utilizada para o alcance dos objetivos desta dissertação, sendo ela qualitativa de cunho bibliográfica e documental. A coleta de dados foi realizada por meio do questionário que foi submetido aos professores que ponderaram o Produto Técnico Tecnológico (PTT), bem como os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD).

Posteriormente, no quinto capítulo, tem-se a apresentação do PTT, intitulado “ A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”. Já o sexto capítulo apresenta a análise dos dados realizada por meio da implementação indireta do PTT. No sétimo capítulo, é apresentada a síntese interpretativa da análise dos dados e, por fim, no último capítulo, as considerações finais desta dissertação.

2 AVALIAÇÃO NO ENSINO

A avaliação está presente nos processos de ensino e de aprendizagem e é vista como uma ação que auxilia o professor na sua prática docente, como também dá suporte ao discente em relação à sua aprendizagem, visto que ela é um ato indissociável na relação professor, aluno e conhecimento.

Ao se constituir historicamente, no contexto escolar e na concepção dos professores e alunos, desenvolveu-se e consolidou-se a concepção de que a avaliação está associada a um ato penoso, tortuoso que objetiva punir e estabelecer uma relação de poder (HADJI, 2001). E que o professor e/ou aplicador da avaliação é considerado um agente autoritário, e que o aluno deve seguir seus comandos e obedecer a ordens para que não seja punido

Esta ideia permanece ainda na mente de alunos e professores em decorrência do contexto histórico dos exames escolares, e que infelizmente ainda são realizados, portanto é válido discutir e refletir sobre o real sentido da avaliação no contexto educacional. Ela pode ser concebida como uma prática a serviço do professor como também um ato viabilizador da aprendizagem do aluno.

Na égide da cultura avaliativa que se apresenta no chão das salas de aula, Hoffmann (2001) aponta que ela está pautada em concepções tradicionais da prática avaliativa, caracterizada por notas, provas, conceitos, exame, boletins, reprovações, dentre outros. Mas, é válido entender que conceitualmente a ideia da avaliação voltada à aprendizagem destoa do que se conhece como exame, que certifica, classifica e segrega os alunos no que tange a sua aprendizagem.

Neste estudo, defende-se o ideal de que a avaliação é uma ação reguladora da aprendizagem e do ensino e, desse modo, é considerável discutir a formação continuada de professores de Geografia, para que haja diálogos e reflexões acerca da avaliação escolar no componente curricular citado. E para que aos docentes sejam oferecidas novas concepções e estratégias avaliativas que os auxiliem em sua prática educacional.

2.1 REPENSANDO OS SIGNIFICADOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É comum na perspectiva avaliativa tradicional que se o aluno obteve uma nota alta, isso revela-nos que ele possivelmente aprendeu o conteúdo ensinado, porém se a nota não foi tão satisfatória, mostra-nos que ele não aprendeu, e/ou não sabe do assunto, e/ou não teve interesse, e/ou não estudou o necessário.

Por meio dos resultados o docente fez reflexão da sua prática e propôs resgatar a aprendizagem do educando com nota inferior com outras estratégias? Quanto ao aluno que conseguiu uma nota excelente, como proceder após este resultado? Houve realmente a aprendizagem? Houve possibilidades de reflexões a respeito da prática docente? Por qual motivo o aluno que tirou nota baixa não aprendeu? Será que a metodologia adotada pelo professor foi adequada? Será que foram detectadas algumas dificuldades antes da prova final? Pode ser que não ou que sim, mas quais decisões foram tomadas a partir dos resultados?

Ao tratar-se de avaliação, é elementar apresentar a ideia de que ela é um processo que está inteiramente atrelada ao ensino e à aprendizagem. Referindo-se ao ensino, por meio da avaliação o professor pode questionar-se e refletir sobre sua maneira de ministrar as aulas, de escolher as metodologias e estratégias de ensino. Pode-se afirmar que o ato avaliativo não se encontra no fim de um processo, mas no início, durante e ao término, isto é, em todo o processo de ensino, a avaliação deve acontecer (LUCKESI, 2011).

No que tange aos aspectos da aprendizagem, o aluno pode, por meio da avaliação, analisar se aprendeu ou não, ter a possibilidade de refazer o que não foi satisfatório, sanar as dúvidas, levantar questionamentos e ser impulsionado para avançar nos conhecimentos, para alcançar os objetivos educacionais essenciais para sua aprendizagem.

A avaliação parte integrante do processo de ensino, é algo discutido em cursos de formação de professores, mas de certa forma, ainda há muitas dúvidas e desconhecimento conceitual e procedimental sobre esse processo. De acordo com os estudos Luckesi (2011), Taylor nos anos de 1930 foi o que “cunhou” o termo avaliação da aprendizagem, isso por preocupar-se com os resultados de aprovação e reprovação no contexto em que vivia. Desse modo, o termo avaliação

da aprendizagem é apresentado, porém muito se têm a discutir sobre o respectivo tema.

Both (2017, p.47), considera a avaliação como um processo de auxílio na aprendizagem, ao afirmar que “[...] é possível configurar, na avaliação, um diagnóstico da realidade quanto ao aluno e à aprendizagem, tanto no início como ao longo do processo, constituindo-se como elemento facilitador para a tomada de decisão”

Assim, avaliar é diagnosticar a realidade do aluno em relação àquilo que ele está aprendendo e possibilitar condições para que ocorra aprendizagem. Bem como, não se deve permitir que o objetivo principal da avaliação seja de identificar aquilo que o aluno já apreendeu após o término do conteúdo somente, mas possibilitar a análise dos caminhos percorridos, das estratégias desenvolvidas, das razões que o levaram ao conhecimento e/ou ao objetivo estabelecido (BOTH, 2017).

Para Luckesi (2018), se avaliação não possuir um caráter que vise a aprendizagem e a integração do aluno nesse processo, ela é considerada um exame. Uma prática meramente classificatória, que se pauta em ações passadas não permitindo o alcance dos objetivos essenciais da aprendizagem de certo conteúdo, caso não tenha sido atingido.

Foi durante os séculos XVI e XVII que a prática do exame se consolidou na sociedade moderna, porém eles já eram aplicados na China num período anterior a Cristo, para selecionar soldados para o exército, e infelizmente, atualmente ainda se mantém presente nos espaços escolares (LUCKESI, 2011).

Com a consolidação da burguesia e com as práticas pedagógicas tradicionais, grande parte da sociedade foi excluída do processo educativo. Em vista disso, os exames não se preocupavam com a aprendizagem do educando, mas fundamentalmente com a classificação, com a finalidade aprovar ou reprovar o aluno (LUCKESI, 2011).

Conforme Luckesi (2011), essa prática ainda se repete, haja vista a estrutura do sistema educativo nacional. Assim, há uma reprodução do sistema, ou seja, o professor avalia conforme foi avaliado durante sua vida acadêmica, muitas vezes sem pensar, de forma mecânica.

Avalia-se desse modo por ser algo enraizado na prática do professor, não por ser uma ação ética de conduta, mas sim pelo senso comum.

Assim, faz-se necessário compreender o que é avaliação, o que é exame, do mesmo modo que é primordial buscar novos conceitos e procedimentos avaliativos, refletindo a respeito do seu significado como princípio educativo para fins de aprendizagem.

Em relação ao exame, quando ele é utilizado de maneira inadequada contribuiu para a exclusão do aluno no processo de aprendizagem, pois o docente, neste contexto, tomará decisões com fins punitivos.

Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 2011, p.62).

O uso disfuncional do exame não corrobora com a aprendizagem do educando e, do mesmo modo, impede que o professor faça reflexões a respeito de sua prática para que, por meio dela, sejam adotadas medidas que reorganizem o ensino e a aprendizagem. O exame, quando adotado de maneira inadequada, para Foucault (2009, p.179)

[...] não se contenta em sancionar um aprendizado; é um dos seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite o seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre os seus alunos.

Conforme Foucault (2009), o exame não está a serviço da aprendizagem do educando, quando utilizado para fins disciplinadores e controladores dos alunos. Todavia, ele se estabelece no âmbito educacional segundo uma relação de poder entre o professor e o aluno.

Por vezes, quando o “ideal de nota” não é alcançado, o professor chega a oprimir os alunos utilizando esse argumento quantitativo que é reconhecido tanto pelos alunos, quanto pais, sistema educacional e sociedade. Também ocorre que, quando o objetivo estabelecido não é alcançado, a culpa é centralizada no aluno, que será penitenciado com a reprovação.

O exame é um procedimento que pode ser utilizado em várias ocasiões, mas quando respeitado a sua natureza, pois há situações que é necessário fazer seleções para fins classificatórios, por exemplo, em concursos. Entretanto, é válido pontuar que, numa atitude avaliativa, o exame deve ser utilizado com responsabilidade para que a tomada de decisão do professor seja para fins de aprendizagem e não de exclusão.

É importante refletir a cerca dessa estrutura, pois sabe-se que a função do exame não é indicar as dificuldades de aprendizagem do aluno, muito menos apontar ao professor a busca por outros procedimentos metodológicos, pois isso é função da avaliação. Com o exame, o aluno desconhece as razões dos seus erros e não lhe são dadas oportunidades de mostrar que, com outra estratégia poderia mostrar sua aprendizagem progredindo no conhecimento.

Em favor da prática avaliativa, Hadji (2001, p.15), considera que:

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar.

De tal modo, é indissociável o elo existente entre avaliação, ensino e aprendizagem (SANMARTÍ, 2009). Pois, ao avaliar, o professor tomará decisões no que tange a aprendizagem do seu aluno mediante a observação de suas dificuldades e habilidades para que, posteriormente, saiba como proceder em relação à sua prática de ensino.

Conforme discute Hadji (2001), a avaliação está intimamente relacionada ao ato de ensinar atuando como reguladora da ação pedagógica do professor permitindo, dentre outras coisas, uma reflexão a respeito de sua prática. Mendez (2002) analisa a relação avaliação e ensino como uma atividade de didática que favorece o conhecimento do professor para que, inteligentemente, possa tomar decisões justas a respeito de quem aprende.

A avaliação é o processo que permite ao professor conhecer os caminhos utilizados pelos seus educandos para obter tal conhecimento, pois acredita-se que essa atitude possibilitará que o docente possa intervir no processo educativo a fim de garantir o sucesso dela (MENDEZ, 2002).

Para Luckesi (2018, p.145), a avaliação

[...] é a parceira do professor, revelando-lhe se o estudante, que fora ensinado, aprendera, ou não, os conteúdos e habilidades trabalhados. A aprendizagem é o único resultado proposto e desejado decorrente da ação do educador em sala de aula, e a avaliação é o recurso que lhe oferece notícias da qualidade da aprendizagem por parte do estudante, fator que lhe garante a possibilidade de tomada de decisões, seja para assumir como encerrada uma atividade de ensino, desde que já atingira sua meta, seja para decidir por novos investimentos, desde que o resultado desejado ainda não tenha sido atingido.

Porquanto a avaliação está a favor do professor, ajudando-o na tomada de decisões e na reflexão de sua prática de ensino. Desse modo, ela possibilita ao docente refletir sobre o processo ensino para que, posteriormente, busque diferentes encaminhamentos e estratégias didático-metodológicas que possam contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

Além do mais, a avaliação não apenas contribui para o desenvolvimento da prática docente, como também auxilia o aluno em seu processo de aprendizagem, assim afirma Villas Boas (2005, p.9), que

A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

Nota-se, que a avaliação pode oferecer subsídios para a aprendizagem do aluno, possibilitando que esse consiga alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pelo professor de maneira satisfatória, considerando o seu processo de aprendizagem.

Ao relacionar a avaliação à aprendizagem, Hadji (2001, p.9) argumenta que se deve “[...] Avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor (rumo ao êxito) [...]”. A partir dessa afirmativa, compreende-se que o desígnio da ação avaliativa é auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, orientando-o para que consiga perceber suas dificuldades e possa, posteriormente, avançar no processo educativo (HADJI, 2001). Uma prática avaliativa em que o diálogo

fortalece a relação horizontal entre professor e aluno contribui para que este se torne agente de sua aprendizagem.

Sanmartí (2009) defende a concepção que a avaliação possui um caráter regulador, isto é, a ideia é que o aluno consiga perceber onde falhou e procure desenvolver estratégias para superar as dificuldades e alcançar a aprendizagem. A autora enfatiza que a: “[...] avaliação é também um instrumento de aprendizagem, portanto, não apenas serve para identificar o que se sabe, como também, e, sobretudo, para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões de mudança se necessário” (SANMART, 2009,p.103).

Com base no pensamento expresso anteriormente, a avaliação conduz o professor a uma tomada de decisões sobre o conhecimento adquirido ou não. Contudo, é pertinente analisar como ela será realizada, ao se tratar de avaliação da aprendizagem, pois nesse viés, a decisão estará associada a um ideal de intervenção que favoreça o alcance dos objetivos educacionais que devem ser alcançados pelo educando.

De acordo Luckesi (2018), a respeito da tomada de decisão no contexto avaliativo, é importante que o professor na condição de gestor da sala de aula, compreenda que o ato de avaliar tem como objetivo primordial tomar decisões no que diz respeito a aprendizagem do aluno, com a finalidade de acompanhá-lo e orientá-lo e/ou reorientá-lo em sua aprendizagem, com vista a uma formação efetiva.

De fato, segundo os pressupostos apresentados por Luckesi (2018), a avaliação é uma investigação, que no âmbito avaliativo, revela situações que farão com que o gestor tome decisões. Caso a condição seja insatisfatória no quesito da aprendizagem, Luckesi (2018, p.129), destaca: “[...] (a) aceitar a qualidade da realidade como está, mesmo sendo insatisfatória; (b) tomar a decisão de investir mais na ação, de tal forma que a qualidade transite do nível de insatisfatoriedade para o nível de satisfatoriedade”.

Ao refletir sobre a aprendizagem nesta pesquisa, entende-se que a segunda decisão é a mais viável, pois a ideia de oportunizar ao educando condições para que ele aprenda deve ser assumida integralmente pelo professor, como defende Luckesi (2018), o professor estará adotando, por meio da opção discutida, o diagnóstico da condição do aluno e investindo na realidade de sua aprendizagem para que ele consiga o nível satisfatório.

Contudo, Luckesi (2018), corrobora com a ideia de que o ato avaliativo comunga com o pressuposto de investigar a qualidade da realidade, e isto quer dizer que, ao analisar a avaliação, o gestor da sala de aula precisa perceber a condição do aspecto da aprendizagem que seu aluno está e investir mais para que ele aprenda de modo efetivo. Para tanto, avaliar não se limita à atribuição de “notas” ou “conceitos” de conhecimentos aprendidos, mas pode ser utilizada para tomar decisões que possam contribuir com a aprendizagem, amenizando as dificuldades e lacunas dos alunos.

A tomada de decisões está atrelada às ações que o gestor deve tomar com vistas a alcançar resultados positivos, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Decisões de professor frente à avaliação escolar

Ação do gestor	Resultado
1. Encerrar a ação	Não há possibilidade de investimento na aprendizagem, pois o professor afirma que a qualidade da realidade presente permanecerá como está sendo satisfatória ou insatisfatória (LUCKESI, 2018, p.129).
2. Investir na realidade	Favorecerá o aluno na busca pelo o ideal satisfatório de aprendizagem, a ação caracteriza-se como diagnóstica (LUCKESI, 2018, p.129).

Fonte: LUCKESI (2018, p.129)

Compreende-se que, quando o docente toma a decisão (1), a avaliação tem um caráter classificatório que impede progressão e a compreensão do conhecimento. Pensar numa avaliação na perspectiva classificatória é limitar o processo de aprendizagem do aluno e, do mesmo modo, impedir que os professores possam refletir sobre suas práticas, bem como pensar em estratégias e metodologias diferenciadas que possam contribuir como processo de aprendizagem de seus alunos (HOFFMANN, 2001).

É válido pontuar que o professor precisa ao mesmo tempo refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, interferir pedagogicamente nos resultados. Neste sentido, a avaliação apresenta-se como colaboradora do professor e, em hipótese alguma, como meio de dominação disciplinadora, mas como auxílio que viabiliza o alcance de objetivos satisfatório para o ensino (ajuste e reorganização de sua ação pedagógica) e para a aprendizagem (percepção das dificuldades) (LUCKESI, 2018).

Luckesi (2011), diante do contexto a avaliação como meio investigativo que oportunizará uma tomada de decisão, apresenta duas modalidades de avaliação (Quadro 7).

Quadro 7 - Modalidade de avaliação e suas características

Modalidade	Características:
(1) Avaliação de certificação	A certificação encerra-se na qualificação do objeto; Incide sobre um objeto já construído; Procede somente à investigação da qualidade do seu objeto de estudo; Testemunha a qualidade do objeto em estudo; É um produto.
(2) Avaliação de acompanhamento de uma ação	Dedica-se a acompanhar uma atividade em sua dinâmica construtiva, tendo em vista a busca dos resultados desejados. Além de investigar a qualidade, subsidia se necessário a intervenção para a melhoria dos resultados até o nível do critério preestabelecido. Busca resultados satisfatórios da ação, a serviço da qual se encontra. É um processo. Investiga a qualidade dos resultados em andamento sucessivamente, primeiro sob o foco formativo – processo– e segundo, sob o foco final de uma ação produto.

Fonte: LUCKESI (2011)

Destarte, a avaliação como princípio certificador difere-se da avaliação de acompanhamento, pelo fato que a segunda opta em acompanhar o processo e intervir na correção para uma possível orientação e alcance dos objetivos propostos para a aprendizagem e a primeira volta-se para uma ideia de seleção (LUCKESI, 2011).

No entanto, ao discutir a aprendizagem é fundamental a adoção de uma prática avaliativa que vise o acompanhamento e a orientação para que os resultados previstos sejam alcançados. O objetivo do ensino é fazer com que o educando aprenda satisfatoriamente e, para tanto, no âmbito do ensino, faz sentido utilizar uma avaliação que oriente o aluno de modo eficaz (LUCKESI, 2018).

Luckesi (2018, p. 175), afirma que:

Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto de ação e configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e conseqüentemente, se necessário, propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Significa investigar e, com base nos

conhecimentos produzidos, tomar decisões de intervenção quando necessário.

Com base na citação anterior, postula-se que avaliação deva transpor condição de 'verificador' da aprendizagem sim, procurar orientar, encaminhar, dar pressupostos para seguir no caminho do conhecimento. Nesse sentido, Luckesi (2018) argumenta o quanto relevante é a tomada de decisão do que fazer a partir dos resultados evidenciados.

Nesse mesmo contexto, Hadji (2001) utiliza o termo 'juízo', ou seja, para ele avaliar é julgar, porém com que finalidade? É importante que esta ação ocorra em função de uma intervenção de cunho pedagógico que possa orientar a aprendizagem dos alunos e permitir a reflexão sobre o que precisa ser mudado didaticamente na prática do professor

Hadji (2001) nega a ideia de que a avaliação sirva somente como parâmetro para aprovação e/ou reprovação. O pesquisador defende que ela exista para orientar a prática docente, assim como também a aprendizagem do aluno para com vistas ao seu desenvolvimento, por isso, a avaliação representa um meio para que os objetivos sejam atingidos, a partir de critérios claros e objetivos.

Em adição, o presente estudo rompe com a perspectiva de utilizar a avaliação para verificar, certificar ou mesmo quantificar acertos. Comunga-se com o referencial que tem a avaliação para direcionar intervenções formativas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, apontam a existência de uma avaliação escolar de caráter formativo que vise possibilitar a aprendizagem do educando, ou seja, que possa reelaborar o que aprendeu, dando ênfase aos aspectos qualitativos e ao desenvolvimento autônomo do aluno (BRASIL, 2010).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (DCOE)², do Estado do Paraná que apresenta os aspectos diante da lei, a avaliação deve assumir uma dimensão formadora, considerando a aprendizagem, ou a verificação dela, porém que permita uma ação reflexiva sobre a prática pedagógica.

Não é recomendado que o processo avaliativo apenas constate aquilo que o aluno aprendeu ou não aprendeu, mas sim que seja realizado dentro de

² Este documento não está mais em vigência.

uma perspectiva formativa que contribua com a formação do sujeito. Para este objetivo, a avaliação é importante que haja um planejamento desta prática, pois o ato avaliativo adota uma perspectiva de investigar para que posteriormente se possa intervir (PARANÁ, 2008).

De tal modo, compreende-se que ao avaliaré uma tomada de decisão, considerando os excertos das DCOE, pois com base nos resultados obtidos, o docente saberá como conduzir a aprendizagem do aluno como também o processo de ensino, sendo capaz refletir sobre a necessidade de mudanças metodológicas, diversidade de instrumentos e técnicas avaliativas que favoreçam à aprendizagem dos alunos. Além do mais, o professor deve acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos.

O documento que apresenta aspectos legais sobre a avaliação é a Deliberação N°007/99, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, que trata das normas gerais para a avaliação do aproveitamento escolar:

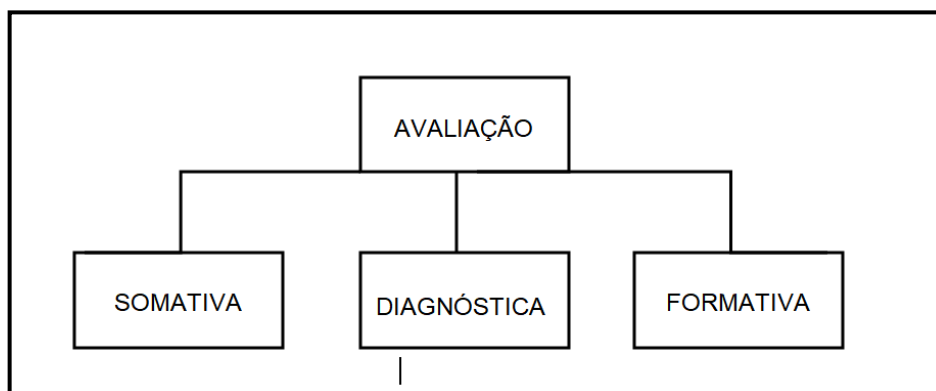
Art. 1° A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor (PARANÁ, 1999).

A avaliação tem características próprias e ela está associada a uma tomada de decisões com finalidades educacionais distintas. Assunto a ser abordado no item apresentado a seguir.

2.2 OS TRÊS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Como mencionado anteriormente, a avaliação é um processo que envolve tanto o aluno quanto o professor e pode-se considerar que ambos devem aprender com ela, para que posteriormente tomem os rumos necessários para os cabíveis desenvolvimentos, no ensino ou na aprendizagem.

O pesquisador Hadji (1993) em seus estudos caracteriza a avaliação em três tipos, a saber: somativa, diagnóstica e formativa (Figura 1).

Figura 1 - Tipos de Avaliação.

Fonte:HADJI (1993)
Org. os autores

A primeira apresenta características dos exames e testes escolares, a segunda, serve para diagnosticar e investigar a realidade do educando e, por fim, a formativa é direcionada ao ato de regulação do ensino e da aprendizagem (HADJI, 2001).

2.2.1 Avaliação Somativa

Para Villas Boas (2001), a avaliação de caráter somativo está associada à ideia de classificação do aluno por meio da sua nota, não analisando seu desenvolvimento decorrer do processo educativo, mas atribuindo-lhe uma nota no final de uma etapa.

Conforme Villas Boas (2001, p.163):

A avaliação somativa é empregada para “medir” o que foi aprendido no final de um determinado período; para promover os alunos; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos, para exercer certas ocupações ou para selecionar os que prosseguirão os estudos.

No final de uma etapa (bimestre, trimestre ou semestre), o professor busca investigar e comprovar o nível de aprendizagem que o aluno alcançou. De acordo com Hadji (2001), esse tipo de avaliação é nomeado de avaliação cumulativa, acontece após as ações do docente, qual visa verificar o grau de aprendizagem, e por meio disso, ocorrerá uma classificação. “[...] A avaliação

cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas” (HADJI, 2001, p.19).

Em âmbito geral, o foco dessa avaliação está nos objetivos gerais, para saber se foram atingidos e em que nível ele foi alcançado. De certa maneira, oferece e revela ao professor uma visão limitada no que tange à aprendizagem e, também, ao ensino. Como já mencionado, essa atividade está sempre no fim, e não proposta em um processo formativo, que possibilite analisar os avanços e dificuldades apresentados, para que possam ser interferidos pelo professor a fim de auxiliar o discente no processo de aprendizagem.

Tal prática aproxima-se das ideias do exame, sob o mesmo ponto de vista, no:

[...] ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam. E isso basta. Deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que não aprendeu não traz nenhum interesse (LUCKESI, 2011, p.62).

Assim como a avaliação somativa, o exame está próximo do que corresponde aos seus objetivos educacionais, pois ambos não se preocupam com o processo de aprendizagem do aluno, mas apenas com os seus resultados, que foram verificados por meio de uma prova de forma pontual.

Fernandes (2009, p. 29), defende a ideia que o exame traz um ideal de que o aluno não pode aprender, pois o conhecimento está centralizado no professor, trazendo a “[...] desmoralização, a repetência e o abandono escolar de muitos alunos”. Ou seja, o fato de considerar a incapacidade do aluno em aprender, é uma relação de poder, em que o conhecimento está nas mãos do docente, este por questões de autoritarismo cria barreiras nas estratégias e metodologias de ensino para impedir a aprendizagem.

Neste sistema, o retorno a respeito daquilo que aprendeu ou não basicamente inexistente (o *feedback*), pois o foco é no resultado pontual e não no processual. Novas oportunidades para aprendizagem são negadas, o tempo de aprendizagem de cada aluno (sua subjetividade) não é levado em conta, impossibilitando o avanço no conhecimento e limitando-o a meros conceitos ou notas que podem até criar rivalidades entre os alunos.

A recuperação do aluno que não obteve sucesso em relação às notas não é bastante frágil e, neste sentido, pode-se constatar que tal prática acaba sendo excludente, pois não inclui os indivíduos no processo de aprendizagem. Neste mesmo contexto, a prática docente proporciona poucas reflexões, pois intenciona-se por meio desse tipo de avaliação classificar, aprovar ou reprovar.

Similarmente, Fernandes afirma que “[...] o sistema educacional está globalmente orientado para a prática quase exclusiva da avaliação somativa, que praticamente se limita a apreciar resultados evidenciados pelos alunos tendo em vista a atribuição de classificações [...]” (2009, p.30).

Salienta-se ainda que, a avaliação somativa segundo os pressupostos de Barlow (2006), é comparada à entrada de um foguete em órbita, pois no final da operação há de se verificar o sucesso ou o fracasso dele. O autor afirma que,

Do mesmo modo, no final do trimestre ou do ano letivo, por exemplo, por ocasião de um exame para determinar se o aluno pode ou não passar para a série seguinte, o professor deve determinar se os objetivos fixados foram atingidos ou não. Não há mais tempo para suprir as lacunas, encorajar, etc. Trata-se de fazer um balanço de fim de percurso, de fazer a soma das aquisições [...] (BARLOW, 2006, p.95).

Pode-se compreender que a prática somativa dificulta a ação de oportunizar ao educando a aprendizagem, pois como já citado, é verificado o resultado final de um caminho percorrido. Infelizmente o processo não é analisado e conseqüentemente, o resultado final, quando o percurso não é acompanhado, é de certa maneira, uma surpresa de aprovação ou reprovação. Ao final do processo não há tempo para que as dificuldades sejam superadas e aconteça a aprendizagem.

Postula-se que o aluno sofre com a classificação, e o professor centraliza suas atividades, ao ponto que,

Quando julga que o objetivo desejado foi atingido, o professor decide finalizar a sequência de formação. Mas, antes de passar ao próximo ponto do programa, [...] ele faz uma avaliação final: prova escrita, composição, exame... Todos esses procedimentos têm como meta identificar se os alunos adquiriram os conhecimentos que lhes foram propostos (BARLOW, 2006, p.96).

Sob o mesmo ponto de vista, a nota é o elemento obtido no final, sendo o mais importante neste tipo de avaliação, e o processo de aprendizagem e apropriação pelo conhecimento é limitado. No que tange às notas, de acordo com Barlow (2006, p.98): “[...] designariam, para toda vida, os bons e os maus indivíduos aos olhos da sociedade [...]”. O autor considera isso como um rito, pois envolve a promoção ou retenção do aluno, mais especificamente “[...] um rito de passagem para a sequência[...]”.

Portanto, na avaliação somativa a individualidade e o contexto vivenciado pelo aluno não são considerados, há um esvaziamento da aprendizagem, pois concentram-se as relações (professor – aluno) por meio do alcance de notas, conceitos, status. Tudo isso em função de livrar (o aluno) de uma sanção, gerando no espaço escolar a competitividade e a rivalidade, consentindo com a perda da aprendizagem.

2.2.2 Avaliação Diagnóstica

A avaliação, na perspectiva diagnóstica, de acordo com Luckesi (2018), foi muito discutida no Brasil, mas não implementada. Dando ênfase no seu uso seletivo que se aproxima dos exames escolares. Ou seja, os resultados das avaliações serviam para classificar os estudantes, a prática de seleção causava e ainda causa pânico nos alunos. Pois a ação é compreendida e está associada a um sistema disciplinador e controlador dos estudantes para que pudessem se manter centrados nos estudos.

Os dados obtidos por meio das “avaliações”, não eram analisados para que pedagogicamente os alunos fossem acompanhados na aprendizagem, identifica-se uma prática excludente, inviabilizando o real sentido da avaliação diagnóstica.

A avaliação diagnóstica consiste em analisar aquilo que o aluno conhece ou não, para que por meio deste resultado, possa-se introduzir de forma adequada certo conteúdo, com vistas a viabilizar sua aprendizagem (LUCKESI, 2018).

Partindo dos estudos realizados por Luckesi (2011, p.115), a avaliação diagnóstica:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Compreende-se que a avaliação diagnóstica possibilita ao professor ter a noção da aprendizagem do aluno, ou seja, daquilo que ele sabe e quais dificuldades apresentam para que, por meio disso, possa tomar decisões. A ideia não é classificar o “melhor” ou o “pior” em termos de aprendizagem, mas contribuir para a tomada de decisão sobre o que o docente deverá realizar para que o educando avance no seu processo de aprendizagem.

Segundo Hadji (2001, p.19) a avaliação diagnóstica “[...] identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos”. Nota-se neste tipo de avaliação a identificação dos conhecimentos do aluno e, por meio disso, posteriormente as ações que darão sequência na aprendizagem com a intervenção e decisões do professor.

Luckesi (2011, p.115), afirma que:

[...] a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários.

Se o educando não conseguiu aprender o mínimo de conhecimento é indispensável que o docente adote novas ações pedagógicas junto a esse indivíduo, pois a finalidade da avaliação de caráter diagnóstico é subsidiar o aluno para que desenvolva sua aprendizagem e, não puni-lo.

2.2.3 Avaliação Formativa

Com perspectivas no que se refere ao ensino e à aprendizagem, a avaliação formativa diferencia-se da avaliação somativa, pois enquanto a última prioriza a classificação e a promoção de aprovação ou reprovação, a primeira tem objetivos de acompanhamento da aprendizagem com direcionamentos, ou

redirecionamentos do ensino, para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados suficientemente.

Já VillasBoas (2005, p.30), em relação à avaliação formativa, afirma que

Essa avaliação que promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola é denominada de formativa, em oposição à avaliação tradicional, que visa à aprovação e à reprovação, à atribuição de notas, e que se vale quase que exclusivamente da prova.

Em consonância ao pensamento de Villas Boas (2005), a prática avaliativa não serve para classificar o aluno e, por conseguinte, ter uma possível aprovação de ciclo ou série. Ela, enquanto formativa, segundo Hadji (2001, p.16), “[...] é o horizonte lógico de uma prática em terreno escolar”.

A avaliação formativa, assim como pontua Hadji (2001), pauta-se na aprendizagem do aluno, e para esse fim, é primordial que o docente tenha a concepção de que esse processo é formativo, ou seja, deve estar associado aos objetivos do conteúdo e da aula, refletindo sobre o que e como o aluno está aprendendo em relação a determinado assunto. O objetivo da avaliação formativa é analisar esse processo.

Vale considerar, que na avaliação formativa o protagonismo do aluno é essencial, uma vez que se apresenta como sujeito do seu processo de aprendizagem. Desse modo, o professor deixa de ocupar o papel de centralizador e dominador dos conteúdos, e passa a mediar os conteúdos para que se efetive a aprendizagem, acompanhando os avanços e limitações dos discentes e fornecendo subsídios para promover suas progressões.

A avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001, p.20),

[...] informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

Percebe-se que esse tipo de avaliação em estudo não serve para medir ou classificar os conhecimentos do aluno, muito pelo contrário, está a serviço

da aprendizagem, e, para isto o professor também pode analisar seu trabalho e verificar se suas escolhas didáticas e metodológicas foram adequadas ou não. Hadji (2001, p.21), ratifica essa ideia e deixa evidente que,

[...] A avaliação formativa implica, por parte do professor flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvidas um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática. Uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa!

Seria importante que os professores estivessem abertos para possíveis reflexões acerca da prática avaliativa no contexto formativo, pois pensando no real sentido e valia da avaliação formativa são necessários ajustes no que tange ao modo de ensinar.

De tal modo, o aluno por meio da avaliação formativa poderá verificar aquilo que tem maior dificuldade, “reconhecer” seus erros e poder ajustá-los, sem conotação punitiva, mas de entendimento, construção e ampliação de seu conhecimento (HADJI, 2001)

A avaliação formativa, conforme descreve Sanmartí (2009, p.19), caracteriza-se por regular a aprendizagem do aluno e orientá-los em “[...] seu próprio processo de construção do conhecimento”.Essa avaliação faz com que o professor consiga avaliar a sua prática ao ponto de perceber se os objetivos estão sendo alcançados pelo aluno e, caso nãoestejam, que possa ajustar metodologicamente sua estratégia de ação. De tal forma, considera-se essa ação com finalidade de “regular” a aprendizagem e o ensino.

A avaliação formativa postula que para que os alunos desenvolvam sua capacidade de autorregular-se é necessário que cheguem a se apropriar dos objetivos e dos critérios de avaliação dos professores, e tenha um bom domínio das capacidades de antecipação e planejamento da ação, o que implica incorporar esses aspectos como objetivos prioritários de aprendizagem (SANMARTÍ, 2009).

Há diversos procedimentos avaliativos que podem ser adotados pelo professor no momento da avaliação formativa, como por exemplo, a avaliação em fases. Assunto este que será abordado no próximo item.

2.3 AVALIAÇÃO EM FASES

De acordo com Pires (2013), um dos tipos de avaliação mais utilizados é a prova escrita, em que geralmente os exercícios são elaborados de acordo com o material didático, com questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso, de interpretação, dentre outras que dão maior ênfase na reprodução e nas técnicas.

A grande questão não está na utilização da prova escrita, mas na forma como ela é aplicada, pois geralmente é realizada no final de um período, em que ao ser corrigida pelo professor o aluno recebe uma nota e posteriormente a isso se encerra o processo (característica de uma avaliação somativa ou de exame). Ou seja, aparentemente, quem aprendeu tem uma nota boa, quem não aprendeu tem uma nota regular ou ruim.

Essa concepção não é assumida nesta pesquisa, ou seja, defende-se a avaliação numa perspectiva formativa, que contribua com a aprendizagem do educando, que oportunize o aluno a aprender.

Segundo Buriasco (2000, p.160),

[...] a avaliação precisa ser vista como um dos fios condutores da busca do conhecimento, de modo a dar pistas ao professor sobre qual o caminho já percorrido, onde o aluno se encontra, que práticas ou decisões devem ser revistas ou mantidas para que juntos, professor e alunos, possam chegar à construção do resultado satisfatório.

Com o ideal de contribuir com a aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos, a avaliação em fases apresenta-se como um processo bastante promissor. Originalmente foi denominada como “tarefa em fases”, mas neste estudo, dar-se-á o nome de “avaliação em fases”.

A avaliação em fases é concebida segundo a perspectiva de avaliação formativa. Essa modalidade de avaliação nasceu com os estudos de De Lange (1987), quando ao participar do projeto Hewet, na Holanda. Esse projeto intencionava auxiliar os alunos quanto às suas dificuldades para que, conseqüentemente, pudessem aprender melhor. Nesse sentido, De Lange (1987) entendeu que era necessário mudar as práticas avaliativas que dessem aos estudantes *feedbacks* de acordo com a sua aprendizagem (PASSOS, 2015).

Fundamentando-se nos estudos realizados por Van der Blij, De Lange (1987) desenvolveu a tarefa em duas fases, essa atividade consistia em duas questões, uma aberta e outra de ensaio. A tarefa foi realizada em primeiro momento sobre o monitoramento do professor e com tempo definido para sua realização.

Após, o professor corrigiu os exercícios e os devolveu aos alunos com alguns apontamentos. Na segunda fase da tarefa, já com as correções e apontamentos feitos pelo professor, o estudante deveria realizar novamente as atividades, porém em casa e podendo consultar materiais, sendo livre para organizar-se, seguindo, as orientações dadas pelo professor na correção.

De acordo com Esteban (2000, p. 11),

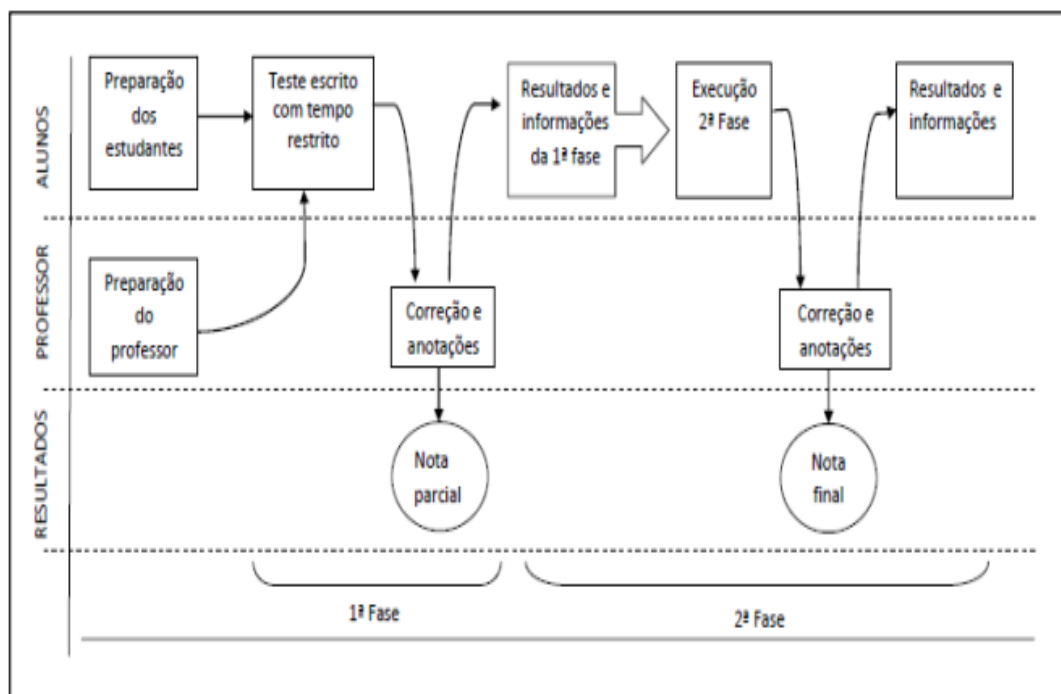
A avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos.

A avaliação em fases permite a regulação da aprendizagem do educando (PASSOS, 2015), com foco na aprendizagem do aluno e, considerando o tempo como um elemento imprescindível nesse processo.

Diante disso, é importante destacar que o professor lidará com as respostas de maneira que elas possam ser questionadas, para que, posteriormente o aluno informe o que sabe, ou seja, há uma ação de valorização do percurso que o aluno percorreu para chegar até aquela resposta, e por meio disso as intervenções do docente favorecem a aprendizagem do aluno (PRESTES, 2015).

A Figura 2 apresenta a representação da estrutura de uma prova em fases.

Figura 2 - Esquema de uma prova em fases



Fonte: DE LANGE, 1987 *apud* MENDES, 2014, p.46.

De acordo com Mendes (2014), as características principais da primeira fase são: o tempo de realização dos exercícios igual a todos os alunos e com as mesmas questões, apontar aquilo que os alunos sabem e o que não sabem, bem como as dificuldades. O foco maior está no cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos apresentados nos registros dos alunos e a correção ocorre por meio das intervenções do professor e são objetivas.

A partir das intervenções destacadas pelo professor na primeira fase e com a finalidade de oportunizar a aprendizagem, a segunda fase é considerada uma etapa, segundo Mendes (2014, p.47), “[...] de natureza didática que oportuniza a aprendizagem”. O aluno nesse momento poderá refletir sobre suas dificuldades e avançar na sua aprendizagem, assim, essa segunda etapa possibilita a regulação da aprendizagem, sobretudo pelo fato de iniciar com um *feedback* do professor.

Na segunda fase, o aluno tem total liberdade para realizá-la onde quiser e com o tempo que determinar considerável para sua realização, dá-se ênfase naquilo que o aluno sabe. E, em decorrência dos comentários postulados

pelo professor, cada aluno fará uma prova diferente; o foco é centralizado na interpretação, conexão e reflexão; as questões possuem um caráter aberto, com questões de extensas respostas e a intersubjetividade é salientada (DE LANGE, 1987).

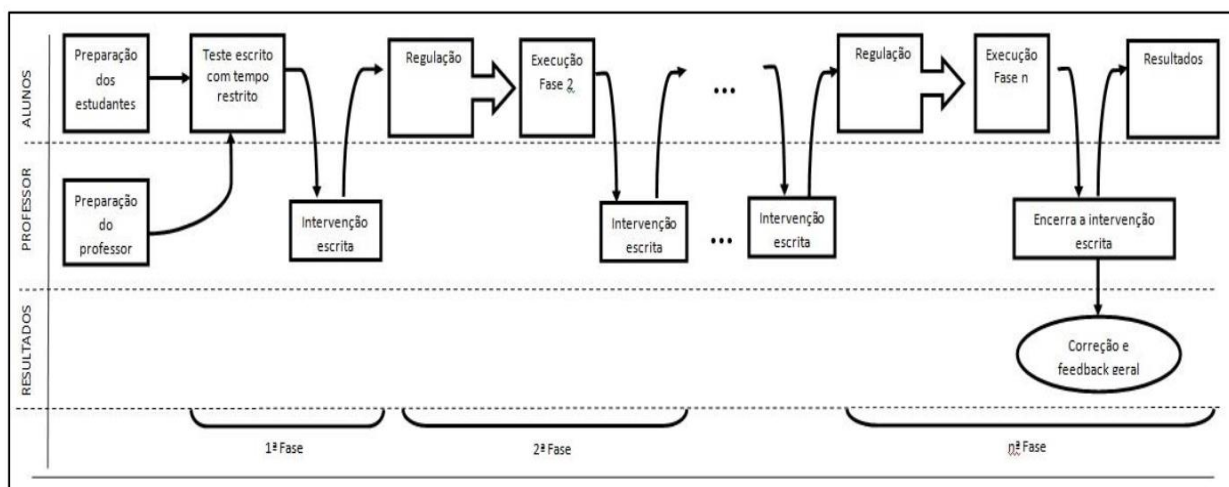
Com base em Mendes (2014), a segunda fase não é dita como uma “segunda chance”, mas como uma ação que impulsiona o estudante a refletir sobre o que ele desenvolveu na primeira fase. Não se tem o objetivo de “facilitar” para alcançar nota, a intenção é que a oportunidade de reflexão sobre a produção seja um caminho para o avanço na aprendizagem.

A avaliação em fases permite que o aluno alcance a aprendizagem, pois nelapode voltar às questões e refletir sobre o que realizou com base nos questionamentos e observações que o professor fez. É uma maneira de permitir a aprendizagem e valorizá-la mediante as condições próprias de cada discente e no seu tempo.

Vale ressaltar que o professor, por meio dessa avaliação, pode refletir sobre sua prática docente, analisando e descobrindo em quais momentos do processo de ensino são necessários ajustes para que a compreender por parte do aluno seja mais eficaz. Destaca-se ainda que, a avaliação em fases tem a finalidade de contribuir coma aprendizagem, portanto, espera-se que o docente seja um viabilizador desse processo.

Ratificando essa ideia, Pires eBuriasco (2012) afirmam que esse procedimento avaliativo atua como um baluarte para intensas reflexões que podem culminar inclusive com a mudança da prática docente. Esse procedimento avaliativo – avaliação em fases – foi adaptado por diferentes pesquisadores, que a utilizaram em mais de duas etapas(Figura 3).

Figura 3 - Exemplificação de uma aplicação de avaliação em Fases.



Fonte: MENDES (2014, p. 48).

Para Prestes (2015) ao oportunizar a aprendizagem do educando por meio da avaliação em fases, o ritmo de aprendizagem do aluno é levado em consideração, pois o objetivo é a aprendizagem do conteúdo essencial para sua formação segundo o seu tempo, sua individualidade.

Desse modo, afirma-se que a avaliação deixa de ser considerada como uma prática aplicada apenas no final de uma etapa, podendo ser aplicada durante o processo de aprendizagem. Diante disso, o professor terá oportunidade de adequar suas aulas e/ou atividades, dando condições aos alunos para que possam aprender, ou seja, a avaliação está permitindo que o docente reflita e mude sua prática pensando na aprendizagem do aluno (PRESTES 2015).

Segundo Ponte *et al.* (1997), para que a avaliação em fases seja eficaz é importante que o professor faça os comentários adequados nas respostas, visto que eles vão nortear o caminho a seguir para que o aluno elimine suas dificuldades.

Dessa maneira, é válido destacar que na correção da avaliação em fases, o professor precisa questionar as respostas de modo que não haja juízo de valor nos comentários e sim o foco nos critérios estabelecidos para as respostas.

Os comentários durante as fases da avaliação contribuem para que o aluno possa perceber o que errou e o que fazer para ajustar suas respostas e avançar na aprendizagem.

De acordo com Pires (2013, p.97),

A Prova em Fases pode provocar a mudança na maneira que os professores interpretam e analisam a produção escrita dos alunos. Esta proposta, trabalhar com Prova em Fases, requer muito mais do que olhar apenas para a resposta do aluno. Realizar uma prova em fases exige a elaboração de perguntas que guiem o aluno no processo de ensino e aprendizagem. A tarefa de elaborar as perguntas é uma tarefa que exige reflexão e estudo.

Professores e alunos precisam compreender que a prova em fases não está associada ao fato de “dar nota” ao aluno, mas sim de permitir que ele possa aprender. Logo que o objetivo não está centralizado na nota, mas sim na aprendizagem, permitindo reflexões daquilo que foi sendo realizado durante a fase ou em fases anteriores (DE LANGE, 1987).

A avaliação em fases permite que o aluno se desenvolva e alcance a aprendizagem, pois nela o aluno pode voltar às questões e refletir sobre o que realizou com base nos questionamentos e observações que o professor fez. É uma maneira de permitir que a aprendizagem de cada aluno seja valorizada e considerada mediante suas condições e tempo (PIRES; BURIASCO, 2012).

2.4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Conforme os pressupostos de Filizola (2009), a avaliação escolar da disciplina de Geografia no contexto das primeiras décadas do século XX possuía um caráter de exame, embora recebessem o nome de testes. Isso demarca uma influência norte-americana no cenário educacional brasileiro com finalidades classificatórias e excludentes.

Do mesmo modo, Filizola (2009) destaca que alguns estudiosos da época, no caso de Delgado de Carvalho (1925), começaram a realizar críticas a esse sistema avaliativo, assim como, a pensar numa Geografia que se importasse com a realidade do aluno e, sobretudo, que se preocupasse com a formação dos professores de Geografia.

Afirma Filizola (2009) que o ensino de Geografia e sua relação com a avaliação educacional podem garantir uma educação para a cidadania, com o intuito de formar cidadãos que possam ampliar suas visões e compreensões a respeito das realidades que os cercam. Dessa forma, contrariando a ideia de um ensino com finalidade unicamente de aprovação em vestibulares, ou ainda, numa

perspectiva tradicional com ênfase na memorização de rios, capitais, Estados, tipos de relevos, dentre outros.

O objetivo essencial do Ensino de Geografia busca o desenvolvimento da capacidade da compreensão espacial e da formação humana e cidadã e, nesse sentido, é válido e necessário refletir a respeito da avaliação, pois ela não se dissocia dos processos de ensino e de aprendizagem.

Corroborando com esse contexto Filizola (2009) afirma que é importante levar em consideração os objetivos educacionais da Geografia Escolar, pois segundo o autor,

[...] se tomamos como uma disciplina voltada para o entendimento da organização espacial; que se presta para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e a formação de uma consciência espacial; e que deve voltar-se para alunos concretos que vivenciam realidades igualmente concretas, então a seleção e organização dos conteúdos não pode afastar-se desses parâmetros (FILIZOLA, 2009, p.59).

Assim, a Geografia tem por desígnio orientar os indivíduos na compreensão do espaço geográfico, permitindo que compreendam a dinâmica socioespacial. Por meio de tal conhecimento o indivíduo tornar-se-á cidadão, noutras palavras, pode-se considerar que a compreensão do espaço geográfico contribuirá para a formação de um cidadão crítico e reflexivo (DAMIANI, 2008).

Em adição, Castrogiovani (2000) considera que o objetivo da Geografia no âmbito escolar é conduzir o educando a compreender o espaço geográfico. Ou seja, a geograficidade do espaço em que ele está inserido, para fim de entendê-lo como produção social e histórica que mostra as ações sociais que o ser humano desenvolveu ao longo do tempo no espaço, com a intenção de reorganizar os pensamentos a respeito das formas de ver e interpretar o mundo e suas relações no espaço.

Já Filizola (2009) traz orientações acerca da avaliação no Ensino de Geografia levando em consideração os objetivos da Ciência Geográfica no âmbito escolar, assim como o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Portanto, a avaliação deve perpassar por esse aspecto, pois o ensino de tal ciência precisa contribuir para que o educando compreenda o espaço geográfico e suas múltiplas relações com sua realidade e vivência social já que “[...] os conteúdos e temas

da Geografia Escolar devem realizar essa dupla finalidade: desenvolver o raciocínio geográfico e ser útil aos alunos” (FILIZOLA, 2009, p.75).

Ou seja, os assuntos da Geografia devem ser ensinados partindo da perspectiva da “espacialidade das coisas”, com o educando sendo estimulado a usar o raciocínio geográfico e para esse fim. Filizola (2009, p.74) recomenda que:

[...]se deve estabelecer o problema geográfico, definir a escala de análise e proceder uma articulação (ou simplesmente encontrar as relações, as ligações lógicas) os objetos espaciais e/ou dos níveis ou dimensões do espaço local, o regional, o planetário...). Feitas essas observações, eis que colocamos novamente diante das questões geográficas:

Onde?

Por que aqui e não em outro lugar?

Quais as conseqüências dessa localização?

Como são os lugares?

Por que são assim?

Por que as coisas se dispõem dessa maneira no espaço?

Qual o significado desse ordenamento espacial?

Quais os impactos gerados por este ordenamento espacial?
(FILIZOLA, 2009, p.74)

Tais questionamentos permitem que docente procure ir além, em suas aulas, não se baseando apenas nas informações do livro didático e no quadro de giz, mas contribuindo para o desenvolvimento de raciocínios geográficos (FILIZOLA, 2009)

Outra questão importante na realização da avaliação envolve o estabelecimento dos critérios, segundo Filizola (2009, p.59),

Os critérios da avaliação na Geografia Escolar baseiam-se no desenvolvimento do raciocínio geográfico e na formação de uma consciência espacial, e que devem voltar-se para alunos que vivenciam realidades igualmente concretas, então a seleção e organização dos conteúdos não pode afastar-se desses parâmetros.

Tais explanações trazem reflexões a respeito de como planejar a avaliação de determinado conteúdo de Geografia considerando a sua finalidade educativa. Segundo Rabelo (2010, p.231), “[...] ao repensarmos a avaliação, estaremos, conseqüentemente, repensando o ensino e, assim, formaremos cidadãos mais críticos e autônomos, alunos questionadores, não somente no âmbito escolar, mas também para além dele”.

Filizola (2009) defende que a concepção mais adequada para o Ensino da Geografia Escolar é atuar de acordo com a geograficidade, na busca por permitir que os alunos saibam raciocinar espacialmente (FILIZOLA, 2009) e, nesse sentido, defende a utilização de uma avaliação de caráter formativo.

Rabelo (2010, p.231) pontua que uma avaliação com essa natureza promove “[...] o desenvolvimento que levará o aluno a formar conceitos considerados tão importantes na formação geográfica[...]”. Em suma, ambos os autores defendem que o ensino de Geografia deve ser pautado no raciocínio geográfico para desenvolver a noção espacial dos fenômenos.

Em adição, Rabelo (2010) considera que a avaliação da aprendizagem em Geografia serve como um instrumento para fins de alcance dos objetivos educacionais mediatos pela Geografia, pois permitem ao aluno elaborar e, ao mesmo tempo aplicar os conceitos geográficos em sua realidade social.

A avaliação de cunho formativo dá orientações tanto ao aluno quanto ao professor, assim, é importante que o professor não analise somente os resultados finais, mas todo o processo de aprendizagem (RABELO, 2010).

Para Cavalcanti (1998), o objetivo do Ensino da Geografia Escolar não se baseia na memorização de conceitos já estabelecidos, mas, sobretudo, na formação deles. Pois:

Esses conceitos – lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo de Geografia, pelo seu caráter de generalidade (CAVALCANTI, 1998, p. 26).

Diante de tal explanação, a avaliação em Geografia deve alinhar-se à construção dos conceitos geográficos. Em adição, em todo processo avaliativo, o docente deve comprometer-se com os fins educacionais, ou melhor, a avaliação deve ser pensada conforme os fins que se pretende alcançar no âmbito pedagógico.

[...] em Geografia, a avaliação da aprendizagem deve ser pautada na formação de conceitos geográficos considerados essenciais (sociedade, natureza, território, região, paisagem, lugar) e no entendimento das relações sócio-espaciais. Ao professor, cabe realizar avaliações que tenham por objetivo observar se os alunos formaram os conceitos geográficos e se assimilaram as relações que

se dão no espaço, para, então, poder orientar e reorientar as práticas pedagógicas em sala de aula (RABELO, 2010, p. 244).

Assim sendo, por meio da avaliação o professor pode refletir a respeito da sua prática pedagógica, repensando e até mudando sua prática em favor do ensino e em colaboração com a aprendizagem dos educandos, para que eles possam compreender o espaço geográfico e suas dinâmicas.

Repensar e utilizar a avaliação formativa no ensino de Geografia é oportunizar que ocorra uma aprendizagem das espacialidades, permitindo que o educando tenha autonomia ao estudar e ao observar o conteúdo possa enxergá-lo em sua realidade.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A avaliação como recurso essencial na prática docente, necessita, constantemente, ser discutida e refletida para que as ações em relação a ela possam ter mudanças com vistas a contribuir com o ensino e com a aprendizagem.

É imprescindível discutir a formação docente, que há tempos vem sendo debatida, porém nos últimos anos essa temática ganhou grande espaço nas discussões do meio acadêmico, tendo abordagens na formação inicial e na continuada.

Para este estudo, dá-se ênfase na formação continuada docente, e esta última categoria apresentada sobre a formação docente, visto que no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Geografia, o tema central deste estudo é pouco debatido. Desse modo, faz-se urgente refletir sobre a prática profissional e dar relevância a discussões como as que propõe este estudo, a fim de proporcionar aos professores momentos de diálogos e reflexões em relação à prática docente, sobretudo em relação ao ato de avaliar.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFESSOR REFLEXIVO

O conceito de professor reflexivo surge diante de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas no final do século XX, sendo uma nova ideia a ser debatida nos diálogos dos encontros de formação de professores, visto que tal opinião expressa as reflexões que o professor faz diante da sua prática.

Similarmente, diante do contexto em vivência, é importante que o professor reflita sobre suas práticas de ensino, no projeto pedagógico, nos currículos e também na prática avaliativa (LIBÂNEO, 2004). Mas, como realizar tudo isso? Há possibilidades? Qual a importância de refletir sobre a prática docente?

É importante aceitar que a sociedade vem se transformando, assim, é relevante entender que o perfil dos alunos tem se modificado a partir das relações que eles vêm tendo com novos valores, com os novos meios de informação e tecnologia, comunicação, urbanização, entre outros (LIBÂNEO, 2004).

A sociedade, a escola e os alunos não são os mesmos de décadas anteriores, ou seja, houve grande mutação deles em diversos aspectos. Se eles

mudaram, obviamente acredita-se que o modo de ensinar também deve se adequar às mudanças.

Os saberes dos professores são temporais, assim sendo, são utilizados e desenvolvem-se no decorrer da carreira docente, a partir da adoção de práticas institucionalizadas e dos saberes experienciais vivenciados na profissão docente (TARDIF, 2002).

Sob o mesmo ponto de vista em relação às modificações na sociedade, é válido repensar na formação do professor, pois ela não pode ficar aprisionada apenas na inicial, ou seja, o profissional da educação necessita de formação para lidar com as grandes mudanças sociais que atingem o espaço escolar, os alunos e a relação entre esses e os professores.

Para Libâneo (2004), a formação docente continuada é considerada como sequência da formação inicial, constitui um aprimoramento dela, visto que o professor ao sair da universidade não está pronto em sua totalidade para enfrentar os desafios da sala de aula. Desse modo, é necessário o aperfeiçoamento profissional a partir de uma formação continuada que oportunizem o contato com abordagens teóricas e práticas direcionadas ao contexto de trabalho do docente.

Em relação à formação de professores,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p.227)

Para Libâneo (2004), são grandes as complexidades de atuação dos professores no que tange à sua formação, no entanto, faz-se necessário a formação continuada, pois

É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las (LIBÂNEO, 2004, p.228).

Em relação à formação profissional, Shon (1995) critica a que

se baseia na racionalidade técnica, já que não possibilita a uma reflexão crítica para o enfrentamento das mais diversas intempéries profissionais. Porém, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, Pimenta (2012, p.23), afirma que:

[...] Schon propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

As ações para essa formação devem levar em consideração a valorização da reflexão crítica sobre sua prática enquanto professor. É por meio de ações como essas que a prática pedagógica pode ser modificada. Desse modo, é necessário que os docentes saiam da zona de conforto de uma atuação constante e imutável e busquem repensar suas atuações dentro da sala de aula para que os objetivos educacionais sejam consolidados (FREIRE, 1996).

Para Shon (1995), um profissional é capaz de lidar com as situações em que são necessárias reflexões e tomadas de decisões em contextos reais, ou seja, a reflexão teórica das situações práticas é o caminho para que o profissional possa enfrentar os diversos desafios.

Assim, a formação docente continuada, ofertada por meio de cursos precisa se estruturar de maneira que leve em conta as necessidades dos professores, e que tenha espaços para a reflexão da prática do professor e fundamentação teórica para que tal reflexão promova mudanças.

Deste modo,

A organização de um curso de formação continuada deve levar em conta a necessidade que o professor possui para participar dele. É importante fazer com que os docentes percebam que não se trata apenas de participar de cursos, mas de ter como perspectiva a mudança, ou seja, por meio do curso desejar mudar suas práticas. Assim, a probabilidade de êxito será maior quando os professores participam porque querem e não porque foram convocados (CASTELLAR, 2017, p.107).

As abordagens teóricas, práticas e reflexivas contribuem para a melhoria do ensino, pois por meio dessas ações o profissional da educação poderá repensar seu planejamento educacional, especialmente se contar com uma prática

avaliativa integrada a esse processo.

Como visto, não há como romper a relação existente entre a atuação docente e os cursos de formação, logo, o envolvimento entre formação e prática permite a mobilização dos saberes pelo professor e fornece bases que o ajudam a compreender seu trabalho (TARDIF, 2002).

A articulação entre os cursos de formação e as ações na sala de aula é uma condição essencial para o desenvolvimento profissional do professor. A formação docente deve ser considerada como base numa concepção que une a ação teórica e a prática reflexiva ressignificando os saberes do professor, desse modo, a reflexão permite ao professor novos saberes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Considera-se que a formação continuada não é realizada apenas a partir da participação em cursos, mas por meio de um trabalho que tenha reflexão crítica, o que conta não é a quantidade de cursos realizados. Mas as reflexões e mudanças que podem ser realizadas a partir deles, levando em conta que mudar não é algo simples, ainda mais quando já se tem uma prática consolidada pelo tempo (NÓVOA, 1995).

Diante de tantos desafios e situações em que o professor deve tomar decisões, a reflexão crítica é fundamental para que a concepção de ser professor possa evoluir e acompanhar as mudanças da sociedade. Sabe-se que realizar uma mudança é algo árduo, pois não se leva em consideração apenas o professor e sua prática, mas toda uma estrutura e funcionamento do sistema escolar.

Porém, é cabível pontuar que por meio da pesquisa o docente é levado a compreender mais a respeito da sua prática e atuação profissional, pois ao pesquisar o professor pode refletir e conscientizar-se sobre diversos aspectos a respeito da sua atuação, como defendido por Shon (1995) (Quadro 8).

Nesse sentido, o Quadro 8 apresenta os conhecimentos revelados na ação docente.

Quadro 8 - Conhecimentos revelados na ação docente.

Ação	Resultados
Aprendizagem na ação	Consiste em conhecer na ação.
Refletir na ação	Trata da aprendizagem advinda da reflexão da sua própria prática, permite a reorganização ou reestruturação das estratégias utilizadas (SHON, 1995 <i>apud</i> MACEDO, 2011, p.97).
Refletir sobre a ação	Ocorre a reconstrução mental e prática, que possibilita ao professor analisá-la retrospectivamente, de modo a descobrir como o ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado (SHON, 1995 <i>apud</i> MACEDO, 2011, p.97).
Reflexão sobre a reflexão na ação	Transpõe os momentos citados anteriormente, ajudando a determinar ações futuras (prever problemas e propor soluções viáveis) (SHON, 1995 <i>apud</i> MACEDO, 2011, p.97).

Fonte: MACEDO (2011, p, 97).

Segundo Macedo (2011), na etapa “reflexão sobre a reflexão na ação”, o professor irá encontrar explicações que tenham um rigor teórico para que desenvolva uma forma personalizada de agir. No que tange à formação docente, a associação teoria e prática de cunho reflexivo favorecerá o ensino.

Tratar de formação continuada de professores é voltar-se à sala de aula e refletir a respeito dos avanços que a globalização vem desencadeando no contexto atual e que, diretamente, tem atingido a escola. Diante disso, a profissão docente é também alcançada por esse evento mundial, sendo preciso pensar, refletir e criar diferentes estratégias para ensinar.

A escola para Chimentão (2011), se faz por meio da relação entre professores, alunos, equipe pedagógica, demais funcionários e comunidade. Segundo a autora, todos precisam repensar refletir e reavaliar sua prática, analisando avanços, obstáculos, problemas para que possam diligentemente encontrar a renovação.

A respeito da formação continuada de professores, ela deve acontecer por meio de uma perspectiva crítico-reflexivo, para que o profissional consiga adequar-se às novas demandas sociais e educacionais, ou seja, é primordial, por meio da pesquisa, desenvolver uma reflexão crítica em torno da prática que busque, permanentemente, preocupar-se com a formação continuada (CHIMENTÃO, 2011).

Segundo Chimentão (2011), as transformações em torno das ações docentes acontecerão se a formação continuada permitir pesquisas e reflexões no

ensino que confrontem as concepções já estabelecidas com os novos desafios e, assim, abra possibilidade para mudanças.

Contudo, as propostas educativas, não podem ser forçadas, ou seja, nenhum professor deve estar presente nas formações sob uma égide de autoritarismos, mas de maneira livre e à vontade para que seus anseios e angústias possam ser ouvidos, e que permitam abrir-se para novas ideias para que favoreçam seu trabalho.

Ainda sobre a formação de professores, Chimentão (2011, p. 232), destaca que:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Compreende-se que a formação continuada é um meio de aperfeiçoamento profissional, podendo atender as demandas das escolas e dos alunos, para que eles possam ter um ensino de qualidade. É preciso que os docentes busquem essa formação não para cumprir requisitos burocráticos, mas para obter mais conhecimentos.

De acordo com Chimentão (2011), os cursos precisam ir de encontro com a precisão e ou urgência dos professores e a teoria e a prática estejam em sincronia, sendo ofertados a partir de novas estratégias de ensino. Em continuidade, a pesquisadora argumenta que há desinteresse por parte dos professores em participar de cursos já que algumas atividades propostas não contribuem e/ou com condizem com a realidade vivenciada em sala de aula.

Nesse sentido, Candau (1996) destaca alguns pontos centrais para pensar a respeito da formação de professores adequadamente diante do contexto em que vivenciam. Num primeiro momento, deve-se analisar a visibilidade da escola enquanto *lócus* da formação continuada (CANDAU, 1997). Para Nóvoa (1991), a escola em que se evidenciam os saberes e as experiências dos docentes, ou seja, deve-se tomar este espaço como um local de referência.

Em um segundo momento, deve-se levar em consideração e dar o valor devido às experiências dos professores, pois eles têm um contexto, uma

história e uma filosofia que permeiam suas vivências docentes, e por fim, a consideração do ciclo de vida dos docentes (CANDAUI, 1997).

A ideia de um professor reflexivo, segundo Alarcão (1996), foi idealizada por Shon (1995), que defendeu a concepção de que por meio de uma prática reflexiva seria possível que o docente fosse mais ativo, criativo e autônomo, sendo independente para realizar suas escolhas e decidir. Assim, o professor não seria apenas um mero cumpridor de ordens e normas, mas saberia sua função enquanto agente a favor da formação educativa, um profissional comprometido em buscar a construção e a reconstrução de conhecimentos que pode acontecer por meio da reflexão, análise e problematização da prática profissional.

A teoria do professor reflexivo contribui com a formação de professores, visto que a prática docente é o cerne dessas discussões. No campo da formação docente, Pimenta (2012, p.25), afirma: “No que se refere aos professores, ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”.

Pimenta (2012) pontua que não basta apenas a reflexão, mas é indispensável mudar a postura e tomar decisões para que os problemas sejam amenizados. É fundamental que o docente reflita sobre as mudanças, porém isso lhes é impedido quando são “[...]condicionados ao contexto que atuam”(PIMENTA, 2012, p.27).

Sobre as metamorfoses que a prática docente deve perpassar, Pimenta (2012, p.28) considera que:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre.

Compreende-se que por meio da reflexão o professor encontrará caminhos que contribuirão para o seu êxito profissional, logo, vale ressaltar que, é indispensável que ele reflita sobre suas crenças e práticas, como também, sobre seus alunos e a dinâmica educacional e social que os cercam.

Não obstante, no que diz respeito ao processo de formação continuada, Pimenta (2012) ressalta a importância da teoria e prática caminharem de modo que não haja dicotomias,

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA 2012, p. 28).

Teoria e prática na formação continuada de professores são indissociáveis, ou seja, se completam e contribuem com a formação continuada de professores, visto que a prática deve contribuir simultaneamente com a teoria, qual deve ser contextualizada. A teoria enriquece e ampliam as visões do professor a respeito dos contextos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais (PIMENTA, 2012).

A prática, segundo Libâneo (2012), é um conceito imprescindível na teoria do professor reflexivo. Vale considerar que, para Candau (1996), a prática pela prática não favorece o desenvolvimento da reflexão e da criticidade, mas torna o processo em algo mecânico e repetitivo.

Por outro lado, a reflexão é um momento de aprendizagem para o professor, pois além de identificar problemas e resolvê-los, ele descobre e conhece novos conhecimentos que aprimorarão sua formação. Em suma, a reflexão é o resultado da articulação entre teoria e prática.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Ao discutir a formação continuada dos professores de Geografia recomenda-se pensar, conforme os estudos de Cavalcanti (2012), que ela não necessita pautar-se em conhecimentos que são ou deveriam ser dominados pelos professores na sua área de conhecimento, ou seja, na Geografia, mas nas necessidades do campo de atuação, incluindo a avaliação.

É consenso no meio acadêmico que os professores devem dominar os conteúdos e conceitos geográficos, no entanto, a fragilidade da formação não está nesse aspecto, mas sim, no tratamento didático desses conteúdos e

conceitos ao prepará-los para o ensino (CALLAI, 2011). Em outras palavras, os conteúdos precisam sofrer uma intervenção didática para que posteriormente sejam ensinados de modo que cumpram o objetivo da Geografia Escolar.

Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.97) afirmam que os conteúdos devem ser ensinados pelo professor com a intenção de desenvolver “[...] a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem [...]”.

Para Filizola (2009), a Geografia deve ocupar-se de um ensino que auxilie os educandos no desenvolvimento do raciocínio geográfico para que consigam compreender as dinâmicas socioespaciais. Conforme Daminani (2008), tal ação fará com que o indivíduo se torne um cidadão crítico e reflexivo. Mediante a tais concepções, vê-se a valia do ensino da Ciência Geográfica na escola com ênfase na sua função educativa.

No entanto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.99) afirmam que:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, os mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar.

Conforme salientado pelas autoras, os professores de Geografia enfrentam diversos desafios ao se formarem, pois na atuação necessitarão dominar, além dos conteúdos científicos, as práticas de intervenções didáticas para que possam ensinar. Isso não deve ser considerado como um treinamento, mas como uma formação e, obviamente, quando essa não se faz presente causa fragilidade no ensino.

Conforme os pressupostos de Cavalcanti (2012) há um distanciamento entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, pois, o professor, ao preparar suas atividades necessita de ambas as “geografias”. Neste trabalho entende-se como função do professor a organização do conteúdo a ser ensinado da forma mais adequada ao seu contexto educacional e social.

Contudo, há a possibilidade de alguns professores utilizarem um ensino de Geografia já consolidado nos espaços escolares por conta da

tradição. Cavalcanti (2012, p.95), postula a respeito das resistências existentes na prática da Geografia Escolar ao afirmar que:

Na prática, a geografia ensinada muita das vezes não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos, como é da tradição dessa disciplina. Na prática, o livro didático define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem articulá-los a um objetivo geral. Na prática, continua ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual, para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto social

Com base no pensamento de Cavalcanti (2012), as limitações enfrentadas pelos professores de Geografia em realizar um tratamento didático dos conteúdos a serem ensinados, o que contribui para que o componente curricular em destaque não cumpra seu papel de desenvolver a criticidade para a compreensão das dinâmicas que ocorrem e materializam-se no espaço geográfico.

Todavia, a formação continuada para o professor de Geografia deve levar em consideração a teoria, a prática e a reflexão dos conteúdos a serem ensinados (CAVALCANTI, 2012), pois, acredita-se que a ação docente pode ser transformada mediante estudos de teorias, reflexões sobre elas para que possam ser praticadas.

O objetivo é que a Geografia assuma uma Educação Geográfica que segundo Callai (2013, p.44), oferte,

[...] a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece.

À vista disso, a Geografia Escolar deve proporcionar relações entre os conteúdos sistematizados com os saberes locais e com os globais para que o discente compreenda as informações e consiga transformá-las em conhecimentos que o auxiliem no entendimento dos fenômenos que ocorrem no espaço geográfico.

Precisamente, uma formação continuada sustentada pela teoria, prática e reflexão poderá contribuir para que o docente tenha uma ação que vá de encontro com os objetivos educacionais da Geografia.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para essa pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, pois conforme Gil (2002) busca-se conhecer as ideias e concepções por meio das subjetividades, sendo priorizadas as “[...] percepções de atitude e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo [...]” (CAJUEIRO, 2013, p.33), e por meio desta ação, os fenômenos são interpretados a fim de compreender seus significados.

Para Minayo (2002), o tipo de pesquisa abordado utiliza do universo dos significados, crenças, valores ideias e atitudes para que possam ser compreendidas suas relações. Desse modo, a metodologia qualitativa “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 269), ou seja, utiliza do universo dos significados para compreendê-los.

Segundo Minayo (2002, pp. 21-22), a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões particulares; [preocupa-se com] um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Além da abordagem qualitativa, neste estudo, adotou a pesquisa bibliográfica, pois de acordo com Gil (2002, p. 44), esse tipo de pesquisa “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Do mesmo modo, Marconi e Lakatos (2001, p.183) afirmam que “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Assim, para fundamentar essa dissertação, foram realizadas leituras de livros de autores que discutem a avaliação da aprendizagem, Ensino de Geografia, Formação de Professores e outros assuntos concernentes a este estudo, como também, artigos, teses e dissertações sobre os respectivos temas.

E, também esta pesquisa caracteriza por ser documental, pois notou-se a necessidade de analisar a Proposta Pedagógica de Curso (PPC) e os Planos de ensino dos Cursos de Geografia das Universidades estaduais do Estado

do Paraná, assim, a pesquisa documental segundo Cajueiro (2013) se dispõe “[...] de dados documentais como arquivos [...] dados que se precise analisar que sirvam de fontes primárias para o desenvolvimento da pesquisa[...].”

No que tange à coleta de dados, ela foi realizada com base na natureza da pesquisa qualitativa, por meio da implementação indireta do PTT, que contou com a análise de sete professores. Cada um deles recebeu uma cópia do PTT, o questionário (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B)

A quantidade de professores participantes foi definida a partir do convite realizado pelo pesquisador. A amostra nesse caso pode ser caracterizada como do tipo não probabilística (FARIAS FILHO; ARRUDA FILHO, 2013). Sendo constituída a partir de sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, no caso 4 professores da Educação Básica e 3 do Ensino Superior.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) que, segundo Moraes e Galiazzi (2016), é uma metodologia que visa analisar os dados de maneira qualitativa para compreender os fenômenos e os discursos intersubjetivos.

A análise dos dados consiste em uma etapa valiosa, pois, por meio dos dados, pode-se apresentar e discutir os resultados da pesquisa. A ATD tem como intuito gerar novos conhecimentos a respeito do que está sendo investigado por meio da interpretação do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2014).

Nos dizeres de Moraes e Galiazzi (2016, 134), destacam os encaminhamentos para a utilização da ATD,

[...] o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados e produzir textos, integrando nestes a descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído.

Observa-se que na ATD, em primeiro momento trata-se da desconstrução de textos e, para que isso é necessário o elo entre leitura e interpretação, pois tem a finalidade de interpretar e analisar discursos que estão colocados nos materiais que foram uma pesquisa, qual são denominados de “*corpus*”.

Nessa pesquisa, a coleta de dados ocorreu via aplicação de um questionário referente ao PTT, que foi solicitado que os professores analistas o analisarem para posteriormente responderem as questões, no entanto, este foi o corpus da pesquisa.

Posteriormente, foram elencadas seguindo os pressupostos da ATD as categorias, subcategorias e as unidades de análises para a interpretação dos dados. Assim, com base em Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é uma metodologia descritiva, analítica-interpretativa, pois consente em fazer as relações entre as informações coletadas que estão no corpus da pesquisa e as teorias que auxiliam na fundamentação dos dados aproximando do objetivo da pesquisa.

A primeira etapa da ATD é a unitarização, que segundo Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) é o momento: “[...]em que os textos são separados em unidades de significado.[...]”. Nesta fase, é realizado um exame dos textos e seus detalhes, sendo eles divididos para que para formar [...] unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

Posterior a unitarização, é necessário realizar o processo de categorização, e “[...] este processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise” (MORAES; GAGLIAZZI, 2006, p.118).

Assim, sabe-se que a ATD é um recurso mediador a fim de produzir significados e, que para Moraes e Galiuzzi (2006, p.118):

[...] em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Assim, é evidente que após a elaboração das categorias de análise, subcategorias e unidades de análise são realizadas as interpretações dos dados e a elaboração dos argumentos, que conforme Moraes e Galiuzzi (2006), gera os meta textos,

Sendo o objetivo final da ATD, o meta-texto expressará os sentidos das narrativas da pesquisa, pois será realizado por meio das descrições e da interpretação dos dados, obviamente com base nos aportes teóricos utilizados para

fundamentar o objeto em pesquisa. Nesta etapa ocorre a interpretação a partir da teorização em que o pesquisador revela seus entendimentos com base no rigor da análise dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2006)

Em relação à implementação do curso “Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”, foi planejado para ser realizado com professores da Educação Básica que ministram aulas de Geografia, contudo em função da pandemia não foi possível realizá-lo. Assim, o PTT, foi submetido à análise intersubjetiva de professores cujo perfil é apresentado no item 6.1. Que são professores formados em Licenciatura em Geografia que atuam tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, que nesse estudo são chamados de analistas.

5. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO (PTT)

O PTT caracteriza-se como um curso de formação continuada de professores, tendo como ênfase a avaliação em fases no ensino de Geografia. Obviamente, o curso destina-se a professores em exercício deste componente curricular.

De acordo com a Plataforma Sucupira, o curso em questão se enquadra na categoria V, pois é classificado como cursos de curta duração e extensão (BRASIL, 2019).

A Produção Técnica como título “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada” foi organizada para apresentar aos professores de Geografia a existência e possibilidades de novos tipos de avaliação, neste caso a avaliação em fases, com o intuito de contribuir com o ensino e com a aprendizagem do conhecimento geográfico.

Considerando tais questões, a formação continuada para professores é de grande relevância para o melhoramento das práticas educativas. Assim, é muito importante que o professor em exercício da sua função esteja em constante capacitação para atender as novas demandas no âmbito educacional.

De tal modo, o curso é uma maneira de oferecer aos professores novos olhares sobre a avaliação educacional e, da mesma forma, oportunizar o diálogo e a reflexão sobre tal questão, muita das vezes, considerada um problema.

5.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

O curso em destaque, como já mencionado, é destinado a professores de Geografia da Rede Básica de ensino, tanto do Ensino Fundamental Anos Finais como do Ensino Médio. Compreende cinco encontros, tendo em vista este período atípico por conta do cenário pandêmico. Também são utilizados o *Google Form* e o *E-mail* para a realização de atividades, questionários e entrevistas.

A proposta seria ofertar 15 vagas, com a certificação expedida pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com uma carga horária de 40 horas, distribuídas em 10 horas de encontros remotos e 30 horas de leituras, produção de atividades, dentre outros.

As inscrições seriam realizadas via o *Google Forms* pelo link: <https://forms.gle/snAdUTWvHHMQ7SSst7> (Apêndice C). Após ser selecionado para o curso, o participante deverá responder a um questionário prévio (Apêndice D) disponível no link a seguir: <https://forms.gle/ffNtbe7JTA2LKCGM6>

A seguir, é apresentado o cronograma geral dos encontros, contendo o tema de cada encontro.

Quadro 9 - Cronograma do Curso

Fonte: os autores

Encontros	Tema:	Atividades:
1º	Avaliar ou examinar? Eis a questão	1) Avaliação Diagnóstica;
2º	Avaliação em fases? Um modismo?	1) Avaliação em Fases; 2) Síntese reflexiva.
3º	Adaptando para o Ensino de Geografia.	1) Avaliação em Fases; 2) Elaboração da avaliação em fases.
4º	Vivenciar a prática avaliativa é importante!	1) Avaliação em Fases; 2) Aplicação da prova em fases.
5º	Avaliar é preciso: da Matemática para a Geografia, avaliar em fases é preciso.	1) Avaliação em Fases; 2) Síntese reflexiva.

O curso é composto por cinco encontros, cada um tem a duração de três horas. Tem-se como metodologia de ensino a Aula Expositiva Dialogada, pois é uma maneira de ouvir as experiências dos cursistas, procurar entendê-los e refletir sobre as possibilidades de novas práticas avaliativas. Além do mais, no quadro 10 é evidente os conteúdos, objetivos e avaliações de cada encontro

Quadro10 - Conteúdos e Objetivos do Curso

Encontros	Conteúdos	Objetivos
1º	A avaliação e suas tipologias.	Conhecer o sentido da avaliação e as ideias centrais da avaliação de caráter somativo, diagnóstico e formativo e como elas estão associadas à aprendizagem.
2º	A avaliação em Fases e suas contribuições no ensino.	Conhecer o contexto da avaliação em fases e sua aplicabilidade no ensino de Geografia.
3º	A elaboração de uma avaliação em Fases no Ensino de Geografia.	Analisar a avaliação em fases em alguns conteúdos geográficos.
4º	A aplicação e a correção da avaliação em fases no ensino de Geografia.	Elaborar e aplicar uma prova em fases de um conteúdo da Geografia.
5º	Considerações finais do curso.	Levantar a percepção sobre a avaliação no ensino de Geografia.

Fonte: os autores

Como é mostrado no quadro acima, cada encontro tem seu respectivo conteúdo e objetivo a ser alcançado. Ressalta-se que no primeiro encontro é previsto a aplicação de algumas questões (APÊNDICE– D) para que os cursistas possam responder. O intuito é saber algumas percepções que eles têm a respeito da avaliação, da avaliação formativa e se conhecem a avaliação em fases e em que ela consiste.

Nesse primeiro momento, essa atividade assume uma tipologia de avaliação diagnóstica. E posteriormente, ela assume a característica de uma avaliação em fases, sendo praticada em suas fases seguintes em cada encontro se necessário.

Além do mais, conforme o terceiro encontro, os cursistas serão orientados a elaborarem uma avaliação em fases. E no quarto encontro, propõe- a aplicação e a correção dela. O intuito é que a prática avaliativa em estudo seja vivência, para que posteriormente, sejam realizadas reflexões sobre a avaliação em fases no que tange à elaboração, aplicação e correção.

Ainda para complementar os estudos sobre a avaliação e em específico a Avaliação em Fases, são indicadas algumas leituras, conforme descritas no Quadro 11.

Quadro 11 - Indicações de leituras conforme os encontros.

Leituras Complementares
<p>Avaliação Formativa e Formação de Professores. Referência: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966</p>
<p>O Dinamismo de uma Prova Escrita em Fases: um estudo com alunos de Cálculo Diferencial e Integral, Referência: MENDES, Marcele Tavares; BURIASCO, Regina Luzia Cório de. O Dinamismo de uma Prova Escrita em Fases: um estudo com alunos de cálculo diferencial e integral. Bolema, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 653-672, ago. 2012.</p>
<p>A avaliação na Geografia Escolar: Limites e Possibilidades”, da autoria de Roberto Filizola. Referência: FILIZOLA, Roberto. Avaliação na Geografia Escolar: limites e possibilidades. In: FILIZOLA, Roberto. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009. pp. 48-63.</p> <p>A Avaliação a Aprendizagem no Processo de Ensino em Geografia”, da autora: Kamila dos Santos de Paula Rabelo. Referência: RABELO, Kamila Santos de Paula. A Avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222-249, dez. 2010. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673. Acesso em: 15 jul. 2020.</p>
<p>Ações metodológicas e práticas avaliativas. Referência: FILIZOLA, Roberto. Ações metodológicas e práticas avaliativas. In: FILIZOLA, Roberto. Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009. pp. 64-103.</p>

Fonte: os autores

Os textos indicados servem para complementar os estudos, pois por meio deles, poderão ser realizadas reflexões a respeito da prática avaliativa no Ensino de Geografia, como também a respeito da Avaliação em Fases como uma prática que pode ser adotada nas aulas de Geografia.

PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

Curso “Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”

O Produto Educacional elaborado neste Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>>

Para maiores informações, contacte o autor pelo e-mail: b.neto25@hotmail.com.

6. ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados consiste em uma etapa valiosa, pois, por meio dos dados, pode-se apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Neste estudo, a metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD), que tem como intuito gerar novos conhecimentos a respeito do que está sendo investigado por meio do discurso (MORAES; GALIAZZI, 2014).

A ATD foi utilizada para analisar os dados obtidos a partir de um questionário enviado a sete professores, que avaliaram o Produto Técnico Tecnológico (PTT) envolvido em um curso de formação continuada, elaborado para ser implementado a professores de Geografia da Educação Básica. Desse modo, no próximo item será apresentado o perfil dos participantes que o analisaram.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E ANÁLISES DOS DADOS

Com o objetivo de fazer uma análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores analistas, este estudo contou com a participação de sete analistas, sendo todos professores de Geografia. Desta amostragem, três docentes atuam no ensino superior de Licenciatura em Geografia, sendo que todos eles possuem o título de doutor e um deles possui o estágio de pós-doutorado; quatro docentes analistas são professores da rede básica de educação, dos quais dois possuem mestrado e os outros dois possuem especialização.

A implementação indireta ocorreu por meio da aplicação de um questionário contendo 44 questões. Em função do contexto pandêmico, ficou inviável a aplicação do PTT “Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”, que se caracteriza por ser um curso de formação continuada para professores de Geografia, nesta pesquisa.

Assim, foi realizado o PTT foi encaminhado para análise a professores que atuam no ensino de Geografia. O objetivo foi submeter o PTT à análise intersubjetiva de pares (professores que atuam no Ensino de Geografia) para verificar se a proposta do curso de formação continuada é consistente ou se precisa

de adequações. O Quadro 12 apresenta uma síntese do perfil dos professores analistas do PTT.

Quadro 12 - Perfil dos professores analistas do PTT.

Professores Analistas	Atuação	Instituição	Titulação	Ano de obtenção	Tempo de atuação (anos)
P1	Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Geografia.	Pública	Doutorado	2013	30
P2	Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Geografia.	Pública	Doutorado, com estágio de Pós-Doutorado	2017	25
P3	Ensino Superior no Curso de Licenciatura em Geografia	Pública	Doutorado	2015	20
P4	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais.	Privada	Especialização	2013	12
P5	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.	Privada	Especialização	2019	7
P6	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio.	Pública	Mestrado	2010	17
P7	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos finais e Ensino Médio.	Privada	Mestrado	2017	8

Fonte: Trabalho Empírico de Campo – CONCEIÇÃO NETO (2021).

É importante salientar que os analistas P1, P2 e P3, que atuam no Ensino Superior, já lecionaram na Educação Básica, durante determinado tempo. Portanto, tem visão ampla e qualificada para analisar o PTT e participar desta pesquisa.

Como é possível notar no Quadro 14, todos os analistas possuem formação em Geografia, em épocas distintas e atuam na área em segmentos diferentes. A fim de preservar a imagem e a identidade dos analistas, eles foram codificados em: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. As questões também foram codificadas em: Q1, Q2, Q3, ..., Q44.

Como apresentado no capítulo 5, o objetivo do curso “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada” foi oferecer um curso de formação continuada a professores de Geografia da Educação Básica com a temática de avaliação, a partir de diferentes conceitos e práticas avaliativas para o Ensino de Geografia.

O curso era para ser realizado com professores de forma presencial, porém, em decorrência da Pandemia causada pelo SARS-CoV-2, vírus causador da Covid-19, ele foi impossibilitado. No entanto, sua implementação ocorreu de forma indireta contando com a análise do PTT por professores que atuam no ensino de Geografia. Ao analisarem o curso esses professores responderam a um questionário (Apêndice – A), o qual constituiu a base para a análise dos dados.

Ao realizar a análise dos dados, duas categorias, cinco subcategorias e quinze unidades foram estabelecidas, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 - Categorias, Subcategorias e unidades de análise.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE
ESTRUTURA DO CURSO	Encontros	Tempo
		Teoria e prática
		Conteúdo
	Objetivos dos Encontros	Primeiro encontro
		Segundo encontro
		Terceiro encontro
		Quarto encontro
		Quinto encontro
	Formação Continuada	Adequação do curso
		Estratégias de ensino
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica	Pertinência
	Avaliação em fases	Conceito
		Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso
		Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso
		Contribuições para o ensino
		Contribuições para a aprendizagem.

Fonte: Os autores

É importante salientar que as categorias foram previamente organizadas com a intenção de coletar o máximo possível de informações relativas ao PTT desenvolvido.

Categoria: Estrutura do Curso

A categoria “Estrutura do Curso” apresenta ideias referentes à organização do curso. Ela teve o propósito de investigar se a estrutura está adequada para atingir o objetivo delineado de um curso de formação continuada envolvendo a avaliação no âmbito da Geografia, especificamente tratando da avaliação em fases.

Essa categoria é formada por três subcategorias: “Encontros”, “Objetivos dos Encontros” e “Formação Continuada”, que se subdividiram em dez unidades de análise, como pode ser visualizada no Quadro 14.

Quadro 14 - Categoria “Estrutura do Curso”

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Estrutura do Curso	Encontros
	Objetivos dos Encontros
	Formação Continuada

Fonte: os autores.

Na subcategoria “Encontros” foram analisados os excertos referentes à organização dos cinco encontros do curso. Ela subdividiu-se em três unidades de análise, a saber, “Tempo”, “Teoria e Prática” e “Conteúdo”.

Quadro 15 - Subcategoria “Encontros”

SUBCATEGORIA	UNIDADE
Encontros	Tempo
	Teoria e prática
	Conteúdo

Fonte: os autores.

A unidade “Tempo” expõe excertos referentes ao tempo destinado a cada encontro realizado no curso. Foi estabelecido no PTT cinco encontros, com a duração de três horas cada. No Quadro 16, podem ser apreciados excertos relativos a unidade de análise “Tempo”.

Quadro 16- Unidade de Análise “Tempo”

Subcategoria: “Encontros” Unidade de Análise: “Tempo”
<i>Três horas de curso não cansam os participantes. P1, Q2</i>
<i>Levando em consideração a rotina escolar dos participantes, 5 encontros com duração de 3 horas cada, abarcará a principais discussões e também terá menor número de evasão de cursistas. P2, Q2</i>
<i>Na minha concepção o tempo está adequado, pois permite explorar com profundidade todos os temas. P3, Q2</i>
<i>A quantidade de encontros é ideal para que os professores conheçam bem a prática e possam utilizar a Avaliação em suas disciplinas. Oferece os requisitos necessários para que os professores se desenvolvam e produzam com ótimo desempenho. P4, Q2</i>
<i>A quantidade de encontros é viável para obter conhecimento sobre o assunto, bem como a realização de debates e questionamentos. P5, Q2</i>
<i>Acredito que 3 horas por encontro é o ideal para que os alunos mantenham o foco e interajam entre si. Todavia, para os encontros no qual se propõe elaboração e execução da atividade de avaliação em fases, deve-se considerar o acréscimo de mais 30 ou 40 minutos. P7, Q2</i>

Fonte: os autores

É possível observar nos excertos que os professores analistas entenderam que o tempo destinado a cada encontro foi suficiente para o desenvolvimento das atividades previstas. Somente o analista P7 indicou o acréscimo de trinta ou quarenta minutos. Contudo, pelo fato dos demais professores não terem indicado este acréscimo e, também, pela inexperiência deste analista com a avaliação em fases não houve alteração na proposta.

Ademais, segundo os analistas, o tempo proposto para os encontros está adequado, segundo expresso pelo P2, Q2:

Levando em consideração a rotina escolar dos participantes, 5 encontros com duração de 3 horas cada, abarcará a principais discussões e também terá menor número de evasão de cursistas.

Entende-se que cursos muito longos podem gerar a desistência dos participantes, considerando a rotina de trabalho e de atividades extras dos professores, e o tempo proposto de três horas cada encontro não cansaria os professores, conforme o P1 enfatizou que:

[...]três horas de curso não cansam os participantes (Q2).

Na unidade Teoria e Prática, foi solicitado aos professores analistas que observassem se a relação entre teoria e prática, por meio dos encontros, indicações de leituras e atividades estão adequadas de acordo com o que se apresenta no PTT. O Quadro 17 apresenta trechos referentes a unidade de análise Teoria e Prática.

Quadro 17 - Unidade de Análise “Teoria e Prática”

Subcategoria: “Encontros” Unidade: “Teoria e Prática”
<i>Tem boa sequência entre prática e a questão teórica. P1, Q6</i>
<i>A troca entre teoria e a prática da avaliação em fases foi concatenada de forma clara e cada cursista poderá vivenciar esse tipo de avaliação. P2, Q6</i>
<i>Sim, pois junto com a teoria há uma aplicação de uma avaliação em fases, algo que auxilia na prática a entender o conteúdo, bem como a própria construção de uma avaliação em fases na Geografia. P3, Q6.</i>
<i>Sim, pois o curso contempla a teoria e prática sobre a avaliação em fases. P3, Q34.</i>
<i>A estrutura segue uma sequência lógica que proporciona essa interação. P4, Q6.</i>
<i>O curso está organizado de modo que o participante tenha, em um primeiro momento, acesso as informações basilares sobre o processo de avaliação em fases, bem como propicia a experiência de elaborar e aplicar uma avaliação nestes moldes, proporcionando uma integração entre teoria e prática. P.7, Q6</i>
<i>O curso oferta a base teórica do processo de avaliação em fases, bem como uma experiência de elaboração e aplicação da prova. Neste sentido, une, com excelência, teoria e prática P7, Q12</i>

Fonte: os autores

De acordo com os excertos apresentados, identifica-se que os analistas consideraram que a relação entre os aspectos teóricos e práticos do PTT estão correlacionados e se apresentam de maneira que é possível aprender o que de fato é a avaliação em fases.

Isso se justifica, pois no curso há momentos de leituras, teorização sobre o que é avaliação e os tipos de avaliação, como também atividades em que os

participantes são orientados a elaborar, aplicar e a corrigir uma avaliação do tipo em fases, sendo esse o momento da prática.

A analista P2 afirmou que:

A troca entre teoria e a prática da avaliação em fases foi concatenada de forma clara e cada cursista poderá vivenciar esse tipo de avaliação.(Q6).

Entende-se a partir disso que é importante em curso de formação ter o momento da prática, para que os participantes possam experimentar e analisar a possibilidade de aplicação em suas realidades escolares.

Na unidade “Conteúdo”, a proposta foi analisar se o conteúdo de avaliação apresentado em cada encontro era suficiente, já que no PTT existem conteúdos referentes ao conceito de avaliação e suas tipologias (somativa, diagnóstica e formativa) e, também, a respeito da avaliação em fases. No Quadro 18, apresenta-se os respectivos comentários dos analistas acerca da unidade de análise “Conteúdo”.

Quadro 18 - Unidade de Análise “Conteúdo”

Subcategoria: “Encontros” Unidade de Análise: “Conteúdo”
<i>Está bem organizada. P1, Q8</i>
<i>Estão adequados, pois muitos dos professores cursistas não tiveram essa discussão em sua formação inicial e nem continuada. P2, Q8</i>
<i>Adequada, pois explora inicialmente a avaliação e depois explora especificamente a avaliação em fases no ensino de Geografia P3, Q8</i>
<i>Acrescentaria uma discussão sobre o conceito de avaliação, considerando a organização metodológica da BNCC da Geografia. P1, Q10</i>
<i>Talvez acrescentar o trabalho com representações sociais sobre avaliação como uma forma de avaliação diagnóstica. E também destacar um momento para discutir sobre o ERRO no cotidiano escolar.P2, Q9</i>
<i>Por se tratar de um curso de pequena duração, nota-se que os conteúdos foram bem selecionados de forma a ofertar o máximo de proveito aos participantes P7, Q8.</i>
<i>Considero bem selecionado os conteúdos apresentados.P7, Q9.</i>
<i>Talvez, seria interessante dar foco a um pequeno tópico que pode ser inserido</i>

no primeiro encontro, sobre a importância e a necessidade do processo de avaliação em fases no ensino de Geografia. Por que tal proposta é importante? Ela supre quais ausências nos processos avaliativos vigentes? Há escolas no Brasil que utilizam o processo de avaliação em fases, ainda que não seja exclusivo na disciplina de geografia? Se sim, seria interessante apresentar, ainda que parcialmente, como a avaliação em fases tem se mostrado efetiva dentro do processo de ensino e aprendizagem. P7, Q10

Fonte: os autores.

A partir dos comentários, os analistas compreenderam que os conteúdos estavam organizados adequadamente. Consideraram que os assuntos referentes à avaliação foram poucos discutidos na formação inicial de muitos professores. Por meio disso, compreende-se uma lacuna na formação docente, justificando, no entanto, a necessidade de ofertar cursos que orientem os professores a respeito do processo avaliativo.

Assim, o conteúdo, conforme os excertos demonstraram, parte de uma abordagem geral sobre a avaliação e suas tipologias e, posteriormente, enfatiza a avaliação em fases, sendo esta, o foco do PTT. O analista P1 pontua a necessidade de discutir nos conteúdos uma discussão sobre a avaliação segundo as orientações da BNCC.

O analista P2 acrescenta a importância da discussão a respeito do erro. Todavia, destaca-se que erro é um assunto que será discutido concomitantemente com a avaliação somativa, diagnóstica e formativa, como também no processo de aplicação e correção da avaliação em fases.

Ressalta-se, com base nos dizeres do analista P7, que no Ensino de Geografia não há discussões sobre a avaliação em fases. Logo, pode ser algo que venha cooperar com o ensino da Geografia.

Análise Interpretativa da Subcategoria Encontros

Ao analisar os excertos dos analistas referentes à unidade tempo, constata-se que o tempo de três horas para cada encontro está adequado, considerando ser um curso de formação e, também, a rotina dos professores. Isso pode ser evidenciado, no seguinte comentário:

Levando em consideração a rotina escolar dos participantes, 5 encontros com duração de 3 horas cada, abará a principais

discussões e também terá menor número de evasão de cursistas.(P2, Q2).

Verifica-se por meio do excerto que cursos com encontros com mais horas podem ser enfadonhos e propensos à desistência. De acordo com o analista P3:

[...] o tempo está adequado, pois permite explorar com profundidade todos os temas. (Q2).

Além do mais, o tempo destinado propicia que os participantes não se cansem, segundo o que comenta o P1

Três horas de curso não cansam os participantes (Q2).

Na unidade teoria e prática, os analistas consideraram relevante e apropriada à relação teoria e prática do curso, em conformidade com o que pode ser visto nos comentários seguintes:

Tem boa sequência entre prática e a questão teórica (P1, Q6).

A troca entre teoria e a prática da avaliação em fases foi concatenada de forma clara e cada cursista poderá vivenciar esse tipo de avaliação.(P2, Q6).

É importante salientar que o PTT abordou em seus conteúdos discussões a respeito do conceito de avaliação, que para os preceitos de Luckesi (2011) tem a finalidade de auxiliar o professor a respeito das decisões a serem tomadas sobre a aprendizagem dos educandos, ação essa que diverge do exame, este que se caracteriza por ser classificatório e excludente, não oportunizando a aprendizagem do educando.

Além do mais, discute-se nos conteúdos, as tipologias da avaliação, sendo elas: somativa, diagnóstica e formativa. A primeira categoria de avaliação tem em seu ideal a classificação do aluno pela sua nota (VILLAS BOAS, 2011).

Já avaliação diagnóstica, para Luckesi (2011), serve para que o professor saiba a condição da aprendizagem que o aluno se encontra, para que posteriormente, o docente possa intervir, a fim de que o discente avance na aprendizagem. E a última, a avaliação formativa, baseia-se na aprendizagem do

aluno, como também orienta e auxilia o professor na reflexão da sua prática (HADJI, 2001).

Os conteúdos, do mesmo modo, abordam a avaliação em fases, que é considerada uma avaliação formativa. Para Passos (2015), ela permite a regulação da aprendizagem do aluno, valorizando o processo e o percurso que o discente utilizou para alcançar o objetivo da aprendizagem.

Conseqüentemente, o PTT está estruturando tendo em conta a necessidade de manter a relação entre teoria e prática, para que os cursistas compreendam teoricamente o conceito e tipologias de avaliação, assim como, a avaliação em fases, podendo aplicar e vivenciá-la na prática durante os encontros.

Constata-se segundo os dizeres do analista P3 que:

[...] junto com a teoria há uma aplicação de uma avaliação em fases, algo que auxilia na prática a entender o conteúdo, bem como a própria construção de uma avaliação em fases na Geografia. (Q6).

Ou seja, é evidente no curso a integração entre esses dois aspectos (teoria e prática), que articulados favorecerão os cursistas a compreenderem e a aplicarem a avaliação em fases. Assim como, realizar no primeiro encontro uma atividade que assumirá a tipologia de avaliação em fases.

De acordo com o relato do P7:

O curso oferta a base teórica do processo de avaliação em fases, bem como uma experiência de elaboração e aplicação da prova. Neste sentido, une, com excelência, teoria e prática. (Q12).

Ainda em conformidade com os excertos do analista P7:

O curso está organizado de modo que o participante tenha, em um primeiro momento, acesso as informações basilares sobre o processo de avaliação em fases, bem como propicia a experiência de elaborar e aplicar uma avaliação nestes moldes, proporcionando uma integração entre teoria e prática. (Q6)

Entretanto, é importante salientar que os cursos de formação de professores devem considerar a necessidade do público-alvo, como, também, as suas realidades quanto à jornada de trabalho e ao ambiente escolar.

Na unidade conteúdos, os analistas consideraram que eles estão de acordo e bem selecionados. O destaque fica para o comentário do professor P2, que leva em conta a adequação dos conteúdos, porém enfatiza:

[...]muitos dos professores cursistas não tiveram essa discussão em sua formação inicial e nem continuada.(Q8).

Isso permite entender que os conteúdos atendem a necessidade de ser ofertado como um curso de formação de professores e que a temática da avaliação ainda é pouco discutida nos cursos de formação inicial.

O analista P1 apresentou em seu comentário uma contribuição:

Acrescentaria uma discussão sobre o conceito de avaliação, considerando a organização metodológica da BNCC da Geografia. (Q10).

Por mais que o comentário do analista P1 traz uma recomendação a respeito da BNCC, neste estudo, adotou-se as orientações contidas nas DCOE do Estado do Paraná, porém em pesquisas futuras busca-se analisar o documento citado.

De certo modo, acredita-se ser relevante esse assunto durante o curso. Já o analista P2 constatou:

Talvez acrescentar o trabalho com representações sociais sobre avaliação como uma forma de avaliação diagnóstica. E também destacar um momento para discutir sobre o ERRO no cotidiano escolar. (Q9).

De fato, considera-se importante a ideia de trabalho com as representações sociais, a fim de levantar as percepções e as experiências que os professores cursistas tiveram com as avaliações ao longo da vida, ou o que sentem, ou lembram, quando o assunto é a avaliação.

Nos dizeres do analista P2, verifica-se sua ênfase no “erro”. Algo de grande valia a ser discutido, pois de acordo com Sanmartí (2009), é considerado útil, pois numa perspectiva de avaliação formativa, o professor ao ter ciência do que seu aluno errou, poderá considerar o processo que ele tomou para chegar até a determinada resposta e, por meio disso, será capaz de regular a aprendizagem dele para que consiga avançar na aprendizagem.

Do mesmo modo, o docente poderá refletir sobre sua prática, a fim de ajustá-la pensando na aprendizagem do aluno. Tratando-se da avaliação no ensino de Geografia, o analista P7, considera que:

Seria interessante dar foco a um pequeno tópico que pode ser inserido no primeiro encontro, sobre a importância e a necessidade do processo de avaliação em fases no ensino de Geografia. Por que tal proposta é importante? Ela supre quais ausências nos processos avaliativos vigentes? Há escolas no Brasil que utilizam o processo de avaliação em fases, ainda que não seja exclusivo na disciplina de geografia? (Q10)

Todavia, com base nos pressupostos de Filizola (2009), o ideal de avaliação, a ser considerado como ideal no Ensino de Geografia, é a formativa. Considerando que não há estudos sobre a avaliação em fases nessa área, essa relação será realizada com base nos preceitos de Filizola (2009), visto que a avaliação em fases é uma avaliação formativa.

A seguir será apresentada a subcategoria Objetivos dos Encontros. Nela serão apresentados os comentários dos analistas sobre a adequação dos objetivos dos encontros do curso.

Subcategoria: “Objetivos dos Encontros”

A subcategoria “Objetivos dos Encontros”, conforme o Quadro 19, buscou-se verificar, com base nas respostas do questionário aplicado aos professores analistas, a adequação dos objetivos dos encontros do curso. De modo geral, os objetivos são necessários, pois eles orientam aquilo que se pretende alcançar, no sentido da aprendizagem, durante o encontro.

Quadro 19 - Subcategoria “Objetivo dos Encontros”.

SUBCATEGORIA	UNIDADE
Objetivos dos encontros	Primeiro Encontro
	Segundo Encontro
	Terceiro Encontro
	Quarto Encontro
	Quinto Encontro

Fonte: os autores.

Na unidade “Primeiro Encontro”, os professores puderam analisar se o objetivo do primeiro encontro, “conhecer conceitualmente a avaliação, as ideias centrais dos tipos de avaliação diagnóstico, somativo e formativo e as contribuições da avaliação da aprendizagem”, estava adequado.

No Quadro 20, é possível observar os excertos acerca da unidade de análise Primeiro Encontro.

Quadro 20 - Unidade de Análise “Primeiro Encontro”

<p>Subcategoria: Objetivo dos encontros Unidade de Análise:Primeiro Encontro</p>
<p><i>Novamente, acrescentaria as discussões metodológicas e objetivas da BNCC. P1, Q14.</i></p>
<p><i>Importante retomar esses conceitos que muitas vezes acabam perdidos no cotidiano. P2, Q14</i></p>
<p><i>Sim, super pertinente, pois traz um resgate do que é avaliação e seus tipos, iniciando com ideias mais genéricas sobre assunto, a fim de fazer ponte para os conteúdos específicos que virão adiante. P3, Q14</i></p>
<p><i>Por se tratar do primeiro encontro, esses assuntos são extremamente pertinentes para o entendimento da avaliação e suas fases, pois permite uma visão geral e ampla dos assuntos a serem tratados. P4, Q14</i></p>
<p><i>Sim, para a formação de um professor, rever esses conceitos sempre é de grande valia, pois a prática da avaliação é corriqueira, e muitas vezes passa-se despercebido o propósito pelo qual elaboramos uma avaliação, ter esse momento considero muito importante. P6, Q14</i></p>
<p><i>Considero importante e válido retomar a base dos processos avaliativos, bem como destacar a importância da avaliação em fases frente as metodologias avaliativas mais adotadas no contexto escolar.P7, Q14</i></p>

A partir do que se observa nos comentários dos analistas, eles consideraram adequado o objetivo do primeiro encontro. Pontuaram que é importante proporcionar uma discussão mais geral e depois especificar para o tipo de avaliação que terá maior foco, no caso, a avaliação em fases, conforme se pode averiguar no excerto do analista P3.

Logo, evidencia-se que a avaliação é debatida e regularmente ensinada de forma superficial e isso possibilita que se tenha uma prática. O analista P6 pontuou muito corriqueiro, ou seja, sem compreender o real sentido do ato avaliativo, limitando-a ao cumprimento de burocracias e notas.

Por isso, discutir o conceito de avaliação e suas tipologias é um caminho para que os cursistas possam refletir sobre suas práticas, expressar suas

ideias sobre o processo avaliativo e poder ter contato com um novo ideal que poderá ser aplicado em suas aulas.

A seguir, apresenta-se a unidade “Segundo Encontro”, tendo por finalidade a análise do objetivo “conhecer o contexto da avaliação em fases e sua aplicabilidade no Ensino de Geografia”, ou seja, se estava adequado. Percebe-se que todos os analistas afirmam que sim e os excertos apresentados no Quadro 21 trazem as justificativas deles sobre a questão.

Quadro 21 - Unidade de Análise “Segundo Encontro”

<p>Subcategoria:Objetivo dos encontros Unidade de Análise:Segundo Encontro</p>
<p><i>É sim, se considerarmos sempre a articulação com o currículo da Geografia pois, a avaliação em meu entendimento está vinculada a todo processo de ensino. P1, Q16.</i></p>
<p><i>Importante rever a avaliação no ensino de geografia, área que, ao meu ver, ainda mantém no ensino básico e superior concepção e instrumentos avaliativos ainda muito arraigados no somatório e classificatório. P2, Q16</i></p>
<p><i>Sim, pois possibilita entender o que consiste a avaliação em fases antes de pensar em sua elaboração.P3, Q16</i></p>
<p><i>Tendo em vista que a avaliação possibilita avaliar o desempenho dos alunos, as práticas pedagógicas precisam contemplar o seu desenvolvimento máximo. Assim, conhecer o contexto da avaliação em fases possibilita a reflexão desse processo uma vez que o ensino de Geografia é ativo, dinâmico e participativo.P4, Q16</i></p>
<p><i>Conhecer os métodos de aplicação e os argumentos e assuntos a serem tratados é a base do desenvolvimento de um projeto ou trabalho a ser desenvolvido. P5, Q16</i></p>
<p><i>Sim, no segundo encontro, inicia-se realmente a aprendizagem do que é a avaliação em fases, o objetivo do curso é propiciar esse conhecimento para os professores, então essa abordagem é de fundamental importância. P6, Q16</i></p>
<p><i>A presente aula resume a essência do curso, pois promove uma aproximação da avaliação em fases com o ensino de geografia. P7, Q16</i></p>

Fonte: os autores

Conforme os relatos, percebe-se que o objetivo do segundo encontro está adequado, visto que se pretende discutir o conceito e o histórico da avaliação em fases e, posteriormente, propor sua aplicabilidade no Ensino de Geografia. Deste modo, conforme o comentário do analista P2, no Ensino de Geografia, ainda existem práticas avaliativas tradicionais.

Por meio disso, pode-se conduzir reflexões sobre práticas e concepções que se aproximam de uma ação somativa, que não considera o

processo da aprendizagem. Visto que, de acordo com o comentário do analista P1, a avaliação está em todo o processo de ensino e não se limita apenas na etapa final.

Dessa forma, nota-se certo desconhecimento do analista P6 quanto à prática da avaliação em fases, pois conforme o PTT, o primeiro contato que os cursistas terão com a avaliação em fases será no primeiro encontro (nesse caso coma possível aplicação do curso). De certo modo, o encontro tem a finalidade de fazer com que os participantes tenham ciência do que é essa avaliação e suas possibilidades de aplicação no Ensino de Geografia.

Posteriormente, é apresentado no Quadro 22 os excertos referentes à unidade objetivo do “Terceiro Encontro”. Foi solicitado que os professores analisassem o objetivo, a saber, “Analisar a avaliação em fases em alguns conteúdos geográficos, elaborar e aplicar avaliação em fases”.

Quadro 22 - Unidade de Análise “Terceiro Encontro”

Subcategoria: Objetivo dos encontros Unidade de Análise: Terceiro Encontro
<i>Após a discussão teórica da avaliação, aplicá-la como forma de ensinar os participantes como faz é importante. P1, Q18</i>
<i>Considerar que adaptar para o ensino de geografia passa pelo crivo das orientações da BNCC. P1, Q20</i>
<i>É importante que os professores cursistas sintam-se acolhidos nesse momento de avaliação e ao mesmo tempo vivenciem um tipo de avaliação que estimula a reflexão. P2, Q18</i>
<i>Sim, é importante que os professores cursistas sejam desafiados e levados a pensar em algo que atenda a realidade vivenciada pelos mesmos. E eles sairão com algo que os nortearão posteriormente na escola, quando for finalizado o curso. P2, Q20</i>
<i>Sim, pois possibilita colocar em práticas os ensinamentos dos encontros anteriores com a elaboração da avaliação em fases pelos participantes. P3, Q18</i>
<i>Sim, pois permite colocar em prática e teoria debatida nos encontros anteriores. P3, Q20</i>
<i>Muito relevante, porque é uma aprendizagem que poderá ser usada como suporte para posteriores trabalhos ou avaliações em sala e aula. É uma forma de apresentar na prática tudo que foi tratado nos encontros anteriores. P4, Q18.</i>
<i>Sim, pois nesse processo pode ser sanada algumas dúvidas surgidas durante os encontros ou no momento da aplicabilidade dessa fase. P4, Q20.</i>
<i>É relevante entender a forma de elaboração do trabalho proposta, ou seja, da avaliação em fases P5, Q18</i>

Sim, tem-se aí a prática do que se aprendeu no segundo encontro, o professor cursista terá então oportunidade de colocar em prática a teoria. P6, Q18

Sim, é muito pertinente, elaborar uma avaliação pensando nesses moldes contribuirá para um melhor aprendizado. P6, Q20

Essa parte é de extrema importância. Aqui o participante vivenciará na prática o processo de elaboração de uma avaliação em fases e verá como a mesma pode ser facilmente adaptada a sua rotina em sala de aula, bem como com os conteúdos basilares de geografia. P7, Q18

É de extrema importância experienciar o processo de aplicação da avaliação em fases. Essa etapa oferta subsídios para que o participante reconheça a eficácia da avaliação em fases. P7, Q20

Fonte: os autores.

Segundo os comentários, todos analisaram o objetivo como adequado e, ainda na mesma unidade, a proposta de elaborar e aplicar uma avaliação em fases foi considerada apropriada.

Ademais, esse momento do curso se caracteriza como oportunidade de vivência e de reflexão da prática, e que orientará os participantes posteriormente sobre a utilização deste tipo de avaliação em suas aulas. Isso é evidenciado no comentário do analista P3:

Sim, pois possibilita colocar em práticas os ensinamentos dos encontros anteriores com a elaboração da avaliação em fases pelos participantes. (Q18)

Nesse encontro do curso, os participantes poderão executar aquilo que foi discutido nos outros encontros, como, também, trazer reflexões sobre a aplicação em sala de aula, adaptando para os conteúdos de Geografia.

Na unidade “Quarto Encontro”(Quadro 23), os professores analistas observaram se o objetivo “vivenciar a correção da avaliação em fases” estava adequado. Nessa etapa do curso, está previsto que os participantes corrijam a avaliação em fases aplicada aos colegas com o intuito de vivenciarem na prática esse tipo de avaliação.

Quadro 23 - Unidade de Análise “Quarto Encontro”

Subcategoria: Objetivo dos encontros Unidade de Análise: Quarto Encontro
<i>É uma forma de praticar. Assim, possibilita maior aprendizagem. P1, Q22</i>
<i>É importante envolver os cursistas em todas as etapas. P2, Q22</i>
<i>Sim, pois além de elaboração uma avaliação em fase coloca em prática também a questão de correção deste tipo de avaliação. P3, Q22</i>
<i>Os professores poderão vivenciar os resultados obtidos e procurar uma melhor forma de superar as dificuldades encontradas. É um momento de reflexão em relação aos erros e avanço no desempenho obtido durante a avaliação. P4, Q22</i>
<i>Sim, o cursista terá oportunidade de analisar a avaliação e em cima das lacunas percebidas, sugerir P6, Q22</i>
<i>Assim como as demais, essa etapa é de grande valia. Aqui os professores participantes entenderão como deve ser feito a correção, ofertando-lhes maiores subsídios e confiança para levar tal prática para sua rotina de trabalho. P7, Q22</i>

Fonte: os autores.

Diante disso, envolver os participantes em todas as etapas do curso e da avaliação em fases oportuniza-os a aprender o processo, atentando que a prática é essencial para a aprendizagem.

É importante salientar que o erro é uma possibilidade de reflexão e avanço e não de punição, conforme os dizeres do analista P4. Ressalta-se que não basta apenas elaborar a avaliação e aplicá-la, é importante debater e vivenciar a sua correção, pois se tratando da avaliação em fases, o *feedback* é essencial para que possa, posteriormente, devolver ao aluno, pensando no sentido de avanço na aprendizagem.

Além do mais, a correção precisa ser direcionada para a promoção do conhecimento e não para a punição. Assim, se estabelece o sentido formativo da avaliação em fases.

Na unidade “Quinto Encontro”, foi solicitado aos professores analistas que verificassem o objetivo: “levantar a percepção sobre a avaliação no Ensino de Geografia”. O Quadro 24 apresenta os resultados para a unidade de análise Quinto Encontro

Quadro 24 - Unidade de Análise “Quinto Encontro”

Subcategoria: Objetivo dos encontros Unidade de Análise: Quinto Encontro
<i>O retorno da compreensão dos participantes sobre o que se dispuseram aprender é de suma importante e caracteriza o curso como um processo democrático de ensino e aprendizagem. P1, Q24</i>
<i>O diálogo é fundamental no processo de construção de conhecimento. Cada professor cursista ao externalizar suas ideias e concepções, estará caminhando no processo de aprendizagem. P2, Q24</i>
<i>Será nesse encontro que os participantes terão a oportunidade de levantar possíveis falhas no processo, medir a eficácia e importância da avaliação em fases, levantamento dos pontos mais importantes, de modo a contribuir com o curso. P4, Q24</i>
<i>Sim, são relevantes no sentido que o professor cursista, poderá levantar questões sobre o que ele aprendeu nessa proposta formativa de avaliação em fases. P6, Q24</i>
<i>Essa etapa é de grande relevância. Aqui os participantes poderão expor suas opiniões sobre o processo de avaliação em fases e dizer se consideram ou não tal prática efetiva e pertinente para as escolas brasileiras. P7, Q24</i>

Fonte: os autores

Segundo os excertos, percebe-se que todos os analistas consideraram adequado o objetivo do respectivo encontro. Pois, é o momento de discutir de maneira a considerar os aspectos relevantes do curso, como também, pontuar os aspectos a melhorar e também as possíveis aplicabilidades na educação básica.

Em conformidade com os dizeres do analista P1, é o momento do retorno da compreensão dos participantes. Se em todos os outros encontros propõe-se a participação e o envolvimento de todos, nesse último encontro, isso também é válido, já que nele os cursistas poderão expressar suas concepções antes e após o curso, ademais, relatar se já puderam aplicar em suas aulas, se foi eficaz, se foi bem aceito pelos alunos, ou se houve resistência, assim como diversas outras situações.

Análise interpretativa da subcategoria Objetivos dos Encontros

A avaliação ainda é pouco debatida nos cursos de Licenciatura em Geografia, desse modo, pode-se perceber que há uma superficialidade sobre os

conhecimentos a respeito da avaliação, assim, tende-se a reproduzir práticas tradicionais e mecânicas que foram vivenciadas ainda enquanto alunos.

À vista disso, no primeiro encontro do curso, a proposta é conhecer o conceito de avaliação e suas tipologias para proporcionar aos cursistas conhecimentos sobre o que de fato é a avaliação.

O comentário do analista P6 evidencia que:

[...] para a formação de um professor, rever esses conceitos sempre é de grande valia, pois a prática da avaliação é corriqueira, e muitas vezes passa-se despercebido o propósito pelo qual elaboramos uma avaliação, ter esse momento considero muito importante. (Q14)

Percebe-se que discussões sobre avaliação e suas tipologias, conforme o relato do analista P6 são feitas rapidamente nos cursos de formação de professores. Em conformidade com Luckesi (2011), aprender sobre a prática avaliativa requer tempo e atenção, pois existe uma prática de exame que se consolidou, sendo preciso refletir sobre o que de fato é a avaliação para, posteriormente, transformar a prática.

No Ensino de Geografia a necessidade de discutir a avaliação é notória, como é possível observar no excerto do analista P2:

É importante rever a avaliação no ensino de geografia, área que, a meu ver, ainda mantém no ensino básico e superior concepção e instrumentos avaliativos ainda muito arraigados no somatório e classificatório. (Q16)

Portanto, no Ensino de Geografia ainda permanecem ideias e práticas avaliativas pautadas nos exames, impedindo que a proposta dessa área, que, segundo Filizola (2009), é de formar cidadãos e orientá-los para compreender o espaço geográfico, se efetive. Portanto, como orientar o educando para vida cidadã limitando sua aprendizagem e impedindo-o de avançar quando ele não aprende no primeiro momento?

A pouca compreensão e formação sobre o que de fato é a avaliação resultam na aplicação de exames e não da avaliação (LUCKESI, 2011). Segundo o comentário elucidado, no campo do Ensino de Geografia há lacunas no que tange as discussões sobre a avaliação. E se a proposta da Geografia é propor que o aluno

raciocine a respeito do espaço geográfico, é importante repensar a prática avaliativa (FILIZOLA, 2009).

Em análise, a unidade que se refere ao objetivo do segundo encontro do curso, tem a proposta de discutir o que é a avaliação em fases e sua aplicabilidade no Ensino de Geografia, é notório, de acordo os excertos dos analistas, que o objetivo está totalmente adequado, visto que será proposto um tipo de avaliação ainda pouco conhecido ou desconhecido por eles. Contudo, consideram, conforme o comentário no analista P2 que é:

[...]Importante rever a avaliação no ensino de geografia, área que, ao meu ver, ainda mantém no ensino básico e superior concepção e instrumentos avaliativos ainda muito arraigados no somatório e classificatório. (Q16)

Logo, no Ensino de Geografia, como mencionado anteriormente, ocorrem práticas classificatórias e somativas, que se caracterizam como exames, que, como afirma Villas Boas (2001), são práticas que classificam o aluno pela sua nota, não analisando o percurso e o desenvolvimento.

Além disso, tratando-se do Ensino de Geografia, que tem a proposta de formar para a cidadania e para a compreensão do espaço geográfico, em concordância com os pressupostos de Damiani (2008), é necessário rever as práticas avaliativas, segundo o relato do analista P2.

O analista P4, em relação à aplicabilidade da avaliação em fases no Ensino de Geografia, como objetivo de um dos encontros, considerou que:

Tendo em vista que a avaliação possibilita avaliar o desempenho dos alunos, as práticas pedagógicas precisam contemplar o seu desenvolvimento máximo. Assim, conhecer o contexto da avaliação em fases possibilita a reflexão desse processo uma vez que o ensino de Geografia é ativo, dinâmico e participativo. (Q16)

É observável que, segundo o excerto do analista P4, o Ensino de Geografia é ativo, então, segundo Filizola (2009), ele ocupa-se em promover o entendimento sobre o espaço geográfico a fim de compreenderem as transformações socioespaciais.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa, conforme os pressupostos de Filizola (2009) é o tipo de avaliação mais adequado. Desse modo, a avaliação em

fases pode cooperar com o Ensino de Geografia, permitindo que o educando avance no seu processo de aprendizagens a fim de conhecer as múltiplas relações dos fenômenos que se materializam no espaço geográfico.

Portanto, é importante que os participantes do curso conheçam a avaliação em fases, sendo orientados na sua elaboração e a aplicação. Desse modo, o curso proposto no PTT, no terceiro encontro, tem justamente essa finalidade, que de acordo com os analistas foi considerada adequada.

Nos excertos a seguir, pode ser observada a relevância das atividades propostas terceiro encontro do curso:

Após a discussão teórica da avaliação, aplicá-la como forma de ensinar os participantes como faz é importante. (P1, Q18).

É importante que os professores cursistas sintam-se acolhidos nesse momento de avaliação e ao mesmo tempo vivenciem um tipo de avaliação que estimula a reflexão (P2, Q18).

Sim, pois possibilita colocar em práticas os ensinamentos dos encontros anteriores com a elaboração da avaliação em fases pelos participantes (P3, Q18).

É notório que os analistas, consideraram, após o momento teórico a relevância da prática. Que será possibilitada nas atividades de como elaborar e aplicar uma avaliação do tipo em fases. No excerto a seguir, nota-se que a avaliação em fases pode dar suporte aos professores em suas práticas em sala de aula:

Muito relevante, porque é uma aprendizagem que poderá ser usada como suporte para posteriores trabalhos ou avaliações em sala e aula. É uma forma de apresentar na prática tudo que foi tratado nos encontros anteriores (P4, Q18).

Ademais, as contribuições da avaliação em fases no processo de formação do cidadão vão de encontro com a proposta educativa de Geografia, segundo Damiani (2008). Nesse sentido, o analista P5 considerou que:

É importante a proposta, ainda mais no que diz respeito a formação cidadã dos educandos que irão ser avaliados, e também uma nova forma de avaliação para os docentes. (Q20)

Por conseguinte, sabe-se que o processo avaliativo deve considerar a formação do indivíduo, como já tratado, como cidadão, no entanto, a prática de exames não coopera com essa finalidade, inclusive no âmbito do Ensino de Geografia quanto ao educando compreender o espaço geográfico.

Sem essa compreensão, obviamente, não se forma suficientemente um cidadão reflexivo para a abordagem geográfica. Ademais, é importante refletir sobre práticas avaliativas que cooperem com esse processo de formação cidadã, não gere exclusões e oriente o educando para compreender o espaço geográfico.

O Ensino de Geografia aliado à avaliação, conforme Filizola (2009), garante uma educação para a cidadania, e, em adição a isso, Rabelo (2010) defende a ideia que tratar da avaliação é conseqüentemente refletir sobre o ensino, logo, formará cidadãos críticos para além do espaço escolar.

Não basta apenas elaborar e aplicar a avaliação do tipo em fases, é de grande relevância aprender a corrigir. Em vista disso, o quarto encontro tem foco na correção da avaliação, pois nela, segundo Mendes (2014) o professor deverá fazer a correção por meio de apontamentos, no caso, *feedbacks*.

Posteriormente à correção, o aluno recebe sua avaliação com os apontamentos, apresentando-se como uma oportunidade de rever seus conhecimentos. Nessa etapa, no caso a segunda fase da avaliação em fases, o aluno precisa ser orientado a rever seus acertos, analisar aquilo que “errou” sendo oportunizado a progredir na aprendizagem, e não, em hipótese alguma, ser penalizado pelo que não sabe (MENDES, 2014).

As etapas com os apontamentos são caracterizadas por possibilitar a regulação da aprendizagem, que se inicia com a intervenção, por meio das correções do professor (MENDES, 2014). A ação de regulação da aprendizagem também auxilia o professor na regulação do ensino (MENDES, 2014).

Os comentários seguintes tratam sobre o encontro que irá proporcionar o momento da correção da avaliação em fases:

Sim, pois além de elaboração um avaliação em fase colocar em prática também a questão de correção deste tipo de avaliação é importante (P3, Q22).

Os professores poderão vivenciar os resultados obtidos e procurar uma melhor forma de superar as dificuldades encontradas. É um momento de reflexão em relação aos erros e avanço no desempenho obtido durante a avaliação (P4, Q22).

Sim, o cursista terá oportunidade de analisar a avaliação e em cima das lacunas percebidas, sugerir (P6, Q22).

Assim como as demais, essa etapa é de grande valia. Aqui os professores participantes entenderão como deve ser feito a correção, ofertando-lhes maiores subsídios e confiança para levar tal prática para sua rotina de trabalho (P7, Q22).

A avaliação em fases ainda é desconhecida como estratégia de avaliação no Ensino de Geografia para muitos docentes da área, desse modo, é fundamental que em um dos encontros do curso, conforme o PTT, os participantes vivenciem também o momento de correção desse tipo de avaliação. Essa ação coopera para que os cursistas aprendam, de acordo com os comentários seguintes:

É uma forma de praticar. Assim, possibilita maior aprendizagem (P1, Q22).

É importante envolver os cursistas em todas as etapas (P2, Q22).

Os professores poderão vivenciar os resultados obtidos e procurar uma melhor forma de superar as dificuldades encontradas. É um momento de reflexão em relação aos erros e avanço no desempenho obtido durante a avaliação (P4, Q22).

É importante pontuar que a oferta aos professores de novas estratégias avaliativas não pode ser feita de maneira impositiva, mas como uma sugestão a fim de orientar às participantes novas formas de avaliar. Em razão disso, Hoffmann (2005) pontua que é necessário redirecionar os olhares dos docentes a respeito da avaliação, respeitando as concepções que eles foram construindo ao longo de sua formação, e promover espaços para dialogar sobre o processo de avaliação.

Nesse sentido, o analista P7 destaca que:

Assim como as demais, essa etapa é de grande valia. Aqui os professores participantes entenderão como deve ser feito a correção, ofertando-lhes maiores subsídios e confiança para levar tal prática para sua rotina de trabalho(Q22).

No último encontro do curso, a finalidade é que os cursistas pontuem o que foi relevante durante o curso, podendo expressar as ideias antes e posteriores ao curso a respeito da avaliação. Os comentários a seguir são nesse sentido.

O retorno da compreensão dos participantes sobre o que se dispuseram aprender é de suma importância e caracteriza o curso como um processo democrático de ensino e aprendizagem(P1, Q24).

Será nesse encontro que os participantes terão a oportunidade de levantar possíveis falhas no processo, medir a eficácia e importância da avaliação em fases, levantamento dos pontos mais importantes, de modo a contribuir com o curso(P4, Q24).

Essa etapa é de grande relevância. Aqui os participantes poderão expor suas opiniões sobre o processo de avaliação em fases e dizer se consideram ou não tal prática efetiva e pertinente para as escolas brasileiras (P7, Q24).

No encontro final, espera-se que os cursistas possam compreender de fato o que vem a ser a avaliação em fases e que possam ser sensibilizados e aplicar em suas aulas, a fim de promover ações avaliativas que cooperem com a aprendizagem dos alunos e com a prática dos professores. Posteriormente será apresentada a subcategoria “Formação Continuada”.

Subcategoria: Formação Continuada

A subcategoria “Formação Continuada” (Quadro 25), apresenta duas unidades: “Adequação do Curso” e “Estratégias de Ensino”. Busca-se por meio dos excertos averiguar se a proposta do PTT é congruente a um curso de Formação de Professores.

Quadro 25 - Subcategoria “Formação Continuada”

Subcategoria	Unidades de Análise
Formação Continuada	Adequação do curso
	Estratégias de ensino

Fonte: os autores.

Esta subcategoria é composta por duas unidades de análise, a primeira referente à adequação do curso, se ele condiz a um curso de formação continuada de professores e a segunda sobre a estratégia de ensino que foi proposta no PTT.

Unidade “Adequação do curso”

Nesta etapa busca-se analisar se o curso está adequado para um curso de formação continuada, levando em consideração os preceitos de Libâneo (2004) que discute a ideia de que tais cursos devem considerar práticas que contribuem com a ação do professor em sala de aula, como novas estratégias e metodologias de ensino. Como também novas ideias para o processo avaliativo.

O Quadro 26 apresenta os resultados para a unidade de análise Adequação do Curso.

Quadro 26 - Unidade de Análise “Adequação do Curso”

Subcategoria: Formação Continuada Unidade de Análise: Adequação do Curso
<i>Em termos de estrutura, seria interessante fazer com os professores cursistas a atividade de levantar as representações sociais dos mesmos em relação a avaliação. Pedir que os mesmos escrevam ou desenhem o que sentiam quando eram estudantes ao ouvir o professor dizer: semana que vem teremos avaliação. P2, Q12</i>
<i>Sim, pois mostra-se pertinente a discussão da avaliação em fases na formação continuada dos professores, principalmente na prática docente do professor de Geografia. P3, Q32</i>
<i>Sim, a forma como está estruturada contribui para a construção e evolução do trabalho do professor. Essa estrutura de forma continuada, proporciona um maior envolvimento da turma e assegura uma maior qualidade do ensino. P4, Q12</i>
<i>O tempo, análise e conteúdos propostos estão adequados para o desenvolvimento do curso. P5, Q12</i>

Sim, a proposta da avaliação em fases, é adequada para a formação continuada, no que diz respeito a outros meios de ensino aprendizagem. P5, Q32

Sim, são muitas interrogações que nos professores temos quando da elaboração de uma avaliação, perguntas se está ou aquela atende as necessidades da turma é uma constante e sempre ficamos sem resposta, pois a demanda é grande para atender as necessidades e lacunas existentes em uma sala de aula, portanto aprender uma nova proposta de avaliar é sempre pertinente. P6, Q32

O curso oferta a base teórica do processo de avaliação em fases, bem como uma experiência de elaboração e aplicação da prova. Neste sentido, une, com excelência, teoria e prática P7, Q12

O curso oferece subsídios para o professor repensar seu processo de avaliação, podendo ser uma nova metodologia a ser adotada em sala de aula. P7, Q32

Fonte: os autores.

Entre os docentes analistas, seis consideraram que o curso está adequado para um curso de Formação Continuada de Professores e um considerou que ele está parcialmente adequado, pois segundo ele é necessário articular com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Enfatiza nesta pesquisa, que nela não optou em utilizar a BNCC em seu referencial teórico, no entanto, utilizou-se das DCOEdo Estado do Paraná, como mencionado anteriormente.

Verifica-se no comentário do analista P2, a sugestão de implementação da representação social, que permitiria aos cursistas paraescreverem ou desenharem qual ou quais eram suas sensações quando o professor dizia que teriam avaliação.

Ademais observa-se que o curso está articulado de forma processual possibilitando o envolvimento e a participação dos cursistas, conforme apresenta o analista P5. Assim, acredita-se que a avaliação em fases no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia é uma possibilidade de discutir e preencher algumas lacunas existentes na sala de aula.

A Unidade “Estratégias de Ensino” (Quadro 27) visou analisar se a estratégia utilizada no curso corrobora com a formação professor, visto que no PTT utiliza-se a aula expositiva dialogada como estratégia de ensino.

Quadro 27 - Unidade de Análise “Estratégia de Ensino”

Subcategoria: Formação Continuada Unidade de Análise: Estratégia de Ensino
<i>Por se tratar de um curso rápido a aula dialogada possibilita intervenção dos participantes com perguntas ajudando na construção de conhecimento, tanto para o ministrante quanto aos participantes. P1, Q4</i>
<i>É adequado ao passo que possibilitará o diálogo horizontal com os professores participantes. P2, Q4</i>
<i>A aula expositiva e dialogada, permite maior interação entre todos, aproximando professores e alunos. P4, Q4</i>
<i>Considero sim adequado, o curso será exposto pelo professor e os participantes concomitante, aprendem e tiram suas dúvidas. P6, Q4</i>
<i>Por se tratar de uma introdução a uma temática pouco discutida na Geografia, as aulas de cunho expositiva dialogada se fazem pertinentes. P7, Q4</i>

Fonte: os autores.

Nos excertos, é possível observar que a aula expositiva dialogada é uma estratégia adequada ao curso. Visto que, nela não somente o professor expõe ideias e teorias, mas possibilita que os participantes do curso possam expor suas ideias, corroborar com perguntas ou respostas.

Esse processo dinamiza as aulas e envolve os participantes, oferecendo a ideia de que não há uma verdade absoluta sobre o domínio do professor, mas que há um momento de interações e de trocas de saberes que corroboram com o processo de ensino e do de aprendizagem.

Análise Interpretativa da Subcategoria Formação Continuada

A partir dos excertos, sabe-se que, na formação inicial dos professores, o assunto avaliação é pouco discutido. De fato, tal assunto é um elemento que integra o processo de ensino e o de aprendizagem e, por isso, não pode ser negligenciado no período de formação de professores. Pois no campo de atuação, irão e precisarão avaliar seus alunos e, quando não há ciência sobre a avaliação e seus procedimentos, acaba-se por reproduzir aquilo que foi vivenciado outrora enquanto aluno.

Para Hoffmann (2005, p.71), “[...] a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional [...]” é considerado “[...] um dos desafios atuais da educação”. Por meio disso, compreende-se que a necessidade de debater e ofertar aos professores novas ideias e estratégias avaliativas por meio de cursos de formação.

Percebe-se no excerto do analista P6:

[...] são muitas interrogações que nós professores temos quando da elaboração de uma avaliação, perguntas se esta ou aquela atende as necessidades da turma é uma constante e sempre ficamos sem resposta, pois a demanda é grande para atender as necessidades e lacunas existentes em uma sala de aula, portanto aprender uma nova proposta de avaliar é sempre pertinente. (Q32)

Diante disso, é necessário compreender a ideia de avaliação e novas propostas de avaliar, pois conforme o comentário anterior, no momento de elaboração de uma avaliação os professores têm muitas dúvidas e dificuldades.

Tais situações podem estar relacionadas ao fato de que o assunto avaliação por ser pouco discutido nos cursos de formação de professores, que para Villas Boas (2019, p.13): “[...] transmitindo a ideia de não merecer importância ou de ser um assunto tão “sagrado” que nele não se toca [...]”

Não obstante, a avaliação pode exercer a função de orientar o professor a analisar as condições de seus alunos, ou seja, de ter ciência do estágio da aprendizagem que eles estão, e, por meio disso, atuar para que o aluno possa avançar na aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Todavia, é importante salientar que o processo avaliativo considera aquilo que foi ensinado como essencial. E, se aquilo que é elementar não foi aprendido, deve-se oportunizar a aprendizagem. Desse modo, é importante que o professor planeje aquilo que é essencial que seus alunos aprendam para, posteriormente, avançar nos estudos (LUCKESI, 2011).

Conforme destaca Luckesi (2018, p.175), “Na prática escolar, nosso objetivo é que nossos educandos aprendam e, por aprender, se desenvolvam[...]”. No que tange ao curso de formação continuada com foco na avaliação em fases, de acordo com os excertos do analista P5 constata-se o curso está adequado:

Sim, a proposta da avaliação em fases, é adequada para a formação continuada, no que diz respeito a outros meios dos e ensino aprendizagem (Q32).

A formação continuada deve proporcionar, segundo Libâneo (2004), abordagens teóricas e práticas que vão de encontro com a realidade do local de atuação dos professores e promova e coopere com os docentes a conhecerem novas práticas que auxiliarão em seu trabalho. E a avaliação é algo a ser discutido para que os docentes conheçam novas estratégias avaliativas. Nesse sentido, o analista P7 afirma:

O curso oferece subsídios para o professor repensar seu processo de avaliação, podendo ser uma nova metodologia a ser adotada em sala de aula(Q32).

Desse modo, tratar da avaliação, conforme o comentário do analista P7 é refletir sobre a prática docente, pois o ato avaliativo numa perspectiva formativa está interligado ao ensino e aos responsáveis por isso.

O analista P2 traz uma sugestão relevante:

Em termos de estrutura, seria interessante fazer com os professores cursistas a atividade de levantar as representações sociais dos mesmos em relação a avaliação. Pedir que os mesmos escrevam ou desenhem o que sentiam quando eram estudantes ao ouvir o professor dizer: semana que vem teremos avaliação (Q12).

Com essa proposta, é possível observar as ideias que ao longo do tempo foram consolidadas a respeito da avaliação como algo temeroso, punitivo e repreensivo (LUCKESI, 2011). De fato, promover uma discussão de reflexão sobre essas noções e uma perspectiva real do que é a avaliação se torna um caminho de possibilidades para que os docentes possam refletir sobre o ato de avaliar.

Em conformidade com Hoffmann (2005), atuar junto aos professores com a temática avaliativa não pode ser algo conduzido de forma impositiva e com determinações, mas de modo a possibilitar um espaço que prova estudos e discussões considerando o contexto a realidade dos professores, para que assim, tomem consciência do ato avaliativo e possam considerar suas práticas e refletir sobre ela para que, posteriormente, sejam transformadas. Logo, “É preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores de desvelar sentimentos e

concepções individuais, porque não há culpados no processo avaliativo, mas posturas diferenciadas [...]” (HOFFMANN, 2005, p.73).

De tal modo, essas ideias teoricamente constituídas podem ser oferecidas aos professores por meio de cursos de formação, viabilizando, segundo os ideais de Nóvoa (1995), a formação dialógica e não autoritária. Por meio disso, como estratégia de ensino para a condução do curso, pensou na aula expositiva dialogada, que segundo Lopes (1991), é uma forma de mediar conhecimentos e experiências para obter o conhecimento. Assim, por meio dessa ação é possível oferecer um diálogo com os professores, ouvindo suas situações e promovendo uma discussão a fim de refletirem sobre a avaliação.

Assim sendo, sobre a estratégia da aula expositiva dialogada para o curso, conforme o analista P1, nota que:

Por se tratar de um curso rápido a aula dialogada possibilita intervenção dos participantes com perguntas ajudando na construção de conhecimento, tanto para o ministrante quanto aos participantes (Q4).

Segundoos dizeres do analista P2,

É adequado ao passo que possibilitará o diálogo horizontal com os professores participantes(Q4).

De fato, conforme Lopes (1991), a aula expositiva dialoga permite uma busca do saber trocas de experiências e conhecimentos, nesse caso do curso, entre o ministrante os cursistas. Assim, o analista P4, afirma que:

A aula expositiva e dialogada, permite maior interação entre todos, aproximando professores e alunos(Q4.)

A aula expositiva dialogada permite que os indivíduos sejam estimulados a participarem compartilhar conhecimentos (LOPES, 1991). Assim sendo, é uma estratégia adequada para um curso de formação de professores, visto que é importante oportunizar os participantes a exporem suas experiências e vivencias com a avaliação. Posteriormente, na próxima parte é apresentado a categoria de análise avaliação.

Categoria “Avaliação”

A categoria “Avaliação” apresenta as ideias concernentes ao ideal de avaliação apresentado no PTT dentro o âmbito da avaliação formativa. Contudo, essa categoria divide-se em duas subcategorias, sendo a primeira “Avaliação Diagnóstica”, e a segunda a “Avaliação em Fases”, conforme o Quadro 28.

Quadro 28 - “Categoria Avaliação”.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
AVALIAÇÃO	Avaliação Diagnóstica
	Avaliação em fases.

Fonte: os autores.

Na subcategoria “Avaliação Diagnóstica”, foram analisados os excertos referentes a esse tipo de avaliação, de acordo como que se propõe na primeira atividade do curso que é proposta no primeiro encontro. Ela subdivide-se em na unidade Pertinência.

A subcategoria avaliação diagnóstica (Quadro 29) visa analisar se a atividade aplicada no começo do curso tem caráter de avaliação diagnóstica, que, de acordo com Luckesi (2018), é um tipo de avaliação que não se preocupa com a classificação, mas em constatar a condição real em que o aluno está em sua aprendizagem, para que posteriormente possam ser feitas intervenções. Sendo assim, ela é pertinente para ser aplicada no primeiro encontro do curso.

Quadro 29 - Subcategoria “Avaliação Diagnóstica”.

Subcategoria	Unidade
Avaliação diagnóstica	Pertinência

Fonte: os autores.

A atividade está presente no Primeiro Encontro do Curso, (Apêndice - E), composta por cinco questões e conforme a análise dos professores analistas buscou verificar a sua pertinência. No Quadro 30, podem ser analisados os excertos acerca da unidade de análise pertinência.

Quadro 30- Unidade de Análise “Pertinência”

Subcategoria: “Avaliação diagnóstica” Unidade de Análise: “Pertinência”
<i>Isso é importante. Eu chamaria de ponto de partida para um curso. P1, Q38</i>
<i>Talvez acrescentar as representações sociais dos professores cursistas, como sugerido anteriormente. P2, Q38</i>
<i>A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para que o curso flua de maneira a contribuir realmente para a prática do professor. Através dela é possível entender a concepção de avaliação que o professor leva para sala de aula, que será usada para dar continuidade na aprendizagem de forma a garantir que suas dúvidas e aflições sejam realmente discutidas durante esse período, garantindo assim o interesse e contribuição dele para a condução do curso. P4, Q38</i>
<i>O conhecimento prévio é facilitador da prática pedagógica. P6, Q38</i>

Fonte: os autores

Conforme os excertos apresentados, a atividade é considerada adequada, identifica-se isso no comentário do analista P1, que considerada como ponto de partida do curso, ou seja, por meio desta atividade, podem-se conduzir os encontros e interferir pedagogicamente para que os cursistas avancem na compreensão do que é a avaliação.

O analista P2 sugere a utilização das representações sociais para o começo do curso, com o intuito de averiguar as percepções e sentimentos que os cursistas vivenciaram com a avaliação.

O analista P4 destaca que a atividade diagnóstica contribuirá no sentido que permitirá a entender a concepção que os participantes têm a respeito da avaliação, que é a primeira pergunta, e por meio dela, dará continuidade no desenvolvimento do curso, utilizando as respostas para o desenvolvimento do curso. Do mesmo modo, é algo que facilita a aprendizagem, assim de acordo com o comentário do analista P6.

Análise Interpretativa da Subcategoria Avaliação Diagnóstica

Tendo em vista que a avaliação é uma ação que visa aprendizagem do educando, é válido pontuar que a avaliação do tipo diagnóstica visa saber o nível de aprendizagem que o educando está para que por meio disso possa tomar decisões que orientem a aprendizagem dele (LUCKESI, 2018). A avaliação diagnóstica, conforme o analista P1 considera que:

[...] eu chamaria de ponto de partida para um curso(Q38).

Considera-se que por meio dessa ação avaliativa, neste caso, a prática diagnóstica, considerará a compreensão que se tem sobre o assunto a ser estudado e, após são tomadas decisões suficientes para progredir nos estudos (LUCKESI, 2011). Tal ideia pode ser percebida no comentário do analista P4:

A avaliação diagnóstica é o ponto de partida para que o curso flua de maneira a contribuir realmente para a prática do professor. Através dela é possível entender a concepção de avaliação que o professor leva para sala de aula, que será usada para dar continuidade na aprendizagem de forma a garantir que suas dúvidas e aflições sejam realmente discutidas durante esse período, garantindo assim o interesse e contribuição dele para a condução do curso (Q38).

Por meio da avaliação diagnóstica, pode-se ter ideias sobre as concepções que os cursistas têm sobre a avaliação e orientá-los sobre o que irá ser estudado, ou seja, para que se possa avançar (LUCKESI, 2011). Considerando o ideal de que a avaliação contribui para a aprendizagem, o analista P6 considerou que:

O conhecimento prévio é facilitador da prática pedagógica (Q38).

Desse modo, levantar as percepções prévias dos cursistas é um caminho para que eles compreendam o que será discutido. Como também uma ação avaliativa diagnóstica, que, como discutido anteriormente, tem o objetivo de saber a situação da aprendizagem dos participantes. Posteriormente, será apresentada a subcategoria Avaliação em Fases.

Subcategoria “Avaliação em Fases”

Na subcategoria “Avaliação em Fases” (Quadro 31), foi proposto aos professores que observassem no curso o conceito de avaliação em fases e suas características. Buscou-se, do mesmo modo, discutir a ideia desse tipo de avaliação, averiguar sua elaboração, aplicação e correção como atividade adequada no curso proposto no PTT e suas contribuições, tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Quadro 31 - Subcategoria “Avaliação em Fases”.

Subcategoria	Unidade
Avaliação em fases	Conceito
	Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso
	Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso
	Contribuições para o ensino
	Contribuições para a aprendizagem

Fonte: os autores.

A seguir serão apresentadas as subcategorias definidas. Na Unidade “Conceito”, o objetivo é verificar se o conceito de avaliação em fases apresenta-se com clareza e com objetividade no PTT. O Quadro 32 demonstra os excertos acerca desta unidade de análise.

Quadro 32 - Unidade de Análise “Conceito”

Subcategoria: “Avaliação em Fases” Unidade de Análise: “Conceito”
<i>Sim, enquanto leitora pude entender cada fase. P2, Q42</i>
<i>Sim, ficou claro que a avaliação em fase consiste em os alunos responderem a uma questão e partir do feedback do professor poderem melhorar suas respostas ou até mesmo corrigir equívocos entre outras coisas, sendo o ato avaliativo realizado em vários momentos pelo professor. P3, Q42</i>
<i>Foi apresentado e discutido cada etapa da avaliação em fases de forma clara e objetiva. P4, Q42</i>
<i>Sim, ficou bem explicado no decorrer da leitura. P6, Q42</i>

Este é meu primeiro contato com o tema, neste sentido, considero que as informações apresentadas demonstram clareza e objetividade. Pelo que foi lido, notei que este tipo de avaliação permite ser aplicado em vários momentos, no caso, as fases, permitindo que o aluno reveja seus erros, analise os comentários do professor para continuar na aprendizagem. P7, Q42

Fonte: os autores.

Conforme os excertos apresentados, pode-se notar que o conceito de avaliação em fases foi apresentado com clareza, podendo ser entendido pelos analistas, assim segundo os comentários do P3, que ficou evidente sua compreensão que a avaliação em fases proporciona momentos para que o aluno possa voltar a questão e avançar na sua aprendizagem em outro momento após os comentários realizados na correção do professor.

Ademais, percebe-se que a avaliação em fases é desconhecida pelos analistas, isso é evidente no excerto do analista P7, que afirmou com a leitura do PTT ser o primeiro contato com esse tipo de avaliação, porém, ficou evidente sua compreensão sobre a avaliação em fases.

A seguir serão apresentados no Quadro 33, excertos referentes à unidade “Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso”.

Quadro 33 - Unidade de Análise “Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso”

Subcategoria: “Avaliação em Fases”.

Unidade de Análise: “Adequação das questões da avaliação em fases propostas no curso”

São questões que envolvem as principais ideias quando se trata de processo avaliativo. P2, Q26

As questões são amplas, questiona o participante sobre sua concepção de avaliação, até a importância de outras formas de avaliar os alunos P5, Q26

Sim, são adequadas! Essas questões possibilitam um repensar por parte do cursista, por outro lado, é um levantamento do conhecimento prévio que ajudará o professor do curso direcionar melhor suas aulas. P6, Q26

Acredito que a pergunta de número três “o que você entende por avaliação formativa?” seja suficiente para iniciar um diálogo em torno do processo de avaliação. P7, Q26

Fonte: os autores.

Segundo os comentários, nota-se que os analistas afirmam que as questões estão adequadas, pois por meio delas podem-se levantar previamente as

ideias que os participantes têm a respeito da avaliação, para posteriormente avançar na ampliação dos conceitos. É notório no comentário do analista P6:

[...]é um levantamento do conhecimento prévio que ajudará o professor do curso direcionar melhor suas aulas (Q26).

Percebe-se que o analista compreende o ideal de avaliação diagnóstica, pois o intuito é utilizar o conhecimento prévio do participante para avançar das discussões sobre a avaliação.

Conforme os comentários do analista P7, a pergunta o “que você entende por avaliação formativa” está suficiente para iniciar um diálogo em torno do processo avaliativo. É válido pontuar que estas questões estão propostas a serem aplicadas no primeiro encontro do curso, com o intuito de levantar as percepções dos professores sobre avaliação, avaliação formativa, avaliação em fases e a importância deste estudo na formação continuada.

As questões estão planejadas (Apêndice - E), como já mencionado, a ser aplicadas no primeiro encontro com caráter diagnóstico, porém serão feitos os *feedbacks*, e a atividade assumirá, o ideal da avaliação em fases.

A seguir será apresentada a unidade “Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso”(Quadro 34). Nesta etapa, os professores analistas são orientados a analisar as atividades a serem desenvolvidas durante o curso nos encontros 3 e 4.

Quadro 34 - Unidade de Análise “Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso”

<p>Subcategoria: “Avaliação em Fases” Unidades de Análise: “Adequação das atividades de elaboração da prova em fases propostas no curso”</p>
<p><i>“Importante os participantes vivenciar na prática o que estudaram”. P1, Q28</i></p>
<p><i>“Prática importante”. P1, Q30</i></p>
<p><i>“Vivenciar algo que será utilizado em sala de aula junto aos estudantes é fundamental para os professores. Isso gera empatia e o professor passa a olhar o estudante como um ser humano igual a ele e não apenas como um número”. P2, Q28</i></p>
<p><i>“Os professores terão a teoria e ao elaborarem uma atividade envolvendo essa avaliação, estarão caminhando na ideia de indissociabilidade entre teoria e prática. P2, Q30</i></p>
<p><i>“Adequada, pois envolve ativamente os participantes nas atividades do curso. P3, Q28</i></p>

“Sim, pois permite aos participantes colocar em prática o conteúdo de avaliação em fases”. P3, Q30

“Sim, pois essa vivência trará para os participantes entendimento mútuo, oportunidade para sanar dúvidas, fazer ajustes. Tudo que é aplicado em prática potencializa a aprendizagem”. P4, Q28

“Nos encontros 3 e 4 ocorrerá a elaboração, aplicação e correção da avaliação em fases, sendo necessário o uso da aprendizagem adquirida nos encontros anteriores, portanto, estabelece uma relação entre teoria e prática”. P4, Q30

“É nesse momento que irá perceber os resultados do procedimento avaliativo, e analisar a sua viabilidade”. P5, Q28

“A parte teórica proposta nos primeiros encontros, espera-se concretizar na prática, nos últimos encontros”. P5, Q30

“A teoria sempre deve vir aliada com a prática, um curso só teórico fica vago e cansativo”. P6, Q28

“Sim, pois o cursista, estará realmente fazendo os passos que compõe a avaliação em fases.” P6, Q30

“A vivência é de extrema importância para a efetividade de um curso.”P7, Q2

“Neste momento do curso a teoria se alia a prática dando sequência no processo de aprendizagem.”P7, Q30

Fonte:os autores

A atividade refere-se à elaboração, aplicação e correção da avaliação em fases. Corresponde ao momento em que os participantes do curso poderão elaborar uma avaliação em fases com base em determinado conteúdo da Geografia, posteriormente aplicar e, por fim, fazer a correção seguindo as orientações da avaliação em fases.

Todos esses passos (elaborar, aplicar e corrigir) seriam seguindo princípios da avaliação em fases, que deve ser aplicada em duas ou mais fases e na qual o professor deve fazer os comentários interrogativos para que o aluno faça as adequações.

De acordo com as análises dos professores analistas, foi considerada uma prática importante, conforme o comentário do analista P1, ao afirmar que:

Importante os participantes vivenciar na prática o que estudaram(Q28).

Do mesmo modo, há união entre a teoria e prática, algo que se complementa ao longo do curso. Na unidade “Contribuições para o Ensino”, são apresentados os excertos referentes às contribuições que a avaliação em fases traz para a prática do professor, segundo expresso no Quadro 35.

Quadro 35 - Unidade “Contribuições para o Ensino”

<p>Subcategoria: “Avaliação em Fases”. Unidade de Análise: “Contribuições para o Ensino”</p>
<p><i>Pode contribuir ao passo que não será uma avaliação pontual e cristalizada num dado momento. Pelo contrário, ao indagar o estudante, o professor estará criando espaço para que o mesmo se expresse e pesquise para poder responder. Essa avaliação estimula o questionamento. P2, Q43.</i></p>
<p><i>Sim. Creio que a avaliação em fases pode contribuir para o ensino de Geografia na Educação Básica, pois permite compreender como ocorre a compreensão dos conteúdos geográficos pelos alunos. P3, Q43.</i></p>
<p><i>O professor terá a capacidade de acompanhar a evolução da aprendizagem do eu aluno. Assim poderá ser levantada possibilidades de aprendizagem de acordo com as dificuldades observadas P4, Q40.</i></p>
<p><i>Sim, pois além de medir a aprendizagem dos alunos durante as aulas, contribui para que participem ativamente desse processo e desenvolvam estratégias de aprendizagem. P4, Q43.</i></p>
<p><i>Conhecer novas estratégias de ensino, é viável para o professor, que passa constantemente por desafios no processo de ensino aprendizagem P5, Q34.</i></p>
<p><i>Possibilita a verificação do processo de ensino aprendizagem. O que o aluno adquiriu de conhecimento e seu desenvolvimento no decorrer desse processo. P5, Q40</i></p>
<p><i>O ensino tanto da Geografia como de outras disciplinas, necessita de propostas que auxilie o professor, e a adaptação do aluno, para obter resultados significativos nesse processo. É um desafio ao professor inovar, e os “novos” meios de ensino, como a avaliação em fases, são essenciais para obtenção de resultados positivos no processo de ensino aprendizagem. P5, Q43.</i></p>
<p><i>Sim, é muito importante aprender novas formas de como avaliar P6, Q34.</i></p>
<p><i>Sim, contribui sim, muitos conteúdos da Geografia necessita de conceituações, argumentos, o pensar sobre o fato, analisar partes diversas, etc. A avaliação em fases, facilita essas abordagens e amplia o conhecimento do aluno, pois ele terá que melhorar o seu embasamento conforme for passando as fases. P6, Q43</i></p>
<p><i>Ainda que o produto educacional apresentado não demonstre, de forma explícita, os benefícios aos educandos e docentes deste processo de avaliação, entende-se que o mesmo surge como uma metodologia inovadora ao ensino de geografia, que deve ser considerada, fazendo do processo de</i></p>

ensino e aprendizagem cada vez mais significativos. Assim, penso que este tipo de avaliação pode orientar o professor na sua prática docente. P7, Q34.

Aplicar ou não em todos os conteúdos vai depender do grau de segurança e de profundo conhecimento de cada conteúdo pelo professor. P2, Q44.

Sim. Creio que todos os conteúdos geográficos possam ser trabalhados na avaliação em fases, a estrutura da avaliação (tipos de questionamentos... exercícios...) é que vai determinar a viabilidade de avaliação. P3, Q44.

Desde que as etapas de aplicação da avaliação não sejam negligenciadas pelo professor e aluno, considero essa uma ferramenta de extrema valia. Como também essa avaliação ajudará o professor a refletir sobre sua prática docente, podendo ajustar suas aulas, os conteúdos e a maneira como ensina. P7, Q40.

Desde que a mesma caminhe lado a lado com um ensino que seja significativo ao educando, vejo-a com grande potencial. P7, Q43.

Fonte:os autores.

Haja vista que a avaliação é uma ação que está diretamente associada ao processo de ensino, deve-se considerar sua contribuição nele. De fato, ao ensinar deve-se pensar e/ou repensar no processo avaliativo, com o intuito de conduzir o professor a uma reflexão sobre sua prática.

É evidente conforme os excertos dos analistas que a avaliação em fases pode sim contribuir com o ensino, sendo possível notar isso no comentário a seguir:

Com certeza. Como já dito, a avaliação na qual se propõe aqui pode ser de suma importância para o ensino de geografia. Se, for articulada ao que propõe as Diretrizes a tendência é tornar referência para Educação Básica (P1, Q43).

De tal modo, o comentário do analista P5, também pontua que a avaliação em fases pode contribuir como Ensino de Geografia, visando cooperar com a atuação docente.

O ensino tanto da Geografia como de outras disciplinas, necessita de propostas que auxiliem o professor, e a adaptação do aluno, para obter resultados significativos nesse processo. É um desafio ao professor inovar, e os “novos” meios de ensino, como a avaliação em fases, são essenciais para obtenção de resultados positivos no processo de ensino aprendizagem(Q43).

O analista P6 contribuiu com seus excertos afirmando que existem muitos conceitos em Geografia que os alunos necessitam se apropriar, conceituar, argumentar e pensar sobre, e a avaliação em fases auxiliará nesse processo.

Além de contribuir com o processo de ensino, a avaliação em fases também auxilia no processo de aprendizagem. Pois, é fato que o ensino, a aprendizagem e a avaliação formam uma tríade. A seguir, podem ser observados os excertos referentes a esse assunto no Quadro 36.

Quadro 36 - Unidade “Contribuições para a Aprendizagem”

<p>Subcategoria: “Avaliação em Fases” Unidade de Análise: “Contribuições para a Aprendizagem”</p>
<p><i>“É adequada porque ao estimular o estudante a pensar mais sobre sua resposta, essa avaliação contribui para o raciocínio geográfico, desde que as questões feitas pelo professor da turma contemplem também os princípios relacionados ao raciocínio geográfico”. P2, Q40.</i></p>
<p><i>“Sim, pois possibilita o professor diagnosticar a compreensão dos alunos sobre um determinado tema em uma fase inicial e permite acompanhar a evolução do conhecimento dos alunos no decorrer das outras fases”. P3, Q36.</i></p>
<p><i>“Sim, pois dessa forma contribui para um melhor entendimento, visto que os alunos participam de forma mais participativa, são capazes de refletir sobre seu próprio progresso e considerar suas dificuldades e erros como algo a ser superado”. P4, Q36.</i></p>
<p><i>“Os alunos tende a aceitar novos métodos e desafios. A proposta, se realizada da forma apresentada, pode contribuir para os alunos se adequar a outros meios de ensino”. P5, Q36.</i></p>
<p><i>“Possibilita a verificação do processo de ensino e de aprendizagem. O que o aluno adquiriu de conhecimento e seu desenvolvimento no decorrer desse processo”. P5, Q40.</i></p>
<p><i>“Sim, o aluno terá oportunidade de avançar no seu conhecimento”. P6, Q36.</i></p>
<p><i>“Sim, o aluno terá oportunidade de construir e ampliar seu conhecimento conforme as fases sugeridas pelo professor”. P6, Q40.</i></p>
<p><i>“Noto que com a avaliação em fases, o aluno poderá rever o que errou. E em outro momento, com o retorno e comentários feitos pelo professor, de ajustar suas respostas. Assim entendo, que essa avaliação auxilia o aluno a progredir na aprendizagem e não ser limitado aos erros”. P7, Q36.</i></p>

Fonte: os autores.

Como pode observar nos excertos, a avaliação em fases contribui para o processo de aprendizagem, pois por meio dela o aluno é incentivado a retomar àquilo que necessita melhorar para avançar em sua aprendizagem.

Por meio dessa avaliação, o professor pode acompanhar o desenvolvimento do aluno, conforme se pode notar no comentário do analista P3.

Sim, pois possibilita o professor diagnosticar a compreensão dos alunos sobre um determinado tema em uma fase inicial e permite acompanhar a evolução do conhecimento dos alunos no decorrer das outras fases (Q36).

Além do mais, os alunos poderão refletir sobre os seus avanços e considerar suas dificuldades e limites, segundo é exposto pelo analista P4:

Sim, pois dessa forma contribui para um melhor entendimento, visto que os alunos participam de forma mais participativa, são capazes de refletir sobre seu próprio progresso e considerar suas dificuldades e erros como algo a ser superado (Q36).

Desse modo, fica evidente que a avaliação em fases cumpre uma função formativa, pois possibilita o aluno a progredir em sua aprendizagem, e o seu erro não sofrerá punições, pelo contrário, será um aporte para que ele consiga avançar e poder compreender o que “errou” para continuar aprendendo.

Análise Interpretativa da Subcategoria Avaliação em Fases

Em análise ao conceito de avaliação em fases, considerando os excertos dos analistas, verifica-se que ficou claro a eles, conforme é percebível no comentário a seguir:

Sim, ficou claro que a avaliação em fase consiste em os alunos responderem a uma questão e partir do feedback do professor poderem melhorar suas respostas ou até mesmo corrigir equívocos entre outras coisas, sendo o ato avaliativo realizado em vários momentos pelo professor (P3, Q42).

Pode-se notar que o analista compreendeu a proposta da avaliação em fases que considera o progresso do aluno e que ela é realizada não em um único momento. Pontua-se que a quantidade de fases nessa avaliação pode ser estabelecida pelo professor de acordo com seu objetivo e necessidade.

É importante para se efetivar o caráter formativo dessa avaliação os *feedbacks*, pois eles orientarão o aluno naquilo que é necessário melhorar, por conseguinte, de acordo com Mendes (2014) os *feedbacks* feitos pelo professor e retornados aos alunos abrem o momento da segunda fase da avaliação em fases, momento este que é uma continuação da regulação da aprendizagem, pois o aluno poderá refletir sobre suas dificuldades a fim de superá-las.

Para Sanmartí (2009), as avaliações seriam capazes ter o objetivo de cooperar com a aprendizagem dos alunos por meio do processo de regulação, pois com isso os educandos saberiam evidenciar suas dificuldades e posteriormente superá-las. Conforme Mendes (2014), o *feedback* dado pelo professor é essencial na avaliação em fases, pois coopera no processo de regulação da aprendizagem.

Na avaliação em fases, o tempo é essencial, verifica-se conforme no excerto do analista P7:

[...] Pelo que foi lido, notei que este tipo de avaliação permite ser aplicado em vários momentos, no caso, as fases, permitindo que o aluno reveja seus erros, analise os comentários do professor para continuar na aprendizagem(Q42).

Para Passos (2015), a avaliação em fases considera o tempo como um contribuinte da aprendizagem. Assim, para Prestes (2015), é importante que o professor além de questionar e dar o *feedback* considere o processo do aluno.

Luckesi (2011) destaca que o processo é o que se usa para obter resultados mais satisfatórios. E se a obtenção do resultado for insatisfatória, é importante existir uma intervenção para um resultado, posteriormente satisfatório (LUCKESI, 2011).

Tratando-se da atividade avaliativa, que em primeiro momento possuiu uma função diagnóstica, constata-se conforme os excertos dos analistas que ela é satisfatória, pois para o analista P6:

[...]é um levantamento do conhecimento prévio que ajudará o professor do curso direcionar melhor suas aulas (Q26).

De acordo com Luckesi (2011), a prática da avaliação diagnóstica tem a função de entender o estágio de aprendizagem do aluno, para posteriormente

tomar decisões para o progresso da aprendizagem. Assim, é válido ressaltar a importância de, como foi postulado pelo analista P6 fazer,

[...]um levantamento do conhecimento prévio[...] (Q26).

Então, por meio dessa tomada de decisão está associada ao progresso da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2011). No PTT, dentre as atividades a serem realizadas, tem-se a elaboração, aplicação e correção da avaliação em fases. Seria esse o momento em que os cursistas elaborariam uma avaliação de determinado conteúdo de Geografia, aplicaria com eles e, posteriormente, faria as correções de acordo com os preceitos da avaliação em fases.

Referente a essas atividades, os analistas consideraram importante, pois é uma integração entre teoria prática, conforme o comentário a seguir:

É importante os participantes vivenciar na prática o que estudaram(P1,Q28).

Acredita-se que essas ações ajudarão os professores a perceberem as contribuições que a avaliação em fases terá no processo de ensino e no processo de aprendizagem. Tratando-se do primeiro processo, de acordo com os excertos do analista P3, a avaliação em fases contribuiu para o ensino, pois:

[...] possibilita o professor diagnosticar a compreensão dos alunos sobre um determinado tema em uma fase inicial e permite acompanhar a evolução do conhecimento dos alunos no decorrer das outras fases(Q36).

Com base em Prestes (2015), a avaliação permite ao professor a oportunidade de refletir sobre suas aulas e por meio disso ajustá-la didaticamente, para que ofereça melhores condições de aprendizagem aos alunos. O analista P7 constatou que:

[...] essa avaliação ajudará o professor a refletir sobre sua prática docente, podendo ajustar suas aulas, os conteúdos e a maneira como ensina (Q40).

De tal modo, é notório que a avaliação em fases auxilia o docente nessa ação de adequação do processo de ensino. Ademais, conforme o excerto que segue:

O ensino tanto da Geografia como de outras disciplinas, necessita de propostas que auxiliem o professor, e a adaptação do aluno, para obter resultados significativos nesse processo. É um desafio ao professor inovar, e os “novos” meios de ensino, como a avaliação em fases, são essenciais para obtenção de resultados positivos no processo de ensino aprendizagem (P5, Q43).

Por meio disso, entende-se que avaliação não é uma prática para obtenção de notas e conceitos de reprovação ou aprovação, mas sim um meio para ensinar, dialogando com Sanmartí (2009) a avaliação está atrelada ao ensino como também serve para melhorar esta prática, que irá ajudar os alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Ademais, pode-se considerar que a avaliação em fases contribui também no processo de aprendizagem. Segundo Passos (2015), essa avaliação permite que a aprendizagem do aluno seja regulada. Do mesmo modo, pode também diagnosticar os alunos em relação a determinado conteúdo, assim expresso no comentário do analista P3, ao afirmar que:

[...] possibilita o professor diagnosticar a compreensão dos alunos sobre um determinado tema em uma fase inicial e permite acompanhar a evolução do conhecimento dos alunos no decorrer das outras fases (Q36).

Desse modo, segundo Mendes (2014), pode ser evidenciada na avaliação em fases aquilo que o aluno sabe e não sabem como também suas dificuldades, partindo desses resultados, o professor fará a intervenção com *feedbacks* para dar sequência na avaliação em fases. Sobre isso, vê-se o comentário do analista P5, que segundo ele a avaliação em fases:

Possibilita a verificação do processo de ensino e de aprendizagem. O que o aluno adquiriu de conhecimento e seu desenvolvimento no decorrer desse processo (Q40).

Além do mais, segundo o excerto do analista P4 os alunos:

[...] são capazes de refletir sobre seu próprio progresso e considerar suas dificuldades e erros como algo a ser superado(Q36).

É evidente que na avaliação em fases o aluno é orientado a protagonizar mediante as intervenções do professor a sua aprendizagem. De tal modo que suas dificuldades e os erros não o impeçam de progredir, mas que são oportunidades de rever sua condição e poder aprender. O comentário do analista P7 evidencia que:

[...] essa avaliação auxilia o aluno a progredir na aprendizagem e não ser limitado aos erros(Q36).

Para Prestes (2015), deve-se valorizar o progresso do aluno e interferir pedagogicamente de maneira que favoreça o crescimento do aluno. É importante pontuar que o retorno da avaliação para o aluno com os *feedbacks* é considerado, segundo Mendes (2014), uma oportunidade de aprendizagem. Os comentários do analista P6 destacam que:

[...] o aluno terá oportunidade de construir e ampliar seu conhecimento conforme as fases sugeridas pelo professor (Q40).

[...] o aluno terá oportunidade de avançar no seu conhecimento (Q36).

Isso confirma-se, de acordo as ideias de De Lange (1987), que o objetivo da avaliação em fases não está na nota, mas na possibilidade de aprendizagem.

Já o analista P7 considera que:

Noto que com a avaliação em fases, o aluno poderá rever o que errou. E em outro momento, com o retorno e comentários feito pelo professor, de ajustar suas respostas(Q36).

Destaca-se, do mesmo modo, que para que haja eficiência na avaliação em fases, é importante que o docente teça comentários questionadores adequados nas respostas, pois são eles que irão orientar o aluno para seguir na aprendizagem e sanar suas dificuldades (PONTE, *et al*, 1997).

5 SÍNTESE INTERPRETATIVA DA ANÁLISE DOS DADOS

Segundo os excertos dos professores analistas pode-se inferir que a avaliação em fases ainda é desconhecida no Ensino de Geografia. Porém, sabe-se que a avaliação formativa é o modelo mais propício para o Ensino de Geografia, pois essa área visa contribuir com a formação crítica, reflexiva e cidadã do aluno, e o modelo de avaliação pautado ainda em métodos tradicionais, caracterizados como exames, acaba inviabilizando a proposta pedagógica e a política formativa dessa área do conhecimento.

Assim, sendo a avaliação em fases uma avaliação formativa, ela pode ser aplicada no Ensino de Geografia. O PTT, de acordo com comentários dos analistas, apresenta-se adequado, sendo válido propor aos professores uma nova forma de avaliar, pois se fala de avaliação, porém observa-se ainda um desconforto ou desconhecimento nos professores sobre como avaliar.

Discutir a avaliação, não se limita a elaborar provas, questões dissertativas ou de múltiplas escolhas, e atribuir notas, mas pensar em como elaborar, aplicar e corrigir. E ao saber que a avaliação colabora com a aprendizagem, ela precisa estimular o educando a conhecer, e não o limitar a uma nota ou conceito, do mesmo modo, auxilia a prática do professor, que poderá refletir sobre suas ações e regular suas práticas e metodologias de ensino pensando na importância dessas adequações para cooperarem ainda mais com o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, a estrutura do curso, para os analistas está adequada, assim como o tempo e a maneira que será conduzido, utilizando da aula expositiva dialogada, pois pretende-se dialogar com os participantes, pois acredita-se que o processo de conhecimento e formação, nesse caso de professores, não é algo impositivo ou evasivo, mas de sensibilização, reflexão, trocas de experiências e teorias para que se promova a mudança na prática.

Além do mais, no que tange aos objetivos de cada encontro, percebeu-se que os analistas consideram adequados. Outro ponto a ressaltar, são as atividades propostas nos encontros, que visam o elo entre momentos teóricos e práticos. No que tange as práticas, é proposto a elaboração de uma avaliação do

tipo em fases, com o intuito dos participantes vivenciarem a elaboração, aplicação e correção dela.

No que se refere à elaboração, o foco não é a quantidade de questões, mas a partir das discussões, elaborar aquilo que é essencial de determinado conteúdo, ou seja, algo que o aluno não pode ficar sem aprender.

Posteriormente a aplicação, por se tratar da avaliação em fases, é importante que os cursistas sejam orientados que a avaliação pode ser aplicada em diversas fases, isso segundo o objetivo do professor, ademais, é importante instruí-los para delimitarem a quantidade de questões e fases considerando a aprendizagem do aluno, o processo de ensino e a rotina do trabalho docente.

Igualmente, foi considerado satisfatório o encontro previsto no PTT para a correção, pois se acredita na importância dos *feedbacks* no processo de ensino como também no processo de aprendizagem. Desse modo, os participantes estariam colocando em prática, tirando dúvidas e refletindo sobre a possibilidade de aplicação da avaliação em fases em suas aulas e trocando reflexões sobre esta etapa.

A correção deve propiciar ao aluno a rever o que “errou”, pois espera-se que o erro não deve ser algo que promova sanções, mas precisa ser revisto, discutido para compreender qual (is) fator(es) que fizeram com o que o aluno “errasse” e oportunizá-lo a aprender e a rever o que realizou.

A avaliação diagnóstica que tem por proposta ser aplicada no primeiro encontro, e que posteriormente adotará um perfil de avaliação em fases, foi bem aceita, sendo compreendido como o ponto de partida do curso e das discussões, e, por meio dela, podem-se ter noções das ideias que os professores têm sobre a avaliação e por meio disso direcionar as discussões e reflexões de estudos do curso

Além do mais, as etapas referentes ao que envolve a avaliação em fases e suas contribuições para o ensino e para aprendizagem, foi visto que os participantes acreditam que ela pode auxiliar esses processos. Tanto no que tange a prática do professor, qual poderá ser revista, como também na aprendizagem do aluno que é oportunizado a aprender.

Ademais, considera-se que os professores analistas, por mais que não tinham ciência desse tipo de avaliação, compreenderam a sua importância e

aplicabilidade no Ensino de Geografia, visto que nesta área, não há discussões sobre a temática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a elaboração de um curso de formação continuada envolvendo a temática de Avaliação Educacional com ênfase na Avaliação em Fases, aplicá-lo a professores da Área de Geografia, bem como analisar os dados coletados por meio da implementação indireta do PTT.

Do mesmo modo, a pesquisa apresentou a seguinte questão: quais seriam as contribuições da avaliação em fases para o Ensino de Geografia? Visto que, segundo o que foi exposto, nesta área é desconhecida este tipo de avaliação, já que sua origem se dá nos estudos da Matemática, na Holanda, com os estudos de De Lange (1987).

O Ensino de Geografia a partir do que foi debatido neste estudo carece de discussões a respeito da avaliação formativa, pois acredita-se, de acordo com o que foi argumentado, que este tipo de avaliação é o mais propício para esta área do conhecimento. Pois, é importante conduzir os alunos pelos caminhos do conhecimento com o propósito de compreenderem o espaço geográfico e suas múltiplas relações para que tenham consciência e tornem-se cidadãos.

O texto final foi estruturado de forma que, o primeiro capítulo apresentou a introdução, no qual foram sinalizados alguns dados obtidos por meio de uma adaptação das etapas de uma RSL, em que pudesse notar nos trabalhos acadêmicos dos últimos anos que não há publicações a respeito da Avaliação em Fases no Ensino de Geografia.

O Segundo capítulo trouxe discussões a respeito do conceito de avaliação, como um recurso aliado à prática do professor e também à aprendizagem do aluno; deste modo, sabe-se que ela está totalmente associada ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem.

Ainda no capítulo dois, discutiu-se o conceito e a prática do exame, que ainda é perceptível nas escolas brasileiras, o qual se configura como uma ação excludente e classificatória, que não prioriza a aprendizagem, mas conceitos e notas com intuito de aprovação ou reprovação. Além do mais, são apresentadas também as tipologias de avaliação (somativa, diagnóstica e formativa) e a Avaliação em Fases, sendo esta o foco da pesquisa.

No capítulo três, discutiu-se a formação continuada de professores, que buscou oferecer aos professores subsídios teóricos e práticos para o trabalho docente. Ou seja, ofertou-se formação para que os docentes fossem capacitados a lidarem com os desafios da sala de aula. A avaliação, quando não é compreendida em seu real sentido, torna-se algo que angustia os professores, sendo relevante proporcionar momentos de reflexões, teorias e práticas a respeito deste processo.

No Quarto capítulo, apresentou-se a metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa, sendo ela de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, bem como a análise de dados utilizando a Análise Discursiva Textual.

No Quinto capítulo, evidenciou-se a análise de dados, realizada com base na análise intersubjetiva dos questionários respondidos por sete professores analistas que examinaram o PTT, cujo título é “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”.

Com a implementação indireta do PTT e com a análise dos dados, ficou explícito um desconhecimento dos professores analistas em relação à Avaliação em Fases, podendo ser considerado, algo “novo” a ser utilizado pelos docentes em suas aulas. Porém, notou-se a possibilidade de sua aplicação no Ensino de Geografia, sendo um recurso que pudesse cooperar com o processo de aprendizagem dos alunos a fim de orientá-lo para uma formação mais ampla e cidadã.

Visto que a proposta do Ensino de Geografia é proporcionar o conhecimento do espaço geográfico, a fim de compreender os fenômenos que nele se manifesta, e por meio disso, orientar o estudante para suas múltiplas relações com seu espaço geográfico e cotidiano, e por meio disso, promover um ensino que promova ações humanizadas e cidadãs.

Desse modo, verificou-se que a Avaliação em Fases, como uma avaliação formativa, esteve a favor do professor como também do aluno. Foi uma estratégia que pôde oportunizar mais aprendizagens, pois ela orientou o estudante a alcançar os objetivos educacionais e, no âmbito geográfico, para o desenvolvimento do raciocínio Geográfico. Ademais, permitiu que o “erro” não fosse compreendido como algo que geraria uma punição, mas sim, como uma ação que levaria o discente a progredir na sua aprendizagem.

Do mesmo modo, a Avaliação em Fases, como já mencionado, cooperou com a prática do professor, pois ele poderia acompanhar de maneira mais próxima o desenvolvimento de seus alunos e por meio disso, refletir sobre sua prática de ensino e metodologias.

É válido ressaltar que a avaliação no sentido formativo, não visou a punição do aluno e muito menos do professor, mas como algo que promovesse o alcance para o conhecimento, como também reflexões sobre a prática do ensino. Esta que esteve atrelada ao processo de aprendizagem. Assim, repensar a prática avaliativa foi refletir a respeito das práticas e metodologias que foram adotadas no decorrer das aulas.

Além do mais, as atividades propostas no PTT, tais como a atividade diagnóstica sugerida a ser aplicada no primeiro encontro do curso, que assumiria um caráter formativo e em fases depois do *feedback*, em sua segunda aplicação, a proposta de elaboração, aplicação e correção de uma avaliação do tipo em fases, qual foi considerado pelos analistas muito relevantes. Desse modo, os cursistas puderam vivenciar e experimentar esta “nova” avaliação que foi considerada importantes para o curso. No entanto, vale frisar que o intuito do curso seria de proporcionar momentos de reflexões e conhecimentos sobre a Avaliação em Fases para que os professores pudessem aplicá-las em suas aulas.

Mediante ao exposto, considera-se que há lacunas no que se refere ao estudo da avaliação no Ensino de Geografia e isso interfere na formação de professores e, desse modo, em sua prática em sala de aula. Assim, nota-se, com base nas análises realizadas, que a Avaliação em Fases pode cooperar com o Ensino de Geografia e que há possibilidades de sua aplicação na Educação Básica.

Sabe-se que ainda as avaliações tradicionais perduram no Ensino de Geografia tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. E é importante que na academia os futuros docentes conheçam, reflitam e pratiquem de fato a avaliação, para que, posteriormente, possam aplicar novas ideias avaliativas com seus alunos.

Destarte, a Avaliação em Fases contribui para desconstruir a perspectiva tradicional de Ensino que diretamente está nos currículos e nas práticas docentes no âmbito geográfico, e pode proporcionar mais momentos de aprendizagens e não de punições ou de “desconto” de notas por causa dos

erros. Acredita-se numa perspectiva avaliativa de cunho formativo, em que o erro precisa ser compreendido, para que possam ser traçados caminhos para que o aluno saiba o motivo do desacerto e consiga superar e aprender.

Ademais, é complexo perceber e adotar novas possibilidades de avaliações processuais, isso em decorrência da cristalização do sistema avaliativo tradicional (somativo). Mas, não quer dizer que há impossibilidades. O professor, diante do seu contexto de trabalho, pode adotar novas estratégias avaliativas. Não de maneira impositiva, mas por meio da sensibilização sobre a importância da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem na Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.** Porto Portugal: Porto Editora LTDA, 1996.
- BARLOW, M. **Avaliação Escolar: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOTH, I. J. **Avaliação Planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina.** 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2001.
- BURIASCO, R. L. C. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p.155 – 177, jul./dez. 2000.
- CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2013
- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- CALLAI, H. C. **A Formação do profissional de geografia: o professor.** Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o Ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 16, p. 133-151, 9 jun. 2001. Semestral. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353/335>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano** (org.). Porto Alegre: Mediação, 2000
- CALLAI, H. C. **Educação Geográfica: Reflexão e Prática.** Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) **Formação de professores: Tendências atuais.** 3 ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.
- CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1997.
- CASTELLAR, S. M. V. Geografia Escolar e a formação docente. In: CARVALHO, A. M. P; de. **Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo.** 2. ed. São Paulo: Cengage, 2017. p. 101-124.
- CASTROGIOVANNI, A.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A.; (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas - SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008

CHIMENTÃO, L.K. A Formação Continuada de Professores e sua Implicação na Prática Pedagógica. *In*: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; ROSA, Wagner (org.). **Reflexões de Professores**. Londrina: Grafcel, 2011. p. 229-233.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A Geografia na sala de aula**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 50 – 61.

DE LANGE, J. **Mathematics, Insight and Meaning**. Utrecht: OW & OC, 1987.

ESTEBAN, M. T. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. *In*: **23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000. Caxambu. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.PDF> Acesso: 14 jul.2020.

FARIAS FILHO, M. C.; ARRUDA FILHO, E. J. M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. São Paulo: Altas, 2013

FERNANDES, D. **Avaliar para Aprender: Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Unesp, 2009.

FILIZOLA, R. **Didática da Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1993

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J.M. L. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1965.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, I. P.A. (org.). **Técnicas de Ensino: Porque não?** Campinas: Papirus, 1991, p.37-49.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACEDO, I. C. de. A Formação Reflexiva de Professores. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; ROSA, Wagner (Orgs.). **Reflexões de Professores**. Londrina: Grafcel, 2011. p. 95-99.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

MENDES, M. T. **Utilização da Prova em Fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo**. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MENDES, M. T; BURIASCO, R. L. C. de. O Dinamismo de uma Prova Escrita em Fases: um estudo com alunos de cálculo diferencial e integral. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 653-672, ago. 2012.

MÉNDEZ, J. M. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSOS, A. Q. Van Hiele, **Educação Matemática Realística e GEPEMA: algumas aproximações**. 2015. 147 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de

Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 20-62.

PIRES, M. N. M. **Oportunidade para aprender: uma Prática da Reinvenção Guiada na Prova em Fases**. 2013. 122f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PIRES, M. N. M.; BURIASCO, R. L. C. Prova em fases: instrumento para aprender. In: V SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 2012, Petrópolis. **Anais...** Disponível em:http://sipem-sbem.lematec.net/CD/PDFs/GT08/CC46820833920_A.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

PONTE, J. P.; BOAVIDA, A.; GRAÇA, M.; ABRANTES, P. **Didácticadamatemática**. Lisboa: DES do ME, 1997.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. L; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRESTES, D. B. **Provas em Fases em Matemática: uma experiência no 5º ano do ensino fundamental**.2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2015.

RABELO, K. S. de P. A Avaliação da aprendizagem no processo de ensino em Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 4, n. 4, p. 222-249, dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/16673>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a Avaliação Formativa. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (org.). **Avaliação Formativa: Práticas Inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011. pp. 13-42.

VILLAS BOAS, B. M. F. Esmiuçando A Avaliação Formativa. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (org.). **Conversa sobre avaliação**. Campinas: Papyrus, 2019. p. 13-22.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a Escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papyrus, 2008

VILLAS BOAS, B.M.F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

VILLASBOAS, B. M. de F. V. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em:<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308>. Acesso em:25 de abri. 2020

APÊNDICE A

Questionário De Análise Do PTT.



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



Apresentação

Caro participante, de início agradeço por aceitar colaborar com esta Produção Educacional, que faz parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEN/UENP.

Antes de começar a responder as questões, esclareço que este estudo foi elaborado em forma de curso, a ser aplicado na modalidade presencial para professores que atuam no ensino de Geografia da Rede Básica de Educação, porém, em decorrência da pandemia COVID -19, a implementação será realizada de maneira indireta, a partir de sua análise e contribuição, tanto na leitura do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), quanto preenchimento do questionário.

Por fim, destaco que caso surjam dúvidas sobre o questionário, coloco-me à disposição. Desde já agradeço sua contribuição!

Guia de apresentação

A avaliação em fases surgiu na Holanda graças às inquietações do Professor De Lange (1987) a respeito da aprendizagem de seus alunos de Matemática. Ele cunhou o nome “Tarefa em Fases”, tendo em vista que a tarefa foi realizada em dois momentos. No primeiro o docente aplicou algumas questões aos alunos, na sala de aula, com tempo determinado; posteriormente, ao recolher, ao fazer a correção, pontuou alguns questionamentos tentando incitar os alunos a refletirem sobre suas respostas. Na aula seguinte, devolveu a avaliação corrigida aos alunos e permitiu que respondessem, dando continuidade à mesma tarefa, em casa e, também, respondendo aos questionamentos.

Esse procedimento avaliativo foi adaptado nesta pesquisa, na qual utilizaremos a denominação de “Avaliação em Fases”. Conforme as necessidades e objetivos de cada professor, esse procedimento pode ser aplicado em duas ou mais fases. É importante compreender que este tipo de avaliação enquadra-se na tipologia formativa, presente em todo processo de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, de ensino do professor. Este tipo de avaliação pode ser



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
 Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



utilizado não somente no ensino da disciplina de Matemática, mas também, em outras disciplinas, a Geografia.

Desse modo, com vistas a promover a aprendizagem dos alunos, esta pesquisa consiste em um curso ofertado a professores da Educação Básica, que ministram a disciplina de Geografia. A ideia é ofertar formação aos professores para que possam conhecer e utilizar a Avaliação em Fases no ensino de suas disciplinas, com a intenção de que este procedimento avaliativo auxilie o professor em sua prática educacional.

Considerando a contextualização apresentada, convido-o(a) a analisar a estrutura do curso pensado para ser aplicado a professores de Geografia, que atuam na Educação Básica. São encaminhados dois formulários, o primeiro referente à identificação dos participantes, já o segundo formulário consiste em questões para análise do Produto Técnico Tecnológico

QUESTIONÁRIO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1. Nome:

2. Email:

3. Nível de escolaridade:

graduação/ Ano de obtenção:

especialização/ Ano de obtenção:

Mestrado / Ano de obtenção:

Doutorado/ Ano de obtenção:

Pós- Doutorado/ Ano de obtenção:

4. Atuação:

Educação Básica

Nível e/ou modalidade:

5. Instituição:

Pública

Privada

6. Ensino Superior

Curso:



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
 Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



7. Instituição:

Pública

Privada

QUESTIONÁRIO 2 – ANÁLISE DO PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO “ AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA.”

1. No seu ponto de vista, o tempo destinado ao curso, sendo ele, de 5 encontros com duração de 3 horas, está:

Adequado.

Parcialmente adequado.

Inadequado.

2. Justifique a resposta da questão anterior.

3. A metodologia de cada encontro se baseará na aula expositiva dialogada. A seu ver considera:

Adequado

Parcialmente adequado.

Inadequado

4. Justifique a resposta da questão anterior.

5. A forma em que está organizado cada encontro, proporciona a integração entre a parte teórica discutida no curso, e a prática sobre a avaliação em fases?

Sim.

Em partes.

Não.

6. Justifique a resposta da questão anterior.



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



7. Os conteúdos apresentados em cada encontro, conforme listados a seguir:

1. Avaliação e suas Tipologias;
2. A avaliação em Fases e suas contribuições no ensino;
3. A elaboração de uma avaliação em Fases no Ensino de Geografia;
4. A aplicação e a correção da avaliação em fases no ensino de Geografia;
5. Considerações finais do curso.

A forma como estão organizados, a seu ver considera:

- Adequado.
 Parcialmente adequado.
 Inadequado.

8. Justifique a resposta da questão anterior.

9. Em relação aos conteúdos (referente questão 7), faria alguma alteração?
Qual (ais)?

10. Quais sugestões você daria, no que tange aos conteúdos, que estão presentes no curso?

11. A estrutura do curso está adequada para um curso de formação continuada de professores? A seu ver considera:

- adequado.
 inadequado.
 parcialmente adequado.

12. Justifique a resposta da questão anterior.



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



13. O objetivo do Primeiro Encontro é conhecer o sentido da avaliação e as ideias centrais da avaliação de caráter somativo, diagnóstico e formativo e como elas estão associadas à aprendizagem. Essa discussão é pertinente para este encontro?

Sim.

Em partes.

Não.

14. Justifique a resposta da questão anterior.

15. O objetivo do Segundo Encontro é conhecer o contexto da avaliação em fases e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. Essa discussão é pertinente para este encontro?

Sim.

Em partes.

Não.

16. Justifique a resposta da questão anterior.

17. O objetivo do Terceiro Encontro é Analisar a avaliação em fases em alguns conteúdos geográficos, elaborar e aplicar avaliação em fases. Ou seja, pretende-se apresentar aos participantes como elaborar uma avaliação do tipo em fases de determinado conteúdo da Geografia. Considera essa etapa do curso relevante?

Sim.

Em partes.

Não.

18. Justifique a resposta da questão anterior.

19. Ainda sobre os objetivos do Terceiro Encontro, a proposta de elaboração e aplicação de uma avaliação do tipo em fases é pertinente?



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



- Sim.
 Em partes.
 Não.

20. Justifique a resposta da questão anterior.

21. O objetivo do Quarto Encontro é vivenciar a correção da avaliação em fases. Nesta etapa do curso, sugere-se que os participantes façam as correções das questões e sigam os encaminhamentos da avaliação em fases. Esta ação é considerada pertinente?

- Sim.
 Em partes.
 Não.

22. Justifique a resposta da questão anterior.

23. O objetivo do Quinto Encontro é levantar a percepção sobre a avaliação no ensino de Geografia, ou seja, permitir que os professores participantes do curso expressem suas ideias e concepções sobre a avaliação, e o que puderam aprender durante o curso. O objetivo e ações deste encontro são relevantes?

- Sim.
 Em partes.
 Não.

24. Justifique a resposta da questão anterior.

25. Sobre as questões que compõem a avaliação em fases, que será utilizada como uma das atividades do curso, que seguem abaixo:

1. “O que é a avaliação?”.
2. “Qual a sua concepção de avaliação no ensino de Geografia?”



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
 Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



A seu ver, as considera:

- Adequadas.
 Parcialmente Adequadas.
 Inadequadas.

26. Justifique sua resposta da questão anterior.

27. As atividades a serem desenvolvidas nos encontros 3 e 4 referem-se ao momento de elaboração, aplicação e correções da avaliação em fases.

A seu ver, considera essa ação:

- Adequada.
 Parcialmente adequada.
 Inadequada

28. Justifique a resposta da questão anterior.

29. As atividades a serem desenvolvidas, nos encontros 3 e 4, tais como a elaboração, aplicação e correção da avaliação em fases proporcionam uma relação entre teoria e prática?

- Sim.
 Em partes.
 Não.

30. Justifique a resposta da questão anterior.

31. Conforme Libaneo (2004), a formação continuada de professores deve levar em consideração os desafios que são enfrentados na sala de aula, a fim de proporcionar aos docentes (novas) estratégias de ensino. Deste modo, o curso atende a essas necessidades, no caso, novas alternativas de avaliar seria algo pertinente a ser discutido com professores de Geografia da educação básica?



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



A seu ver, considera:

- Pertinente.
 Parcialmente pertinente.
 Não pertinente.

32. Justifique a resposta da questão anterior.

33. A avaliação em fases pode contribuir com o processo de ensino, a fim de auxiliar o professor no que tange à sua prática docente?

- Sim
 Em partes
 Não

34. Justifique a resposta da questão anterior.

35. A avaliação em fases pode contribuir com a aprendizagem dos alunos nas aulas de Geografia?

- Sim
 Em partes
 Não

36. Justifique a resposta da questão anterior.

37. A proposta inicial de avaliação diagnóstica presente no Primeiro Encontro, que tem por finalidade, saber as ideias e concepções prévias dos participantes do curso é pertinente?

- Sim.
 Em partes.
 não.

38. Justifique a resposta da questão anterior.

39. Conforme Filizola (2009), o tipo de avaliação mais adequado para o ensino de Geografia, considerando sua abordagem de raciocínio geográfico é a



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* Pós-Graduação em Ensino – PPGEN



avaliação formativa. Neste contexto, a avaliação em fases, sendo aplicada em duas ou mais fases no Ensino de Geografia, a ser ver considera-se:

- Adequada
 Parcialmente adequada
 Inadequada

40. Justifique a resposta da questão anterior.

41. O conceito de avaliação em fases foi apresentada de forma clara?

- Sim.
 Em partes.
 Não.

42. Justifique a resposta da questão anterior.

43. Na sua opinião, a proposta da avaliação em fases enquanto avaliação formativa pode contribuir com o ensino de Geografia na educação Básica? Justifique sua resposta.

44. Na sua opinião, a proposta de avaliação em fases pode contribuir com a aprendizagem dos alunos de Geografia? Justifique sua resposta.

45. Na sua opinião, conforme a avaliação em fases se apresenta nos encontros 2, 3 e 4, ela pode ser aplicada em todos os conteúdos de Geografia? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
 Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ
 08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar como voluntário (a) para avaliar o Produto Técnico Tecnológico “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”, a qual é parte integrante de uma dissertação de mestrado intitulada “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Uma Proposta Didática” elaborado pelo pesquisador *Breno da Conceição Neto*, sob a orientação da professora Dra. *Simone Luccas* e pelo co-orientador professor Dr. *Pedro Henrique Carnevalli Fernandes*, desenvolvido no Programa *Stricto Sensu* de Pós - Graduação em Ensino (PPGEN), Mestrado Profissional em Ensino. Pretende-se investigar as contribuições da Avaliação em Fases para o Ensino de Geografia.

Sua participação será **VOLUNTÁRIA** se dará por meio de questionários, entrevistas, textos entre outros contribuindo para a coleta de dados, e não implicará riscos de qualquer natureza. Caso aceite o convite, contribuirá para o desenvolvimento desta pesquisa e concordando com a utilização dos dados nela coletados, para futuras publicações. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, sua identidade será preservada e mantida em sigilo.

Mesmo aceitando o convite, se posteriormente optar em desistir, você tem o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, sendo-lhe garantido o direito de procura de indenização caso a pesquisa lhe cause algum dano.

Em caso de dúvidas ou informações, entre em contato com os pesquisadores nos endereços eletrônicos: *****, ***** e ***** ou pelos telefones : ***** e *****

() Considero ter sido suficientemente informado(a) e esclarecido(a) a respeito das informações que li constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao estudo “A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Curso de Formação Continuada”. Portanto, ficaram claros os propósitos e procedimentos do referido estudo e salvarei uma via do documento. Assim, concordo, voluntariamente, em participar da pesquisa.

() Não aceito participar desta pesquisas.

Diante do exposto eu, _____, portador(a) do RG nº _____ declaro que recebi uma via do termo, li e concordo em participar da pesquisa em questão.



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ
08.885.100/0001-54
Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN)
Mestrado Profissional em Ensino



Cornélio Procópio, ___ de ___ de 2021.

Nome do participante e assinatura

Prof. Breno da Conceição Neto
(Pesquisador)

Prof. Dra^a Simone Luccas
(Orientadora)

Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevali Fernandes
(Co-orientador)

APÊNDICE C

Ficha de Incrição do Curso.

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO "A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA".

Apresentação:

Caro participante, está a ficha o a ficha de inscrição do curso , solicitamos que responda as questões as seguir.

Recomendamos que responda de maneira coesa, pois utilizaremos tais informação para coleta de dados referente à pesquisa " A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Uma Proposta Didática". A coleta de dados é de responsabilidade do mestrando Breno da Conceição Neto, cursista do Mestrado Em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procopio.

Sua cooperação é de grande importância.

Desde já muito obrigado.

Prof. Breno da Conceição Neto - Mestrando em Ensino - PPGEN - UENP.

Prof.ª Dra. Simone Luccas - Orientadora

Prof. Dr. Pedro Henrique Camevalli Fernandes - Co-orientador.

E-mail *

E-mail válido

Dados Pessoais

Nome:.....

Idade:.....

CPF.....

Telefone para Contato:.....

Dados de Formação

Formação Acadêmica e Ano de Conclusão:

.....

.....

Na sua formação inicial (graduação) houve alguma disciplina que discutiu a avaliação da aprendizagem? Se sim, qual?

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE D

Questões Pós Ficha de Inscrição

24/01/2022 11:14

ENTREVISTA - Formulários Google

QUESTÕES PÓS FICHA DE INSCRIÇÃO

"A AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA".

Apresentação:

Caro participante, após ter preenchido a ficha de inscrição, solicitamos que responda as questões a seguir. Recomendamos que responda de maneira coesa, pois utilizaremos tais informações para coleta de dados referente à pesquisa "A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Uma Proposta Didática". A coleta de dados é de responsabilidade do mestrando Breno da Conceição Neto, cursista do Mestrado Em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procopio.

Sua cooperação é de grande importância. Desde já muito obrigado.

Prof. Breno da Conceição Neto - Mestrando em Ensino - PPGEN - UENP. Profª Dra. Simone Luccas - Orientadora
Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes - Co-orientador.

E-mail: _____

Nome: _____

Ano de conclusão do curso de graduação _____

O tema avaliação foi abordado/ discutido em sua formação acadêmica em Geografia? Se sim, como? Em qual/quais disciplina (s)?


Como você definiria a avaliação?

Quais estratégias você utiliza em sala de aula para avaliar os conteúdos ensinados?

Você conhece a avaliação em fases, e sabe como utilizá-la no ensino de Geografia?

APÊNDICE E

Avaliação em Fases

	<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ <i>Campus Cornélio Procópio</i> PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO</p>
<p>CURSO: A AVALIAÇÃO EM FASES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.</p>	
<p>Mestrando: Breno da Conceição Neto. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Luccas. Co-orientador: Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes.</p>	
<p>Participante: _____</p>	
<p>QUESTÕES DE REFLEXÕES DO CURSO</p>	
<p>1. O que é a avaliação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>2. Qual a sua concepção de avaliação no ensino de Geografia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>3. O que você entende por avaliação formativa?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. O que é a avaliação em fases?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. Qual a importância de estudar esse assunto na formação continuada?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

APÊNDICE F

Síntese Reflexiva

SÍNTESE REFLEXIVA

" AVALIAÇÃO EM FASES NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA".

Caro participante! Chegamos ao fim deste curso.

Para isto, solicitamos que realize esta última atividade, qual tem o objetivo de expor suas reflexões a respeito do que foi aprendido no curso.

Recomendamos que responda de maneira coesa, pois utilizaremos tais informações para coleta de dados referente à pesquisa " A Avaliação em Fases no Ensino de Geografia: Uma Proposta Didática". A coleta de dados é de responsabilidade do mestrando Breno da Conceição Neto, cursista do Mestrado Em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Cornélio Procópio.

Sua cooperação é de grande importância.

Desde já muito obrigado.

Prof. Breno da Conceição Neto - Mestrando em Ensino - PPGEN -UENP.

Prof.ª Dra. Simone Luccas - Orientadora

Prof. Dr. Pedro Henrique Carnevalli Fernandes – Co-orientador.

Email: _____

Nome: _____

Quais foram as contribuições do curso para a sua formação?

Após o curso, quais suas ideias sobre a avaliação?

Qual sua ideia a respeito da aplicação da Avaliação em Fases no Ensino de Geografia na Educação Básica?
