

QUAL O LUGAR DA AVALIAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA?

¿CUÁL ES EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA?

WHAT IS THE PLACE OF EVALUATION IN TEACHING GEOGRAPHY?

Astrogildo Luiz de França Filho

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- (UERJ)- Faculdade de Formação de Professores (FFP)
E-mail: astrogildo.franca@uerj.br

Charles da França Antunes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro- (UERJ)- Faculdade de Formação de Professores (FFP)

E-mail: charlesdafranca@gmail.com

O objetivo deste artigo é apresentar uma breve reflexão sobre a questão da avaliação no ensino de Geografia organizando a discussão em três momentos: na primeira uma apresentação conceitual da avaliação vista como elemento de organização do trabalho pedagógico; em seguida, alguns apontamentos sobre sua localização na conformação da escola capitalista. Por último buscaremos focalizar nossa análise na identificação de determinados pontos que julgamos ser centrais nesse debate e, a partir disso, realizar algumas considerações sobre a relação entre a avaliação e ensino de Geografia, bem como sobre certos desafios teórico-metodológicos e políticos a serem enfrentados por quem atua no magistério.

Palavras-Chave: Avaliação, Ensino, Geografia, Estado Avaliador, Política Educacional

ABSTRACT

The object of this article is to present a brief reflection on the issue of evaluation in geography teaching organizing the discussion in three moments: in the first a conceptual presentation of the evaluation seen as an element of organization of pedagogical work; then, some notes about its location in the conformation of the capitalist school. Finally, we will try to focus our analysis on the identification of certain points that we believe are central in this debate and, from this, to make some considerations about the relationship between the evaluation and teaching of Geography, as well as certain theoretical-methodological and political challenges to be faced by those who work in the magisterium.

KEYWORDS: Evaluation, Teaching, Geography, Evaluator State, Educational Politics

RESUMEN

El objetivo de este artículo es hacer una breve reflexión sobre el tema de la evaluación en la enseñanza de la geografía organizando la discusión en tres momentos: en el primero una presentación conceptual de la evaluación vista como un elemento de organización del trabajo pedagógico; luego, algunas notas sobre su ubicación en la conformación de la escuela capitalista. Finalmente, trataremos de centrar nuestro análisis en la identificación de ciertos puntos que creemos que son centrales en este debate y, a partir de esto, hacer algunas consideraciones sobre la relación entre la evaluación y la enseñanza de la Geografía, así como ciertos desafíos teórico-metodológicos y políticos a los que se enfrentan quienes trabajan en el magisterio.

Palabras Clave: Evaluación, Docencia, Geografía, Estado evaluador, Política educativa

Introdução

A luta do magistério brasileiro por uma educação melhor chega hoje a uma etapa excepcionalmente desafiadora. Sobretudo nestes últimos dez anos que se notabilizaram pela combinação de políticas econômicas contínuas de austeridade, ampliação do arrocho salarial para os profissionais da educação, avanço do capital privado para dentro da gestão pública e reelaboração de instrumentos normativos de controle do trabalho docente nas escolas, a avaliação neste último ponto, ocupa uma função cada vez mais inequívoca.

A avaliação como ponto de pauta é apenas um dentro da nossa conjuntura, em que se somam às determinações gerais acima elencadas as condições e os problemas específicos da nossa atividade profissional. Ensinar Geografia na escola básica é cada vez mais desafiador e ser professor desta disciplina acumula uma pletera de tarefas a serem enfrentadas e superadas. Temos consciência de que a luta pela escola pública geral, pela autonomia pedagógica docente, por um currículo de Geografia voltado para o atendimento das necessidades educacionais básicas da sociedade brasileira possui na disputa da avaliação conduzida hoje uma relevância tática talvez nunca vista antes no Brasil.

Temos a posição de que, se até então o debate da avaliação educacional já poderia ser considerado espinhoso tanto para quem ensina quanto para quem pesquisa, hoje ele é central para nós, docentes, seja pelas suas implicações políticas, educacionais ou didáticas. Como em qualquer outro tema, o problema da avaliação só pode ser superado pela luta política e teórica, o que inclui o desafio de compreendê-la em toda a sua complexidade.

Parte deste desafio significa incorporar ao nosso repertório docente, sobretudo na Geografia, as bases teóricas da avaliação e suas propostas metodológicas derivadas. Exige identificar seus vícios, seus problemas causados pelas distorções de todo tipo que encontramos e os impactos gerados na forma com que encaramos estudantes, turmas e escolas a ela submetidas.

Nosso objetivo neste trabalho é focalizar o tema da avaliação, para trazer à tona alguns pontos que consideramos elementares para a luta de hoje. De início, apontaremos a sua compreensão como fenômeno que extrapola a educação, como uma prática social. Em seguida, de forma mais específica, faremos a sua caracterização como elemento constituinte da escola capitalista, sobretudo no caso brasileiro. Julgamos esse movimento necessário para que possamos apontar algumas problematizações necessárias ao debate do ensino de Geografia neste momento histórico.

Queremos com isso defender nossa posição sobre a necessária articulação do movimento das ideias sobre a avaliação, aqui entendidas como parte constituinte das chamadas ideias educacionais (SAVIANI, 2008), e o seu contexto histórico e político, uma vez que é evidente a função exercida pelo Estado brasileiro como a de um Estado Avaliador (FREITAS, 2002; DIAS SOBRINHO, 2001; AFONSO, 2013).

Nosso intento em defender esta relação é ressaltar o vínculo direto entre a ação política docente dentro e fora da sala de aula, na escola como um todo. É a partir do entendimento sobre como é organizado o trabalho pedagógico da escola que aparece o nexo entre a didática da Geografia na sala de aula e o arranjo escolar orientado pela política do Estado.

Julgamos que essa articulação não é apenas uma simples premissa teórica, mas um entendimento fundamental para a organização da luta pela escola pública básica e pela categoria do magistério, em especial, a dos professores de Geografia no Brasil. Avaliar é um desafio didático, um dilema educacional, mas também é notoriamente uma questão política e sobretudo hoje, é um problema de Estado.

A avaliação como prática social e elemento de organização do trabalho pedagógico

Como ponto de partida é importante considerar a avaliação como uma categoria que expressa um conjunto de conhecimentos e práticas baseadas em a) levantamento e aquisição de informações; b) organização destas informações e a partir delas a aferição de um determinado valor; c) a seleção entre dois ou mais itens a partir deste valor estabelecido, sendo que estas ações combinadas não resultam na avaliação apenas na esfera da educação, mas na própria sociedade. (RAVELA et al, 2019; DIAS SOBRINHO, 2001).

Estes autores do campo da avaliação pontuam que a avaliação está voltada a uma prática na qual se atribui valor a algo, a partir de um conjunto de informações coletadas de uma determinada maneira. E é claro que a possibilidade de se aferir valor a algo só existe no momento em que este algo é comparado com outro. Assim, estabelecemos que x possui mais valor do que y , cujo resultado é a escolha em se selecionar x em detrimento de y . É por isso que autores como Scriven (2013, *apud* RAVELA et al 2019, p. 37.) partem de uma definição na qual a avaliação é entendida como

“o ato ou processo cognitivo pelo qual estabelecemos uma afirmação acerca da qualidade, valor ou importância de certa entidade.”

Essa correlação entre informação, aferição de valor e seleção pode nos fornecer uma aparência de simplicidade. Só que a relação entre estas noções, por vezes, é objeto de muita confusão, o que acarreta uma série de distorções na sua definição e aplicação. Encontramos em Luckesi (2014) um bom exercício de análise que mostra como as avaliações de aprendizagem são submetidas muitas vezes ao que o autor denomina de *distorção epistemológica*. Vamos nos deter um pouco sobre este ponto.

A ideia de se criar um sistema de notas escolares com o intuito de avaliar a qualidade da aprendizagem de estudantes, na maior parte do tempo, busca estabelecer a medição da aprendizagem dos estudantes, atribuindo a estes uma nota de 0 a 10 ou um conceito (A, B, C, etc). O que está por detrás dessa ação, é a tentativa de auferir uma determinada “quantidade de qualidade”.

É justo a isto que Luckesi (2014) está chamando a nossa atenção: o fato de tentarmos estabelecer essa relação é, do ponto de vista epistemológico, inválido, equivocado. Afinal de contas, as noções de qualidade e de quantidade são absolutamente distintas. São categorias que versam sobre determinados aspectos da realidade que, tomados em si, são muito diferentes.

Tomemos um exemplo simples: a do torneiro mecânico. É esperado que o aprendiz supere seu processo inicial de formação a partir do momento em que consegue produzir perfeitamente um parafuso ou uma rosca, ou qualquer outra peça, por assim dizer. A capacidade de executar tal tarefa é a condição necessária e incontornável para o reconhecimento da formação nesta profissão.

Afinal, não se considera aceitável que o torneiro produza um parafuso de qualidade duvidosa. Não se espera que haja o parâmetro do parafuso “mais ou menos”; o que se espera é que tal profissional domine completamente a execução de tal atividade. Logo não há meio termo. Ou é capaz de fazê-lo ou não o é. Ou seja, para usar uma expressão de Luckesi (2014) trata-se de estabelecer uma ‘qualidade total’.

Da mesma forma, ao entrarmos em uma turma na escola ou na universidade ou em outra instituição ligada ao ensino formal, o que se espera de nós, docentes, é que sejamos capazes de realizar todo o necessário para que, ao final de um determinado período, a turma demonstre proficiência em Português, Matemática, História, Geografia, etc... (Quando falamos em proficiência aqui não estamos, em hipótese alguma, endossando a ideia de “educação bancária”, tão denunciada por Paulo Freire (1987)). Ser proficiente aqui tem o mesmo sentido dado ao exemplo do torneiro mecânico acima: esperamos que a turma consiga ter alcançado o nível de “qualidade total” desejado.

O argumento de Luckesi (2014) é simples: como é possível estabelecer uma “quantidade de qualidade” se a única qualidade aceitável é a “qualidade total”? Em que momento consideramos correta a criação de conceitos ou números para medir a quantidade de aprendizagem de uma pessoa? A partir do momento em que tentamos estipular essa mensuração imediatamente deixamos de cuidar da “qualidade”, ou seja, da avaliação em si, para tratar de uma “quantidade”, de algo a ser medido.

Ora, quando remetemos hoje aos testes padronizados de ampla escala que buscam determinar a qualidade de ensino em uma escola em particular, seja pública ou privada, através da atribuição

de notas, estamos exatamente tentando atribuir uma “quantidade de qualidade de aprendizagem”. Significa que, desde o início, há um problema de caráter teórico, e não apenas metodológico, na forma como se concebem essas avaliações. Por isto temos uma enorme confusão até hoje entre avaliação e medida, o que necessariamente conduz ao equívoco de reduzir a avaliação à mera atribuição de notas, assunto já exposto em diversas autorias especializadas. (LUCKESI, 2011, 2014; HOFFMANN, 2001, 2014; PERRENOUD, 1999)

Para além desta distorção epistemológica, há outro tipo de problema presente na avaliação. Como apontamos a pouco, o ato de avaliar corresponde a uma prática a qual se atribui valor a algo. Desse jeito, se promove necessariamente uma... seleção. (PERRENOUD, 1999)

Podemos elencar diversos casos da nossa vida cotidiana em que, mesmo sem perceber, nos deparamos com ações que poderíamos denominar de práticas avaliativas, para além da vida na escola, na universidade ou em qualquer espaço de formação. Estas práticas seletivas aparecem desde o momento em que definimos qual o critério de aprovação a ser aplicado a um estudante em uma dada disciplina (ou “componente curricular”, como o modismo exige), a nota que damos em um aplicativo de entregas em casa ou de transporte privado, a decisão para qual setor de uma instituição pública ou privada será direcionada esta ou aquela fatia de orçamento em detrimento das outras.

Os exemplos possíveis são bastante numerosos e variados, mas o importante aqui é ressaltar que, para além das questões de ordem técnica, a conjunção destes distintos elementos: a coleta de informação, a aferição de valor e a seleção, nos permitem compreendê-la também como uma espécie de prática social.

É por conta deste caráter seletivo, e como a avaliação não se trata de mera medida, que podemos e devemos considerá-la mesmo como uma categoria de leitura da sociedade, no qual se insere a realidade educacional, pois como aponta Dias Sobrinho (2001, p. 18) este tipo de prática está necessariamente ligada a processos de legitimação ou deslegitimação sobre “práticas, conteúdos, valores e sentidos”.

Isto significa que, se a avaliação envolve seleção e a partir disto, se estabelece também como prática social, significa que pode e deve também ser entendida como um campo de pesquisa de caráter “pluri-referencial” (DIAS SOBRINHO, 2001), ou seja, algo que não deve ser entendido sob uma ótica estritamente disciplinar. Por conta disto, trata-se de um fenômeno que, para ser devidamente compreendido, mobiliza um conjunto bastante heterogêneo de conhecimentos e práticas que se apresentam e se efetivam histórica e geograficamente no mundo.

Este último ponto nos oferece um ponto de partida precioso pois, se a avaliação é uma categoria que expressa práticas sociais determinadas que ocorrem na escola e na sociedade, compreender o movimento destas práticas avaliativas se torna uma condição *sine qua non* para a identificação e superação de seus dilemas e desafios, especialmente no que se refere ao funcionamento da avaliação na sociedade capitalista em que vivemos.

Da sociedade para a escola, e mais especificamente para a didática, a função desempenhada pela avaliação ganha contornos mais precisos. Para Freitas, (1995, p. 58), a proposição de uma didática na escola “não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e devolvida a sua relação com o trabalho material produtivo”.

Nesta perspectiva, é fundamental na formação do educador a compreensão acerca das relações entre as categorias conteúdo, método, objetivos e avaliação.

Vejamos como o autor concebe esta relação.

Há uma relação intrínseca entre os objetivos da escola, bem como os de cada disciplina do currículo (como a Geografia), e a avaliação. É claro que os objetivos, ao serem definidos, capilarizam-se nas diversas escalas da escola (poderíamos dizer do administrativo, passando pelo estritamente pedagógico, até as formas de regulação do tempo e espaço escolar, como as distribuições de turmas, séries ou ciclos e, em última instância até mesmo a arquitetura do prédio). Entretanto, é justamente no seu plano cotidiano, em que todos estes elementos estão conjugados, de onde emergem as práticas avaliativas.

Exatamente por estas práticas avaliativas estarem presentes em todos estes aspectos, que presenciamos como os objetivos atuam diretamente nas formas de ordenamento dos espaços, tempos e práticas escolares. Neste sentido, Freitas (1995) é taxativo:

Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. **No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores.** Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os ‘ocultos’ da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca. (FREITAS, 1995, p. 59. Grifo nosso.)

Por defender que tais categorias devem ser postas dentro de uma visão dialética que atenda ao movimento real da escola, Freitas (1995) defende que as categorias extraídas da prática pedagógica concreta necessitam ser vista numa articulação binomial por ele apresentada em dois pares dialéticos: **objetivos-avaliação** e **conteúdos-métodos**.

Ao identificarmos esta lógica de pares, portanto, percebemos com Freitas (1995) que aquilo que é chamado pelo autor de **organização do trabalho pedagógico** inclui a perspectiva de dois movimentos fundamentais. O primeiro se dirige a construção do trabalho pedagógico que se desenvolve, predominantemente, na sala de aula. Esta parte portanto, tem no seu movimento concreto a presença direta das categorias conteúdos-métodos e corresponde, portanto, ao momento que ocorre a prática pedagógica efetiva e no nosso caso específico a presença dos conteúdos e metodologias que versam sobre a Geografia que se ensina na escola.

O segundo movimento, por sua vez, inclui uma perspectiva mais ampla do trabalho pedagógico da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Aqui, na concepção do que se entende como educação, escola, sua relação e seu papel para com esta sociedade é onde encontramos a presença da categoria objetivos-avaliação.

Visto desta forma, não há dúvida de que os conteúdos e os métodos da Geografia que se ensina tem um lugar importante na composição desta escola que se deseja. A questão que queremos colocar é: para uma escola que busque contrapor-se ao modelo de sociedade capitalista dependente que é o Brasil, que Geografia que se ensina deve existir? Entendemos que para responder a esta pergunta, é preciso ir para além dos meros conteúdos. Hoje, estes são condicionados pelos objetivos e pelas avaliações.

É por isso que se faz necessário que vejamos alguns pontos sobre o desenvolvimento histórico da avaliação na escola capitalista.

Avaliação e controle na escola capitalista

Ao recordarmos a origem da escola moderna tal como a conhecemos, lembramos que seus alicerces estão estritamente relacionados com a Revolução Burguesa e a Revolução Industrial, quando a ideia de uma “escola de massa” vem justamente da necessidade que a nova classe hegemônica tem de organizar a força de trabalho da classe operária para as novas relações de produção que surgiam. (ENGUIITA, 1989).

É importante atentar aqui que não estamos defendendo nenhum tipo de interpretação “economicista” da história. A questão a ser destacada aqui, a partir do que Enguita (1989, p. 114) aponta é a necessária compreensão de que tal movimento só pôde ser concretizado exatamente pelo fato das condições objetivas de realização estarem ali postas e serem perfeitamente cabíveis dentro dos valores que compõem a ideologia burguesa. Como o próprio autor comenta, pouco importa saber se a escola em si havia ou não sido criada, o fato é que já existia e podia ser usada como instituição formadora da classe trabalhadora naquele momento histórico.

Avancemos, pois, na direção do papel da avaliação da escola capitalista naquele tempo e vejamos o que diz Dias Sobrinho (2001) neste trecho:

A partir do século XVIII, a avaliação começa a ser produzida de maneira mais estruturada e consistente. Especialmente na França, coincidindo com a criação das escolas modernas, a avaliação começou a adquirir forte significado político e a produzir efeitos sociais de grande importância. Por

isso e também por seu caráter público a exigir objetividade e transparência, ela começou a ser feita a partir de testes escritos. Ela foi se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação. Por exemplo, o *baccalauréat* francês, foi criado em 1808, em tempos imperiais napoleônicos, juntamente com outros dispositivos de concursos públicos. Até hoje vigente e quase inabalável, apesar das críticas duras e frequentes que de há muito o acompanham, o *bac*, como é afetivamente conhecido, cumpre essa função modelar de legitimar os estudos secundários, bem como a pedagogia, os saberes, valores e privilégios que lhes correspondem, e de selecionar os estudantes aptos a ingressarem no ensino superior. (DIAS SOBRINHO, 2001. p. 18)

Vejam bem. Estamos falando de um processo em que, com a organização de novas frentes de trabalho e respectivos conceitos de progressão salarial, permitiu-se a criação de estruturas verticais de poder na sociedade a partir da posição que os sujeitos assumiam nos diferentes níveis e momentos da cadeia produtiva. O acesso por estes níveis tinha na avaliação a sua ferramenta mais eficaz, posto que tais processos avaliativos eram concebidos a partir da lógica do mérito individual.

No contexto das amplas reformas de Estado que ocorriam entre os séculos XVIII e XIX em países como França, Inglaterra e Alemanha, a expressão desse processo foi a gênese e o desenvolvimento de sistemas nacionais de educação nos quais as avaliações baseadas em exames escritos assumiam uma importante função de chancela, daquilo que se esperava que os estudantes apreendessem na escola, e de estabelecimento de uma certa meritocracia como norma de sociabilidade. É a este fenômeno que Marx, em sua *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, acidamente

aponta o papel dos exames em seus estudos sobre o Estado e sua correlação com a sociedade civil:

O exame, o ‘vínculo’ do ‘cargo público’ e do ‘indivíduo’, **este laço objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado, é apenas o batismo burocrático do saber**, o reconhecimento oficial da transubstanciação do saber profano no saber sagrado (e é evidente que, em todo exame, o examinador sabe tudo). Nunca se ouviu falar que os homens de Estado gregos tenham prestado exames. Mas o que é um homem de Estado romano em face de um homem de governo prussiano? (MARX, 2005, p. 70. Grifo nosso.)

Por tudo isso fica evidente que a ligação entre a avaliação e o controle do trabalho não pode e não deve ser encarada hoje como uma novidade, pois é uma instrumentação característica do Estado-Nação moderno e de seu sistema burocrático. Ainda que seu desenvolvimento sistemático só ocorra a partir da primeira metade do século XX, seus princípios já existem desde o século XIX.

No caso específico dos países anglo-saxões as pesquisas que utilizavam avaliações como base para os processos decisórios educacionais ocorriam desde meados do século XIX. Nesta época, passam a ser usados determinados procedimentos de forma sistemática, como o *survey* (VIANNA, 2005). Da mesma forma, já se fazia uso de determinados testes cujo objetivo era a medição do tempo usado pelos estudantes para que cumprissem determinados exercícios de alfabetização. Assim, se estimava o período mínimo necessário para que uma pessoa pudesse se aprender a ler e a escrever, o que segundo Vianna (2005) teria antecedido as pesquisas voltadas a este ponto na década de 1950.

De qualquer forma, o ponto de partida considerado inicial nas pesquisas avançadas sobre avaliação e medição de resultados é o período localizado entre as décadas de 1920 e 1930 nos EUA,

sobretudo a partir dos estudos de Psicologia Comportamental feitos por Thorndike onde os testes padronizados eram usados para mensurar e definir padrões de comportamento e níveis de desempenho, bem como a inclusão de instrumentos no processo de aprendizagem. (VIANNA, 2005; SAUL, 1995, DIAS SOBRINHO, 2001)

Este é um período especialmente importante para nós docentes. É precisamente aqui o desenvolvimento no campo do currículo feito por Tyler que nada mais fez do que transpor a lógica racionalizada de organização do trabalho taylorista fabril para a escola, para também transformá-la numa unidade de produção. (SILVA, 2005). Neste sentido, é importante que compreendamos a relação dialógica entre currículo e avaliação: a redefinição dos currículos era imperativa básica para a criação de um novo projeto de escola, já que se articulava com novos objetivos que lhe eram definidos. (SAUL, 1995).

O processo avaliativo coexiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças nos seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, **a avaliação é o processo que destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo, (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois é o que se pretende em educação e justamente modificar esses comportamentos.** (TYLER, 1949, *apud* SAUL, 1995, p. 27 . Grifo nosso.)

Não à toa, Saul (1995, p. 29) é taxativa: retomar a história da avaliação é fundamental para a compreensão de seu papel e, aqui acrescentamos, para o entendimento da função social da escola

capitalista. Um ponto interessante no pensamento de Tyler neste aspecto é a forma com que ele mesmo compreendia as possibilidades da escola dependendo da maneira com que são definidos seus objetivos:

Se a escola crê que sua função básica é ensinar as pessoas a se ajustarem à sociedade, ela dará grande ênfase à obediência às autoridades atuais, à lealdade, às regras vigentes e tradições, à habilidade de desenvolver as técnicas atuais da vida; ao contrário, se for enfatizada a função revolucionária da escola, esta cuidará mais da análise crítica, da habilidade para enfrentar novos problemas, de independência e de autodireção, da liberdade e da autodisciplina. Ainda uma vez, torna-se claro*- que a natureza da filosofia da escola pode afetar a seleção dos objetivos educacionais. (TYLER, 1950 *apud* KLIEBARD, 1980, p. 48.)

O que podemos tirar desta ligação entre Taylor e Tyler é a definição da avaliação da aprendizagem como um processo que ocorre de forma conjunta e dialógica com a prescrição curricular em que o objetivo a ser atingido nesta articulação **avaliação-curriculo**, é nada mais do que a definição do tipo de organização do trabalho pedagógico, do planejamento educacional. Em outras palavras, **trata-se exatamente do controle na própria escola de tudo aquilo que nela ocorre.**

O que tentamos destacar até este momento, a partir de uma brevíssima leitura da literatura especializada, foi a avaliação como uma prática que organiza a vida em sociedade e, de forma mais específica a sua ação na escola capitalista. Para nós hoje já é mais do que evidente o papel reprodutor da instituição escolar como aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1983; BOURDIEU e PASSERON, 1975). Não nos cabe aqui aprofundar este debate clássico. A capacidade de ingerência do Estado capitalista na sala de

aula dá um salto espantoso exatamente por que se utiliza da avaliação (na sua articulação com o currículo e outros elementos pedagógicos) como uma das suas ferramentas mais sofisticadas.

A compreensão do Estado Brasileiro como um Estado Avaliador, a partir de autores como Vianna (2005), Freitas (2007) e Bonamino e Souza (2012), mostra a emergência das políticas educacionais envolvendo avaliações de grande porte no Brasil como um fenômeno que, grosso modo, se estabelece a partir da década de 1970, ainda que seus primórdios apareçam nos anos de 1930. De acordo com Freitas (2007), o Estado brasileiro levou cerca de 50 anos para assimilar a avaliação educacional como uma prática sistemática com fins de guia para a organização da educação brasileira. Da década de 1930 a 1980, há um crescente interesse estatal pela pesquisa na área, mas que só avança em direção ao desenho de um sistema nacional de avaliação voltado ao planejamento no final dos anos 1980. Da década de 1980 em diante a importância dos estudos diagnósticos como instrumentação necessária para o planejamento da educação no Brasil, cresceram de forma paulatina até a criação pelo Ministério da Educação (MEC), em 1991, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Porém, o despontar da avaliação em larga escala como via de regulação central da educação básica **não se subordinou à lógica do debate em defesa da escola pública e democrática, antes se orientou pelas ideias de modernização administrativa**, cujas estratégias propiciaram a participação de envolvidos consequentes para os interesses predominantes no país. (FREITAS, 2007, pp. 47-48. Grifo nosso.)

O que chama atenção para esta autora (Freitas, 2007, p. 48) é que, enquanto este processo ocorria no âmbito do Estado Brasileiro, construindo de forma paulatina um consenso em torno do trio

medida-avaliação-informação e sob a égide de uma “modernização administrativa” ao longo dos anos 1980, não se via a mesma ênfase nos grandes fóruns da educação.

Esta é uma parte importante para nós, pois é a partir da abertura política do Brasil após o regime militar no final da década de 1980 que o Estado Brasileiro terá como base de suas ações a política neoliberal, introduzida inicialmente no Governo Collor, ampliada pelo Governo FHC, sequenciada pelos governos Lula e Dilma, acelerada pelo governo Temer até seu aprofundamento pelo atual governo Bolsonaro, em um caráter mais extremo.

O resultado é a consolidação progressiva de uma lógica da esfera estatal que reorganiza os diferentes aspectos da educação a partir de uma dada racionalidade que exige a adoção de medidas de desempenho e eficiência, incorporando assim um conjunto de referenciais que compõem o *modus operandi* da produção fabril. Sua expressão institucional atual é a criação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), a partir da Lei 10861/2014 que, por sua vez, articula-se como o processo de reformatação dos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o andamento atual do Sistema Nacional de Educação (SNE).

A avaliação e o ensino de Geografia hoje: que fazer?

O que tentamos fazer até agora foi situar, ainda que de forma panorâmica e ainda assim muito limitada, alguns pontos importantes sobre o debate geral da avaliação e sua trajetória na composição de política educacional do Estado capitalista. Como definimos em nosso propósito no início deste texto, avaliar está para além dos dilemas estritos da sala de aula, ou melhor, exatamente

porque a avaliação está relacionada a processos de controle e dominação da escola como um todo, aglutina em torno de si um conjunto de determinações sobre a prática docente como um todo. Neste momento tentaremos organizar melhor este conjunto e discernir que tipo de impactos são dados à Geografia que ensina.

Como vimos a partir da proposição teórica de Freitas (1995), há um conjunto de categorias que expressam o jogo da organização do trabalho pedagógico, sintetizadas no binômio **objetivos-avaliação** e **conteúdos-métodos**. A articulação entre essas categorias não está circunscrita à sala de aula, mas sim entre os três níveis da organização da escola: a sala de aula, a organização geral da escola e a organização geral da escola na sociedade. A retroalimentação entre esses três níveis tem na avaliação o seu pilar principal, pois ela age como fator determinante no planejamento e controle do processo educacional.

Pois bem, é no par **conteúdos-métodos** que encontramos a forma com que a escola como instituição burguesa se objetifica, ou seja, é em como são selecionados os diferentes conteúdos presentes nas disciplinas escolares, bem como as orientações metodológicas que conectam a relação entre o quê/como ensinar, que identificamos de forma mais nítida a função social da escola capitalista.

Na nossa área de atuação encontramos aqui aquilo que compõe o nosso repertório, ou nosso repositório se preferirem, de temas e conteúdos historicamente acumulados ao longo do seu percurso histórico. É essa certa “tradição”, conforme a acepção desenvolvida por Couto (2017) que, com seus acertos e seus problemas, caracteriza aquilo que compreendemos como a Geografia que se Ensina. Esse grande conjunto de conteúdos pode ser mobilizado em favor da reprodução e manutenção da ordem

burguesa, sendo elaborado como uma “ideologia geográfica” (Moraes, 2002) para difusão de certo nacionalismo patriótico (Vlach, 1988) como também pode ser mobilizado como fator de elucidação da realidade e seu fator de transformação.

A existência de determinados elementos constitutivos dessa tradição geográfica, como o modelo Natureza-Homem-Economia de organização de conteúdos, (Moreira, 2014) para citar um exemplo apenas, ilustra um aspecto que, longe de sua superação, se impõe como item de pauta. Isso significa que a superação das limitações desse repositório envolve o aprofundamento do debate interno a ser realizado pela comunidade geográfica. Da mesma forma, o necessário diálogo com o conjunto das ideias pedagógicas, de onde aqui partimos com a teoria da avaliação, é fundamental para avançar no sentido de superação da “educação bancária” (Freire, 1987). Sem ele é impossível dar passos largos no que tange às possibilidades no campo metodológico do ensino de Geografia.

Entretanto, nosso argumento principal envolve um aspecto decisivo que precisa ter seu lugar devidamente instaurado na pauta daquelas pessoas comprometidas com o ensino de Geografia voltado para a criação de outra sociedade: a incorporação profunda em termos teóricos e políticos da **avaliação** no horizonte de intervenção da Geografia Brasileira.

Por que isso? Se é através da relação **conteúdos-métodos** na organização do trabalho pedagógico que surge aquilo que conhecemos por Geografia que se ensina, é exatamente pelo par dialético **objetivos-avaliação** que encontramos o momento crucial em que a escola como um todo, portanto a própria Geografia, explicita sua a que se propõe sua objetivação, seus fundamentos, ou seja, a partir de quais propósitos ela executa seu real funcionamento.

É nos objetivos que encontramos a escola capitalista enquanto encarnação dos interesses da sociedade burguesa e é na avaliação que encontramos os procedimentos necessários à garantia do controle de seus valores. Portanto, de acordo com Freitas (1995, p. 95) as categorias objetivos e avaliação são opostos de uma mesma unidade, não podendo ser compreendidas de forma isolada, mas sim a partir de sua articulação em par.

Vejam bem, essa centralidade da avaliação não é e não pode ser considerada como uma especificidade da conjuntura brasileira de hoje apenas. O que estamos tentando posicionar é que **esta centralidade é um componente intrínseco desta escola presente na sociedade capitalista**. Se a avaliação ganha hoje contornos mais definidos é simplesmente porque chegamos a um patamar em que seus efeitos saíram das sombras e tem suas consequências hoje expostas em carne viva.

Com isso não estamos defendendo uma “primazia” da avaliação sobre os estudos em currículo, por exemplo. Longe disso. É exatamente em razão das práticas avaliativas desenvolvidas pelo Estado Brasileiro Avaliador de hoje que a política curricular atual sacramentada na BNCC tem garantida a sua eficácia.

Lembremos que, mesmo com os malfadados Parâmetros Curriculares Nacionais do Governo FHC na década de 1990 (que mobilizou a crítica da comunidade geográfica em fóruns importantes como a Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB), é exatamente com as avaliações de grande porte surgidas na virada para os anos 2000 que a capacidade de ingerência do Estado sobre o currículo escolar é ampliada de forma dramática.

A lógica meritocrática por detrás da burocracia estatal amplia a determinação entre avaliação e currículo como se pode observar pela articulação existente entre BNCC e avaliações de grande escala. Pudemos perceber esse movimento a partir de diversas experiências ensaiadas em alguns estados do país como a rede pública estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Na década passada, em que a implementação de um currículo mínimo esteve atrelada a testes de desempenho e ranqueamento das escolas da rede, que por sua vez punham escolas e professores numa lógica da competitividade interna por pontos e adicionais de desempenho, ao invés de investimentos em infraestrutura e melhoria salarial.

Do ponto de vista pedagógico na Geografia, tivemos trabalhos na época que já detectavam a permanência de certos vícios existentes no nosso repositório escolar geográfico (França Filho e Andrade, 2013) como a permanência de uma organização de conteúdos centrada no modelo N-H-E (Moreira, 2014) no lastro de uma concepção da ciência geográfica vista como uma ciência de síntese.

Mas o que se via de diferente era o seu envelopamento como novidade através de uma matriz de competências e habilidades que compunham o “novo” currículo oficial do RJ. Por sua vez, estas estavam subordinadas às exigências que os testes de desempenho locais na época exigiam de estudantes e docentes como o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Saerjinho que apenas serviam como provas de treinamento para a subida do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica do Rio de Janeiro. Assim, a Geografia que se ensinava no Currículo Mínimo do RJ era apenas um “rótulo novo” numa “garrafa velha” (França Filho e Andrade, 2013); uma espécie de “modernização conservadora” onde velhos problemas

permaneciam intocados, mas eram apresentados como uma nova mercadoria a ser vendida.

A verdadeira novidade que surgia nessa época era a Pedagogia das Competências, já que a montagem dos currículos obedecia a decisões vindas de dentro da burocracia estatal, por sua vez mandatária dos grupos privados que se inseriam dentro da máquina do Estado, em que se já se rejeitava a produção curricular via conteúdos. Por outro lado, era imposta a introdução das habilidades e competências no texto do currículo estadual. Assim como em outros estados brasileiros, este episódio serviu como teste de laboratório para o que viria a seguir.

Hoje o caso mais emblemático dessa associação currículo-avaliação na Geografia é a retirada da disciplina em parte da Educação Básica definida pela atual Reforma do Ensino Médio em curso. Em nome de uma educação produzida para a juventude, em que esta é posta a refletir sobre um certo “**mundo** do trabalho” (lemos “**mercado** de trabalho), a Geografia, bem como todas as demais da grande Área das Ciências Humanas são dilaceradas e reduzidas de todo seu estatuto epistemológico e capacidade de análise do mundo a um punhado de categorias.

As noções ali colocadas de Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Política, Trabalho, Indivíduo, Natureza, Sociedade Cultura e Ética, aparecem dissociadas da Geografia, da História, da Sociologia e da Filosofia. Sua função maior é servirem como eixos agregadores de habilidades e competências, que não permitem o aprofundamento de conteúdos ou debate de maior calibre de questões importantes na formação dos estudantes. O que essa BNCC do Ensino Médio prescreve é encorpado pelos livros didáticos já postos em circulação.

As avaliações convertem o profano em sagrado. Tanto docentes quanto estudantes se tornam reféns de um dogma. O conhecimento escolar, e dentro desta, a Geografia que se Ensina é transformada por este “batismo burocrático do saber”. Se o estudante não o segue, fracassa no aprendizado. Se a categoria docente não o segue, é sua a total responsabilidade pelo fracasso escolar.

Vale lembrar que na associação Estado-Capital sobre a educação no Brasil, é mais do que escancarado o papel do consórcio de companhias e institutos privados (Todos pela Educação no Brasil) que, baseados em instituições como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, direcionam a razão de mercado para dentro do Estado. A sofisticação desse “convencimento pela filantropia” (TARLAU e MOELLER, 2020) é tamanha que a própria burocracia por vezes não se apercebe do direcionamento dado por estes grupos.

Os anos que vieram a seguir trouxeram novos elementos para essa dinâmica agora não mais na esfera local, mas na escala nacional com a elaboração da BNCC iniciada em 2014 no segundo mandato do governo Dilma e a aprovação da Reforma do Ensino Médio durante o governo Temer. Os impactos dessas medidas, somadas ao que está por vir com a Base Nacional Comum de Formação de Professores e o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB) fecham o circuito do SNE que hoje se encontra em tramitação no Senado através do PLP 235/2019.

Conclusão

A discussão da Geografia que se ensina no Brasil aqui, portanto, nos parece ao a tratarmos como uma totalidade, estar composta pelos seguintes aspectos: a organização do trabalho

pedagógico e a organização das ideias pedagógicas e geográficas da escola.

Nos anos 1980 e 1990, é possível dizer que o debate do ensino de Geografia encontrou alguns problemas como ter pouco diálogo com autores e teorias pedagógicas, uma ausência de um aprofundamento maior da relação com os conceitos da Geografia e sua didática. Além disso, os conceitos geográficos, ao invés de serem vistos como uma lógica de organização de conteúdos são tomados como o próprio conteúdo a ser ensinado.

Assim, os fundamentos do currículo, do livro didático da metodologia de ensino sofreram poucas modificações, mantendo sua estrutura básica como aponta Cavalcanti (2019). Nossa conclusão é: o ensino de Geografia permanece com sérios problemas de definição de seus objetivos e sem nenhum grande debate sobre a avaliação.

A avaliação não é uma mera “cereja do bolo” neoliberal. Está mais como se fosse o fermento do bolo, aquilo que permite com que cresça, se desenvolva, que ajuda a agregar seus demais elementos como o recheio, a cobertura e tudo o mais.

A avaliação é um componente fundamental do ato pedagógico como sempre lembra Luckesi (2011) Mas na escola capitalista ela também organiza o trabalho pedagógico da docência em Geografia. A insistência na avaliação como uma mera página de manual não deixa perceber o seu papel como elemento organizador da escola na sociedade capitalista e menos ainda no ensino de Geografia.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada.**

Revista Brasileira de Educação, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em: 10/09/2021

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

BONAMINO, Alícia e SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola** in: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso em 15/07/2021.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1975.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COUTO, Marcos Antonio Campos. **A Geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - Por um novo modelo clássico de organização curricular**. Revista Tamoios, v. 13, p. 5-25, São Gonçalo, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/30150/22581>. Último acesso em: 04/08/2021.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil In: FREITAS, Luiz Carlos de. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2001. p. 13-62.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1989.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. E ANDRADE, Rodrigo Coutinho. **Velhas Garrafas em Rótulos Novos: A Crítica da Geografia que se Ensina no Currículo de 7ª. Ano da SEEDUC-RJ**. XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. 2013, João Pessoa: **Anais...** João Pessoa, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a. Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

_____. (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Editora Insular, 2001.

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

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem – componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Sobre Notas Escolares: Distorções e Possibilidades**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

KLIEBARD, Herbert. M. **Os Princípios de Tyler**. In: MESSICK, R. G., BASTOS, L. e PAIXÃO, R.B. (orgs.) **Currículo: Análise e Debate**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1980.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso – para a crítica da Geografia que se Ensina**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PERRENOUD, Pierre. **Da excelência à Regulação das Aprendizagens: Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAVELA, Pedro, PICARONI, Beatriz e Loureiro, Graciela. **Como mejorar la evaluación em el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.** Montevideo, Grupo Magro Editores, 2019.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo.** Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Último acesso em: 09 maio 2021.

VIANNA, Haroldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, 1988.

Submetido em: 15 de setembro de 2021.

Devolvido para revisão em: 13 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2022.

Como citar este artigo:

FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F. Qual o lugar da avaliação no Ensino de Geografia? **Terra Livre**, v. 1, n. 56, p. 279-306, Jan.-Jun./2021.