

AVALIAÇÃO, ENSINO DE GEOGRAFIA E PROJETO EDUCACIONAL¹

Flaviana Gasparotti NUNES²

Introdução

Temos assistido nos últimos anos a uma verdadeira “onda avaliativa”: avaliação do ensino de 1^o e 2^o graus, do ensino superior e das próprias estruturas administrativas dos diversos setores da sociedade. Esse processo de avaliação, na verdade, expressa a própria crise (aqui pode-se pensar na crise em seus diferentes aspectos – econômico, político, social do conhecimento) e a necessidade de ajuste do sistema, ou seja, da busca de formas de adequação às novas situações/questões/problemas que se colocam ao velho capitalismo.

Nossa intenção, neste texto é mostrar que esse processo geral de avaliação tem relação com a avaliação que fazemos em sala de aula, seja qual for a disciplina ministrada. Desta forma, o texto tratará de duas escalas de avaliação: a avaliação disciplinar especificamente mostrando o caso da Geografia e a avaliação do ensino e do sistema de ensino que tem sido feita por alguns estados e governo federal.

Utilizaremos o exemplo do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) implantado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em 1996 para avaliar o ensino de 1^o grau da rede pública paulista mostrando que tanto essa escala mais geral da avaliação quanto aquela da sala de aula seguem a mesma lógica.

Na busca de elementos para essa reflexão procuraremos mostrar que é necessário pensar a avaliação a partir de sua relação com os conteúdos e objetivos do ensino (especificamente no caso da Geografia) de forma a

¹ Texto elaborado a partir das reflexões e discussões realizadas no curso de mesmo nome ministrado no XI Encontro Nacional de Geógrafos – Vitória da Conquista, 05 a 11/07/98 – por Flaviana Gasparotti Nunes e Silvia Regina Pereira sendo ainda resultado do trabalho final realizado na disciplina Prática de Ensino em Geografia, em 1997, sob orientação do Prof. Cláudio Benito Oliveira Ferraz.

² Aluna do curso de Pós-Graduação em Geografia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente. Bolsista FAPESP.

perceber que esta possui uma forte vinculação com o próprio projeto educacional que se coloca para a sociedade.

Para se pensar os conteúdos e objetivos no ensino de Geografia

O ensino de Geografia ou ensinar Geografia não se restringe a transmissão de conteúdos e informações. Acreditamos que vá muito além disso. Neste sentido, o que deve ser discutido e destacado como uma das questões centrais do ensino de Geografia são os objetivos do ensino, ou seja, **por que e para que ensinar** determinados conteúdos. A pergunta central, então, seria **“porque ensinar e para que ensinar?”** ao invés de **“o que ensinar?”**

Como salienta Pereira (1995, p. 64):

“(...) Porém, o que deve determinar tanto os conteúdos, quanto sua seqüência não é apenas sua lógica interna, mas uma definição clara acerca do papel da disciplina no ensino e sua materialização pedagógica adequada às diferentes faixas etárias, precedida, por pressuposto, do enquadramento da contribuição da geografia para o conhecimento científico como um todo.”

Sendo assim, mesmo que os conteúdos teoricamente permitam uma reflexão “crítica” sobre a realidade, podem ser transmitidos com os mesmos objetivos “tradicionais” de sempre, ou seja, o aluno deve se apropriar de categorias, definições e conceitos e a partir daí desenvolver uma única e exclusiva razão dedutiva como podemos observar na maioria das escolas. Por exemplo, trazer para os alunos temas como desigualdades sócio-espaciais, luta de classes, miséria e pobreza nos países do chamado Terceiro Mundo, entre outros, não significa que estamos formando um aluno crítico. Isso porque estes conteúdos podem ser tratados com o mesmo objetivo de sempre, ou seja, como um fim em si mesmos exigindo que os alunos se apropriem de conceitos teoricamente “críticos” mas que não os possibilita utilizá-los para pensar o mundo e a realidade e sim para identificar e conhecer elementos desta que estão dados para que o aluno possa adequar-se a ela.

Assim, o que realmente está em questão não é a ordenação temática dos conteúdos e sim o objetivo do educador que pode ensinar este ou aquele conteúdo, pois este por si só acaba esquecido porque não contribuiu efetivamente para a construção de um conhecimento; foi uma retenção momentânea de informações.

Neste sentido, lembramos Santos (1995, p.56):

“Elemento subordinado do processo, a importância do conteúdo é a de ser (e conter) a linguagem que permite a formulação do jogo lógico que qualquer processo de observação e sistematização exige (...)”

Poderíamos pensar ainda a título de exemplo na questão das regiões brasileiras. O professor pode tratar este conteúdo mostrando aos alunos os diferentes aspectos das regiões, ou seja, aquilo que as caracteriza enquanto região e a diferencia das demais áreas destacando a grande desigualdade sócio-econômica entre Sudeste e Nordeste chegando mesmo a discutir as questões políticas como oligarquias nordestinas e a apropriação da terra, que envolvem o assunto e desembocarão em conceitos como luta de classes e reforma agrária. No entanto, se o aluno se apropria deste conteúdo para apenas conhecer e entender a realidade brasileira isso não significará que se formou um aluno crítico pois este não foi além da informação, não se utilizou deste conteúdo para a construção de um conhecimento.

O fundamental é questionar em primeiro lugar que tipo de comportamento consideramos prioritário que nossos alunos aprendam nesse momento, para depois definir que tipo de conteúdo nos permite promover esse tipo de treinamento.

E isso perpassa por uma outra questão ainda mais ampla: os objetivos da educação e do ensino na maioria das vezes se reduzem aos conteúdos e nem nos damos conta disso. Basta pensarmos no seguinte: qual é o grande e maior objetivo de grande parte dos professores? “É acabar o livro, vencer o conteúdo”. Quem já não ouviu frases como esta? Percebe-se como o conteúdo é tratado como um fim em si mesmo transformando-se no próprio objetivo do ensino. Faz-se necessária, então, uma reflexão sobre os objetivos do ensino de Geografia, ou seja, por que e para que ensinar Geografia.

Os conteúdos serão apenas uma conseqüência desta definição. Trata-se, portanto, de uma definição de projeto de sociedade e de mundo que queremos e não simplesmente de um entendimento “crítico” daquele que conhecemos. Ao insistirmos nesta confusão conteúdos-objetivos, transformando os primeiros nos objetivos em si e cobrando estes via avaliação reforçamos esta forma de pensar o mundo. Aprimoramos pedagogicamente as estruturas hegemônicas de ler o mundo, deturpando ou reduzindo o real, o conteúdo a ser expresso por palavras, fazendo destas meros elementos do discurso, conceitos em si.

Conteúdos-objetivos-avaliação: como tem acontecido esta relação

Quando perguntamos aos professores qual o entendimento que têm de avaliação, as respostas giram basicamente em torno dos seguintes pontos: é medir conhecimentos; verificar se os objetivos foram atingidos ou que se trata de um processo no qual se verifica o que é necessário ser retomado.

Nestas respostas fica implícito a ênfase dada ao **conteúdo**. Isso porque quando se pergunta o que avaliar, percebe-se que embora alguns tenham a concepção de que avaliação é um processo, esta acaba se restringindo a verificar se os alunos dominam o conteúdo dado de forma que estes conteúdos são os próprios objetivos do ensino, ou seja, são um fim em si mesmos.

Queremos aqui dizer que muitas vezes os conteúdos acabam sendo transformados em objetivos de forma a exigir dos alunos apenas uma estrutura de pensamento lógico-formal e as avaliações objetivam reforçar esse tipo de lógica. Para que isso fique mais claro tomemos alguns exemplos a partir de questões da avaliação feita pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo aos alunos da 8ª série em 1997 (SARESP). O objetivo do SARESP, em linhas gerais era detectar as principais deficiências dos alunos em cada disciplina a fim de que de posse dessas informações pudesse promover a melhoria do ensino partindo da superação dessas dificuldades, ou melhor, das deficiências apresentadas em termos do domínio de conteúdos por parte dos alunos. Isso pode ser percebido pelo tipo de questões que continha a prova aplicada. Vejamos alguns exemplos.

A questão número 1 da prova apresentava um *mapa mundi* e pedia que o aluno localizasse um navio que estava a 20º latitude norte e 140º longitude oeste. O objetivo da questão resumia-se a uma simples tarefa operatória de identificar informações através de uma mapa, não explorando outros tipos de raciocínio e o conteúdo, de acordo com a proposta, seria o lugar de vivência do aluno. Assim, também, a questão 2 tinha como objetivo (atividade) reconhecer, através de um mapa ou texto, os diferentes lugares da superfície terrestre e o conteúdo a ser explorado era a inserção do aluno no espaço brasileiro. Para isso, pedia a identificação dos continentes que estavam indicados no mapa ou a identificação das condições naturais e suas relações com a agricultura nas diferentes partes do mundo.

Percebe-se, a partir disso, que os objetivos das questões resumiam-se a uma tarefa operatória ou atividade a ser realizada que iria exercitar o domínio de uma determinada habilidade e o conteúdo não está claro (o que se entende por "lugar de vivência do aluno?") e condizente com a questão. Podemos observar que não está claro nem para o aluno, nem para o professor

o que significa o lugar de vivência do aluno (é o município? O Estado? O continente?) e nem como se estabelecem as relações entre esses diferentes lugares. Será que somente a partir da localização de coordenadas num mapa se pode entender o lugar de vivência do aluno? É neste sentido que o objetivo era bastante limitado do ponto de vista do tipo de raciocínio a ser desenvolvido, reforçando uma lógica de pensamento baseada na dedução.

Neste sentido, lembramos Santos (1995, p.27):

"Somente a título de exemplo podemos colocar em questão, aqui, o conjunto de discussões que se processaram na maioria das secretarias de educação de Estado, nos últimos anos. De uma maneira ou outra, parece que ficou estabelecido para os professores e, inclusive, para aqueles que se dedicam a estudar o processo de ensino aprendizagem nas universidades, que havia uma defasagem (ou mesmo, incompatibilidade) entre o mito da formação do chamado "aluno crítico" e os conteúdos herdados das décadas de 60/70 pelas escolas. Viu-se, em primeiro lugar, que tais conteúdos carregavam um amplo conjunto de valores muito próximos das concepções de ensino (e, portanto, de ciência) impostos pela ditadura militar e, numa espécie de confronto aberto iniciou-se um conjunto de reformas curriculares cujo objetivo era adequar conteúdos que permitissem ao educando uma "reflexão crítica" sobre a realidade. O resultado tem se mostrado catastrófico, pois, de uma maneira ou de outra, o que se percebe é que os novos conteúdos ou não fazem parte do domínio conceptual dos professores, ou quando fazem, são transmitidos com os mesmos objetivos dos conteúdos anteriores: o aluno deve se apropriar de categorias, definições e conceitos e, a partir daí, desenvolver única e exclusivamente a razão dedutiva (...)"

Desta forma, vemos que embora os conteúdos teoricamente permitam uma reflexão crítica sobre a realidade, esses são transmitidos com os mesmos objetivos de sempre, ou seja, o aluno deve se apropriar de categorias, definições e conceitos e a partir daí desenvolver uma única e exclusiva razão dedutiva e é isso que observamos nas avaliações realizadas.

Apenas para citar mais um exemplo, tomemos a questão número 12 da mesma prova aplicada no período noturno, que objetivava a identificação, através de uma mapa, das grandes desigualdades sócio-econômicas encontradas no globo. O conteúdo a ser explorado era a divisão internacional do trabalho e a regionalização. Para isso era pedido para que os alunos

caracterizassem a área destacada no mapa (no caso, o leste europeu e ex-URSS). Mais uma vez o objetivo restringia-se a uma atividade e exigia um raciocínio dedutivo pois a questão pedia apenas que fossem elencadas características da área.

Na verdade, as avaliações realizadas, a partir do tipo de questões apresentadas, transformam os conteúdos em objetivos ao invés de fazerem deles um canal pelo qual o conhecimento será transmitido. A forma de transmissão, por sua vez, irá depender dos objetivos que se tem, ou seja, que tipo de comportamento se considera fundamental que os alunos aprendam em determinado momento. Mas isso deve estar inserido num padrão de pensamento que não esteja restrito ao raciocínio lógico dedutivo. Seria um tipo de comportamento que exercitasse a lógica do pensar e ler o mundo de forma a representar e interagir com o mesmo e não apenas saber os nomes dos lugares e das coisas.

Não estamos, com isso, minimizando a importância do domínio da linguagem geográfica na medida em que interpretar mapas, ter noções de localização etc. faz parte e é essencial para que o aluno possa entender a lógica de constituição dos fenômenos. No entanto, não é o suficiente para explicar as diferentes expressões territoriais que envolvem muitos outros aspectos da realidade exigindo outros tipos de raciocínio.

A partir do que foi discutido até aqui podemos identificar uma estrutura interna aos conteúdos e processos de avaliação que é hegemônica nos vários níveis em que ocorrem: na sala de aula, nas avaliações feitas por parte dos Estados e do governo federal via Ministério da Educação e Cultura (MEC). Vemos, então, que a questão da avaliação não se resume apenas ao ensino de Geografia em si pois este está inserido num contexto mais amplo que diz respeito ao projeto de educação e de escola que se apresenta para a sociedade. Por isso, seu sentido também deve ser buscado no projeto de sociedade predominantemente neoliberal que se tem atualmente.

Avaliação e projeto educacional: orientação neoliberal

Como já dissemos anteriormente, o entendimento do sentido das avaliações atuais exige a compreensão de alguns aspectos do modelo neoliberal e das orientações educacionais deste.

Sendo que o neoliberalismo toma por base a concepção de indivíduo enquanto resultado da sorte que determina gens e, através deles, afeta sua capacidade física e mental, a sociedade é apenas uma soma desses

indivíduos e, portanto, os objetivos sociais não passam de interesses individuais³.

Neste sentido, este modelo afirma o individualismo, a importância das tradições como fundamentos da continuidade evolutiva da sociedade e a impossibilidade de sua transformação no sentido da mudança da estrutura social, além da defesa do direito de propriedade como base da identidade e da vida social.

O mercado, por sua vez, é o eixo das relações sociais, sendo um mecanismo auto-regulador do processo econômico e corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo, não necessitando da intervenção do Estado, como afirma Bianchetti:

"(...) o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um "árbitro imparcial" das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico" (1996, p.88).

Esses princípios básicos do neoliberalismo se refletem nas políticas educacionais na medida em que incorporam a lógica do mercado e a função da escola se reduz a formação dos recursos humanos para a estrutura da produção articulando sistema educativo e produtivo.

No Brasil, percebe-se claramente a vinculação dessas características com a política educacional do governo FHC, como afirma Cunha:

"A característica mais marcante da educação como meta prioritária da Proposta⁴ é o destaque para o papel econômico da educação enquanto "base do novo estilo de desenvolvimento" (...) Para isso, afirma a necessidade de se estabelecer uma "verdadeira parceria" entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (...)" (1995, p.45)

Desta forma, para o governo FHC, a educação é um instrumento do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais devem pressupor a ampliação da lógica do mercado nessa área. Sendo assim, o financiamento se torna um elemento essencial e a partir de orientações via instituições de financiamento como o Banco Mundial, ocorre um desmonte do sistema público de educação.

³ Para uma discussão mais aprofundada desta questão ver Bianchetti, 1996.

⁴ Aqui o autor se refere à proposta de governo de FHC diante das eleições de 1994.

Assim também, a descentralização da educação se explica na medida em que o Estado deve diminuir sua esfera de ação transferindo instituições nacionais para os Estados e municípios e a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada.

Como afirma Bianchetti:

"A descentralização, como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos, é considerada como um valor universal, baseado no princípio da eficácia dos controles nas unidades menores, em contraposição ao aparelho burocrático que seria gerado em estruturas maiores." (1996, p.103)

Tendo em vista o exposto e lembrando a avaliação no sentido de suas relações com o projeto de educação, de escola e sociedade, ressaltamos que as avaliações que têm sido realizadas ("Provão", SARESP, SAEB, entre outros) obedecem à mesma lógica, ou seja, o resultado em termos de soluções é o que menos importa pois o projeto de educação calcado no modelo neoliberal é anterior a ele. No entanto, devemos ter em mente que a justificativa neoliberal não pode ser a causa de tudo. Ela justifica a onda avaliativa atual, mas a estrutura da relação conteúdos-objetivos-avaliação é componente do próprio modo capitalista de pensar. Por isso, muda-se as propostas e metodologias do ensino ou de filiação teórica de Geografia e as falhas permanecem em sua essência.

Tomemos ainda como exemplo a grande "bandeira" da educação usada por FHC e seu ministro Paulo Renato: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Não vamos aqui entrar no mérito da questão já tão discutida que versa sobre o fato de que foi uma proposta pouco debatida pelos setores interessados e portanto veio "de cima para baixo".

O fato é que em sendo uma proposta oficial, logicamente está de acordo com os interesses maiores do governo em sua ampla teia de relações nacionais e internacionais. Um dos principais objetivos da proposta é formar um aluno crítico e flexível, mas o interessante é que não fica explícito para que formar este aluno. Pelos princípios que fundamentam a proposta subentende-se que seja para o mercado, para que o "cidadão" seja adequadamente instrumentalizado (tecnicamente) para a concorrência do mercado. É a velha concepção liberal de educação na qual quem se apropria melhor dos "conhecimentos" tem mais possibilidade de vencer na vida.

Desta forma, não se discute o trabalho enquanto categoria, como forma de transformação da sociedade e sim como emprego e capacitação. Na verdade forma-se o aluno para que ele se adapte ao mundo como ele é e está. Existem as desigualdades (que são "naturais") e não o conflito.

Se o objetivo se resume a instrumentalizar o cidadão para o mercado, o tipo de avaliação colocada na proposta vai mais uma vez ser direcionada para a verificação do conteúdo ou da habilidade exigida para a capacitação que se pretende.

Na verdade, essas avaliações querem mostrar o que todos já sabem: que o ensino público vai mal. Mas isso é justificativa para sua desestruturação e não para sua melhoria. Por trás do discurso da mudança, pela qualidade (as avaliações teoricamente têm bons objetivos, visam a boa qualidade do ensino) está uma prática mercadológica e imediatista implícita no projeto de sociedade neoliberal. Sendo assim, lembramos Ferraz (1996):

"Deduz-se, portanto, que a educação está sendo encarada como um bem econômico em si e as propostas e soluções visam a eficiência da economia prioritariamente, o restante social fica na dependência da solução econômica (...)"

Dai a necessidade de se questionar a validade dessas avaliações como indicadores de aprendizagem, visto que seus objetivos não se direcionam a isso especificamente.

Neste sentido, o caso do SARESP que procuramos discutir, mostra que as avaliações não estão voltadas para a melhoria do ensino em termos dos problemas do processo de ensino-aprendizagem. Pelos objetivos das questões e o tipo de habilidade exigida, percebe-se que há um reforço de uma lógica de pensamento que privilegia a dedução e memorização. Embora os conteúdos estejam condizentes com a Proposta da CENP, isso não significa que os alunos estejam desenvolvendo outros tipos de pensamento, pois os objetivos continuam os mesmos.

Assim, os objetivos do ensino estão inseridos no interior do projeto neoliberal e as avaliações como o SARESP fazem parte do discurso pela qualidade do ensino, mas não há uma discussão sobre o processo e a natureza dos problemas envolvendo os maiores interessados, ou seja, não há um debate coletivo sobre essa questão. Os projetos e reformas vêm de "cima para baixo" sem que haja uma discussão com os setores envolvidos mostrando que, na verdade, são impostos para a sociedade.

Considerações finais

Neste texto trabalhamos com duas escalas de análise: 1) da avaliação da escola e do ensino e 2) da avaliação do aluno que ocorre em sala de aula, mostrando especificamente o caso da Geografia. A partir dos exemplos nas duas escalas de avaliação percebemos que elas se imbricam, que seguem a

mesma lógica no sentido da relação conteúdos e objetivos na medida em que acabam avaliando apenas os conteúdos.

Ainda mostramos como estas duas escalas podem ser entendidas a partir do projeto de educação e escola que se coloca para a sociedade que atualmente segue as orientações do modelo neoliberal hegemônico no caso brasileiro.

Dentro deste contexto, o que se poderia pensar em termos de soluções possíveis para a situação seriam alguns procedimentos do professor no sentido de resistir a esse projeto geral dentro da sala de aula. Esses procedimentos levariam o aluno a exercitar outras lógicas de pensamento capazes de questionar e refletir sobre a própria sociedade em que vive podendo criar formas de resistência ao modelo que se impõe atualmente.

Bibliografia

- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Luiz A. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DELEGACIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE. *Relatório SARESP 1997*. Presidente Prudente, DE, 1997.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERRAZ, Cláudio B. O. *Novas propostas educacionais - entre o econômico e o pedagógico*. Pres. Prudente, 1996, (mimeog.).
- A “mentira útil” na educação: um futuro comprometedor para a sociedade latino-americana. Pres. Prudente, 1996, (mimeog.).
- LOURENÇO, Claudinei. O topônimo, o toporâmico e a topofobia no ensino de Geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*. Pres. Prudente: AGB, nº 17, 1995.
- MARTINS, Sérgio. Notas e reflexões sobre a universidade de privações. *Universidade e Sociedade*. ANDES, nº 13, ano VII, julho/1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Geografia* (versão preliminar). Brasília, 1997.
- SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia. *Caderno Prudentino de Geografia*, Pres. Prudente: AGB, nº 17, 1995.

- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. *Proposta Curricular para o ensino de Geografia do 1º grau*. São Paulo, SE/CENP, 1992.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SARESP. *Relatório Final dos Resultados da 1ª aplicação*. São Paulo, SEE, 1996.
- SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. SARESP. *Prova de Geografia*. 8ª série, 1997.
- SAUL, Ana M. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Adriana; PELLEGRINI, Denise; GUIMARÃES, Camila. *Avaliação: o check-up do ensino*. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, Ano XII, nº 104, Agosto de 1997.