

A AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA: O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO COMO OBJETIVO DO ENSINO

ASSESSMENT IN GEOGRAPHY: GEOGRAPHIC REASONING AS A TEACHING
OBJECTIVE

LA EVALUACIÓN EN GEOGRAFÍA: EL RAZONAMIENTO GEOGRÁFICO
COMO OBJETIVO DOCENTE

Gabriel Igor Teodoro Moser Contreras¹
Maria das Graças de Lima²

Resumo: O presente artigo busca elaborar uma discussão associada à avaliação em Geografia a partir do contexto atual do ensino básico nacional e paranaense. Evidencia-se a importância de práticas avaliativas formativas e mediadas em contraposição a práticas tradicionais, visto seus benefícios na construção do raciocínio geográfico. Justifica-se sua produção na necessidade de se reformular a avaliação em Geografia, situando a carência de produções quanto ao tema. Objetiva-se identificar características gerais que regem a avaliação e munir o professor com metodologias que aproximem a avaliação de propostas formativas e mediadas, destacando a importância de se repensar o sistema avaliativo para adicionar ao ensino-aprendizagem na disciplina. A metodologia desenvolveu-se segundo uma análise bibliográfica voltada ao ensino de Geografia, focando na avaliação, influências curriculares e históricas e perspectivas futuras de modo a traçar uma conjuntura e possibilidades. Apesar de conceituado junto às regulamentações nacionais e estaduais no ensino de Geografia, o raciocínio geográfico é tomado de forma secundária em um processo de ensino com foco na formação do aluno para o mercado de trabalho. A partir das percepções de Pierre Monbeig voltadas ao ensino de Geografia e definições associadas ao ensino formativo e mediado, identifica-se a necessidade de repensar a avaliação, aproximando esta do processo de aprendizagem. Argumenta-se, finalmente, que a avaliação formativa é um caminho proveitoso ao ensino de Geografia, apesar de enfrentar desafios devido às políticas educacionais. Propõe-se uma abordagem de avaliação dinâmica mediada adaptada para a Geografia considerando o desenvolvimento raciocínio geográfico como objetivo.

Palavras-Chave: Raciocínio Geográfico; Ensino, Geografia; Avaliação.

¹ Mestrando em Geografia na Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. Email: pg404052@uem.br. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/6503296483581431>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0004-0568-308X>.

² Doutora em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-doutoral pela Universidade de São Paulo. Professora Associada B do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Maringá. Maringá – PR. Email: mglima@uem.br. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0957394759457048>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-3554-1256>.

Abstract: This article aims to to elaborate a discussion associated with assessment practices in Geography from the current perspective of Brasil's and Paraná's basic education. The importance of formative and mediated assessment practices is highlighted as opposed to traditional practices, given their benefits in the construction of geographic reasoning. Its production is justified by the need to reformulate the assessment practices in Geography, highlighting the lack of productions on the topic. The aim is to identify general characteristics that govern the assessment practices and provide the teacher with methodologies that bring the assessment closer to formative and mediated proposals, highlighting the importance of rethinking the assessment system in order to add to the teaching-learning process in the discipline. The methodology was developed according to a bibliographical analysis focused on Geography teaching, its assessment practices, curricular and historical influences and future perspectives in order to outline the current conjuncture and possibilities. Despite being in accordance with national and state regulations in the teaching of Geography, geographic reasoning is considered secondary in a teaching process focused more on training students for the job market. Based on Pierre Monbeig's perceptions focused on the teaching of Geography and definitions associated with formative and mediated teaching, the need to rethink the assessment process is identified, bringing it closer to the learning process. Finally, it is argued that formative assessment practices represent useful ways to teach Geography, despite facing challenges due to educational policies. A dynamic mediated assessment approach adapted for Geography is proposed, considering the development of geographic reasoning as the objective.

Keywords: Geographic Reasoning; Teaching; Geography; Assessment.

Resumen: Este artículo busca elaborar una discusión asociada a la evaluación en Geografía desde el contexto actual de la enseñanza básica nacional y paranaense. Se centra en la importancia de las prácticas evaluativas formativas y mediadas frente a las prácticas tradicionales, dados sus beneficios en la construcción del razonamiento geográfico. Su producción se justifica por la necesidad de reformular la evaluación en Geografía, destacando la carencia de producciones sobre el tema. El objetivo es identificar características generales que rigen la evaluación y darle al docente metodologías que acerquen la evaluación a las propuestas formativas y mediadas, destacando la importancia de repensar el sistema de evaluación para sumar a la enseñanza-aprendizaje en la asignatura. La metodología se desarrolló según un análisis bibliográfico centrado en la enseñanza de la Geografía, centrándose en la evaluación, las influencias curriculares e históricas y las perspectivas de futuro con el fin de delinear una situación y posibilidades. A pesar de ser considerado de acuerdo con la normativa nacional y estatal en la enseñanza de la Geografía, el razonamiento geográfico se considera como secundario en un proceso de enseñanza enfocado a la formación de los estudiantes para el mercado laboral. A partir de las percepciones de Pierre Monbeig centradas en la enseñanza de la Geografía y las definiciones asociadas a la enseñanza formativa y mediada, se identifica la necesidad de repensar la evaluación, acercándola al proceso de aprendizaje. Finalmente, se argumenta que la evaluación formativa es un camino provechoso a la enseñanza de Geografía, a pesar de enfrentar desafíos debido a las políticas educativas. Se propone un enfoque de evaluación dinámica mediada adaptada a la Geografía, considerando como objetivo el desarrollo del razonamiento geográfico.

Palabras clave: Razonamiento Geográfico; Enseñanza; Geografía; Evaluación.

Introdução

A pesquisa acadêmica voltada ao ensino, ao envolver fatores associados à aplicação de prática e conteúdo em sala de aula, desempenha um papel de extremo valor em relação ao progresso e avanço das habilidades associadas ao campo educacional. Repensar as práticas empregadas pelos docentes do ensino básico no processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se de metodologias científicas e processos investigativos sistemáticos próprios da pesquisa acadêmica, permite que se evolua a compreensão não unicamente das propostas pedagógicas e se forneça espaço para que técnicas e seus resultados na formação do estudante sejam exploradas, mas também para a percepção das lacunas fundamentais percebidas junto ao ensino contemporâneo.

Nesse sentido, as discussões a serem apresentadas no presente artigo dialogam com temáticas associadas à avaliação em ensino contemporânea, suas possibilidades teóricas, estipulações documentais e de que modo a Geografia, como disciplina escolar, se apropria ao mesmo passo que se deteriora junto às práticas avaliativas que são estabelecidas segundo o sistema de ensino básico nacional e, especificamente, sua particularização relativa ao referencial curricular paranaense.

Apesar da relevância da pesquisa associada às temáticas voltadas à educação, constata-se junto ao contexto da disciplina de Geografia uma notável carência na produção científica. Este déficit também se estende à análise da avaliação da aprendizagem em Geografia, conforme corroborado pela perspectiva abordada por Oliveira Júnior (2017). A compreensão do modo como a avaliação se insere no processo de ensino-aprendizagem em Geografia reveste-se de importância crucial para desvendar o papel desempenhado por esse mecanismo, seja como um momento orientador na prática de ensino, seja como um processo classificatório e dissociado do desenvolvimento cognitivo intrínseco à aprendizagem, em consonância com os princípios da avaliação tradicional.

Em contraposição à falta de referências quanto à temática, situa-se que o ensino de Geografia demanda de análise contínua junto às suas práticas, considerando o valor que este possui associado à formação do aluno em sala de aula como um indivíduo consciente de sua realidade socioespacial. O exame do raciocínio geográfico, temática em destaque e que é o foco de análise nesta produção, revela-se como um elemento crítico na análise das distinções tanto práticas quanto teóricas que se delineiam entre o ensino e

a avaliação na disciplina, especialmente em relação ao seu papel na legislação nacional que orienta o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Enquanto a abordagem geral proposta na documentação nacional busca a implementação de um ensino de Geografia que visa o desenvolvimento da capacidade do aluno em reconstruir o conhecimento a partir de um conjunto de habilidades de análise espacial adquiridas na escola, ainda persiste no processo uma prática de ensino caracterizada pelo tradicionalismo bancário.

O paradigma do ensino tradicional, objeto de análise junto à pesquisa educacional devido à sua falta de eficácia e pertinência no panorama educacional contemporâneo, caracteriza-se pela hegemonia de aulas expositivas nas quais o docente assume a posição de detentor exclusivo do conhecimento, relegando o discente a um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente e de forma paradoxal, a manifestação atual das práticas do ensino tradicional tiram do professor até mesmo o papel de autoridade na prática de ensino, transformando-o em um mero reproduzidor dos conteúdos programáticos predefinidos anteriormente ao processo educacional. Nesse contexto, a ênfase na memorização e na reprodução de conteúdos programáticos em detrimento do desenvolvimento de competências essenciais reforça a visão de uma avaliação de conteúdos desvinculada da prática docente.

A escolha da avaliação como objeto de análise parte, inicialmente, de uma tentativa de transcender uma proposta associada à busca de um culpado das deficiências existentes no ensino brasileiro contemporâneo, visto a percepção de que esta, em uma análise geral dos atores e objetos que influenciam na estrutura da educação básica, pode ser assumida a uma gama de respostas demasiadamente ampla. As lacunas presentes no sistema educacional atual, nesse sentido, podem ser atribuídas a diversas causas interdependentes, abrangendo tanto as capacidades acadêmicas dos professores (Gatti, 2010) e o engajamento dos alunos (Bin, 2011), quanto a insuficiência de recursos nas instituições de ensino (Sá Werle, 2017) ou a influência da estrutura familiar na vida dos estudantes (Ribeiro; Andrade, 2006).

Certamente, são esses e outros os desafios que contribuem para a conjuntura atual da educação básica brasileira, sendo estas temáticas tratadas extensivamente tanto no âmbito acadêmico quanto na esfera da opinião pública. Entretanto, a análise proposta junto à presente pesquisa diverge da verificação de falhas no ensino para, ao contrário,

identificar mudanças potenciais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se a identificação do elemento fundamental no ensino de Geografia que, caso fundamentada sua transformação, atuaria como o ponto de partida para uma série de transformações visando uma abordagem educacional em Geografia que se distancie das influências tradicionais que ainda persistem no sistema educacional brasileiro e volte-se à promoção de um processo de aprendizagem que, de fato, contribua para a transformação e construção do aluno como indivíduo capaz de retrabalhar o conhecimento segundo as bases do que se identifica como raciocínio geográfico. Além disso, procurou-se identificar um elemento que incorporasse as características essenciais que ainda definem as abordagens tradicionais de ensino na educação brasileira. É fruto dessa investigação a identificação da avaliação como o elemento central a ser explorado.

Além de adicionar ao conjunto de possibilidades apresentadas ao profissional docente, buscou-se identificar as referências e regulações que regem o ensino de Geografia e sua avaliação, de modo a munir o professor com possibilidades metodológicas que aproximem o processo avaliativo do ensino-aprendizagem a partir de uma proposta associada à avaliação formativa (Hadji, 2001), de acordo com as concepções do ensino mediado descrito por Reuven Feuerstein (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014).

A discussão voltada a avaliação contemporânea apropria-se do conceito de avaliação formativa para definir os objetivos propostos quanto ao processo avaliativo. Todavia e em conformidade com Hadji (2001), identifica-se a avaliação formativa como uma utopia, um sonho distante. Reitera-se isso quando analisada a função que a avaliação assume junto ao ensino básico paranaense, pressupondo um caráter quantitativo voltado ao direcionamento de verbas e projetos em geral.

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de uma compreensão da estrutura geral da própria avaliação formativa e como esta, mesmo sendo um conceito que permeia a documentação nacional que rege a pedagogia, não se edifica na prática. Da mesma forma, situa-se a ideia de raciocínio geográfico e como esta compreende-se junto à concepção de uma pedagogia formativa em Geografia, de modo a fundamentar quais os objetivos devem ser compreendidos para que exista uma avaliação verdadeiramente formativa. Utiliza-se, para a discussão especificamente voltada ao ensino de Geografia e suas

práticas de ensino, as concepções de Pierre Monbeig associadas à temática (Monbeig, 1957; Miranda, 2012).

Metodologia

A metodologia desenvolvida na elaboração do presente artigo delimita-se a partir da análise e deliberação de referências bibliográficas voltadas à identificação da conjuntura atual do ensino e aprendizagem de Geografia em suas diferentes escalas (com ênfase na caracterização dos processos avaliativos), práticas metodológicas que tratem do processo avaliativo em contraposição às propostas tradicionais de ensino e perspectivas futuras, considerando tanto os propósitos definidos para o ensino e suas avaliações quanto as reorganizações forçadas a partir da inserção de novas metodologias organizacionais e pedagógicas. Nesse sentido, buscam-se apresentar, aqui, discussões construídas a partir do processo de análise bibliográfica, considerando a estruturação do ensino básico de Geografia segundo as premissas das documentações nacionais e estaduais que regem o ensino contemporâneo. Da mesma forma e utilizando-se principalmente de Pierre Monbeig (1957) e os conceitos de avaliação formativa (Hadji, 2001) e mediada (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), descrevem-se possíveis percepções que trariam à avaliação em Geografia novas perspectivas, enfatizando uma concepção de avaliação que não somente integre-se de forma efetiva no processo de aprendizagem, mas que também retrabalhe de forma adequada a cognição do aluno e atue como um identificador da eficácia da proposta pedagógica aplicada em sala, focada na construção do que se identifica como raciocínio geográfico em detrimento da reprodução de conteúdos por meio de memorização.

Conjuntura atual da educação básica

A princípio, é necessário pontuar que a estipulação documental de conteúdos e competências que rege o conjunto da educação em suas vertentes nacional e estadual tende a limitar as possibilidades práticas em sala de aula, considerando tanto os conteúdos programáticos como a forma como serão aplicados. O professor, nesse sentido, assume-se preeminentemente como um transmissor. Essa postura salienta-se nas práticas tecnicistas em evidência no ensino brasileiro da segunda metade do século XX, em que a forma com que são pensadas as estruturas de ensino em sala de aula enfatizam a

eficiência, buscando eliminar quaisquer interferências subjetivas que possam ter um efeito adverso no processo de aprendizagem a partir da disponibilização de materiais, planos de aula e avaliações padronizadas (apesar de aproveitar-se da crítica para afirmar-se que se retira qualquer efeito que a prática docente pensada e adaptada a realidade escolar possa ter em sala).

Nesse contexto histórico, até mesmo a prática baseada na reprodução de conteúdos tal qual observada nas práticas tradicionais desfigura-se: o elemento basilar do ensino deixa de ser tanto o professor, tal qual preconizado na vertente tradicional de ensino como detentor de um conhecimento a ser repassado aos estudantes segundo uma postura bancária, ou o aluno, como proposto junto ao ensino novo ao transfigurar o professor como apoio para um processo de criação de conhecimento compreendido como algo próprio à cognição do aluno, passando a focar na organização sistemática dos meios em si. O docente assume um papel similar a um executor, apresentando-se como uma entidade indiferente, imparcial e objetiva frente ao processo de ensino (Silva, 2016). Campos et al (2011) sintetizam excepcionalmente a forma como a relação professor/aluno descreve-se junto à mentalidade tecnicista de ensino, demonstrando como, segundo os princípios dessa prática pedagógica, o professor transmite o conteúdo atuando apenas como um elo situado entre o estudante e a vertente científica, ao passo que o aluno reproduz as informações que lhe foram repassadas de acordo com o sistema educacional elaborado de forma prévia à ação docente.

Por mais que a vertente tecnicista seja associada, historicamente, às práticas intransigentes concatenadas com as políticas de estado do período ditatorial militar brasileiro, a reiteração, de caráter recente, de uma postura nacional voltada a uma prática semelhante com foco no material em contraposição às entidades em sala de aula reformula a necessidade de analisar-se o ensino e o papel que assume (ou deveria assumir) o professor no processo de aprendizagem em sala.

Associada ao ensino básico brasileiro e a delimitação de suas práticas, competências e conteúdos, a disciplina escolar de Geografia manifesta-se contemporaneamente a partir das delimitações documentais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conjunto com as práticas estabelecidas nas distintas escalas de Governo (estadual e municipal), delimitadas segundo os princípios determinados em caráter nacional. A BNCC, em linhas gerais, define-se como o

documento que estabelece “o conjunto orgânico de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Ministério da educação, 2016, p.7), segundo uma postura normativa e consonante com as prescrições estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE),

As discussões envolvendo a elaboração da BNCC salientaram-se a partir de 2014, tomando como ponto de partida uma ação conjunta do Ministério da Educação de modo a constituir um grupo de medidas apropriadas para a reconstrução da educação básica nacional. Antes da aprovação de sua versão final, o documento apresentou-se segundo três versões, tendo sido elaborado a partir de um longo e árduo processo de consulta de docentes e entidades (em especial a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação).

É necessário salientar, todavia, que a versão disponibilizada em 2017, elaborada de forma apressada em um momento conseguinte ao processo de Impeachment da presidente Dilma Rousseff, deliberou-se desprovida de transparência junto ao Conselho Nacional de Educação e desconsiderando grande parte das discussões elaboradas em conjunto com as figuras supracitadas (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019). Nesse sentido, em sua edição final a BNCC estabelece-se em concordância com a autoridade estabelecida nas políticas nacionais a partir da ação do movimento empresarial, consonante com as posturas neoliberais (ainda que tomando como um ponto de partida pressupostos conservadores) e assumindo, junto às suas políticas pedagógicas, as demandas do capital internacional.

É perceptível a extensão destas influências, de forma direta, na constituição de um projeto de ensino com um enfoque na formação do aluno para a manutenção de uma massa trabalhadora, conciliando a documentação nacional junto aos interesses de mercado, vide o favorecimento do itinerário formativo voltado à formação profissional no caso do ensino médio. A diferenciação nítida entre as propostas nacionais voltadas aos ensinos fundamental e médio favorece a confecção de um currículo onde a flexibilidade tende a culpabilizar o aluno por falhas conjunturais muito maiores que sua própria situação socioeducacional (Lopes, 2019), subsidiada em uma organização de conteúdos por áreas e na determinação dos itinerários formativos como a nova fisionomia segundo a qual serão estabelecidos os currículos básicos para o ensino médio.

Junto às políticas nacionais voltadas à organização da educação segundo uma postura nacional unitária, a BNCC estipula-se como uma necessidade a partir da instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Utilizando-se da própria descrição do documento com relação ao quarto inciso do nono artigo da lei em questão, em referência à estipulação das diretrizes e competências governadoras das propostas curriculares,

a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Ministério da educação, 2016, p. 11)

Levando em consideração o âmbito do presente artigo, o currículo especifica-se no estado do Paraná a partir do Referencial Curricular do Paraná, documento consolidado (em sua versão voltada à educação infantil e ensino fundamental) no ano de 2018. De forma análoga à estrutura estabelecida pela BNCC, o Referencial Curricular do Paraná situa, junto à realidade socioeducacional paranaense, as discussões referentes à estruturação dos currículos básicos, assim como o arranjo orientador do processo avaliativo, entendido como um momento integrante do processo de aprendizagem. Todavia, há de se considerar que o foco deste documento é, sem dúvidas, a organização dos componentes curriculares referentes a cada ano escolar, definindo os conteúdos que respaldarão o trabalho do professor em sala de aula (Secretaria da Educação do Paraná, 2018). Mesmo que o ensino médio ainda não faça parte das discussões elaboradas na fase atual do documento, com relação ao ensino fundamental e sua divisão por áreas de conhecimento

[...] são apresentados os organizadores curriculares que discorrem sobre os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular, seguidos de quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, por ano de escolaridade (Secretaria da Educação do Paraná, 2018, p. 8-9).

É válido pontuar, também, que o documento pressupõe, em seu texto introdutório, a possibilidade de um enfoque interdisciplinar que vai além da abordagem em disciplinas

proposto pelo Ministério da Educação; todavia, a mesma postura não é observada quando especificadas as temáticas a serem abordadas por cada disciplina. A Geografia, em especial, por natureza uma ciência que depreende certa interdisciplinaridade quando analisada sua intersecção com demais áreas do conhecimento, aflige-se ainda mais com base nesta limitação (Secretaria da educação do Paraná., 2018).

O raciocínio geográfico e a avaliação

Em consonância com as práticas associadas ao ensino e aprendizagem em Geografia e sua percepção na documentação nacional e estadual situada, a forma em que a disciplina é trabalhada em sala de aula se mantém congruente com as práticas voltadas à transmissão de conteúdos programáticos, ainda carente de uma discussão verdadeiramente eficiente com relação à associação forma-conteúdo para a preparação do docente. Miranda (2012) situa essa como uma carência que tem gênese na própria formação acadêmica e na agravada divisão entre as formações em licenciatura e bacharelado em Geografia, resultando em um isolamento que enfraquece as bases científicas necessárias para o ensino de Geografia em sala:

[...] a especificidade da ciência geográfica necessita ser repensada também no campo da formação de professores de geografia onde se verifica uma tendência predominante de separação entre a formação do geógrafo e a formação do professor acarretando fragilidade intelectual na formação do último, não contribuindo para uma integração do papel do geógrafo e do professor [...] (Miranda, 2012, p. 63)

Lima (2013), em consonância e junto à uma análise voltada a forma como se ensina, também situa a falta de preparo do professor de Geografia como principal fator que leva ao cumprimento das práticas estabelecidas pela documentação pedagógica nacional, coerentes à compreensão da prática de ensino como uma reprodução de conteúdos, identificando na prática docente em Geografia

[...] um discurso que acata as propostas curriculares sugeridas pelas Secretarias Estaduais (SE) e Ministério da Educação (MEC), ao mesmo tempo em que continuavam utilizando, nas atividades de sala de aula, apenas métodos de ensino adequados às práticas convencionais (leitura de textos, uso exclusivo do livro didático como fonte de informação, avaliação classificatória, mediante instrumento de estímulo e resposta: prova, questionário, revisão, dentre outros). (Lima, 2013, p. 32)

Na mesma coletânea, Deffune (2013), ao tratar de temática associada ao trabalho de campo em Geografia, situa a necessidade do conhecimento teórico para uma práxis que vá além da prática bancária e, efetivamente, construa o que se convém chamar junto à documentação nacional atual como raciocínio geográfico.

As problemáticas associadas ao ensino de Geografia são muitas e as ponderações sobre estas ainda mais numerosas. Entretanto, ao utilizar-se da avaliação como elemento primário de análise, delibera-se principalmente a partir da questão “O ensino de geografia vem cumprindo com seu objetivo?”. A produção bibliográfica voltada à avaliação, a ser trabalhada aqui junto ao sistema de ensino básico do Paraná, busca cada vez mais na concepção de uma avaliação dita formativa uma proposta que vá além das práticas bancárias e tradicionais que ainda reinam na prática de ensino em Geografia.

A avaliação em caráter tradicional é tida como uma finalidade em si, caracterizando-se como um processo além do ensino e aprendizagem em sala de aula. Em contraposição a uma função diagnóstica, desejada junto ao processo de reflexão das aprendizagens, a avaliação, neste contexto, implica em um processo análogo a um julgamento de valor. Luckesi (2011), tomando uma postura crítica em relação à prática avaliativa tradicional, identifica esta como um processo baseado em características classificatórias, comparativas e coercivas.

Quanto classificação e comparação, a função de uma avaliação de caráter tradicional limita-se a um balanço quantitativo, aplicando um valor numérico ao desempenho do aluno em todo o processo de aprendizagem baseado em avaliações pontuais. Dessa forma, o estudante é categorizado em “bom” ou “mau” aluno, classificado segundo um sistema arbitrário de regras que definem sua pontuação final e compara-o aos seus pares, definindo quais são os alunos mais capazes e menos capazes. É a partir da nota, fruto do processo avaliativo, que o aluno é definido como apto ou não, sendo, por exemplo, realocado para turmas avançadas; o mesmo processo é visto em uma escala ampla, sendo a partir das médias atingidas pelos estudantes que as verbas são realocadas às instituições de ensino. Perpetua-se, dessa forma, um processo de ensino que foca na avaliação como uma finalidade, onde o aluno estuda e o professor ensina para que seja realizada a prova.

Quanto coerção, a caracterização da avaliação como objetivo do ensino e ferramenta de classificação ressignifica esta, também, como um mecanismo do

autoritarismo no processo de aprendizagem. O professor, redefinido como responsável pela aplicação final da nota, transfigura-se em um detentor do poder em sala de aula, do qual a avaliação é a principal ferramenta. A falta de atenção e desordem são recebidas com ameaças de redução de nota, testes mais difíceis ou provas adicionais.

A avaliação formativa, em sentido oposto, ocorre junto ao processo de ensino e, dessa forma, situando-se no centro da ação formativa, apesar da ordem fatorial em que se inscreve a avaliação caracterizar-se apenas como um fator secundário para a identificação de uma avaliação formativa. Visto a avaliação de caráter formativo transcrever na aprendizagem e adaptação do ensino a realidade educacional seus atributos fundamentais, esta descreve-se como uma metodologia avaliativa em que se objetiva, acima de tudo, a informação quanto ao avanço e andamento da aprendizagem em sala de aula. Segundo a concepção de uma avaliação formativa, o processo avaliativo torna-se intrínseco ao ensino-aprendizagem, determinante junto à ação educativa. Edifica-se, nesse sentido, uma avaliação com foco na evolução tanto do aluno quanto do professor, com o intuito de fornecer elucidações sobre possíveis readaptações pedagógicas que forneçam melhores resultados ou identifiquem carências na aprendizagem do aluno (Hadji, 2001).

Retornando à Miranda (2012), a partir de uma leitura com o intuito de atualizar conceitos associados ao ensino de Geografia aplicados em meados do século passado, a autora apreende-se da obra de Pierre Monbeig de modo a edificar um paralelo entre a leitura do ensino de Geografia empenhada pelo geógrafo, caracterizada segundo suas percepções associadas ao desenvolvimento das faculdades intelectuais aperfeiçoadas por Piaget e Vigotski, e uma postura que seja conveniente à contemporaneidade do ensino de Geografia. Em uma posição dita radical pela autora, considerando que a obra citada foi elaborada na segunda metade da década de 1950, Monbeig vislumbra um ensino de Geografia no qual a forma em que ocorre o processo de aprendizagem assume igual, senão maior, importância em relação ao conteúdo a ser tratado em sala de aula.

Apesar de, na análise proposta aqui, transporem-se as concepções piagetianas e vigotskianas de ensino e aprendizagem em prol das propostas de Feuerstein em apoio a uma postura mediada de ensino de Geografia (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014), buscase em Monbeig, de forma semelhante à autora, o sentido em que a Geografia, como disciplina escolar, deva ser construída de modo a ultrapassar as propostas tradicionais que

ainda reivindicam a repetição de conteúdos como o modelo básico para sua aplicação em sala de aula e aproxime-se da construção de um verdadeiro raciocínio geográfico.

Anterior a chegada de Pierre Monbeig ao Brasil com o propósito de se unir aos professores da missão francesa, encarregada de dar início às atividades de ensino na Universidade de São Paulo, o geógrafo atuava como um professor iniciante na comuna francesa de Caen. Embora, a princípio, seus estudos no Brasil constituíssem-se como um meio para obter recursos financeiros para sua tese sobre as Ilhas Baleares, Monbeig enamorou-se pela temática associada ao desenvolvimento rural e urbano brasileiro, ancorado na monocultura cafeeira em São Paulo e norte paranaense, apesar desta já apresentar-se em rápido declínio. Destaca-se sua contribuição significativa no campo da Geografia humana, evidente na publicação posterior do livro “Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira”, em 1957, retrabalhando o artigo “O estudo Geográfico das Cidades”, publicado em 1941 (Ab’Sáber, 1994).

O livro em questão notabiliza-se pelo acréscimo de novas informações bibliográficas e discussões metodológicas. Situa-se esta obra, em específico, considerada a inclusão introdutória do artigo publicado por Monbeig no Boletim Carioca de Geografia, intitulado “Papel e Valor do ensino da Geografia e de sua Pesquisa”, de grande valor quando situada a adição que este traz às concepções do ensino de Geografia e sua forma. De acordo com Monbeig (1957), a Geografia, como ramo de conhecimento, aparece afastada de sua proposta inicial junto ao senso comum, em parte, exatamente pela forma inadequada como esta é apresentada na escola:

Concordamos todos que se a maior parte do público culto tem uma idéia mais ou menos exata do que é a biologia, a geologia, a economia ou a sociologia, o mesmo público não acompanha o progresso das ciências geográficas, quando não ignora sua existência. Para uns a geografia é confundida com narrativas de viajantes; [...] **Para outros, talvez os mais numerosos, a geografia é uma lembrança extremamente penosa de sua infância.** (Monbeig, 1957, p. 5, grifo nosso)

É evidente, na produção do artigo em questão, a crítica ao ensino bancário que se edifica junto à Geografia escolar. Vale lembrar, também, que a partir da década de 1960 a ascensão de propostas contra hegemônicas (em contraposição às práticas de caráter tecnicistas) fomentam, junto à pedagogia nacional, um rumo voltado à sua utilização como instrumento de conscientização. Exemplo máximo dessa postura é a proposta pedagógica de Paulo Freire, assumindo um papel libertador na educação associado à uma

matriz pedagógica ativa e crítica, também de forma antagônica às práticas tradicionais e de memorização. Utilizando-se do autor,

[...] *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (Freire, 2001, p. 264, grifo original)

Ao mesmo passo das propostas cognitivistas voltadas à compreensão do processo de aprendizagem escolar, desenvolvidas em momento concomitante às suas obras, Monbeig posiciona-se de forma contrária às concepções do indivíduo como um ser inato, compreendendo o desenvolvimento da criança e do adolescente como um encadeamento inerente ao próprio processo de escolarização desenvolvido em etapas. É nesse mesmo sentido que o autor reconhece, junto ao processo de aprendizagem, uma dimensão inerentemente voltada aos processos cognitivos e às correlações existentes entre pensamento e linguagem, onde o foco do ensino escolar deva ser o desenvolvimento das capacidades de observação, análise, explicação, argumentação e descrição, em contraposição à reprodução de conteúdos a serem decorados:

Enviamos nossos filhos às escolas não somente para que encham suas cabeças, mas principalmente para que o façam bem. [...] exigimos que esses professores lhes desenvolvam as faculdades intelectuais ainda embrionárias. [...] o professor, treinador espiritual, tem o terrível encargo de ensinar os alunos a observar, refletir, criticar e escolher. Aquilo que, no ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo. (Monbeig, 1957, p. 14-15)

Voltado à Geografia, essa construção de habilidades deve ser encorajada desde o começo da formação da criança, a partir do estímulo de observação e precisão. O ensino de Geografia, nesse contexto, deve tratar de familiarizar a criança com o processo envolvido no raciocínio voltado à análise espacial, acostumando-a com as técnicas de análise e exame de produtos cartográficos em geral, figuras e gráficos. É função do professor ensinar o método de raciocínio associado ao pensamento geográfico, habituando a mente da criança a uma aprendizagem que vá além da compreensão de conceitos, ambicionando o reconhecimento de relações entre diferentes fatos espaciais, partindo de associações mais simples (entre clima e vegetação, por exemplo) de modo a

pavimentar a construção de vínculos mais complexos junto à cognição do aluno para além daquelas correspondidas por relações de causa e efeito e que tratem de um senso evolutivo, compreendendo o espaço geográfico como fruto de um complexo processo temporal.

Nesse sentido (e considerando o grau de ensino em questão), o processo de ensino-aprendizagem de Geografia básica assemelha-se às demais disciplinas linguísticas e matemáticas, onde não espera-se do estudante que este se forme como um pequeno escritor, matemático ou geógrafo, mas que, junto ao processo, desenvolva as capacidades elementares de produção textual, reconhecimento de elementos textuais, processos matemáticos e, no caso da Geografia, correlações fundamentais entre os elementos formadores do espaço. Deve ser ensinado ao aluno a habilidade de perceber o que devem ser os pontos focais junto à análise paisagística para que este possa, por ação própria, compreender o espaço e as correlações existentes neste (Monbeig, 1957).

Ideia semelhante é identificada no que se compreende, junto às bases nacionais associadas à disciplina de Geografia, como o raciocínio geográfico. O raciocínio geográfico, como apresentado na BNCC, identifica-se como o componente primordial quanto analisados os parâmetros e objetivos do ensino de Geografia. Delimitando-se como o processo pelo qual o aluno desenvolve as capacidades de análise e pensamento espacial, adicionando à sua aptidão para representar e interpretar um mundo que se apresenta em constante evolução, o raciocínio geográfico é definido segundo sete princípios metodológicos básicos, necessários para a construção deste em sala de aula. O Quadro 1 situa os princípios do raciocínio geográfico tais quais apresentados na BNCC, assim como uma breve descrição de como este interage com a concepção da análise espacial.

Quadro 1 - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

Princípio	Descrição
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Ministério da educação, 2016 (Adaptada pelos autores).

Todavia, a apresentação curricular tanto junto à BNCC quanto ao Referencial Curricular do Paraná delimita uma abordagem apenas baseada em conteúdos programáticos. Na realidade paranaense, esta estipulação é reforçada pela imposição do Livro Registro de Classe Online (LRCO), inicialmente construído como uma plataforma digital voltada ao preenchimento dos registros de sala (conteúdos aplicados no dia, faltas e presenças dos alunos) e, aos poucos, transformando-se em uma plataforma integrada onde disponibilizam-se slides e materiais para a reprodução nas aulas. Somado ao imperativo das provas diagnósticas (no caso, tratando-se com ênfase a Prova Paraná, avaliação realizada a cada trimestre letivo de modo a averiguar a retenção de conteúdo dos alunos delimitados por competências), elabora-se um processo que dificulta o afastamento das práticas tradicionais em sala de aula. O professor, com um tempo limitadíssimo para lecionar todos os conteúdos exigidos pelos sistemas avaliativos, recorre aos materiais preparados e disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado, assumindo o manto de um transmissor de conteúdos.

Há de se pontuar, todavia, que não se preza, aqui, pelo abandono total das práticas erigidas no processo de ensino-aprendizagem e que se associam às propostas ditas

tradicionais. Utilizando-se novamente de Monbeig (1957), ao pontuar o mérito do processo de memorização na educação,

[...] convém lembrar que a verdadeira pedagogia não deixa de recorrer às funções da memória. [...] Também não se trata de uma oposição sistemática a qualquer ensino de memória, mas de oposição radical ao ensino exclusivamente baseado na memória e que a atravança com um trambôlho inútil. Nada se pode aprender sem esforço de memória e sem a aquisição de uma nomenclatura, por mínima que seja. (Monbeig, 1957, p. 6)

É papel do professor de Geografia, situa o autor, ultrapassar o papel majoritário assumido pela memorização, reduzindo-o a proporções mais justas. Para tal, é imprescindível a preparação do professor, sendo a má formação e conseqüente despreparo para a prática docente um dos principais fatores que resultam na concepção da Geografia como disciplina escolar em um “instrumento de tortura para crianças” (Monbeig, 1957, p. 7).

Como, então, retrabalhar a avaliação? Em primeiro lugar, é necessário pontuar que a ineficácia de um ensino de Geografia que preze pela construção do raciocínio geográfico junto aos estudantes associa-se de forma direta à configuração deficitária em que uma proposta de ensino formativa, tal qual aquela que permeia as propostas que regem o ensino básico paraense atual, edifica-se junto ao projeto pedagógico em ênfase nas práticas atuais. Como pontuado por Hadji (2001), “Apenas o lugar em relação à ação não basta, pois toda avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa” (p. 19). Apesar de se propor extensivamente a concepção de uma avaliação formativa junto ao ensino básico paranaense, sua idealização faz referência a não mais do que uma avaliação cumulativa deslocada temporalmente. Da ideia de avaliação formativa, toma-se apenas seu caráter contínuo.

Todavia, é necessário caracterizar também que a carência relativa ao processo avaliativo no ensino-aprendizagem de Geografia vai além de uma problemática associada a não aplicação de uma proposta que se aproxime da prevista avaliação formativa. Nota-se que, apesar da provisão de materiais para estudo dos docentes somados a cursos formativos disponibilizados a partir de projetos estatais (como o projeto Formadores em Ação), as tentativas de readaptação do ensino segundo metodologias que reintegrem a avaliação ao processo de aprendizagem de forma que esta atue com funções diagnósticas

e formativas aparentam inefetividade, consideradas as influências sociopolíticas que ainda permeiam de forma intrínseca a estruturação da educação básica.

Nesse sentido, mesmo que a documentação nacional preze por uma avaliação que leve em conta elementos formativos ditos até mesmo utópicos, a construção de políticas públicas referentes à infraestrutura e distribuição de verbas à educação preza por uma avaliação cumulativa, de caráter quantitativo, que leve em conta apenas resultados finais e, no processo, desvirtua a construção do conhecimento própria ao modelo de ensino-aprendizagem que considere realidades locais e condições próprias dos alunos, tais quais prezadas na reconstrução pedagógica necessária à elaboração de uma avaliação formativa.

Finalmente e, apesar desta representar-se como uma ideia até mesmo idílica considerada a conjuntura atual da educação nacional, reitera-se a necessidade de se considerar a avaliação formativa como uma possibilidade. Propõe-se, para a discussão desta, a aplicação de conceitos associados ao ensino mediado definido por Reuven Feuerstein. O ensino mediado, segundo moldes feuerstenianos, parte do pressuposto da mediação por meio de outro ser humano como elemento fundamental do processo de aprendizagem.

A avaliação dita “dinâmica”, conforme delineada por Feuerstein e associada à Experiência de Aprendizagem Mediada, é concebida como uma alternativa à avaliação padronizada e sua caracterização como um processo desvinculado do processo de aprendizagem. Essa perspectiva de avaliação elabora-se segundo tais pretextos devido ao reconhecimento da existência de uma mutabilidade inerente à própria inteligência humana, responsável pela habilidade do indivíduo de não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também de reestruturar ativamente sua cognição para facilitar aprendizagens futuras (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Dessa forma, a avaliação dinâmica determina-se como um teste que vai além da simples reprodução dos conteúdos trabalhados pelo aluno ao longo do período letivo, mas buscando diagnosticar as mudanças ocorridas em sua capacidade de aprendizado e identificar os fatores que influenciaram de forma positiva ou negativa esse processo. Essa abordagem visa identificar não apenas a modificação ocorrida, mas também quais os caminhos foram percorridos e determinar intervenções mais apropriadas para cada sujeito em particular.

A avaliação integrada ao ensino, de acordo com o autor, deve ser compreendida em três etapas: uma fase pré-teste, em que é analisado o grau de funcionamento cognitivo do aluno a partir de tarefas avaliativas variadas; uma fase de mediação, em que efetivamente ocorre a intervenção mediada por ação do professor e; uma nova fase de teste, em que é apresentada uma nova tarefa, similar a anterior mas com variações sistemáticas, de modo que se analise a resposta do aluno ao processo de mediação (Feuerstein; Feuerstein; Falik 2014). Esse processo é entendido de forma cíclica, intercalando momentos de teste e mediação.

O teste, da mesma forma, edifica-se em três fases, baseadas na ideia do pensamento computacional: a fase de *input*, em que a informação da tarefa é coletada pelos sentidos e reunidas de forma a permitir a sua execução; a fase de elaboração, em que as informações coletadas no *input* são classificadas, organizadas, analisadas e testadas mentalmente e; a fase de *output*, em que são expressas as respostas edificadas durante a elaboração (Mentis, 1997).

A adaptação do processo de mediação feuersteniano para o ensino de Geografia, dessa forma, pode ser simplificado pela readaptação dos elementos do raciocínio geográfico tal qual descrito na documentação nacional junto ao momento de elaboração da avaliação. Os momentos de *input* e *output*, assim como a ciclicidade do processo de mediação, permanecem segundo a mesma estrutura da proposta de Feuerstein.

Associado ao processo de mediação, o psicólogo identifica a necessidade de se transporem limites espaciais, temporais e abstratos na construção do conhecimento (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014). Transcreve-se a proposta mediada ao ensino de Geografia a partir da mesma compreensão, visto a necessidade de transcendência à realidade dos conceitos associados ao raciocínio geográfico.

Considerações finais

De forma geral, o cenário educacional contemporâneo exige uma revisão dos modelos tradicionais de ensino, com a reestruturação do sistema educacional nacional pressupondo, inevitavelmente, a reconstrução das estruturas curriculares, dos métodos pedagógicos e das práticas de avaliação, desde a fase de formação inicial dos profissionais até sua atuação efetiva nas instituições de ensino. A Geografia, de forma ainda mais acentuada, deve ser retrabalhada constantemente.

É dever do profissional docente, das entidades reguladoras e das figuras acadêmicas analisarem, continuamente, o que é necessário ser repensado para o êxito do ensino de Geografia, compreendendo-se esse como a edificação de uma aprendizagem que, efetivamente, adicione à capacidade do aluno em exercer o raciocínio geográfico e compreender o mundo e sociedade em que se insere.

Desta forma, buscou-se, a partir da elaboração do presente debate, representar uma possibilidade considerando a conjuntura atual em que se ampara o ensino de Geografia, adicionando à percepção contemporânea do que se considera como uma avaliação formativa junto ao sistema de ensino paranaense, de modo a conceber se há espaço para possibilidades associadas a um processo avaliativo que efetivamente considere o processo de aprendizagem como o objetivo da educação.

Para tal, empenhou-se uma adaptação possível da proposta de aprendizagem mediada segundo Reuven Feuerstein para o ensino de Geografia, identificando em sua ciclicidade e necessidade de transcendência os mesmos fatores prezados no raciocínio geográfico conceituado junto às documentações nacionais que regem a prática de ensino. Apesar desta proposta ser edificada apenas a partir da análise de referências, identifica-se nesta uma possibilidade para a superação das práticas ainda de caráter tradicional e bancárias que persistem junto às práticas de ensino em Geografia.

Referências

AB'SÁBER, A. P. Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 221-232, dez, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141994000300024>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BIN, A. C. Como explicar a 'falta de interesse' dos alunos?. **Encontro: Revista de Psicologia**, Valinhos, v. 14, n. 20, p. 117-133, 2011. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/renc/article/view/2510>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CAMPOS, G. et al. Tecnicismo e a prática pedagógica na escola contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, v. 9, n. 18, online, jul., 2011. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/XdNUnukCctbM9ZA_2013-7-10-15-6-55.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DEFFUNE, G. A aula deve ter sempre como meta o aluno. *In*: DEFFUNE, G.; LIMA, M. das. G. de (org.). **Da Geografia que se faz à Geografia que se quer**: Muitos caminhos a percorrer. Maringá: EDUEM, 2013. cap. 2, p. 63-78.

FEUERSTEIN, R; FEUERSTEIN, R, S.; FALIK, L, H. **Além da inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/77>. Acesso em: 19 jul. 2023.

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

LIMA, M. das G. de. Projetos Pedagógicos de Geografia do Paraná. In: DEFFUNE, G.; LIMA, M. das G. de (org.). **Da Geografia que se faz à Geografia que se quer: muitos caminhos a percorrer**. Maringá: EDUEM, 2013. cap. 1, p. 31-62.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENTIS, M. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

MIRANDA, M. E. A atualidade de Pierre Monbeig e o direito de aprender Geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, Volume Especial 30 anos, p. 52-67, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7154/RDG.2012.0112.0004>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MONBEIG, P. **Novos Estudos de Geografia Humana**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1957.

OLIVEIRA JUNIOR, R. J. de. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas repercussões na avaliação da aprendizagem de Geografia**. Orientador: Prof. Dr. Celso Donizete Locatel. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Caicó, 2017.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35-56,

jan./abr., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Acesso em: 18 jul. 2023.

RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Pesquisas Empíricas**, Paidéia, v. 16, n. 35, dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300009>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SÁ, J. dos S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura Escolar e Espaço Físico em Educação: O estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.164, p.386- 413, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3735>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba: Secretaria da Educação do Paraná, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

SILVA, A. V. M. da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Recebido em 23 de setembro de 2023.

Aceito 22 de janeiro de 2024.

Publicado em 07 de março de 2024.