

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MÁRCIA HAHN SOLKA

**ALCANCES E LIMITES DO AVALIAR E APRENDER A AVALIAR- as
representações espaciais de estudantes de Ensino Médio em Geografia**

Ação docente fundamentada na Epistemologia Genética

PORTO ALEGRE

2017

Márcia Hahn Solka

**ALCANCES E LIMITES DO AVALIAR E APRENDER A AVALIAR- as
representações espaciais de estudantes de Ensino Médio em Geografia**

Ação docente fundamentada na Epistemologia Genética

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Dr. Nelson Rego

Linha de Pesquisa: Linha de Ensino de Geografia

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Hahn Solka, Márcia

ALCANCES E LIMITES DO AVALIAR E APRENDER A
AVALIAR- as representações espaciais de estudantes de
Ensino Médio em Geografia Ação docente fundamentada
na Epistemologia Genética / Márcia Hahn Solka. --
2017.

144 f.

Orientador: Nelson Rego.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geociências, Porto
Alegre, BR-RS, 2017.

1. Epistemologia Genética. . 2. Avaliação da
aprendizagem. . 3. Docente pesquisadora. . 4.
Geografia das representações. I. Rego, Nelson,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Agradecimentos

A Deus, que me fortaleceu espiritualmente e me motivou a chegar a ser mestre em Geografia.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por proporcionar, por meio de seu grupo docente, as aprendizagens que me transformaram na docente pesquisadora.

Ao meu orientador, Nelson Rego, que orientou minhas assimilações e acomodações ao longo da pesquisa. Agradeço pela compreensão frente aos problemas pessoais que surgiram ao longo desta pesquisa.

À professora Roselane Zordan Costella, por suas aulas instigantes, com brilho nos olhos em ensinar e aprender Geografia, e por me reapresentar ao viés piagetiano, lente teórica que me faz a docente pesquisadora que sou na construção de conhecimento de meus discentes.

Ao professor Sérgio Roberto Kieling Franco, por proporcionar reflexões muito significativas sobre a aprendizagem no Ensino Superior em uma abordagem piagetiana e pela oportunidade, em suas aulas, de pensar sobre como os sujeitos aprendem e de interpretar as aprendizagens que tenho enquanto docente.

À professora Sandra dos Santos Andrade, por sua dedicação nos seus ensinamentos de análise e produção do texto acadêmico.

À professora Annamaria Piffero Rangel, pela belíssima contribuição em sua disciplina de Raciocínio Lógico: Desenvolvimento e Avaliação.

À professora Darli Collares, por suas reflexões sobre as teorias explicativas do comportamento humano em sua disciplina de Psicologia da Educação: Introdução.

À professora Tania Ramos Fortuna, por sua fantástica contribuição com a disciplina de Jogo e Educação, pela escuta de meus anseios, fazendo com que tivesse certeza de inúmeras assimilações na interação dos jogos, e pela reflexão teórica calcada no viés piagetiano.

Ao professor Marcelo Magalhães Foods, pela possibilidade de elaborar aulas usufruindo das contribuições de sua disciplina Mídia, Tecnologias Digitais e Educação.

Aos meus pais, Nelly Hahn Solka e Teobaldo Solka, por serem tão presentes em minha vida e terem estimulado, sempre, o aprender; pelos momentos de escuta dos instantes de indecisão, como também dos meus relatos entusiasmantes das aprendizagens que a UFRGS me proporcionou. Enfim, pela compreensão, pelo apoio afetivo e pelos valores que me ensinaram desde muito cedo.

À minha querida irmã e colega de profissão, Simone Hahn Solka, minha inspiração desde a infância. Com ela, aprendi a brincar – “e que brincadeiras!” –, a dividir tarefas, a ser professora. Agradeço pelas alegrias e risos compartilhados, deixando meus dias mais leves e felizes.

À querida Cristiane de Andrade, colega do Mestrado, pelas incansáveis trocas de ideias e desabafos e, principalmente, pelo laço afetivo, nossa amizade.

Aos representantes da educação do município de Barão do Triunfo, por terem me proporcionado flexibilidade de horários e apoio para dedicar-me aos estudos durante o Mestrado.

Aos meus colegas da equipe escolar Comendador Eduardo Secco, pelas inúmeras substituições e trocas de horário para conciliar o trabalho com os estudos.

Às amigas Carina Machado, Débora Specht, Rafaela Oliveira, Simone Hahn Solka e Viviane Pagini, pelas conversas e trocas de experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Com elas, a vida tornou-se mais prazerosa.

À Secretaria de Educação do município de Sertão Santana, pelo auxílio no transporte para locomover-me até a Universidade.

À vida, pelas surpresas boas que me reservou, fazendo-me superar obstáculos, como também perceber que vale a pena viver!

Obstáculos podem ser impedimentos. Ou podem ser desafios. A finalidade de sonhar, pouco que seja, é escapar à armadilha de fazer tudo como se tudo devesse ser feito como reflexo do já dado. É finalidade do sonho sondar o que se agita em busca de formas possíveis nos desvãos do cotidiano. É, ainda, sua finalidade sugerir formas possíveis a isso que se agita e apresentá-las para o diálogo com os outros.

Nelson Rego

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem realizada pela docente pesquisadora proporcionou ao estudante de Ensino Médio durante seu processo de representação espacial em geografia. A teoria centralizadora do estudo é a Teoria Piagetiana, Epistemologia Genética. Ancorada na definição de Fernando Becker de *professor-pesquisador*, aquele professor que pesquisa sua própria docência, a análise consistiu em identificar os alcances e limites da metodologia da avaliação da aprendizagem (representação espacial em geografia) realizada com 46 jovens da turma 103, correspondente ao 1º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede estadual de ensino em Sertão Santana (RS). A concepção de avaliar utilizada na pesquisa dialogou com a avaliação mediadora (Hoffmann), a avaliação diagnóstica (Luckesi) e a avaliação formativa (Sanmartí), que postulam a relevância da avaliação ao longo do processo da aprendizagem. O material empírico para a pesquisa consistiu dos registros da docente quanto a dúvidas e expressões verbais dos alunos durante as atividades pedagógicas, com análise dos instrumentos avaliativos, produções de textos de diferentes gêneros, mapas mentais e edição de vídeo. Ancoradas as estratégias pedagógicas num olhar Cultural Humanista da Geografia das Representações, opera-se com os conceitos: Alfabetização cartográfica, Geografia das Representações, Lugar, Mapas mentais e Paisagem. Já os materiais de análise da pesquisa foram os resultados alcançados, as aprendizagens ou não dos estudantes, diagnosticadas a partir da avaliação da aprendizagem realizada pela docente pesquisadora ao longo do processo de representações dos sujeitos em Geografia.

Palavras-chave: Epistemologia Genética. Avaliação da aprendizagem. Docente pesquisadora. Geografia das representações.

ABSTRACT

This research aimed to identify the reaches and limitations that the learning evaluation performed by the researcher teacher provided to High School students along their process of spatial representation in geography. The central theory of this study is Piaget's Theory, the Genetic Epistemology. Grounded on Fernando Becker's definition of *researcher-teacher*, i.e. the teacher who investigates his or her own teaching procedures, the analysis involved the identification of the reaches and limitations of the methodology of learning evaluation (spatial representation in geography) performed with 46 students attending group 103, which corresponds to the first year of High School in a school belonging to the state education network in Sertão Santana (RS). The conception of evaluation used in the research dialogued with the mediating evaluation (Hoffmann), the diagnostic evaluation (Luckesi) and the educative evaluation (Sanmartí), which advocate the relevance of evaluation along the learning process. The empirical research material consisted of the teacher's records of students' doubts and verbal expressions during the pedagogical activities, with analysis of the evaluative instruments, productions of texts of different kinds, mental maps and video edition. With the pedagogical strategies grounded on a humanist, cultural view of Geography of Representations, the following concepts were used: Cartographic literacy, Geography of Representations, Place, Mental maps and Landscape. The analysis materials were the results achieved, i.e. the students' learning success or failure, diagnosed through the learning evaluation performed by the researcher teacher along the process of representations by the subjects in Geography.

Keywords: Genetic Epistemology. Learning Evaluation. Researcher Teacher. Geography of Representations.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - FOTOGRAFIA DA ESCOLA	57
IMAGEM 2 - LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA.	57
IMAGEM 3 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	58
IMAGEM 4 - CHARGE.....	65
IMAGEM 5 - 1º TEXTO- ESCOLA-CASA	75
IMAGEM 6 - B15 (15 ANOS).....	80
IMAGEM 7 - FRENTE DA ATIVIDADE.....	90
IMAGEM 8 - VERSO DA ATIVIDADE.....	90
IMAGEM 9 - FRENTE DA ATIVIDADE.....	92
IMAGEM 10 - VERSO DA ATIVIDADE.....	92
IMAGEM 11 - ATIVIDADE.	94
IMAGEM 12 -FOTOGRAFIA ANTIGA.	99
IMAGEM 13 -FOTOGRAFIA ATUAL.	100
IMAGEM 14 - MAPA MUDO DE SERTÃO SANTANA E BARRA DO RIBEIRO	105
IMAGEM 15 - MAPA UTILIZADO <i>ONLINE</i> PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE.	105
IMAGEM 16 - ATIVIDADE.	109
IMAGEM 17 - QUADRA DA ESCOLA.	111
IMAGEM 18 -PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO.	112
IMAGEM 19 -IMAGEM DO LUGAR.....	114
IMAGEM 20 - PRODUÇÃO ESCRITA DAS ALUNAS.	114
IMAGEM 21 - REPRESENTAÇÃO DE LUGAR B24 (14 ANOS).....	116
IMAGEM 22 - PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO.	117
IMAGEM 23 - ATIVIDADE.	120
IMAGEM 24 - PAISAGEM 1- B11 (15 ANOS) E A14 (15 ANOS).....	120
IMAGEM 25 - PAISAGEM 2- A4 (16 ANOS) E A6 (17 ANOS).....	121
IMAGEM 26 -A4 (16 ANOS) E A6 (17 ANOS).	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -INFORMAÇÕES BÁSICAS.....	61
QUADRO 2 - ALCANCES DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	130
QUADRO 3 - LIMITES DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	130
QUADRO 4 - LIMITES DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	139

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	14
1.1 Convite para assimilações e acomodação de conhecimentos	14
1.2 Trajetórias: vivências escolares e acadêmicas	16
1.3 Alguns porquês do problema de pesquisa	20
1.4 Docente pesquisadora	23
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 A docência e o construtivismo	27
2.2 Avaliação	31
2.2.1 Avaliação da aprendizagem.....	31
2.2.2 Avaliação da aprendizagem em Geografia.....	38
2.3 Teoria Piagetiana	41
2.3.1 Tipos de aprendizagem.....	48
2.3.2 Desenvolvimento do sujeito.....	50
2.4 Alfabetização Cartográfica	51
2.5 Representação em Geografia	52
3. O LUGAR ESCOLA, OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E A METODOLOGIA ...57	
3.1 O Lugar Escola	57
3.2 Os Jovens do Ensino Médio	60
3.3 Metodologia da pesquisa	68
4. A PESQUISA	69
4.1 Delineamento da análise	70
4.2 Avaliação da aprendizagem	72
4.2.1 Atividades avaliativas: assimilações e acomodações.....	73
4.2.1.1 Texto Escola - casa.....	73
4.2.1.2 Projeção da paisagem.....	89
4.2.1.3 Situações problema: explorando a imagem de satélite do perímetro urbano de Sertão Santana.....	94
4.2.1.4 Vídeo de apresentação do lugar.....	95
4.2.1.5 Produção de mapa coletivo.....	104

4.2.1.6 Representação de lugar em poema.....	108
4.2.1.7 Descrição de paisagem	119
5. ASSIMILAÇÕES E ACOMODAÇÕES DIANTE DA PRÁTICA DOCENTE	122
5. 1 Alcances e limites- Avaliação da aprendizagem	122
5. 2 Alcances e limites- Metodologia da Avaliação	126
ACOMODAÇÕES, NÃO FINAIS. QUEM SABE, FUTURAS ASSIMILAÇÕES DE PESQUISA?.....	137
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXOS	144

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Convite para assimilações e acomodação de conhecimentos

Quero, antes de adentrar nas análises da pesquisa, compartilhar algumas reflexões e realidades vividas por mim durante a trajetória docente, pois acredito que auxiliarão na análise de minha identidade docente. Vocês ficarão sabendo um pouco da minha história, a partir do meu olhar. Quem é e o que faz a professora Márcia Hahn Solka no espaço geográfico?

Durante a pesquisa, tive uma carga horária de 40 horas semanais como professora de Geografia. Além da turma de 46 alunos, sujeitos da pesquisa, atendia mais seis turmas na mesma escola, Comendador Eduardo Secco, e mais sete turmas do Ensino Fundamental no município de Barão do Triunfo, totalizando 288 alunos.

A conquista da Dissertação de Mestrado não é apenas minha, pois, se não tivesse tido meus colegas para me substituírem em sala de aula nas minhas ausências e a compreensão de que em muitas reuniões não poderia estar presente, uma vez que coincidiam com as aulas na universidade ou orientações com o Nelson, não teria sido possível tornar-me Mestre em Geografia.

O entendimento dos próprios alunos também contribuiu nessa conquista. Por exemplo, a aluna A5 comentou o seguinte sobre um dia em que não fui à escola: “ah... profe, na aula passada, você não pôde comparecer porque estava estudando, não é?”. Por um lado, a fala da aluna deixou-me triste, pois, para que eu aprendesse, tinha que estar ausente da sala de aula, deixando de problematizar o conhecimento para meus alunos. Por outro lado, a fala da aluna foi gratificante; senti-me acolhida por suas palavras, pois ela se mostrou solidária e compreensiva. Ela demonstrou entender que minha ausência era para qualificar as nossas aprendizagens como professora e aluna. Se não tivesse contado com toda essa assessoria, tenho certeza de que não teria conseguido.

Também houve expressões verbais que me fizeram refletir. Refiro-me às falas da sociedade sobre a valorização profissional dos professores de escola pública, de nível estadual e municipal. Muitas vezes, vivi situações em que pais de alunos expuseram: “ah... Mas estes professores querem o quê? Já têm tantas regalias!”.

Pergunto: quais regalias? O salário que ganhamos, de R\$ 1.260,00? No momento atual de crise econômica do estado, com diversos parcelamentos? Ou as formações de professores, que duram apenas uma semana no período de recesso escolar? Entristece-me perceber a concepção que a sociedade tem do profissional que educa os futuros profissionais.

Outro ponto diz respeito à valorização salarial do professor, que, mesmo com todos os obstáculos (de ordem econômica, dispensa de horários para estudar, distância da universidade), busca qualificar-se e não é reconhecido pelo órgão público, ou seja, o Plano de Carreira do Magistério não prevê o Mestrado na mudança de nível, apenas a pós-graduação. Em relação à mudança de nível, muitas colegas questionaram-me: “mas porque tu vais fazer Mestrado, te envolver e perder tempo para depois não ganhares aumento salarial?”. Entendo estas colocações e, ao mesmo tempo, fico pensando que estou fazendo Mestrado, que interagi, me esforcei e agora aprendi a ter outro olhar na Educação.

Também penso no contexto das duas escolas onde trabalho. Embora os colegas tenham demonstrado certo estranhamento com a continuidade de meus estudos após a graduação, sempre que possível, mediaram a flexibilidade de horários e trocas, o que só foi possível porque era somente uma professora saindo do espaço escolar. Pergunto-me constantemente: e se todas as professoras quisessem fazer Mestrado? Quais são as condições que o sistema estadual apresenta para que os professores de fato se qualifiquem? Invistam em pesquisa, não só em ter uma palestra na semana de recesso escolar. Não desmereço as palestras; muito pelo contrário, foram muito produtivas. Porém, a maioria do grupo não atribuía sentido à semana de palestras. Ouvi muitas falas de colegas durante essas palestras, por exemplo: “hum! Muito bom na teoria, pois na prática não é assim”. Por que essa fala é expressa? Porque os professores não tiveram a oportunidade de realmente fazer uma reflexão sobre o que é pesquisar na Educação.

Diante da defasagem salarial, fico desmotivada, pois percebo que, permanecendo nas escolas onde trabalho, minhas condições financeiras não vão melhorar. Contudo, acredito que as escolas públicas carecem de profissionais com contínua formação docente.

Questiono-me, ainda, sobre o que posso fazer como cidadã para superar esse quadro. Essa realidade seria fruto de uma intencionalidade e estratégia

política? Creio que precisamos pensar e repensar em uma mudança construtiva para esses problemas, que interferem no sucesso da Educação pública.

O Mestrado na Linha de Ensino de Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi uma oportunidade gigantesca de acomodar um novo significado para a prática docente. Também foi desafiante, uma vez que inúmeros episódios de minha vida pessoal interferiram em meu rendimento nas aprendizagens. Por muitas vezes, pensei em desistir, mas tive um orientador persistente, um professor e avaliador apostando em meu potencial. Com essa atitude de meu orientador, reforcei o sentido da ideia de que devemos apoiar os nossos alunos, mesmo que muitas vezes pareçam desinteressados, pois esse desinteresse pode ser fruto de vivências e realidades cruéis.

1.2 Trajetórias: vivências escolares e acadêmicas

No segundo semestre do ano de 2004, aos 17 anos, iniciei minha trajetória acadêmica, ingressando na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) para cursar o curso de Turismo, mas me frustrei quanto às expectativas de mercado de trabalho e resolvi cursar Licenciatura em Geografia no campus ULBRA Canoas. Nesse novo período, as expectativas eram de ingressar no mercado de trabalho. Sabendo que, na região onde morava, a área de Geografia apresentava carência de professor, resolvi investir na carreira. Nesse momento, nem sabia que me apaixonaria pela Geografia.

No ingresso em 2006 na Licenciatura em Geografia, aproveitei disciplinas da grade curricular de Turismo e, com os aproveitamentos, já iniciei a docência em duas escolas municipais na cidade Barão do Triunfo. Além dessas duas escolas, trabalhei até o ano de 2009 em uma instituição particular de ensino com a modalidade de jovens e adultos e em outra estadual de Ensino Fundamental e Médio, ambas localizadas na cidade de Guaíba. Durante esse período, ainda obtive experiência em outras duas escolas no município de Cerro Grande do Sul.

No ano de 2009, concluí o curso de Licenciatura em Geografia. Já com a aprovação em dois concursos, a sala de aula aguardava-me novamente, mas como professora concursada. Em 2010, tive que me exonerar da escola de Cerro Grande do Sul, devido à incompatibilidade de horários entre as escolas.

Em 2012, novos projetos surgiram. Um deles foi assumir uma turma de pré-escola, como também mais tarde dar aula a alunos do primeiro ano até o quarto ano do Ensino Fundamental. Neste último projeto, havia sido convidada pela direção da escola para ministrar aulas de Geografia aos alunos.

Nesse mesmo ano, fui nomeada como professora de Geografia no concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, locada na escola da presente pesquisa – mais um sonho realizado. Ser professora de Geografia na Escola Estadual Comendador Eduardo Secco é muito gratificante, pelo orgulho de ter estudado nessa escola e também pela praticidade de acesso, uma vez que se localiza perto de minha casa, e até então apenas tinha trabalhado em escolas distantes do lugar onde moro.

Ao longo dessas experiências de professora relatadas, junto comigo, havia uma angústia quanto à avaliação da aprendizagem do aluno realizada como docente. A inquietação surgia tanto em relação à forma de realizar a avaliação quanto ao modo de proceder na pós-avaliação, que seria no final do trimestre, transformando o rendimento do aluno em uma expressão numérica.

Minha trajetória de docente iniciou-se há uma década, e, durante esse período, percebi que algo estava errado quanto à avaliação da aprendizagem dos alunos. Por isso que, como pesquisadora de minha própria prática docente, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Geografia na Linha de Ensino de Geografia da UFRGS. Foi nessa instituição de ensino que aprofundei os estudos sobre o avaliar a aprendizagem dos alunos com procedimentos pedagógicos capazes de acompanhar ao longo das aulas a construção do conhecimento geográfico. Essas reflexões e aprendizagens foram possíveis enquanto fui professora das escolas em que já atuei e como mestranda em Geografia.

Porque a turma 103? Com a informação inicial de que vários alunos da turma 103, nos anos anteriores, não eram estudantes da escola nem foram meus alunos, percebi a necessidade de diagnosticar sua capacidade de representação espacial. A partir de instrumento avaliativo inicial, demonstrei algumas dificuldades dos estudantes, como, por exemplo, tiveram algumas restrições dos conhecimentos espaciais para elaborar um mapa mental e transformá-lo em narrativa, envolvendo o trajeto da escola até a casa (atividade considerada de fácil resolução para alunos do 1º ano do Ensino Médio). Logo comecei a avaliar e orientar o processo de

construção de conhecimento espacial desses alunos em Geografia e, com isso, poderia investigar os alcances e limites que a avaliação da aprendizagem promoveria na sua aprendizagem.

Durante a pesquisa, como docente, avaliei o processo de representação espacial dos estudantes da turma 103 (1º ano do Ensino Médio); já como pesquisadora, investiguei a eficiência dessa avaliação da aprendizagem para que os alunos se tornassem competentes em ler e representar o espaço geográfico. Quando utilizo o termo *eficiência*, refiro-me à capacidade de a avaliação conduzida pelo docente acompanhar os erros e acertos dos alunos e de problematizá-los, como também a possibilidade de o professor obter, a partir da avaliação realizada, o panorama de suas intencionalidades pedagógicas iniciais, das que foram mediadas e do que o aluno construiu em relação a determinado conhecimento previsto em seu plano de ensino.

Como professora e pesquisadora, reconheço a importância da Alfabetização Cartográfica para a leitura de mundo na Geografia, assim como a relevância da avaliação da aprendizagem durante o processo de construção de conhecimento do aluno, porém, desconhecia os alcances e os limites da avaliação da aprendizagem para a construção de conhecimento dos alunos. Por isso, investiguei respostas ao problema de pesquisa: **quais são os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem realizada pela docente pesquisadora pode proporcionar ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação espacial em Geografia?**

Acredito ser importante reforçar que o delineamento do problema de pesquisa só ganhou essa forma depois que pude refletir sobre minha prática como docente pesquisadora e pesquisadora docente. Essas expressões talvez sejam uma redundância para o leitor, mas ao longo do texto explicarei o significado, a diferença entre as duas expressões, bem como minha intencionalidade de coloca-las assim no corpo da pesquisa.

No Mestrado, tive inúmeras oportunidades de estudos, tanto da Ciência Geográfica quanto das teorias da Educação e dos procedimentos didáticos, conhecimentos necessários ao docente e pesquisador.

A disciplina Geografia: Teoria e Método, com a ilustre professora Dirce Maria Antunes Suertegaray, exigiu leituras densas, mas a partir dessas leituras tive a chance de refletir sobre a epistemologia da Ciência Geográfica. Eram aulas com

rigor teórico, sob orientação de uma professora criteriosa e exigente quanto à participação e ao comprometimento de seus alunos nas aulas. Essa disciplina levou-me a buscar conhecer a construção do conhecimento geográfico ao longo de sua existência até os vieses de leitura do espaço geográfico nos dias atuais.

Cursei também a disciplina de Alfabetização Cartográfica, com a professora Roselane Zordan Costella, umas das professoras que me fizeram acreditar que é possível, sim, dar aula e fazer com que os alunos aprendam Geografia. No contexto dessa disciplina, percebi que, para prosseguir com minha pesquisa, precisava de um viés para meu olhar avaliativo, que era o viés teórico piagetiano, ou seja, a proposta de avaliação da aprendizagem da realidade observada na sala de aula ia ao encontro do que Piaget acredita quanto à forma como o sujeito constrói conhecimento. Também obtive a percepção, nessa disciplina, de que a teoria da aprendizagem em que acreditava era a construtivista, e isso fez com que minha pesquisa fosse realizada a partir dessa abordagem teórica. Se um professor precisa motivar um aluno a construir conhecimento, posso dizer que a professora Roselane conseguiu despertar-me para conhecer a cartografia que nos propôs em suas aulas. Apaixonei-me pela forma como a professora explicava a importância da leitura da cartografia e que a partir dela o aluno é capaz de ler o espaço geográfico.

A disciplina de Geração de Ambiências: Conceitos e Práticas, essa ministrada pelo professor Nelson Rego, também viabilizou a possibilidade de realizar leituras em grupo e interpretar conceitos, fazendo da aula um momento de reflexões significativas para minha construção de conhecimento de Geografia. Tais conceitos orientaram-me na interpretação da realidade nas aulas e representações com meus alunos de Ensino Médio.

As aprendizagens e desequilíbrios, ainda no primeiro semestre, foram indispensáveis para meu estudo, embora não tivessem sido suficientes, pois me sentia desequilibrada quanto à Teoria Piagetiana e às Representações em Geografia, estruturas teóricas no meu trabalho. Para intensificar os estudos da Teoria Construtivista, matriculei-me na disciplina S.A.: Aprendizagem no Ensino Superior – Abordagem Piagetiana, ministrada pelo professor Sérgio Roberto Kieling Franco no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. As reflexões proporcionadas nessa disciplina foram cruciais para fundamentar a presente pesquisa na Teoria da Construção do Conhecimento, de Piaget.

Durante todas as disciplinas que cursei ao longo do Mestrado, além de preocupar-me em dar conta das propostas de trabalho dos professores, observava atentamente seus procedimentos pedagógicos quanto ao plano de ensino, mas principalmente analisava a forma como nós, alunos, estávamos sendo avaliados. Esse era o assunto que mais me desequilibrava quanto aos meus procedimentos pedagógicos em sala de aula com meus alunos.

Minha experiência mais recente foi proporcionada pela UFRGS, no curso de Pedagogia, para o qual fiz seleção extravestibular, com a perspectiva de intensificar os estudos de alfabetização e entender um pouco mais dos procedimentos metodológicos adotados pelo professor para desequilibrar os sujeitos na busca de conhecimento, de maneira que construam saberes e que esses saberes possam ser diagnosticados pelo professor. Essa participação na Pedagogia tem sido fundamental para preencher muitas lacunas no que tange à coerência necessária entre a concepção construtivista e a prática docente. Logo, elucidam-se novos caminhos metodológicos para mediar e avaliar as aprendizagens dos alunos.

1.3 Alguns porquês do problema de pesquisa

Quais são os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem realizada pela docente pesquisadora pode proporcionar ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação espacial em Geografia?

Para compreender como esse problema de pesquisa foi elaborado, preciso compartilhar um pouco de minha caminhada como professora nas escolas. A experiência docente, até ingressar no Mestrado, era calcada em dúvidas sobre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos. Essa dúvida, ou ainda, a incoerência que percebia entre a teoria apresentada no Projeto Político-Pedagógico da escola e a realização da avaliação da aprendizagem, denunciava a contradição de procedimentos pedagógicos dos professores, por exemplo, na participação nos conselhos de classe das escolas municipais e estaduais em que atuei como professora.

Configurou-se nesse percurso um quadro intrigante quanto à concepção da prática avaliativa das aprendizagens dos alunos nessas escolas e em relação às posturas adotadas para tal. Foram muitas as experiências desagradáveis que presenciei e com as quais, de certa forma, mesmo não concordando, fui conivente.

Refiro-me aos pareceres da unanimidade dos professores, trimestre após trimestre, consecutivamente – por exemplo, “o aluno é ruim”, “o aluno é bom”. Esses conceitos eram expostos sem uma justificativa, ou seja, sem o porquê de o aluno ser ruim ou bom.

Nas inúmeras tentativas de argumentar que o mesmo aluno poderia ter um rendimento diferenciado no conhecimento nas diferentes disciplinas do currículo, surgiam, na maioria das vezes, comentários espantosos, como, por exemplo, “o aluno foi bem em Geografia? Como, se em Matemática ele não sabe nada?”. Quando a oralidade dessa afirmação não se configurava, as expressões faciais dos docentes esboçavam a incoerência de resultados, aqueles preconcebidos pelos professores quanto à *aprendizagem* dos alunos nas diferentes disciplinas, por exemplo, em Matemática e Geografia.

A problemática dos diferentes conceitos, ou melhor, das notas, esgotava-se nas datas de conselho de classe, não sendo retomada pelos professores, a não ser no dia reservado para recuperação, em que se disponibilizava apenas mais uma prova. As aulas seguiam normalmente, priorizando-se nessa prática a continuidade da lista de *conteúdos a serem ensinados*. Eram apenas oferecidas provas de recuperação, mas em momento algum eram expostas as estratégias de ensino planejadas para se desenvolverem com os alunos ditos *fracos* ou *fortes* os objetivos que eles não tinham atingido.

Esse procedimento incoerente no processo de avaliação da aprendizagem repetiu-se em inúmeras realidades escolares em que atuei como professora. Quanto a isso, o que me incomodava não era apenas a falta de respostas dos meus colegas, mas também o fato de que a minha própria avaliação da aprendizagem não diagnosticava se o aluno progredia nas aprendizagens em Geografia, uma vez que expunha nos conselhos de classe apenas a constatação de sucesso ou fracasso do aluno nos instrumentos avaliativos pontuais, desconhecendo a avaliação ao longo do processo de construção de conhecimento. Minha concepção de avaliar, até o momento, não permitia fazer essa leitura; daí a dificuldade de estabelecer uma nota, pois permanecia no equívoco de comparar sujeitos para fechar o aluno em uma expressão numérica.

A convenção social *nota* sempre me assustou de alguma forma, isso desde a vivência de aluna até atualmente, como professora. Porém, com certeza, receber uma nota de alguém como aluna não é tão impactante quanto delegar uma nota a

muitos alunos, ainda mais quando não há critérios e argumentos condizentes com uma construção de conhecimento para justificar o aluno 50 ou o aluno 100. Não tenho a intenção de diminuir minha responsabilidade profissional quanto a isso, entretanto, percebo que, pelo menos em minha trajetória, não houve o conhecimento necessário para contextualizar a prática avaliativa em articulação com uma teoria construtivista.

Também quero expor que não pretendo dizer que não houve aprendizagem nessas escolas que percorri esse tempo todo. Sem dúvida, houve muitas aprendizagens, mas muitas dessas aprendizagens não foram diagnosticadas pelos professores devido ao desconhecimento da metodologia de avaliação da aprendizagem durante o processo, ou seja, não dominávamos a coleta de dados e o foco do que avaliar e para que avaliar.

Ainda durante o período de ingresso no Mestrado, fui questionada por uma amiga: “qual é a temática da sua dissertação de Mestrado, Márcia?”. Quando respondi a ela que era avaliação da aprendizagem, com olhar de espanto, me disse: “ah... mas esse assunto, Márcia? Ele já está tão esgotado”. Talvez esse assunto, para minha colega, não fosse motivo de investigação, pois já havia construído esse conhecimento. Contudo, em minha estrutura cognitiva, a avaliação da aprendizagem permanecia como objeto de intensos estudos.

Piaget, em sua pesquisa de como o sujeito constrói conhecimento, denomina de acomodação aquilo que o sujeito compreende (pensamento provisório referente à determinada assimilação) após uma interação com o objeto; ao interagir, o sujeito modifica o objeto e, ao modificá-lo (nesse caso, o objeto seria a avaliação da aprendizagem), também se modifica; logo, modificar o pensamento, ou seja, aqui o entendimento de como proceder à avaliação da aprendizagem dos alunos, é mudar a forma de avaliar porque se construiu uma concepção distinta da existente. Talvez essa amiga já houvesse acomodado, ou seja, já tinha construído o conhecimento de como proceder à avaliação da aprendizagem com seus alunos. Porém eu, no momento, tinha uma resposta memorizada. E se fosse interrogada: “como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos?”, responderia rapidamente: a avaliação da aprendizagem precisa ser aquela durante o processo da aprendizagem, não só em momentos isolados/pontuais, e respeitando o tempo de cada aluno para construir o conhecimento.

Perfeito! Contudo, na realidade, memorizar a definição de avaliação de acordo com uma teoria x ou y é fácil, mas significar, entender a partir da prática, isto é, com significado, e ter a competência de exemplificar esse conjunto de palavras com exemplos observados na prática em sala de aula é bem mais complexo do que muitos imaginam.

Relato isso porque a turma em que fiz minha pesquisa tinha 46 alunos – 46 histórias de vida com aprendizagens diversas, interesses os mais distintos possíveis, idades diferentes e 46 tempos para aprender novos conhecimentos em Geografia. Além disso, tinha também uma docente pesquisadora titular da turma querendo pesquisar os alcances e os limites da avaliação que estava realizando, mas ao mesmo tempo aprendendo a realizar, pois o discurso teórico era sofisticado, polido, mas em suas entrelinhas, ou seja, em sua prática, existia insegurança no procedimento pedagógico.

Quanto à definição de avaliação da aprendizagem, tinha o conceito muito bem elaborado, ou melhor, decorado. Já o significado da ação avaliativa dos conhecimentos dos alunos não era tão aguçado quanto aquelas palavras em minha mente, mas o olhar de pesquisadora instigou-me a investigar como desenvolver e tornar a avaliação processual uma prática constante em sala de aula.

Penso que a temática da avaliação da aprendizagem dos alunos seja inesgotável na pesquisa de uma docente ou de um docente, assim como é importante para o profissional da Educação aprender a refletir sobre sua prática e aprender como o aluno apreende e constrói conhecimento. Por isso, a partir da pesquisa, busquei **identificar os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem, realizada na condição de docente pesquisadora, proporcionou ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação espacial em geografia.**

1.4 Docente pesquisadora

A representação de docente pesquisadora que construí a partir da Teoria Piagetiana faz com que possa utilizar na íntegra as palavras de Collares:

Um dos aspectos mais fascinantes que observei no construtivismo é que ele impunha-me a necessidade de construir um conhecimento que não seria transmitido ao aluno, mas me daria subsídios para refletir a prática, para sustentar a organização e coordenação das atividades e para trabalhar com

os dados que iam sendo coletados nas diversas leituras da realidade de sala de aula (COLLARES, 2003, p. 62).

Adoto dois termos, *docente pesquisadora* e *pesquisadora docente*, para contextualizar e ao mesmo tempo diferenciar funções de sujeitos ativos na e pela Educação. Faço isso inspirada na conceituação e diferenciação que Becker (2010) faz de professor-pesquisador *stricto sensu* e *lato sensu*. Para o autor, existem dois perfis de professores pesquisadores, por exemplo, o professor no sentido *stricto sensu* é pesquisador, aluno de Mestrado ou Doutorado e realiza pesquisa em sala de aula, porém não exerce a docência permanente, ou seja, não é o professor titular daquela determinada turma. Mesmo fazendo pesquisa com alguma temática relevante do contexto da Educação, diferencia-se do professor-pesquisador no sentido *lato sensu*. Este compartilha sua prática diária de sala de aula envolvendo todo o universo educacional, o que compreende o ensino, a aprendizagem, as relações afetivas, a interação entre professor e seus alunos, capacidades de aprendizagem desses alunos e a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor em sala de aula, entre outros fatores. Segundo Becker, esse professor-pesquisador,

[...] traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em uma atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estruturas, de condições didáticas apropriadas, ou ainda de carência de materiais. E, finalmente, por transformar sua prática em função dessa atividade e, eventualmente, publicar suas conclusões, exercitando sua capacidade teórica ou reflexiva e beneficiando, com suas experiências, os colegas professores. Quando isso acontecer, sua reflexão prestará à escola, ao ensino, à educação, e por consequência, à aprendizagem um inestimável serviço (BECKER; MARQUES, 2010, p.20).

A nomenclatura *docente pesquisadora* representa minha identidade como professora titular e pesquisadora da própria prática docente. Fundamentada na conceituação de Becker, caracteriza-se como professor-pesquisador no sentido *lato sensu*. Isso é considerado pelo autor como um benefício aos estudos sobre a empiria que o professor observa e compartilha com os demais profissionais da educação. Já a expressão *pesquisadora docente*, utilizo para equivaler ao sentido

stricto sensu, ou seja, para designar professores que atuam temporariamente na sala de aula para realizar uma pesquisa também a serviço da Educação.

Como docente pesquisadora, a partir de minha pesquisa, pretendo compartilhar com os demais professores os alcances e os limites da avaliação da aprendizagem realizada ao longo das aulas, mediada por minha docência, na tentativa de que os alunos representem espacialmente a Geografia.

A presente pesquisa é um pouco diferente das pesquisas encontradas no ramo científico da linha de ensino de Geografia, pois, nos trabalhos lidos até o momento, o autor ou autora da pesquisa é um professor que escolhe uma determinada escola e o público da pesquisa (grupo de alunos), porém, os alunos estão em contato com esse pesquisador num período curto, geralmente em atividades aplicadas direcionadas ao tema, mas não estão envolvidos com todos os outros fatores que se encontram em uma sala de aula diariamente. Por isso, acredito que um professor titular ser também pesquisador de determinado tema é muito mais desafiador e muito mais arriscado. Pode ser limitador aos resultados da pesquisa se o professor não consegue direcionar o foco para o que realmente está pesquisando, pois diversas questões podem interferir em seu trabalho, como, por exemplo, a indisciplina dos alunos em sala de aula. Inúmeras situações diárias foram observadas ao longo da pesquisa, por exemplo, falas em voz alta e de indignação; Dentre muitas, destaco uma delas: “nóis semo obrigados por lei a estudar”. Essa fala foi de um aluno, quando estimulado a realizar uma atividade em sala de aula. Assim, além de não realizar o exercício, o aluno interrompeu a concentração dos demais colegas. Constantemente, foi necessário intervir nas brigas; interromper as conversas ao telefone; solicitar que parassem de gritar como se estivessem em uma festa; inclusive, no momento de dúvidas, perdurava a necessidade de falar alto. Esses acontecimentos geraram conflitos na minha mente, tornando-se complicado encarar isso como mais um dado, ou ainda, como um dado que não fosse importante para pesquisa.

Penso que a descentração, com as trocas de papéis que a docente pesquisadora exerce – ora sou professora, ora sou pesquisadora –, é muito desafiante, já que, em um momento, exerce a função de análise dos dados que interessam à pesquisa e, durante a aula, outros acontecimentos estão ocorrendo simultaneamente. Na sala de aula, laboratório de pesquisa, inúmeros eventos ocorrem, e, com certeza, inúmeras temáticas são relevantes, mas não para uma

única pesquisa. Então, exercer ao mesmo tempo as funções de professora e pesquisadora é desafiante.

Pelo motivo de ter aberto as portas da sala de aula onde fui docente pesquisadora e ter compartilhado os alcances e os limites diagnosticados pela docente pesquisadora que sou no que se refere à avaliação dos alcances e limites da avaliação da aprendizagem que os alunos de Ensino Médio tiveram, este trabalho ganha um enfoque diferente. Trabalhos científicos referentes à avaliação da aprendizagem, existem muitos, mas ao olhar de uma docente pesquisadora isso não é tão comum. Para ser um docente pesquisador, há a necessidade de se permanecer na constante busca pela compreensão dos sujeitos envolvidos, por conteúdos e por metodologia para mediar novos conhecimentos. Nesse sentido, concordo com Becker quando afirma:

O professor, como sujeito epistêmico, é alguém que continua aprendendo e ampliando sua capacidade de conhecer e, portanto, de aprender conteúdos mais complexos. Em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. Além disso, o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno (BECKER; MARQUES, 2010, p.14).

Acredito que o resultado do trabalho servirá para outros professores terem uma experiência a ser explorada, pensada e comparada com sua prática de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Não que as práticas a serem desenvolvidas sejam receitas prontas, pois isso nem seria possível, uma vez que os sujeitos serão outros, mas a metodologia de avaliação poderá servir para desencadear propostas distintas e aprimoradas.

Nessa ótica, o objeto de estudo da pesquisa realizada pela docente pesquisadora é a avaliação da aprendizagem e o que ela apresenta de alcances e limites para a construção de conhecimento em Geografia do estudante de Ensino Médio. Metodologicamente, existe a simultaneidade de sujeito e objeto, uma vez que exerço a função de professora e pesquisadora e “as duas” almejam aprender sobre a contribuição da avaliação da aprendizagem para as aprendizagens dos alunos em Geografia.

Logo, a pesquisa que propus não se resumiu a pesquisar a realidade da prática avaliativa da aprendizagem dos alunos realizada por outro professor; desafio-me a analisar os resultados da própria prática avaliativa adotada na sala de aula em

que fui docente. Isso faz com que tenha que me deslocar constantemente entre os papéis de professora e pesquisadora e encontrar um caminho metodológico, sintonizando as concepções teóricas tanto em relação a como o sujeito aprende (Teoria Piagetiana), quanto à concepção teórica de como devo proceder à avaliação da aprendizagem (Avaliação diagnóstica/ Avaliação Mediadora) desse mesmo aluno. São atividades que exigem uma análise rigorosa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A docência e o construtivismo

Esta pesquisa faz com que eu, enquanto agente pesquisadora, assimile constantemente o objeto (avaliação da aprendizagem e seus alcances e limites), em busca de acomodações, as quais foram construídas após as ações cognitivas realizadas ao longo do processo da avaliação da representação espacial em Geografia. A pesquisa envolve áreas da Educação que, na realidade, não são novidade, mas a articulação é necessária para um acompanhamento e para que esse processo seja coerente e coeso. Trata-se de construções mútuas da docente, da pesquisadora e dos estudantes, preconizando a articulação entre Geografia, conhecimento da Ciência Geográfica a ser construído pelos alunos; Teoria Piagetiana, para auxiliar na compreensão e explicar como o sujeito aluno aprende; e autores como Luckesi, Hoffmann e Sanmartí, para explicar como a construção da aprendizagem pode ser avaliada.

Todo professor deveria saber em qual viés teórico ancora sua docência, para explicar como o seu aluno aprende e planejar as estratégias de ensino e avaliação. Como venho expondo no trabalho, optei pelo construtivismo. Essa teoria é uma ramificação científica da psicologia, e foi muito importante aprender um pouco mais sobre suas postulações, que vão ao encontro do que penso e fundamentam minha prática docente no cotidiano educacional.

Acredito ser interessante, rapidamente, contextualizar o construtivismo enquanto epistemologia científica na Psicologia, já que é a teoria utilizada em meu trabalho para explicar as constatações alcançadas a partir do problema de pesquisa. Trago exemplos de procedimentos pedagógicos, como também de expressões

verbais de professores, para diferenciar o construtivismo de outros vieses teóricos; a partir deles, o leitor, talvez também professor, pode refletir sobre a prática em sala de aula.

A Psicologia, por apresentar o homem como seu objeto de estudo, é considerada, ainda no contexto atual, uma área científica com inúmeras problemáticas a serem investigadas. Essa complexidade do objeto de estudo começou a ser estudada quando a psicologia deixou de ser apenas estudo filosófico e passou a fazer ciência. A partir desse marco científico, surgiram as primeiras pesquisas teóricas. O Behaviorismo e a Gestalt são duas correntes teóricas com o objetivo de explorar o ser humano por meio do comportamento, porém de formas distintas; já a psicanálise tem a intenção de desvendar a dinâmica da mente humana para explicar suas formas de estar no mundo.

Após esses estudos, a teoria da Psicologia foi sendo aprimorada; com isso, surgem outros vieses teóricos, alguns seguindo os princípios dos primeiros postulados, outros os considerando em parte e os superando em outros aspectos. Como exemplo dessa superação, pode-se destacar o construtivismo. Esse campo teórico surge com as pesquisas rigorosas de Jean Piaget, que estuda o homem a partir de seu desenvolvimento da infância até a idade adulta, envolvendo os aspectos “físico-motor, intelectual, afetivo, emocional e social” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2005, p. 97).

Diante das correntes teóricas dispostas ao longo da história e pesquisadas atualmente, o professor, durante o processo de formação no Ensino Superior e depois, em sua prática docente, precisa escolher uma postura didático-pedagógica. Para isso, é importante que saiba distingui-las quanto aos seus princípios.

Dentre as diversas ramificações científicas da Psicologia ao longo da história, essas que hoje se constituem em formas distintas de interpretar o sujeito no contexto da Educação (BECKER, 2012) classificam as teorias em apriorista, empirista ou, ainda, construtivista. Essa classificação determina que apriorismo seja a corrente teórica que entende o sujeito com sua capacidade de aprender determinada desde sua existência, isto é, ele traz consigo, a partir da hereditariedade, as habilidades que irá desenvolver ao longo de sua vida. Já o empirismo apresenta uma compreensão diferente dessa primeira, uma vez que considera o sujeito uma “tábula rasa”, ou seja, as competências do ser humano não se determinam pela hereditariedade, não estão prontas, como no apriorismo, mas

serão adquiridas em experiências ao longo da vida no meio social. Diante dessas duas realidades – apriorismo e empirismo –, o construtivismo destaca-se como uma teoria de superação, se comparada às citadas anteriormente, na medida em que não as exclui totalmente, considerando-as em certos aspectos. Ele vai além e o faz com a abordagem de que o indivíduo é quem constrói seu conhecimento, a partir de sua motivação para interagir com o meio social e com sua própria mente, na medida em que reflete sobre suas ações realizadas.

Com a leitura dessas correntes teóricas, pode-se arriscar uma interpretação mais precisa na prática escolar, entendendo-se que o professor do viés apriorista irá amparar seus procedimentos metodológicos na justificativa de que o aluno chega à escola com limitações ou potencialidades já concebidas na sua formação genética. Com esse entendimento, a função do professor é transmitir o conteúdo ao aluno, porém, se este irá aprender dependerá de condições predispostas em seu organismo, corpo e mente.

Nesse aspecto, em momento algum o professor será responsabilizado por possíveis fracassos do aluno, pois quem não tem potencial é o aluno. Da mesma forma, se o aluno tiver potencial de aprendizagem, esta não será por mérito do professor. Diante dessa postura metodológica, é comum serem ouvidas nas escolas as seguintes falas: “ah, esse aluno não aprende nada, isso tudo devido à família dele”, ou ainda, “essa aluna não apresenta condições favoráveis para aprovação, mas também, coitada, olha de onde ela vem. Vem lá daquela vila, com recursos econômicos precários”. Essas falas denunciam uma concepção apriorista da possibilidade do ser humano em aprender, pois consideram que a aprendizagem está estreitamente relacionada ao que o aluno traz a priori, ou seja, consigo, em seu processo genético.

O professor amparado em um viés teórico empirista irá ministrar aulas enriquecedoras (a ele mesmo), em que serão transmitidos inúmeros conteúdos, os quais os alunos desconhecem e precisam (na concepção do professor) aprender ao longo do ano letivo. Logo, quanto mais conteúdos, mais conhecimentos os alunos irão vivenciar; com isso, no decorrer das aulas, adquirirão conhecimentos que os encaminharão a sair do módulo de “tábula rasa”. Nessa corrente teórica, o aluno aprenderá nas aulas (empíria), em que serão transmitidos os conhecimentos. Pensando-se na sala de aula e na realidade da escola, pode-se destacar mais uma fala de professores: “preciso vencer esse conteúdo com o terceiro ano do Ensino

Médio, pois este ano os alunos terão a prova do Enem e, se eu não passar todos os conceitos a eles, não vão passar no exame”. Diante dessa fala, percebe-se a concepção empirista do professor. Esse profissional acredita que o aluno terá que aprender todo o conteúdo passado a partir da experiência, aqui entendida por aula. Também se percebe, a partir da fala, a prioridade dada pelo professor ao conteúdo a ser trabalhado, como se a transmissão desse conteúdo fosse determinar a aprovação do aluno na prova do Enem.

O professor construtivista vai posicionar-se de maneira distinta, se comparada à dos demais professores (apriorista e empirista), porém, esse professor não desconsiderará totalmente alguns princípios utilizados nas práticas pelos outros dois professores. A postura do professor construtivista entenderá que o aluno é um sujeito ativo e responsável pela sua ação, tanto concreta quanto cognitiva. Por isso, a participação do aluno nas aulas e o que o moverá a participar ou não das atividades propostas pelo professor dependerão de seu interesse e do sentido que atribuirá ao seu contexto de vida.

É nesse sentido que se retoma que o construtivismo não descarta os postulados do apriorismo, pois o aluno terá, sim, o seu desenvolvimento relacionado à sua formação genética, mas isso não determinará insucesso na aprendizagem pelo fato de familiares serem analfabetos, por exemplo. Então, as hipotéticas falas expostas para exemplificar o apriorismo no primeiro exemplo, caso reinterpretadas no viés construtivista, ficariam da seguinte maneira: “ah, esse aluno não aprendeu o que estava previsto, porém apresentou outras aprendizagens que foram ao encontro de seus interesses e, com isso, se sobressaiu se comparado com sua família”. O professor construtivista perceberá as conquistas do aluno e, frente ao insucesso apresentado por este, refletirá e se perguntará: quais procedimentos didáticos eu terei que adotar para despertar curiosidade no meu aluno quanto a conhecimentos que acredito serem relevantes para sua jornada de estudante?

Já a reinterpretação da segunda fala ficaria assim: “Essa aluna, mesmo com condições econômicas desfavoráveis, residente naquela comunidade carente, apresenta o interesse e a competência de realizar os desafios lançados em aula. Com isso, apresentou aprendizagem satisfatória, se comparada com a do período de início da avaliação”. “A realidade dela se contrapõe à dos irmãos, que se demonstraram desinteressados pelos estudos em anos anteriores, apresentando insucesso de aprendizagem”. Nessa reinterpretação, com olhar do construtivismo,

percebe-se que a aprendizagem ou a construção do conhecimento do indivíduo depende dos estímulos do professor, mas não exclusivamente, pois, se o aluno não estiver motivado para determinado estímulo pedagógico do professor, não desenvolverá determinada habilidade ou competência proposta. Ainda na análise dos exemplos, aquele referente à prova do Enem, do procedimento do professor empirista, em uma leitura construtivista, seria diferente. Não adianta o professor julgar a prova do Enem como importantíssima ao aluno se este não demonstra interesse na realização do exame, uma vez que naquele momento o indivíduo não percebe uma justificativa para realizá-lo.

2.2 Avaliação

A palavra *avaliar* recebe muitos significados, isso se considerarmos que existem pessoas e grupos sociais em instituições com concepções particulares, ou seja, formas diferentes de pensar a avaliação. Mas o que existe em comum entre pessoas ou grupos, no que se refere a avaliar, é que, para avaliar, primeiro é necessário saber o que se quer avaliar, para que vai se avaliar e como avaliar.

A avaliação talvez seja intuitiva para muitos indivíduos da sociedade, que realizam a avaliação constantemente, mas sem a consciência de que estão avaliando determinado produto, pensamento ou ação. Se considerarmos as três intencionalidades – o que, para que e como avaliar – no contexto de uma agricultora que tem uma muda de aipim para o plantio, hipoteticamente, a sequência da avaliação realizada pela agricultora seria mais ou menos assim: O que avaliar? A muda de aipim; Por que avaliar? Para que obtenha uma grande produção de aipim. Como avaliar? Observar com olhar atento se as mudas estão saudias, não podem ser “carunchadas”, ou seja, não podem apresentar fungos, precisam apresentar vários elos pelos quais irão brotar as ramas e assim constituir-se em uma nova muda. Trouxe esse exemplo para demonstrar que até mesmo em uma prática tão arcaica já se realizava a avaliação, mas ela pode ser realizada intuitivamente e ser tão corriqueira que a agricultora não pense mais sobre isso. Talvez quando não sabia como tinha que ser a muda, tenha tido que aprender a fazer uma muda; mesmo assim, talvez não refletisse sobre sua ação, chegando à conclusão: “ah, o que eu estou realizando é uma avaliação da muda de aipim”.

Na realidade escolar, essa reflexão faz diferença, e é preciso pensar sobre a avaliação referente a muitos temas, como, por exemplo, currículo, ensino, infraestrutura do prédio da escola e ações políticas da gestão, mas principalmente é necessário saber identificar e diferenciar as avaliações e suas intencionalidades, pois cada avaliação terá características diferentes.

2.2.1 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado (LUCKESI, 2011, p. 177).

A pesquisa teve como foco de análise a avaliação da aprendizagem do aluno pela docente pesquisadora durante suas propostas de representações espaciais em Geografia. Portanto, é importante fundamentar a concepção de avaliação e de aprendizagem adotada tanto pela docente pesquisadora quanto pela pesquisadora docente durante o período da pesquisa. Embora tenha apresentado duas expressões, *docente pesquisadora* e *pesquisadora docente*, a professora e a autora desta pesquisa são a mesma pessoa. Optei por utilizar essas nomenclaturas para diferenciar os papéis, as atribuições de docente, que vão muito além de realizar a pesquisa de determinado tema, como é o caso da presente pesquisa.

Para fundamentar a avaliação da aprendizagem, optei por avaliar a representação cartográfica nas aulas de Geografia (realidade) a partir da Teoria Piagetiana, ou seja, acreditando que o sujeito aluno é sujeito ativo e capaz de construir seu próprio conhecimento.

A avaliação da aprendizagem realizada pelos professores merece uma atenção especial. Afirmando isso porque, por mais que essa temática tenha sido pensada e dialogada por pesquisadores da Educação, ainda no cenário escolar, com a atuação dos professores, percebo uma realidade preocupante quanto aos procedimentos pedagógicos na avaliação. Nas realidades escolares onde atuei como professora, percebia uma incoerência de discurso; dizia-se que a avaliação

era processual, mas na prática se realizava uma avaliação classificatória. Esse cenário impulsionou-me ao campo de pesquisa e à reflexão.

O saber avaliar a aprendizagem de um aluno não nasce com o professor, nem é aprendido apenas com o convívio social de seus colegas no âmbito escolar, nem mesmo nas licenciaturas cursadas na universidade. Se fosse assim, não teríamos esse problema nas escolas, pois o critério para atuar como professora ou professor em uma escola é pelo menos estar cursando licenciatura.

Avaliar a aprendizagem é um conhecimento que precisa ser construído pelo professor. Acredito que a motivação em aprender a avaliar é o primeiro sintoma de um profissional da Educação preocupado com a aprendizagem de seu aluno. O professor deve ser curioso, deve refletir sobre suas intervenções pedagógicas, ter curiosidade sobre como realizar o procedimento de ensino, avaliação e intervenção quando necessário para que o sujeito aluno construa conhecimentos. Deve ter a consciência de que avaliar é muito mais intrincado do que atribuir uma nota ou um conceito ao aluno; é preciso acompanhá-lo com critérios e perceber o empenho desse aluno na aprendizagem. É importante pensar que nem sempre o aluno alcançará a aprendizagem na primeira tentativa. Também cabe lembrar que mesmo nós, educadores, assimilamos e acomodamos os conteúdos, talvez uma, duas ou três vezes, para finalmente compreender determinado conceito, de determinado autor. Também não podemos ser hipócritas e nos apropriar do discurso de Piaget, quando afirma que o sujeito constrói seu próprio conhecimento pela interação, para nosso benefício, isto é, realizar proposições pedagógicas que não propiciem o interesse dos alunos e, diante do fracasso escolar, discursar que os alunos não aprendem devido à falta da interação com o objeto.

Nesta pesquisa, pretendo explorar a avaliação na perspectiva de Sanmartí:

A avaliação não consiste em uma atuação mais ou menos pontual em uns poucos momentos do processo de ensino e aprendizagem, mas deve sim constituir um processo constante ao longo da aprendizagem, que é preciso planejar adequadamente. Quando sua finalidade é formativa, deve proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades e erros, mas também- e muito especialmente- compreender suas causas. Sem essa compreensão será muito difícil gerar propostas que ajudem os estudantes a superar tais dificuldades (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

Ter um olhar direcionado a esse processo demanda tempo e dedicação, pois a avaliação, no que se refere à construção de conhecimento do aluno, exige o

acompanhamento constante por parte do professor. Nesse aspecto, a prática de ensino e a prática avaliativa precisam estar sintonizadas, já que de nada adianta aplicar práticas desafiadoras ao conhecimento e a avaliação ser realizada em momentos pontuais, desconsiderando a concepção construtivista. Então, o desafio está no fazer avaliativo, ou seja, em como conseguir registrar os saltos dos alunos em relação às suas limitações e as suas progressivas conquistas. Por isso, a avaliação precisa constituir-se viva, durante todo o processo de construção de conhecimento. Nesta pesquisa, destaco o conhecimento geográfico. Essa conduta desafia tanto o aluno quanto o professor, não podendo ser uma tarefa apenas de um sujeito, e sim uma cumplicidade entre sujeitos. Para isso ser possível, a avaliação não será apenas do que o aluno constrói, mas também do que o professor propõe para que seja viabilizada a construção desse conhecimento em Geografia.

Trata-se de compreender melhor o que é *avaliar* avaliando os alunos em seu processo de construção de conhecimento. A concepção de avaliação depende de como cada sujeito educador a define, por isso, o professor precisa estar ciente das diferenças existentes entre avaliação, método, instrumento avaliativo e forma de registro.

Aposto em uma acertada avaliação como aquela que coloca o sujeito aluno como seu objeto de estudo e de sucesso na aprendizagem. Essa palavra, *sucesso*, remete às conquistas que o aluno consegue realizar em seu tempo, não apenas às expectativas que o professor tem quanto ao domínio de algum conteúdo pelo aluno. Quando me refiro a *conquistas*, considero, inclusive, os *erros* cometidos ao longo da resolução dos trabalhos avaliativos, posteriormente acertados com orientação do professor e entendimento do aluno.

Nessa ótica, a avaliação precisa contemplar o processo de aprendizagem continuamente, e não apenas em momentos isolados. Considerando a avaliação como processo, os instrumentos avaliativos são necessários para o monitoramento, ou seja, para acompanhar o aluno na sua caminhada pelo conhecimento. No momento pontual da nota ou conceito, os professores não podem equivocar-se e comparar sujeitos, mas firmar a concepção do avaliar como as autoras Costella e Schäffer descrevem:

Avaliar o aluno implica observá-lo diretamente na condição dos objetivos estabelecidos e das aprendizagens efetivamente exercitadas. Em síntese, coerência e bom senso são as diretrizes para avaliar tanto o aluno quanto o nosso trabalho. Sem os necessários cuidados com a avaliação, desde o

planejamento, mesmo um bom trabalho pode parecer ter sido em vão, frustrando professores e alunos (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 110).

O docente pesquisador precisa avaliar as capacidades cognitivas e aprendizagens de cada aluno num caso particular – isso continuamente, pois a avaliação da aprendizagem é relevante se o professor souber relatar se no início do período avaliado o aluno apresentava determinadas habilidades e agora no final consegue fazer estas ou aquelas relações quanto ao conhecimento X ou Y. A avaliação de acompanhamento apresenta esses princípios, acreditando-se que cada sujeito tem uma forma de pensar e agir, interagir e construir conhecimento, logo, é necessário avaliar cada sujeito em sua própria produção de conhecimento.

No momento em que o professor aprende essa forma de avaliar, a convenção social, a nota ou o conceito transforma-se um mero detalhe, livre de comparações entre o desempenho dos demais alunos. Nessa prática avaliativa, a nota estabelecida será o resultado daquele aluno frente às suas próprias construções, ficando ele livre de comparações com os demais colegas.

Esta pesquisa foi calcada em uma metodologia de avaliação que viabilizou uma prática avaliativa com a intenção de regular tanto o ensino quanto a aprendizagem. Dessa forma, talvez possa contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências para interpretar, com uma postura crítica reflexiva, os processos complexos ocorridos no espaço geográfico, ao mesmo tempo produzindo conhecimento de Geografia.

Aqui se apresenta um caminhar que não prescreve um caminho fácil, mas complexo, no qual o educador está envolvido na prática escolar de ensinar-avaliar, aprender-avaliar e ensinar-aprender.

Para acompanhar o ritmo alucinado de uma sala de aula, de muitas horas de trabalho com as crianças, é certo que não basta ser consciente do caráter mediador e interativo da avaliação. Penso que temos de admitir que não sabemos e tentar descobrir como fazer. Que não sabemos como resolver as imensas dificuldades da educação que se apresentam neste país. Que não entendemos por que algumas crianças se alfabetizam em alguns meses e as outras em minutos. Que não temos respostas para tantas perguntas. Mas que teremos de começar por aí, “não sabemos”, com a confiança de quem acredita na aprendizagem pelo diálogo e pela convivência (HOFFMANN, 2009, p. 26).

Acompanhar o processo de aprendizagem do aluno enumera alguns questionamentos: o que é mesmo acompanhar o processo de aprendizagem do

aluno? Como professora, posso orientar meu aluno em um processo de aprendizagem satisfatório? Mas o que é satisfatório? Para quem? Para quê? Essa atividade compreende uma complexidade imensa, e pensa-se que a melhor forma de compartilhá-la é arriscar respostas, mesmo que provisórias, mediante mergulhos em diálogos e leituras que nos orientem nesse papel de professor e avaliador.

Diante desse desafio, percebe-se a necessidade de abordar a avaliação e defender um olhar diferenciado sobre esse processo, uma vez que me parece, metaforicamente falando, que a avaliação é o *combustível do caminhar* no trajeto da construção do conhecimento. Isso porque de nada adianta aplicar práticas brilhantes sem ter o diagnóstico do que o aluno sabe e do que ele precisa aprender, ou ainda, do que consegue aprender.

A temática *avaliação* está nas pautas de seminários, sendo discutida intensamente por pesquisadores da área da Educação na contemporaneidade, mas nem sempre esse processo se efetua da maneira mais adequada nas instituições escolares. Muitos equívocos ocorrem no momento da avaliação, pois, em muitos casos, como já foi dito, ainda se confunde *avaliação* com *instrumentos avaliativos*. A concepção de avaliação depende de como cada sujeito educador a define.

Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem (HOFFMANN, 2009, p. 13).

Essa perspectiva de trilhar um caminho desviando-se do caminho tradicional exige envolvimento de inúmeros sujeitos, isto é, tanto dos professores quanto dos supervisores, orientadores educacionais, diretores e restante da equipe escolar. Entretanto, é importante lembrar que a Educação instituída nas escolas, não se pode negar, é reflexo das transformações sociais e políticas de determinada cultura. Pensando dessa forma, é pouco provável que, em uma instituição de ensino, se coloque em prática uma perspectiva única de avaliação sem antes terem se realizado diálogos, reflexões e tomadas de consciência para entrar em um consenso quanto ao que se pretende com a avaliação (perspectiva de avaliar ao longo do processo da aprendizagem do aluno).

Acredita-se que a avaliação que dê conta de avaliar o aluno é aquela que não apenas examina, mas avalia a evolução da aprendizagem do aluno em sua trajetória ao longo do período escolar e extraescolar; aquela que não rotula, e sim identifica até onde o aluno consegue chegar a cada diagnóstico e considera os conhecimentos adquiridos fora da escola.

Para o professor, em sua prática pedagógica, é importante saber detectar a diferença das concepções “examinar” e “avaliar”.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação (LUCKESI, 2002, p. 80).

Essa concepção evidencia a atenção que o educador necessita ter em relação às práticas distintas de avaliar e de examinar, pois aquele que apenas examina está interessado somente em conteúdo e em atribuir uma nota, um conceito, por exemplo, *aprovado* ou *reprovado*. Esse professor não se preocupa se o aluno aprendeu ou por que não aprendeu. Quem *avalia* supera essa concepção – diagnóstica a partir do exame, prova ou teste e reorienta o aluno a partir de seus erros, além de procurar entender por que não atingiu determinados objetivos.

Para isso, o educador, no espaço da sala de aula, precisa propor condições para que os alunos produzam conhecimentos, para que desenvolvam habilidades e competências que os orientem em seu convívio cotidiano escolar e em sociedade. Também é importante que o professor conduza o monitoramento e a interação nas atividades propostas, retornando aos alunos os resultados do percurso. Para esse desafio, não existem respostas prontas.

Considerando a avaliação como processo, entende-se que o instrumento avaliativo faz parte dele; logo, o instrumento é necessário para o monitoramento, ou seja, o diagnóstico do que o aluno aprendeu.

Existem três momentos-chave do processo de ensino da avaliação formativa. Primeiramente, realiza-se a avaliação inicial com os alunos, ou seja, no início do módulo, semestre ou período de estudos; diagnostica-se, a partir de instrumento avaliativo, o que o aluno sabe. Em seguida, considera-se a avaliação realizada

enquanto se está aprendendo. Por fim, acontece a avaliação ao final, que desencadeará uma ação reguladora, permitindo perceber no que se pode melhorar e considerar os erros não como pontos negativos, mas como momento de retomar e reorganizar aquilo que o aluno não compreendeu (SANMARTÍ, 2009).

Sendo assim, a avaliação é um procedimento indispensável para diagnosticar e orientar o aluno em sua construção do conhecimento e exige ser realizada ao longo do processo, sendo contínua, não estanque, desde quando o aluno chega à escola, de um período, trimestre, semestre para outro. Isso porque o sujeito aluno estabelece relações constantemente, portanto, é para este aspecto que o professor deverá direcionar suas atenções: avaliar o aluno sem antes preconceber que, em momentos anteriores, não dominava a leitura, por exemplo, mas perceber, nessa avaliação, se a conquista em relação à leitura foi satisfatória. Caso ainda não tenha desenvolvido essa competência, o próximo passo é refletir e planejar sobre o que será realizado para sanar essa carência do aluno, uma vez que, a partir dessa nova competência, ele poderá ampliar relações e articulá-las para construir outros saberes.

2.2.2 Avaliação da aprendizagem em Geografia

A prática avaliativa necessita percorrer um viés que sustente a perspectiva do fazer geográfico ousado com tempero de sabedoria. Mas como realizar uma avaliação de aprendizagem do aluno que siga essa perspectiva, tendo em vista a realidade escolar contemporânea?

Pensa-se que, antes mesmo de avaliar, é preciso saber o que e como avaliar. Ao mesmo tempo, construir em conjunto os saberes com os alunos significa avaliar se esse processo está surtindo efeito positivo ou negativo. O que precisa mudar? O que precisa ser acrescentado? Isso é participar do processo aprendizagem: com olhar atento e/ou uma constante avaliação do que se está propondo em uma aula de Geografia ao longo do trimestre ou ano letivo, pois a

Avaliação precisa ser pensada como possibilidade, de forma prospectiva, uma vez que desempenha um papel relevante na aprendizagem. Ela é a bússola, pois indica caminhos, corrige rotas, retoma trajetórias. Tem, assim, um caráter construtivo (GOULART, 2007, p. 62).

O professor de Geografia precisa ter em mente que a sala de aula é uma rede com diversos fios que se entrelaçam num emaranhado de caminhos, os quais os sujeitos percorrem sem saber se é o trajeto correto. Porém, a insistência em permanecer percorrendo é a certeza de querer uma prática ousada, diferente, para construir, em conjunto, saberes que tenham sentido para eles. Quando se faz referência à prática ousada em sala de aula, não se está desconsiderando o planejamento das aulas, mas permitindo que o planejamento feito esteja aberto às experiências conduzidas pelos sujeitos dos diversos lugares, através dos fios condutores, ganhando espaço dentro da sala de aula. Faz-se, também, que retornem por outros fios condutores e deem sentido, ou seja, permitam novos embriões de saberes de onde vieram e para onde irão. Nessa linha, a Geografia oportuniza, em sua dinâmica de existência, caso seja orientada por um sujeito que incorpore o sentido geográfico, as possibilidades de se fazer Geografia.

Nesse conjunto incerto de ações, existem inúmeras estratégias que o professor irá adotar e que, talvez em curto prazo de tempo, terá que descartar. Segundo Morin (2011, p.79), “a estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”. Por isso, a prática na Educação escolar, seja na Geografia ou em qualquer outra disciplina, será um conjunto de incógnitas – é imprevisível a cada aula dos trimestres durante o ano letivo. Isso porque esse conjunto é composto por sujeitos distintos que estão construindo saberes, cada um em seu tempo, e a avaliação deverá compreender esse grande desafio: respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, proporcionar reflexão com a perspectiva de significar aos alunos cada momento da aula de Geografia.

Por essa ótica, os sujeitos são instigados à busca do conhecimento; para isso, o professor deixa o aluno à vontade ou incita-o a imaginar, a criar hipóteses e a construir saberes na Geografia, essa disciplina que está inserida no currículo justamente para permitir ao aluno a reflexão sobre o lugar, a paisagem, o espaço, a sociedade e suas complexidades. Com isso, medeia-se o conhecimento do diferente e do passado a partir da problematização do presente, pretendendo-se que o aluno consiga fazer considerações referentes ao futuro.

Acredita-se em uma avaliação que pondere e avalie os erros e acertos, as certezas e incertezas, as imaginações e as hipóteses como produção de

conhecimento. Conseqüentemente, se viabilizará uma avaliação contínua, a qual considere a particularidade do aluno em construções subjetivas em Geografia.

Contudo, para que se efetive uma avaliação que contemple um auxílio comprometido no processo de aprendizagem do aluno, o planejamento precisa estar presente. Quanto a isso, trazem-se as contribuições:

Uma avaliação segura não é viável sem planejamento. É nele que são anotados os indicadores de aprendizagem, isto é, as respostas que o aluno deverá expressar em cada ponto do percurso como aprendiz, e os procedimentos que, em classe, o professor opta por realizar para que ele chegue a tais respostas. A avaliação não é um ponto final, não pode ser decidida ao término de uma unidade. Não pode se resumir a um outro trabalho, feito para “separar” unidades de um programa: agora sim! Com teste, o aluno e a família sabem que a matéria “foi dada” e está “encerrada” (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.105).

Percebe-se, assim, a necessidade de planejar uma avaliação que dê conta de avaliar as aprendizagens do aluno continuamente. O planejamento deve apontar quais são os objetivos quanto à avaliação, quais são as competências que o professor quer que o aluno desenvolva ao longo da disciplina. As principais competências necessárias atualmente são as de leitura, de produção escrita e oral e de resolução de problemas diante do espaço complexo em que a sociedade está inserida (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012). Para essa sociedade, os alunos devem ser orientados a interpretar, interagir e exercer o direito e dever de cidadania.

Para uma avaliação que siga as perspectivas de avaliar o aluno em suas capacidades cognitivas e que o oriente para o conhecimento da Geografia, acredita-se que ela esteja amparada em instrumentos avaliativos mediadores. A partir desses instrumentos, diagnosticam-se rendimento e reorientam-se os alunos para um processo de aprendizagem em Geografia. Aqui se coloca em questão: quais instrumentos avaliativos dariam conta de avaliar as aprendizagens dos alunos? Pensa-se que esse questionamento desacomode muitos professores de Geografia. Essa reflexão é necessária para prosseguir a caminhada geográfica do ensinar e aprender Geografia.

Para tentar sanar essas dúvidas, convida-se, aqui, para alguns ensaios de como instrumentalizar a avaliação, apontando procedimentos metodológicos em instrumentos avaliativos que dariam conta, em alguns casos, por exemplo, de mediar a representação cartográfica do indivíduo.

Em relação a essas atividades avaliativas e desafiantes tanto para o professor quanto para os alunos, procuram-se explicações dos resultados obtidos sobre a construção do conhecimento deles, por isso, pretende-se arriscar a interpretar as considerações de Jean Piaget quanto à teoria da construção do conhecimento do sujeito. Piaget procurou respostas ao problema: como o ser humano constrói o conhecimento? Esse é o grande desafio; por isso, nesta análise, procuram-se explicações a partir da pesquisa do autor referente à construção do conhecimento, mas com olhares destinados ao aluno na Geografia e na instituição formal de ensino mediante a representação espacial em Geografia.

2.3 Teoria Piagetiana

O construtivismo permite inúmeras interpretações, e um dos equívocos que alguns estudiosos cometem é referente à influência do meio na construção de conhecimento do sujeito. Mais de uma vez, escutei entre colegas e professores da universidade que Piaget desconsiderava totalmente a influência do meio para o conhecimento do sujeito e, por isso, sofria críticas. Já outros defendiam que o autor não desconsiderava o meio, mas sim interpretava sua influência diferentemente de outros autores. Essa diferença dizia respeito à atribuição exclusiva que estes davam ao meio, afirmando que o meio social é que possibilita ao sujeito conhecer.

Piaget defende em sua teoria que o meio será o cenário no qual o sujeito constantemente interagirá, porém, é o sujeito o agente ativo de seu conhecer, e não o meio. Para entender, é relevante recorrer à explicação que Franco (1991) nos dá quando afirma que Piaget constata em seus estudos que há aspectos em comum na espécie humana, isto é, apresentamos em comum uma organização e adaptação. Isso quer dizer que toda pessoa dispõe em seu corpo de uma organização física e intelectual. A organização diz respeito à estrutura biológica e também à estrutura do pensamento. Além disso, aponta que todo indivíduo tem uma forma de adaptação, tanto biológica quanto mental. E a adaptação ao meio remete às ações indissociáveis, à assimilação e à acomodação. Nessas ideias, fica evidente que o ser humano apresenta estruturas tanto biológicas quanto cognitivas e, mais evidente ainda, que quem age para conhecer é o sujeito; ao assimilar, tanto o meio quanto o sujeito se modificam.

Quando abordo esses dois conceitos, assimilação e acomodação, instantaneamente recordo-me de uma tarde na qual uma colega de trabalho e eu estávamos estudando para fazer um concurso público da rede municipal; dentre as questões da apostila, havia uma pergunta referente a Piaget. Lembro bem que era uma questão que propunha a definição desses dois conceitos (assimilação/acomodação) e que nós duas, antes de recorrer ao gabarito, criamos hipóteses do significado que o autor atribuiu a cada conceito. Em uma definição ingênua, mas não totalmente errônea, recorreremos ao significado comum utilizado em nosso cotidiano; assim, os abstraímos: “ah, quando o autor diz *assimilar*, é que a pessoa entendeu determinado conteúdo e acomodou, quer dizer que nunca mais o perderá”. Foi a essa conclusão que chegamos no primeiro momento, mas nem imaginávamos que esse exercício, esse primeiro contato com esses dois conceitos em tentar buscar significado, era justamente o que Piaget denomina assimilar, agir sobre o objeto, modificá-lo para compreendê-lo. E, indissociavelmente, acomodamos aquela ação à nossa mente. Posso ainda dizer que a lembrança desse episódio é a prova de que acomodei essa ação em minha mente. Além disso, as constantes leituras posteriores de autores que explicam o significado de assimilar e acomodar e o retorno à leitura das obras de Piaget fazem-me ter essa reflexão redigida neste momento, em mais uma evidência de que evoluímos a cada interação com o objeto.

Nesse caso, os objetos são estes dois conceitos (assimilação/acomodação) que tento interpretar para conseguir explicar se a avaliação da aprendizagem contribuiu para que os alunos representassem o lugar, lugar como categoria de análise do espaço geográfico. Lugar como conhecimento social construído por pesquisadores da Ciência Geográfica, por conseguinte, numa perspectiva cultural humanista, lugar como pertencimento.

Quando o autor Piaget apresenta em suas obras a palavra *objeto* e diz que o sujeito interage com o objeto, criando, assim, condições em sua mente de acomodar por meio da assimilação, temos que ter cuidado no momento da leitura e interpretação. Temos que ler a partir da lente do autor, isso para não realizarmos uma interpretação equivocada, pois objeto, para o autor, não pode ser o objeto material por si só, uma caneta, um caderno, um filme, um texto ou um mapa, mas o objeto sofrendo uma interação, ou ainda, uma ação prática do sujeito em manipulá-lo. Com o passar dos anos, com o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o “objeto” evoluirá. Isso significa que, à medida que o sujeito evolui cognitivamente, a ação

elementar não necessariamente é dispensada, mas o objeto passa a ser evocado no imaginário desse sujeito, sem que necessariamente a ação prática se repita. Então, a interpretação do mapa ou do texto, uma vez entendido, pode ser lembrada pelo estudante em uma situação problema, sem que tenha que necessariamente ler novamente o texto; logo, esse *pensar sobre* torna-se um objeto de conhecimento que ao longo do tempo vai sendo construído e reconstruído.

Desse modo, objeto de interação, para Piaget, não significa apenas o senso comum da palavra, artefato concreto, que muitas pessoas a ela atribuem. A ação de pensar, à qual muitas vezes nos referimos como “refletir” sobre determinado assunto, é uma ação sobre algum tema. Esse pensamento que a pessoa tem referente ao tema é considerado objeto. Essa ideia vai ao encontro do que diz Franco: “mesmo o conhecimento mais teórico é uma ação que o sujeito exerce sobre o objeto. Não necessariamente uma ação prática, mas uma ação mental, sendo que esta é, na verdade, um prolongamento daquela” (FRANCO, 1991, p.15). Por exemplo, quando o estudante da turma 103 explorou o seu lugar, caminhando pelo local e observando através dos sentidos visão, olfato, audição e tato, ele interagiu com o lugar na sua ação prática, concreta. Porém, na sala de aula, quando desequilibrado, ou seja, interessado a recorrer a esse lugar, ele constrói um mapa mental do lugar, nesse caso, problematizado pela professora, para pensar sobre a localização, considerando a posição geográfica, trabalhando com o pensamento formal. Esta última ação deixa de ser prática e passa a ser ação mental. Assim, o objeto deixa de ser o trânsito prático pelo local e passa a ser uma ideia a partir de sua interpretação de lugar. Além disso, cada sujeito apresentará uma interpretação subjetiva, pois muitos alunos moravam nas mesmas localidades, e a percepção de cada um apresentava olhares distintos. Esses olhares diferentes significam que as acomodações dos alunos foram realizadas de acordo com seus interesses pessoais, suas vivências, e também em consonância com as estruturas de pensamento construídas anteriormente.

Os estudantes nesta pesquisa agiram sobre as atividades, os recortes espaciais e suas ideias. Se fizermos uma análise da Teoria Piagetiana, o sujeito constrói conhecimento na ação, o sujeito é ativo. Essa reflexão e definição que Piaget faz remete ao que Franco (1991) expõe quando diz que “mesmo o conhecimento mais teórico é uma ação que o sujeito exerce”, pois não interagimos

com as mãos na assimilação; esse conceito não é palpável, mas o manipulamos no campo de nossas ideias.

Essa reflexão para o contexto escolar é importante, pois demonstra o quanto a interação dos sujeitos, tanto do professor quanto do aluno, tem caráter ativo, e não passivo. Por um lado, o professor busca conhecimento; por exemplo, nesta pesquisa, busco auxílio na Teoria Piagetiana para compreender o fenômeno do processo de aprendizagem dos alunos, e essa ação que faço em compreender os conceitos de Piaget para avaliar a realidade é a assimilação que estou tendo. À medida que interajo com esses conceitos, modifico-os de acordo com o que já entendi e, cada vez que chego a uma nova constatação, acomodo de uma maneira diferente, mesmo que seja em forma de dúvidas, para pesquisar mais sobre o assunto. Também penso que o interesse em aprender cada vez mais seja o que faz com que tenhamos um pensamento ativo. Como afirma Piaget, construímos o conhecimento em forma de espiral, ao longo do desenvolvimento de nossa vida biológica, ao mesmo tempo em que também nos desenvolvemos cognitivamente.

Da mesma forma que eu, enquanto docente e pesquisadora, assimilei as ações dos alunos em compreender as noções de cartografia para ler o lugar e a paisagem a partir dos conhecimentos da Geografia, apesar de outros fenômenos e conhecimentos, os estudantes também agiram sobre os conteúdos, ou seja, os assimilaram.

Ambos os conhecimentos são sociais, Teoria Piagetiana e Geografia (objeto=conceitos/ideias), e foram criados por pesquisadores (sujeitos) antecessores desses alunos e professora, mas o novo conhecimento, nessa ocasião, será a forma como esses sujeitos (eu, professora e pesquisadora, e estudantes) irão agir sobre esses objetos, fazendo relações com o que já construíram anteriormente; por conseguinte, construirão conhecimentos distintos.

De acordo com Piaget o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se CONSTRÓI na INTERAÇÃO do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage (e portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo também o próprio conhecimento. Esta é a razão da teoria piagetiana ser chamada de “construtivismo”. Mas é importante ainda salientar que não é simplesmente um construtivismo mas um construtivismo interacionista (FRANCO, 1991, p. 12).

Se o conhecimento está na troca entre sujeito e objeto, posso dizer que não haverá construção de conhecimento pelo aluno se ele não interagir com as

propostas pedagógicas que o professor levar para a aula, como aqueles alunos que não se sentiram motivados a fazer as análises a campo das orientações a partir do sol, apresentar o lugar onde vivem por meio do vídeo e fazer os demais exercícios em aula. A respeito dessa indiferença dos estudantes pela participação em aula, talvez tivesse que ter, como docente, desenvolvido outra atividade que tivesse desequilibrado esses alunos para conhecerem como os demais alunos. Porém, com o apoio que a Teoria Piagetiana tem me fornecido durante meus estudos, consigo compreender que a dinâmica de construção de conhecimento não depende apenas das intervenções do professor, pois a sala de aula apresenta inúmeros sujeitos com interesses os mais diversos possíveis.

Acredito que o docente em sala de aula precisa entender a Teoria Piagetiana para propor atividades para seus alunos aprenderem. Também para que, se algum desses alunos demorar no processo de aprender determinados conteúdos, o docente não atribua apenas a si essa responsabilidade, pois essa dificuldade é também fruto do próprio sujeito aluno. Assumindo essa postura, acredito na possibilidade de investigar as causas desse limite de aprendizagem naquele momento por parte do estudante. Afirmando isso para não cometerem o erro que cometi, pois muitas vezes atribuí a culpa das limitações de meus alunos exclusivamente à minha prática docente. No entendimento da Teoria Construtivista interacionista, o sujeito precisa interagir para aprender; caso contrário, não aprenderá.

O construtivismo, em minha trajetória docente, foi sendo assimilado aos poucos, e posso afirmar que essa teoria está sendo acomodada nas minhas estruturas cognitivas durante o Mestrado e concomitantemente às práticas em sala de aula, período em que agi intensamente, fazendo relações, identificando eventos da sala de aula e relacionando-os com as possibilidades de aprendizagem. Constatei que construir a concepção construtivista só é possível, de fato, pelo sujeito professor quando interage com o objeto com olhar investigativo, que nesse caso é investigar na dinâmica da sala de aula, ou seja, pesquisar os sujeitos alunos e a proposta de ensino que a eles é lançada.

Diante da importância que atribuo ao entendimento do construtivismo pelo professor, preocupo-me com a ignorância que ainda permeia as escolas quanto a essa teoria. Essa ressalva é significativa porque, embora nós, na universidade, pensemos que o construtivismo interacionista seja um conhecimento apreendido nas

escolas, ele ainda não é. Aponto a falta de uma interação significativa com o vocabulário da teoria como o motivo dessa ignorância conceitual. Uma saída é um estudo aprofundado e persistente por parte desses professores e acompanhado de exemplos para os educadores apostarem no construtivismo como um aliado para enfrentar a realidade escolar, que não é nada fácil de entender.

Por acreditar que o ser humano consegue assimilar determinada realidade a partir de suas construções anteriores, defendo a ideia de que é preciso ler, ter bons professores que dialoguem sobre os conceitos e nos apresentem exemplos para que compreendamos tais conceitos. Assimilar é necessário, como interagir, acomodar; nessas interações, vamos construindo estruturas mentais para aprender. Na primeira assimilação referente a algo desconhecido, é importante fazer relações com exemplos de nosso cotidiano; com isso, o vocabulário acaba se tornando mais simples, mais acessível, e aos poucos poderemos adentrar nesse arcabouço teórico piagetiano. Como em qualquer outra aprendizagem, uma vez construído o conhecimento, temos a sensação de ser mais fácil do que imaginávamos. Um exemplo disso é quando se iniciam as leituras ou se fazem os primeiros contatos com os textos de Piaget. Muitas vezes, é necessário que se retorne inúmeras vezes às linhas anteriores para reinterpretar suas ideias. À medida que fazemos esse exercício de ler e ler novamente, podemos afirmar que estamos assimilando o texto, ou seja, não interagindo com as letras em si, como uma criança faz no processo de alfabetização, mas sim com o significado que esse conjunto de palavras tem no contexto social em que estamos inseridos.

Assimilar o texto é o exercício que o aluno faz quando tenta buscar o sentido daquelas palavras com seu vocabulário mental; acomodar é quando ele encontra um sentido para o que leu em relação ao que encontrou em suas construções anteriores. Essas relações são as mais diversas possíveis, pois a dinâmica cultural desses alunos é intensa. Por isso,

Deve-se ter bem presente que na concepção de Piaget, o que o sujeito pode conhecer da realidade, em certo momento, está diretamente determinado por seus conhecimentos anteriores e seus instrumentos cognitivos (BECKER; MARQUES, 2010, p. 120).

A partir da reflexão constante sobre a prática docente, surgiu a necessidade de ancorar essa prática na teoria piagetiana, pois esse viés epistemológico contribui

para o professor compreender como o ser humano aprende; com isso, o professor motiva-se a desafiar a construção de conhecimento dos alunos na sala de aula. É importante destacar que a principal investigação de Piaget focalizava o modo *como o ser humano constrói o conhecimento*. Posso dizer que é de extrema importância ao professor saber como o sujeito aprende, se desenvolve e conhece, tendo consciência de que esses eventos se entrelaçam, diferem e ocorrem simultaneamente na vida do ser humano.

A interação entre sujeito e objeto é que proporciona a construção do conhecimento, isto é, na medida em que a interação dos dois é simultânea e nem sempre da mesma forma, constrói-se uma nova realidade.

Interação significa que o conhecimento não se origina no sujeito (apriorismo, idealismo) nem no objeto (empirismo, positivismo), porém acontece no mundo de relações que a atividade do sujeito estabelece e coordena, cria ou inventa para conectar estes dois mundos (BECKER, 2012, p.60).

É na dinâmica da interação entre sujeito e objeto que ocorre um novo conhecimento e, a partir desse, outro e outro. Nesse processo, o conhecimento vai sendo construído em forma de espiral; há novas interpretações da realidade, que não são absolutas, uma vez que a cada descoberta é superada a realidade anterior.

Diz-se superação porque Piaget não desconsidera totalmente o apriorismo, que defende que o sujeito tem suas estruturas a priori, ou seja, algo hereditário, mas também não exclui por inteiro o empirismo, que postula que o indivíduo aprende apenas pela sua empiria frente ao meio. Diante dessas duas realidades distintas, mas não excludentes, Piaget observa que, considerando-as assim desconexas, há insuficiência da explicação do processo de como o sujeito constrói conhecimento.

O sujeito interage na realidade na qual vive, e essa interação é dinâmica e distinta a cada momento. Ela se caracteriza em espiral, ou seja, não é circular, pois o sujeito progride a cada informação nova que surge; mesmo não tendo sucesso em determinado assunto, em razão da complexidade do problema, posteriormente, volta a resolvê-lo com outras estruturas já organizadas – por isso, nunca estará na mesma posição na espiral.

Nesse processo, pode-se dizer que sujeito e objeto se transformam por meio da interação. O sujeito assimila os objetos, age sobre eles, transformando-os em função dos esquemas de que dispõe. Assimilar e acomodar são ações

transformadoras que o sujeito pratica. Mesmo apresentando direções opostas, trata-se de um processo indissociável. Não existe assimilação sem acomodação e vice-versa, uma vez que, na assimilação, o sujeito modifica o objeto com suas estruturas internas; à medida que faz isso, o objeto exige uma mudança nas estruturas internas do sujeito, ou seja, a acomodação.

Vale lembrar que a *equilibração* não é algo estanque e prossegue sendo realizada pelo indivíduo inúmeras vezes a cada informação ou situação desafiadora em sua vida. Por isso, na abordagem de Piaget, percebe-se que quem age ou quem constrói a capacidade cognitiva é o próprio sujeito – isso tudo em um processo dialético, já que a vida do sujeito está em movimento e apresenta contradições. Entre as novidades, seja do meio em que vive, seja de suas organizações internas, o sujeito vai aprendendo e construindo conhecimento.

Na motivação de buscar o novo, as soluções, interpreto o professor como um eterno pesquisador, mas este somente faz isso se tiver alguma necessidade, algo que o motive, e minha motivação é a lacuna quanto à ação de avaliar a aprendizagem do aluno. Da mesma forma, o aluno busca aprender aquilo que faz sentido. É nesse ponto que a essência docente precisa atender às necessidades desses alunos, mas, na grande maioria das vezes, o professor não consegue detectar a necessidade do aluno e não o motiva justamente por desconhecê-lo. Por isso, o professor não pode andar sozinho. No que se refere à construção de conhecimento na Educação formal, os dois sujeitos precisam estar interligados na busca desse conhecimento.

2.3.1 Tipos de aprendizagem

Para Piaget, o ser humano aprende de duas formas. A primeira aprendizagem ocorre no sentido restrito (s.str): “[...] a aprendizagem no sentido estrito inclui as aprendizagens do senso comum (aquisição ou assimilação de conteúdos externos ao sujeito) [...]” (BECKER, 2012, p. 41). O sujeito realiza uma atividade com êxito, porém, não se dá conta do motivo e do procedimento de realização de determinada tarefa, ou seja, não compreende o processo.

Agora, à medida que o sujeito adquire informações e realiza ações cotidianamente, assim como age intensamente sobre essas ações, conseguindo compreendê-las, tendo consciência do que está fazendo, consegue não apenas

aprender no sentido restrito, s.str, mas também fazer relações tanto em suas ações concretas quanto na sua consciência. Então, a aprendizagem “[...] no sentido amplo é a síntese das aprendizagens no sentido estrito e das aprendizagens no sentido amplo; estas coincidem com o processo de desenvolvimento, de equilibração ou de abstração reflexionante, que se realiza à medida que o sujeito apropria-se dos mecanismos íntimos das próprias ações ou das coordenações de suas ações [...]” (BECKER, 2012, p. 41). É a competência do sujeito em ter aprendido no sentido restrito, mais a soma da compreensão da aprendizagem; logo, um aluno consegue, por exemplo, realizar um cálculo de matemática não somente aplicando a fórmula, mas ao mesmo tempo podendo explicar ao professor a lógica do cálculo.

Ainda para exemplificar, também se pode dizer que um aluno de Geografia, no momento em que aprende que os símbolos cartográficos representam significados e fica apenas nesse entendimento, aprende no sentido restrito; por outro lado, quando ele consegue ler esses símbolos fazendo relações com sua vida cotidiana ou com as informações de outros mapas e relacionando-as (por exemplo, a vegetação de determinado lugar tem sua forma devido a fatores como o clima e o relevo), ele aprende no sentido amplo (s. lat.), pois não fica somente na constatação de algo e consegue fazer relações, leituras além daquilo que aprendeu no sentido restrito, ou seja, o significado dos símbolos. Assim, consegue ir e vir, sendo capaz de entender a forma “símbolo cartográfico” e o conteúdo, fazendo um caminho de reversibilidade e explicando o porquê da existência, por exemplo, da vegetação rasteira “musgos” (conteúdo), entendendo que ocorre devido ao fator da latitude (conteúdo) e que a incidência de luz solar em pequena quantidade favorece o congelamento das áreas nórdicas; em virtude disso, a vegetação nesses lugares terá características distintas se comparadas com a de outros lugares. O aluno relacionará o símbolo (forma) representado no mapa a esse fenômeno. À medida que o indivíduo vai realizando a organização de suas estruturas de ações internas e compreendendo aos poucos, assimilando e acomodando, ele apresenta cada vez mais condições para prosseguir em análises mais complexas.

O ser humano precisa ir além da simples realização de tarefas; ele precisa fazer relações, compreender o porquê de estar realizando determinada função. Nesse caso, é necessária a ação do sujeito sobre os objetos, mas só isso não é suficiente. Ele precisa ter coordenação de suas ações, o que ocorre espontaneamente a partir da ação. É importante lembrar que não são os objetos que

favorecem o conhecimento, mas a organização da estrutura interna do sujeito. A construção cognitiva não se dá em função da experiência física ou da abstração empírica; ela depende da experiência lógico-matemática com abstração reflexionante.

Considerando-se que o sujeito está em permanente construção, acredita-se que, quanto mais aprendizagem no sentido restrito ele tiver e quanto mais estímulos desafiadores ele receber para agir sobre as informações, mais irá construir a aprendizagem no sentido amplo. Nesse processo, a ação e a coordenação de ações são os elementos necessários para o aluno desenvolver-se cognitivamente; para isso, a construção endógena tem que superar a exógena.

2.3.2 Desenvolvimento do sujeito

O desenvolvimento do indivíduo diz respeito à maturação (hereditariedade) e também à estrutura que o sujeito tem no seu próprio corpo e mente. Portanto, o sujeito depende do seu desenvolvimento para construir conhecimento, mas o professor não pode confundir conhecimento e desenvolvimento, uma vez que o conhecimento depende do desenvolvimento do ser humano, que não se refere apenas ao desenvolvimento biológico, mas também ao da cognição. Esta é possível a partir do sujeito ativo em relação a ações concretas e lógico-matemáticas.

O sujeito, ao longo de sua vida, constrói conhecimento à medida que seu desenvolvimento vai sendo influenciado pela maturação, pelo meio. Assim, vai organizando as estruturas internas para que aja sobre o meio, transformando-o e a si próprio. O ser humano apresenta quatro estágios ou combinações de estruturas que possibilitam que o sujeito progrida epistemologicamente. São eles: o estágio sensório-motor, pensamento pré-operatório, operações concretas e operações formais.

Essas etapas possibilitam que o sujeito dê saltos de um estágio para outro. Para isso acontecer, também é importante que o sujeito seja estimulado a progredir; caso contrário, o indivíduo pode não avançar. Por isso que o meio e as estruturas internas do sujeito constituem um papel muito importante em seu desenvolvimento. Pode-se dizer também que a idade de passagem de um estágio a outro varia de uma pessoa para outra, mas as estruturas de cada estágio precisam das estruturas precedentes para que o sujeito construa conhecimento.

Nesse sentido, o indivíduo, adquirindo a capacidade das operações formais, estará no último estágio previsto por Piaget, em que terá a competência de fazer abstrações complexas, pois construiu a capacidade de articular suas ações internas e externas e de dar saltos frente às situações problema que surgem durante sua vida.

Tendo em vista essas considerações, cabe ao professor, na sua prática docente, refletir constantemente sobre sua postura didático-pedagógica e buscar compreender como seu aluno constrói conhecimento para ajudá-lo.

2.4 Alfabetização cartográfica

A Geografia é uma ciência que estuda a dinâmica do espaço geográfico:

[...] o espaço é um misto, um híbrido, formado como já dissemos, da união indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações. Os sistemas de objetos, o espaço-materialidade, formam as configurações territoriais, onde a ação dos sujeitos, ação racional ou não, vem instalar-se para criar um espaço. Este espaço- o espaço geográfico- é mais que o espaço social dos sociólogos porque também inclui a materialidade (SANTOS, 2009, p. 294).

O espaço geográfico, cenário onde se constitui a interação de aspectos físicos e humanos e suas produções, enuncia aos estudantes a necessidade de estudá-lo, e, para compreendê-lo, uma metodologia é a dos mapas. Essa técnica desenvolvida pela cartografia apresenta-nos resultados de análise. Com eles, os alunos conseguem ter acesso ao conhecimento científico mediante uma linguagem pictórica e, a partir dela, conhecem os fenômenos indissociáveis e transformantes no espaço.

Para interpretar-representar-reinterpretar a complexidade do espaço geográfico, o mapa é um instrumento fundamental que o professor pode utilizar em sala de aula para analisar o conhecimento produzido e fazer com que os alunos reflitam sobre seu conteúdo. Esses instrumentos compreendem um universo de signos.

O signo é algo que representa o seu próprio objeto. Ele só é signo se tiver o poder de representar esse objeto, colocar-se no lugar dele, e, então ele só pode representar esse objeto de um certo modo e com uma certa capacidade. O signo só pode representar seu objeto para um intérprete, produzindo na mente deste um outro signo, considerando o fato de que o significado de um signo é outro signo. [...] O signo possui dois aspectos: o significante e o significado. O significante constitui-se no aspecto concreto (material) do signo. Ele é audível e/ou legível. O significado é o aspecto imaterial, conceitual de signo. O plano do significante é o da expressão e o plano do significado é o do

conteúdo. Esses aspectos levam à significação que seria o produto final da relação entre os dois (SIMILIELLI, 2010, p. 78).

Signos cartográficos emitem informações de pesquisas realizadas sobre os aspectos físicos (relevo, clima, vegetação, hidrografia, entre outros) e os aspectos humanos (população, economia, entre outros), não limitando esses estudos isoladamente, mas observando a relação entre o físico, o social e suas produções materiais. Para exemplificar, podem-se expor aqui os mapas dos impactos ambientais, que já trazem um diálogo entre o físico e o social. Contudo, o estudo por meio do mapa é produtivo se o indivíduo foi alfabetizado para realizar a leitura dos símbolos que expressam as pesquisas. Caso contrário, o mapa pode ser um empecilho, ao invés de contribuir nas leituras de mundo.

A alfabetização permite o desenvolvimento da capacidade das relações e da aplicabilidade. Assim para o futuro leitor de mapas ou espaços geográficos, é necessário que o mesmo, primeiramente, passe pela situação de mapeador e participante direto de discussões sobre os espaços trabalhados e, após, como leitor desses espaços (CASTROGIOVANNI; COSTELLA, 2006, p.31).

O mapa tem valor político e social na sociedade e também na sala de aula de geografia. Todavia, para explorar esse material, para que alunos compreendam as informações contidas no mapa e, mais do que isso, consigam estabelecer relações dos processos ocorridos no espaço, eles precisam ser alfabetizados cartograficamente.

É nessas concepções que fundamento a importância de alfabetizar cartograficamente os alunos, pois acredito que isso aumenta as possibilidades de eles compreenderem as complexidades do espaço geográfico. O mapa, nessa ótica, é mais que um recurso didático – é uma forma de linguagem mediadora do conhecimento científico e empírico dos alunos na Geografia.

2.5 Representação em Geografia

Com base na perspectiva piagetiana, pode-se dizer que, na medida em que se lançou a proposta de pensar o lugar e representá-lo, o aluno desequilibra seu conhecimento prévio e ao longo da construção do trabalho desenvolve assimilações

e acomodações que o fazem construir uma nova concepção. Essa nova concepção seria a organização de novas assimilações às acomodações realizadas anteriormente e assim ininterruptamente, como um processo inseparável (BECKER, 2012). O indivíduo utiliza seus esquemas mentais em suas ações com o meio, e as reflexões sobre essas ações promovem constante construção. Então, a cada novidade referente ao meio ou à mente, com apoio dos esquemas anteriores organizados em outras situações de troca, sejam elas mediadas em sala de aula ou fora da escola, tanto concretas quanto mentais, o aluno assimila e acomoda esquemas que serão importantes na aprendizagem e construção do conhecimento.

A partir da ação do indivíduo referente aos objetos concretos ou mentais (lógico-matemáticos), ele organiza experiências tanto de forma empírica quanto de forma lógico-formal. Essa organização constitui-se em espiral. Cada indivíduo, ao longo de sua vida, realiza organizações mais complexas, daí a representação do processo em espiral, pois uma espiral apresenta a base pequena; à medida que o tempo passa, o elo fica cada vez maior, configurando uma espiral com etapas evolutivas e distintas.

O instrumento avaliativo precisa desequilibrar os alunos, isto é, desacomodá-los, fazendo com que busquem informações em seus esquemas mentais e interpretem os objetos concretos à sua disposição. Por exemplo, quando o aluno escreve um texto contando como vai da escola até sua casa, intuitivamente o texto não apresenta as noções de orientação e lateralidade, mas, com a intervenção da professora quanto às noções geográficas necessárias para construir esse texto, o aluno consegue redirecionar sua percepção. No entanto, esse processo carece de problematização pela professora ou por um colega em sala de aula, e o aluno consegue descobrir como elaborar a solução para o desafio. Nessas ações, o aluno é submetido a refletir sobre sua ação e compreender os erros e também os acertos sobre o texto escrito.

A interação dos alunos em relação a uma determinada competência pode ocorrer em dois sentidos. O primeiro, em sentido restrito, ou seja, na medida em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência do tipo físico ou lógico-matemático. O segundo, em sentido amplo, se dá em virtude da união das aprendizagens do restrito com os processos de equilibração (BECKER, 2011). Esse processo não é instantâneo, por isso que é de extrema importância ter consciência de que as problematizações dos professores quanto à percepção do

aluno do espaço geográfico não são imediatas, pois dependem das estruturas mentais de cada aluno.

Para constatar as habilidades dos alunos e acompanhar seu desenvolvimento no processo de construção de conhecimento, Sanmartí (2009) adverte ser crucial um diagnóstico no período inicial e observação durante a proposta pedagógica desenvolvida, assim como no final de cada etapa ou módulo de ensino. Isso para que se compare com a intenção inicial do professor e se perceba se é necessário reorientar o aluno em sua aprendizagem.

Por isso, é importante lançar desafios aos alunos do Ensino Médio; desafiá-los para que organizem seus esquemas de construção do conhecimento. Nessa mediação, é difícil o professor registrar, por exemplo, o exato momento em que o aluno assimilou ou acomodou, uma vez que esse processo ocorre indissociavelmente da interação do indivíduo com o meio e com si próprio. Porém, na medida em que o professor medeia a investigação no desafio lançado, problematizando, acredita-se que o aluno que não conseguiu desenvolver no mesmo momento realizado por outro, em contato com os colegas, terá a oportunidade de apreender coletivamente. Isso ocorreu nesta experiência avaliativa no momento em que compararam os trabalhos e perceberam as trajetórias dos colegas para atingir a proposta lançada. Nem todos conseguiram compreender a proposta nos mesmos tempos, mas, com os registros individuais, o professor é capaz de diagnosticar quais são as medidas necessárias para cada indivíduo.

Até chegar à alfabetização cartográfica, há um caminho de significações que o aluno precisa abstrair. À medida que conquista essas habilidades, torna-se competente para interagir como cidadão crítico no espaço geográfico. Todas essas construções formam uma representação de diferentes estágios com inúmeros eventos indissociáveis e ao mesmo tempo relevantes na construção de conhecimento do aluno.

Para que o aluno se torne um leitor de mapas e espaços geográficos, faz-se necessário, antes, que ele seja autor de seus próprios mapas, sejam estes concretos ou mentais, e que, a partir deles, desenvolva a capacidade de leitor desses espaços (COSTELLA, 2006); assim, terá condições de dar continuidade aos eventos posteriores no estágio, que aqui se considera a própria vida do aluno.

Então, para o aluno interpretar o espaço geográfico, seja por meio de mapas, na vida real ou mapas mentais, ele precisa entender o processo, precisa perceber-

se autor de seu próprio espaço. Para isso, o docente, em suas práticas avaliativas em sala de aula, deve estimular os alunos a desenvolverem habilidades e competências que os auxiliem na interpretação dos enigmas da Geografia. Deve, também, compreender que os alunos constroem conhecimentos a partir de interações distintas, apresentando diferentes capacidades de aprender.

Para entender a construção do conhecimento de um aluno, é importante buscar auxílio em pesquisas que explicam como o aluno aprende. Uma dessas pesquisas relevantes, aqui destacada, é a de Jean Piaget, o qual desenvolve a teoria da construção do conhecimento, que orientará o professor na compreensão de como estimular seu aluno a aprender com o novo:

[...] a partir desta teoria o conhecimento resulta da ação do aluno sobre o objeto e da interação que o mesmo tem juntamente com o seu entorno. O entorno referido aqui compreende o lugar das significações dos alunos, os objetos de aprendizagem são significados diante de um contexto de vivências, mesmo que estas não sejam presentes de forma concreta. [...] Para que o aluno construa o seu conhecimento ele precisa invadir diferentes patamares de entendimento, retomando totalidades menos complexas, para dominar totalidades mais complexas. Essa conquista de diferentes patamares do conhecimento compreende uma competição entre o que o aluno traz, que está acomodado em sua mente, com o novo, que representa um campo de momentos instigativos, que desequilibram, desacomodam e buscam incessantemente a nova equibração (COSTELLA, 2011, p.7).

É visível que mediar aprendizagem e conhecimento dos estudantes apresenta complexidades, pois se refere ao outro e suas organizações de seus esquemas mentais sobre o seu olhar do mundo, onde o aluno está inserido em um campo de significações; a partir deste, o professor entra em cena e propõe a aprendizagem da Geografia. Considerando as vivências dos educandos e, a partir delas, problematizando, o educador faz com que os alunos as signifiquem, como também que as relacionem com conhecimentos antigos e novas informações de seu cotidiano, construindo, assim, outros saberes.

Almejando-se a construção do conhecimento do sujeito com a intenção de proporcionar-lhe a capacidade de ler, interagir e representar o espaço geográfico, a alfabetização cartográfica é um caminho. Entretanto, para que o professor se sinta confiante, precisa ter instrumentos avaliativos que proporcionem o diagnóstico de cada aluno. Então, os instrumentos servirão como base para o professor avaliar a continuidade do caminho. Por exemplo, os alunos que se encontram no campo topológico não conseguirão acompanhar o raciocínio das relações projetivas e

euclidianas, por isso, o professor precisa rever novamente seu planejamento e reorientar sua prática.

Com o diagnóstico, o professor saberá que deve desenvolver atividades por meio das quais o aluno construa os entendimentos necessários para prosseguir. Isso é desafiante ao educador, principalmente quando uma turma apresenta um número significativo de alunos que não dominam as relações topológicas, projetivas ou euclidianas. Caso o aluno não compreenda uma etapa, terá dificuldade de compreender o espaço e sua representação; nesse caso, acredito que os desafios em grupo são uma saída para solucionar os problemas. Também é relevante observar que a aplicação de atividades avaliativas é contínua, assim como sua avaliação final. Essas práticas consecutivas na vida escolar do aluno acompanham sua progressão no campo das significações e construções de saberes.

Buscar alfabetização cartográfica dos alunos lançou desafios à professora e aos alunos. O cenário complexo das práticas em sala de aula proporcionou trocas, as quais impossibilitaram pensar alguma etapa isolada – isto é, o ensino, os instrumentos avaliativos, a aprendizagem, a avaliação e a construção do conhecimento se dão em um processo indissociável. É impossível pensar a avaliação por si só sem estar vinculada à prática pedagógica, ou ainda, separada da concepção de ensino na qual foi pensada.

Acredita-se em um viés piagetiano, em que o sujeito é responsável por sua construção de conhecimento. Assim, um caminho é estimular esse sujeito ao novo. Por isso, a continuação de propostas desafiadoras, como as desenvolvidas, parece ser a rota desse trajeto pedagógico em busca do conhecimento.

A compreensão dos significados das representações realizadas pelos alunos é sustentada também pela abordagem que Kozel (2008) denomina de Geografia das Representações, ancorada dentro da Geografia Cultural Humanista, a qual auxilia na interpretação de representações em forma de linguagem como símbolo da razão, ou ainda, das emoções do sujeito. Com isso, “os mapas mentais podem ser elaborados com objetivos variados, com o intuito de desvendar trajetos, lugares, conceitos e ideias” (KOZEL, 2005, p. 145).

Nessa caminhada, o professor faz mediações, muitas vezes decisivas, mas é o aluno que organiza e reorganiza suas construções em seu tempo. Porém, é importante ressaltar que o professor, assim como o aluno, também está em

processo de abstrações, mas precisa dar conta, frente aos resultados da avaliação, do planejamento do passo seguinte em sala de aula.

3. O LUGAR ESCOLA, OS JOVENS DO ENSINO MÉDIO E A METODOLOGIA

3.1 O Lugar Escola

A Escola Estadual de Ensino Médio Comendador Eduardo Secco localiza-se na Rua 24 de Março, no centro da cidade de Sertão Santana (30°27'42.07" de latitude sul e 51°36'20.05" de longitude oeste).



IMAGEM 1- FOTOGRAFIA DA ESCOLA

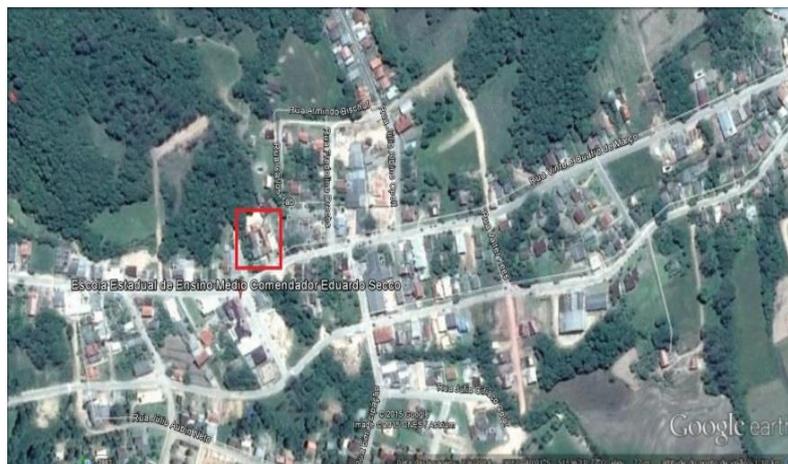


IMAGEM 2- LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA

Município do Estado do Rio Grande do Sul localizado na região sul do Brasil, Sertão Santana limita-se ao norte com os municípios de Mariana Pimentel e Barão

do Triunfo, ao leste com Barra do Ribeiro, ao sul com Sentinela do Sul e Cerro Grande do Sul, e ao oeste com o município de Barão do Triunfo.

Localização do município de Sertão Santana - RS

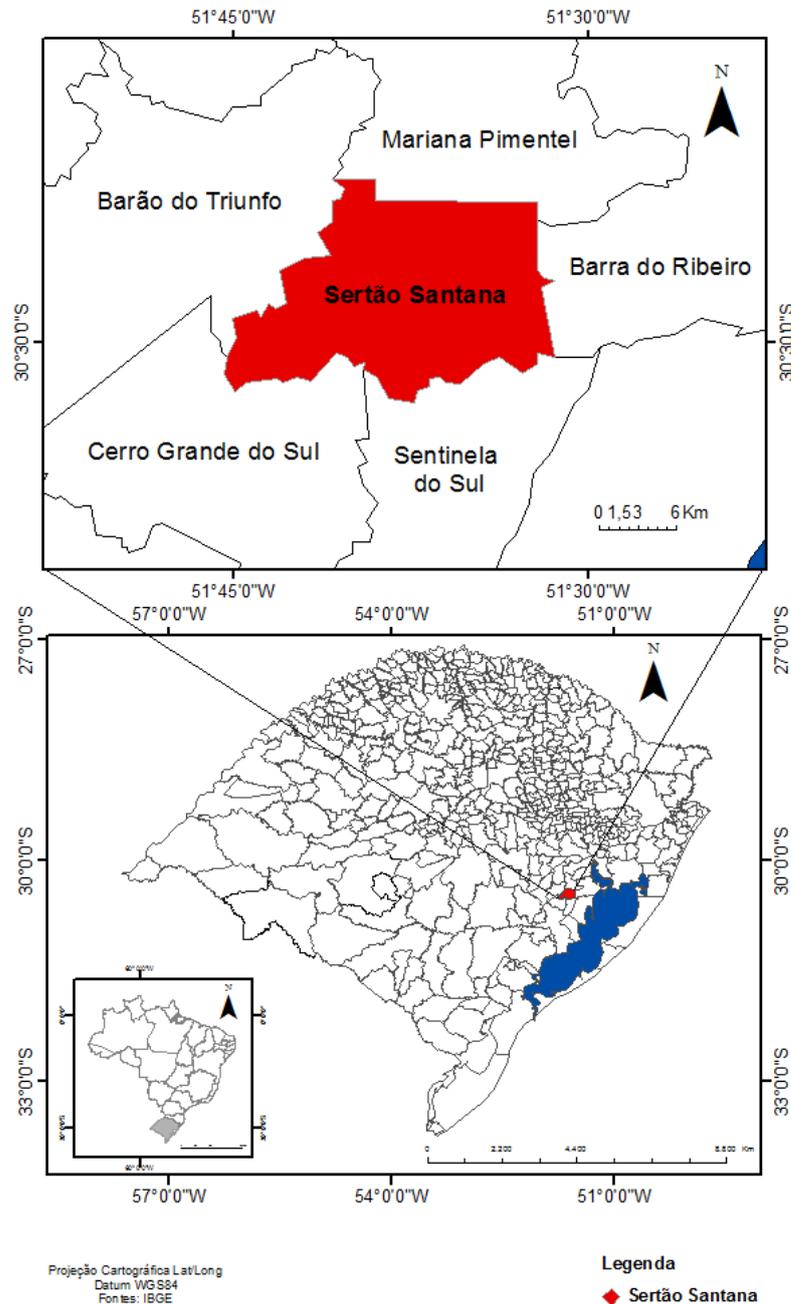


IMAGEM 3- MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

A instituição de ensino escolhida para realizar a presente pesquisa não é apenas mais uma escola estadual de Ensino Médio— ela é a única do município de

Sertão Santana (RS). Mais do que isso, ela é um lugar onde ficaram marcas, valores que fazem com que eu sinta um carinho especial e ao mesmo tempo um prazer imenso de estar atuando no ambiente escolar onde concluí o Ensino Médio e vivi experiências que trazem boas recordações.

Entrar naquelas salas de aula na figura de professora, e não de aluna, demanda uma responsabilidade imensa, mas é inevitável que não venha à mente o cenário de quando aluna. Isso dá um toque especial para a prática docente e me faz entender muitas das motivações dos adolescentes, por exemplo, aquela vontade de viver a vida e, se preciso for, até gritar em sala de aula ou mesmo ficar em um silêncio misterioso, sem interagir com ninguém. Tudo isso, em alguns casos, apenas para conquistar a atenção afetiva. Os jovens são autênticos, frágeis, sinceros e, por essas variações emocionais, muitas vezes são considerados desinteressados e rebeldes. Devido a isso, acredito que a insatisfação com a proposta da escola (não correspondendo aos seus objetivos) seja um motivo relevante que alimenta as significativas ausências de alunos, percebidas principalmente nos primeiros anos do Ensino Médio.

Sou munícipe de Sertão Santana, cidade onde a escola se localiza, mais especificamente da localidade da Maravalha (na época de estudante) e agora, depois de alguns episódios da vida, voltei a residir nesse lugar. Na minha época de estudante, muitos colegas tinham vergonha de assumir-se como moradores dessa localidade (Maravalha). Várias piadas hoje talvez fossem consideradas *bullying*, dizendo que Maravalha não aparecia no mapa, apenas nas páginas policiais. O lugar tinha poucas atrações para adolescentes, assim como muitas outras localidades do município. A escola, então, tornava-se um ponto de encontro de amigos, muito almejada depois de um longo dia de trabalho no meio da área rural em lavouras de fumo, milho, aipim e outras culturas agrícolas. Sem contato com outras pessoas a não ser com a própria família, para os estudantes, a escola propiciava realmente o momento mais esperado do dia.

Doze anos passaram-se, e percebi que existem outros jovens nas mesmas condições sociais, vendo a escola com a mesma perspectiva. Essa realidade repete-se nesses anos, mas ainda existem professores daquela época, hoje colegas, frustrados, com a seguinte fala: “*antigamente era diferente*”. Os alunos de antigamente interessavam-se pelos estudos. E as perguntas automaticamente formam-se: “*em qual época? O que era diferente?*”. Para esses professores, essa

indignação justifica-se na afirmativa de que os alunos não aprendem nas condições atuais como aprendiam no passado.

A contemporaneidade se faz presente, mas isso não quer dizer que os lugares e suas essências não permaneçam da mesma forma. Temos outras realidades que há doze anos não existiam em sala de aula e na sociedade. Verdade! Alguns instrumentos, como, por exemplo, celulares modernos com acesso à internet, computadores, *notebooks* e *tablets*, foram introduzidos com a evolução tecnológica, revolucionando a maneira de comunicar-se com as pessoas e também de adquirir informação. No entanto, os alunos continuam vivendo nos mesmos lugares, na mesma localização geográfica, e realizando algumas das mesmas atividades desenvolvidas no passado. Também a prática docente continua tendo sua função educadora, mas sendo necessária uma adaptação às mudanças. Posso dizer que estas são desafiadoras para a prática do ensinar, aprender e avaliar, pois é visível que esses instrumentos tecnológicos introduzidos, se não explorados com competência, não contribuem para a aprendizagem.

A grande maioria dos alunos da escola é da área rural, com um pequeno percentual de alunos do centro da cidade. Com poucos habitantes, Sertão Santana é caracterizada por muitos como *cidadezinha do interior*. Realmente pequena, a cidade tem aproximadamente seis mil habitantes; todavia, assim como uma grande metrópole, faz parte do espaço geográfico. É um lugar que os alunos da Escola Eduardo Secco muitas vezes, na infância ou adolescência, não reconhecem com olhar de pertencimento, mas que oferece muito para se explorar nas aulas de Geografia.

Essa escola, que abraçou inúmeras gerações, pois em 2015 completou 75 anos, foi palco da presente pesquisa. Um dos desafios é compreendê-la, assim como os sujeitos que a frequentam, para saber avaliar a produção de conhecimento dos alunos em Geografia.

3.2 Os jovens do Ensino Médio

Os sujeitos da pesquisa são estudantes matriculados na Escola Estadual Comendador Eduardo Secco e compõem a turma 103, que equivale ao 1º ano do Ensino Médio; a turma é composta por 46 sujeitos com vivências que merecem uma descrição digna. Porém, realizada a partir do olhar da docente pesquisadora e

pesquisadora docente, talvez se torne um pouco simplória e objetiva, se comparada à descrição que os próprios sujeitos fariam de si. A leitura que aqui exporei condiz com os aspectos que levei em conta para avaliá-los em suas aprendizagens.

A identificação dos alunos não será realizada no corpo da pesquisa devido à privacidade garantida a estes estudantes e também porque o foco da análise é a avaliação de suas aprendizagens. Contudo, acredito que seja necessária a distinção de gênero dos estudantes, por isso adoto a letra A para as meninas e a letra B para os meninos e utilizo o número para quantificá-los. Por exemplo, A1 para a primeira menina e B1 para o primeiro menino, e assim consecutivamente em ordem crescente para os demais estudantes. Esta simbologia é importante porque ajudará na lógica de análise do leitor ao longo do corpo textual.

Informações básicas do estudante para avaliação da aprendizagem
--

Nº	Aluno	Idade	Localidade/ Zona Município	Trabalha/Função	Parecer 2015
1	B1	16 anos e 10 meses	Pirapó / Zona Rural Sertão Santana	Servente de pedreiro	Evadido
2	A1	15 anos	Passo da Instância/ Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante	CSA ¹
3	B2	16 anos e 4 meses	Douradilho/ Zona Rural Barra do Ribeiro	Vendedor em revenda de tratores	Evadido
4	A2	17 anos e 2 meses	Alfredo Silveira/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	Evadida
5	A3	17 anos e 10 meses	Vila Pedro/ Zona Rural Sertão Santana	Cuidadora de crianças	CSA
6	A4	17 anos e 8 meses	Maravalha/ Zona Rural Sertão Santana	“Peoa” na cultura de tabaco	CSA
7	B3	15 anos e 6 meses	Mato Bier/ Zona Rural Sertão Santana	“Peão” na cultura de tabaco.	CRA
8	A5	24 anos e 11 meses	Artur Villela/Zona Rural Sertão Santana	Cuidadora de idosa	Cancelada a matrícula
9	B4	16 anos e	Pirapó/Zona Rural	Servente de pedreiro	Evadido

¹ Construção Satisfatória da Aprendizagem (Parecer descritivo do desempenho da aprendizagem do aluno).

		10 meses	Sertão Santana		
10	B5	18 anos e 2 meses	Saint Brisson/ Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
11	B6	17 anos e 6 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
12	A6	17 anos e 3 meses	Maravalha/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	CSA
13	A7	17 anos	Maravalha/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	Evadida
14	A8	16 anos e 5 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Monitora de crianças na escola	CSA
15	B7	17 anos e 10 meses	Saint Brisson/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
16	B8	15 anos e 6 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	CSA
17	B9	15 anos e 6 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Agricultor/ Cultura de tabaco	CSA
18	A9	14 anos e 9 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante e serviços domésticos	CSA
19	A10	15 anos e 4 meses-	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante e serviços domésticos	CSA
20	B10	17 anos e 11 meses	Arthur Vilella/ Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
21	B11	15 anos e 8 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante Cuidador de sobrinha com deficiência	CSA
22	B12	18 anos e 2 meses	Mato Bier/ Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
23	B13	16 anos e 10 meses	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Servente de pedreiro	Evadido
24	B14	17 anos e 8 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
25	B15	15 anos e 4 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante	CSA
26	B16	17 anos e 7 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante	CSA
27	B17	18 anos e 1 mês	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Carregador de carga de caminhão	Matrícula cancelada

28	B18	17 anos e 2 meses	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Carregador de carga de caminhão	Evadido
29	B19	16 anos e 1 mês	Dobrada/ Zona Rural Sertão Santana	Repositor de gôndolas no supermercado	CSA
30	B20	14 anos e 4 meses	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Estudante	CSA
31	A11	15 anos e 6 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante	CSA
32	B21	18 anos	Dobrada/Zona rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
33	A12	27 anos	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Diarista/ faxineira	CSA
33	B21	16 anos e 10 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	CSA
34	B22	17 anos e 3 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	Evadido
35	A13	15 anos e 11 meses	RS 713/Zona Rural Sertão Santana	Estudante	CSA
36	B23	16 anos e 10 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	CSA
37	A14	15 anos	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Estudante	CSA
38	B24	14 anos e 10 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Agricultor/ Cultura de soja e arroz	CSA
39	B25	17 anos e 3 meses	Pirapó/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	CSA
40	B26	17 anos e 9 meses	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Estudante	Evadido
41	B27	21 anos	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
42	B28	16 anos	Emboaba/Zona Rural Sertão Santana	Operador/ Horta hidropônica	CSA
43	B29	16 anos e 8 meses	Bairro Centro/Zona Urbana Sertão Santana	Estudante	Evadido
44	B30	16 anos	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Garçom em restaurante nas margens da BR-116	CSA
45	B31	17 anos	Emboaba/Zona Rural Sertão Santana	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido

46	A15	16 anos e 5 meses	Douradilho/Zona Rural Barra do Ribeiro	Estudante	CSA
----	-----	-------------------------	---	-----------	-----

QUADRO 1 -INFORMAÇÕES BÁSICAS.

Os alunos da turma são de localizações distintas (localidades e município). O grande percentual da turma era da zona rural do município de Sertão Santana, mas tinha também um grupo de alunos do município vizinho, Barra do Ribeiro. Havia somente um pequeno percentual de alunos residentes no perímetro urbano da cidade. Apenas alguns desses alunos frequentavam a escola Comendador Eduardo Secco no ano letivo de 2014.

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado, pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida (UFPR/Setor de Educação, 2013, p.14).

Nessa turma, foram inúmeros os desafios para a professora, iniciando pelo número de alunos que a turma apresenta e, na continuidade, as histórias heterogêneas de cada um quanto à formação escolar. São 46 alunos com oscilações de faixa etária significativa; essas idades distintas caracterizam a presença de alunos repetentes e de alunos que há muito tempo desistiram de estudar e que, perante a exigência do mercado de trabalho, retornaram ao espaço escolar. Há alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e alunos que estão na idade correspondente ao ano da turma. Também existem aqueles que estão em sala de aula obrigados pela legislação. *Obrigados*, conforme caracterizado por eles, uma vez que ainda não apresentam idade suficiente para cancelar a matrícula. Por esse motivo, os estudantes frequentam a escola com a intenção de não serem punidos e também para que seus responsáveis não sejam intimados a justificar judicialmente sua infrequência; logo, a intencionalidade em frequentar a escola é apenas a de cumprir a lei, não de aproveitar esse tempo para estudar. Inúmeras vezes questionei-me: até que ponto é positivo obrigar esses alunos a estarem na escola se não a percebem como perspectiva para o futuro?



IMAGEM 4 – CHARGE.

A partir desta charge, apresentada por mim na disciplina de Mídia, questiono-me sobre o significado da escola na vida dos estudantes. Que lugar é esse que, para alguns – sujeitos ativos na escola –, representa motivação e vontade de aprender, mas para outros não apresenta atrativos para aprender, sendo considerado apenas um ambiente para encontrar amigos?

A dinâmica relatada faz com que se tenha um quadro complexo. Diante dessa complexidade, há a perspectiva de analisar os alcances e limites da metodologia de avaliação utilizada para acompanhar a construção ou não do conhecimento em Geografia, mediante a representação espacial, ao longo do segundo semestre de 2015.

O alto índice de indisciplina e de evasão escolar percebido na minha experiência enquanto professora pesquisadora foram desencadeadores para refletir o papel da escola na vida desses alunos. Perguntava-me constantemente o que nós, professores, podemos fazer para que essa realidade mude. O que nos impede de proporcionar a esses alunos um ambiente motivador para a aprendizagem? O que esses alunos esperam da escola enquanto cidadãos? Qual concepção de escola nós, professores, temos e qual a dos alunos?

No início do ano letivo de 2015, eram 46 alunos na turma do 1º ano do Ensino Médio noturno e, no mês de dezembro de 2015, a mesma turma apresentava apenas 23 alunos. Fazendo uma análise rápida e simples, 50% da turma evadiram, e, dentre esses alunos, inúmeros motivos são expostos para justificar suas desistências. Esse processo repete-se ano após ano, e a escola ou os professores que nela participam não conseguem mudar essa realidade.

Entre muitos relatos observados, isto é, falas de desmotivação pelos estudos que presenciei na escola, assim como comentários dos outros alunos que se

dedicam aos estudos, escolhi alguns para a reflexão. Essas expressões dos alunos desacomodaram-me. Exibirei a seguir algumas dessas falas percebidas no ano letivo de 2015. Essas expressões verbais fizeram-me repensar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com esses alunos. Além disso, permitiram-me pensar sobre a realidade desses sujeitos na sociedade e o motivo pelo qual não apresentam interesse nos estudos.

- B1(16 anos) e B4 (16 anos) - Dois alunos, irmãos gêmeos, em uma reunião organizada pelos professores devido à indisciplina, dizem o que segue: “professoras, vocês não precisam perder o tempo de vocês, nós não queremos estudar. Estamos aqui obrigados” (B1); “ah... vocês querem que nós participemos das aulas? Então, montem uma oficina de motos que participamos das aulas! [risos]” (B1); “não adianta colocar o Conselho Tutelar atrás de nós! Dão presença, que aí nem viemos aqui pra incomodar!” (B4); “as conselheiras que apareceram lá em casa nunca mais vão nos seguir” (B1); “corremos elas a tiro [risos]” (B1).

- B13 (16 anos) - “Professora, eu sou um merda! Essa cidade não tem nada pra mim, vou para Alvorada!”

- B2 (16 anos) - “Estou aqui só para não magoar minha mãe, mas não acredito na escola, não aprendo nada!”

- A8 (16 anos) - “Eu quero mais é conversar, trabalhei o dia todo!”

- A11 (16 anos)- “Professora, manda esses malucos calarem a boca, quero estudar, tenho que passar no ENEM”.

- B24 (15 anos) - “Desse jeito, não vou passar no vestibular”.

- A11 (15 anos) - “Professora, o B18 está escutando fone de ouvido e está me atrapalhando”.

-B21 (15 anos) - “Professora, pra que vou estudar? Pra continuar plantando fumo? Mas o governo obriga agente a estudar!”

A5 (24 anos) - “Professora, eu não sei fazer, não quero fazer, estou com dor de cabeça”.

-A8 (16 anos) - “Eu não entendi nada”.

- B22 (17 anos) - “Como tem prova hoje? Eu não sabia”.

- B13 (16 anos) - “Professora, quando é a RP?”

- B10 (17 anos)- “Professora, nem te preocupa, não vou fazer nada. Em abril, já sou maior de idade e não estudo mais”.

- B5 (18 anos) - “To indo embora, já tenho 18 anos”.

-B4 (16 anos) - “Aquele juiz fez eu voltar para escola, o que ele se pensa? Não vou estudar”!

Diante dessa realidade de desinteresse, indisciplina e evasão escolar, surgem inquietações. Será que o professor consegue mudar a realidade de todos esses alunos? O fracasso escolar, em grande escala, é consequência de aulas que não foram atraentes? Procuo justificar que um fator contribuinte é o ingresso desses alunos no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal. Alguns alunos trabalhavam oito horas durante o dia para complementar a renda familiar e estudavam à noite. Logo, deparava-me com inúmeros alunos, desmotivados após horas de trabalho exaustivo.

A legislação – LDB, ECA e Constituição Federal – prevê o direito do cidadão à Educação. Ansiando que esses sujeitos tivessem o direito à Educação, tentei buscar auxílio teórico na Teoria Piagetiana, isso para que compreendesse a realidade vivida e utilizasse estratégias para que o próprio sujeito construísse o conhecimento, mas, antes, minha estratégia foi pensar formas para instigar o estudante a conhecer o novo. Acredito que este é o grande desafio do professor: como estimular a aprendizagem do aluno que já chega desacreditado na escola?

Cada aluno é, como uma paisagem, a expressão de uma situação muito particular, única. Tem sua história e apresenta características próprias. Na avaliação, o olhar do professor não pode recair apenas sobre o conjunto da turma, em uma escala que não lhe permita inferir o detalhe. Cabe observar cada um, procurando saber como é, como age e tendo por horizonte a pergunta: o que posso fazer para que aprenda? Isso só é viável quando o tempo do professor em sala de aula é liberado da ansiedade contínua da exposição e da atenção sobre como os alunos o atendem. Portanto, esse procedimento é incompatível com a metodologia de ensino que tenha na figura do professor seu centro de ação. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 105).

O objetivo da exposição desses fatores preocupantes é pensar na realidade do público escolar. Essa reflexão é necessária porque os diversos fatores que os sujeitos alunos enfrentam na sociedade se refletem diretamente na escola.

Penso que “o lugar escola” evidencia a dinâmica de eventos sociais. A escola abriga inúmeros sujeitos e, junto a eles, conflitos – sejam eles construtivos ou negativos, como, por exemplo, os causados pela indignação daqueles que por lei são obrigados a frequentá-la. Nesse cenário, não há como negar que muitos alunos virão a considerar a escola como lugar, e outros não.

3.3 Metodologia da pesquisa

A pesquisa constitui-se como uma pesquisa-ação² situada no campo dos métodos compreensivos, conforme caracterizado por Triviños (2008). Assim, caracteriza-se como um estudo particular em que a docente da própria turma é a pesquisadora. Os dados a serem analisados são os alcances e limites da metodologia de avaliação da aprendizagem realizada pela docente durante o processo de representação espacial dos estudantes de Ensino Médio. Os alcances e limites dizem respeito à constituição de focos de atenção para a análise interpretativa das experiências acontecidas nos processos de ensino e de aprendizagem, aqui relatadas e colocadas sob reflexão.

A busca por significar a experiência implica formular juízos sobre o acontecido. Por isso, procurei diagnosticar alcances e limites a partir da avaliação da aprendizagem e do ensino, elegendo a teoria construtivista piagetiana como condutora da análise e do olhar da docente pesquisadora na análise interpretativa da avaliação no contexto da aprendizagem e do ensino abordado na pesquisa.

A concepção de avaliar utilizada na pesquisa estabelece relações com a avaliação mediadora (Hoffmann), a avaliação de acompanhamento (Luckesi) e a avaliação formativa (Sanmartí). Todas postulam a relevância da avaliação ao longo do processo de aprendizagem.

As estratégias pedagógicas utilizadas para as aprendizagens dos alunos foram analisadas sob um olhar cultural humanista da Geografia das Representações, operando com conceitos de Alfabetização Cartográfica, Lugar, Paisagem, Mapas Mentais, Geografia das Representações e Geração de Ambiência.

A análise de dados consistiu em identificar os alcances e os limites da avaliação construtivista para a aprendizagem geográfica dos estudantes. Essa tarefa não foi simples, pois diversos fatores interferiram no desempenho das aulas da docente pesquisadora e muitos de seus procedimentos e intencionalidades foram modificados ao longo do percurso. Mesmo sabendo que a imprevisibilidade ocorre constantemente no contexto escolar, idealizava uma sala de aula com alunos concentrados e também interessados em aprender o que eu queria lhes ensinar, ou ainda, que já dominassem certos conceitos para que pudesse prosseguir com as

²Pesquisa-ação na qual procurei uma interpretação qualitativa dos dados da experiência.

propostas planejadas. Quanto a essas idealizações, aponto minha ingenuidade como professora.

Referindo-me à escolha dos dados para a redação do texto final, preocupava-me por estar deixando muitos dados sem analisar; sentia a necessidade de expor aqui, na síntese da pesquisa, todos os trabalhos dos alunos e observações realizadas em aula. Então, em uma das orientações, expus essa insatisfação a meu orientador, e ele disse o seguinte: “Márcia, imagina, se tu quisesse iluminar uma rocha por inteiro com uma lanterna, não seria possível, pois, direcionando a lanterna no escuro, o foco da lanterna iluminaria apenas parte dela”. Confesso que essa simples fala do orientador fez com que direcionasse meu foco e percebesse que, da mesma forma que seria impossível iluminar a rocha por inteiro, nesta pesquisa, mesmo que quisesse analisar e apresentar todas as aprendizagens dos alunos, não conseguiria fazê-lo em sua totalidade.

Nesse exemplo, a intervenção avaliativa do orientador é percebida com nitidez. Como identificou minha dificuldade em gerir/escolher as informações que iria expor na pesquisa, intermediou com a metáfora. Esta fez com que eu interagisse, interpretando-a e estabelecendo relações com minha necessidade de análise de dados. Assimilei a metáfora (o objeto) e acomodei-a (entendi que deveria fazer escolhas dos trabalhos para expor minhas reflexões, o que realmente ia expor como dados de análise). Este é o sentido da avaliação quando o professor avalia durante o processo; caso contrário, meu orientador poderia ter executado uma avaliação pontual, ou seja, apenas do término da dissertação (produto final). Trouxe este exemplo porque, muitas vezes, complicamos com a prática de avaliação, sendo que ela é simples, desde que tenhamos o controle de seu procedimento e evolução.

Nessa ótica, o foco de minha “lanterna” iluminou alguns dos dados, mas são os que escolhi para compartilhar com você, leitor, pois os considero como experiências com as quais mais aprendi como docente e pesquisadora. Por isso, julgo importante apresentá-las, não com a intenção de criar uma receita para você, professor (a), mas de mostrá-las como material de assimilação para refletir juntamente com sua prática e acomodar possibilidades de ações para a docência.

Convido você, leitor, a assimilar a avaliação conduzida como docente pesquisadora que fui e a analisar os alcances e os limites, as aprendizagens ou não dos estudantes, apresentadas aqui a partir do foco “avaliar a aprendizagem” ao longo do processo de representações dos sujeitos em Geografia.

4. A PESQUISA

4.1 Delineamento da análise

Procurei identificar, a partir das ações avaliativas em sala de aula, os alcances e limites que a avaliação da aprendizagem proporcionou ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação espacial em Geografia. Para avaliar as aprendizagens dos estudantes, adotei como posturas teórico-metodológicas a epistemologia genética e a avaliação de acompanhamento, utilizando essas concepções para responder o problema de pesquisa.

Desenvolvi esta investigação com olhar atento, desde o planejamento até o procedimento pedagógico de fato realizado.

Quando iniciou o ano letivo, expliquei aos alunos os critérios de avaliação da aprendizagem e a função dos pareceres da construção de aprendizagens. Explanei o que seria avaliado – por exemplo, a aprendizagem, mas também a frequência, o comprometimento com as tarefas e o comportamento em sala de aula.

Na rede estadual de ensino, o Ensino Médio, no ano de 2013, passou pelo processo da troca de notas para pareceres, mudança que gerou polêmica, pois nem os alunos, nem os professores dela participaram – foi uma decisão externa. Em lugar das notas, surgiram os pareceres: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA).

É importante lembrar que, quando elaborei o projeto de pesquisa, uma das minhas insatisfações era quanto ao estabelecimento de notas, e os conceitos (CSA, CPA, CRA) foram integrados no sistema estadual de avaliação em 2013. Penso que essa mudança no sistema de avaliação, ou seja, inserção de pareceres, é positiva, na medida em que os professores se desprendem da quantidade de acertos dos alunos e consideram se o aluno conseguiu aprender, frente ao que foi proposto. Porém, aquele professor que não tem uma concepção construtivista adapta o conceito e transforma-o em quantitativo.

A mudança de notas para pareceres exigiu que repensasse a forma como iria representar o rendimento da aprendizagem de cada aluno. Por meio dos pareceres como representação dos rendimentos do aluno, consegui expressar mais fielmente o

rendimento de cada um, pois os alunos infrequentes receberam CRA, os que não conseguiram atingir algum objetivo receberam CPA e os que conseguiram atingir um rendimento considerável em todos os objetivos propostos receberam CSA. Entretanto, esse sistema de representação exige uma maior dedicação do professor, uma vez que o aluno, para ser aprovado, não pode ter CPA; logo, para cada objetivo não alcançado, o professor precisa elaborar um Plano Pedagógico de Apoio Didático (PPDA).

No caso da presente pesquisa, as aulas não foram realizadas na íntegra como expus no plano, primeiro porque, no decorrer das aulas, estava cursando disciplinas na Licenciatura de Pedagogia, e estas foram abrindo novas propostas, enriquecendo minhas aulas. Em segundo lugar, houve as dificuldades apresentadas pelos alunos em alguns conceitos básicos, e a progressão do conteúdo era inviável sem pensar em estratégias pedagógicas para que os alunos construíssem tais conhecimentos.

Sendo a avaliação da aprendizagem o foco da análise, apenas consegui descrever os alcances e limites ocorridos durante o processo de representação espacial dos alunos do Ensino Médio após a análise do que foi desenvolvido didaticamente. Diante do diagnóstico desses alcances e limites, a iniciativa foi de reflexão sobre a forma como a avaliação da aprendizagem contribuiu para que os alunos aprendessem ou não. Logo, compreender esses alcances e limites facilitou as intervenções avaliativas que auxiliaram os alunos do Ensino Médio a representar o espaço geográfico.

Identificar esses alcances e limites, após a análise da metodologia de avaliação da aprendizagem, fez com que pensasse com a lógica de uma docente pesquisadora e, com isso, investigasse a prática pedagógica e identificasse erros e acertos. Também foi possível pensar em estratégias para que pudesse reconduzir os erros e transformá-los em acertos.

Garantir o direito que o aluno tem de aprender consistiu em tentar acompanhar esse aluno em suas aprendizagens para entender como aluno pensa, ou seja, como ele estava construindo o conhecimento. Isso não foi fácil, uma vez que a sala de aula apresentou número elevado de alunos e acompanhá-los um a um era uma tarefa árdua. Contudo, mesmo que fosse possível captar todas as aprendizagens dos alunos em uma aula, no momento em que o aluno ia para casa, pelo fato de ser um agente ativo na aprendizagem, ele continuava com a mente

ativa, fazendo relações com demais informações, não necessariamente com o conteúdo formal. O aluno continuava, fora do ambiente escolar, assimilando e acomodando constantemente as informações novas em sua vida social externa à escola. Com isso, chegava à aula seguinte com muitas constatações já aprimoradas, e geralmente nem o próprio aluno tinha consciência dessa transformação de pensamento.

Na análise que fiz referente à temática da pesquisa, acreditei ser relevante comparar a prática avaliativa desenvolvida com a teoria da avaliação escolhida para a prática pedagógica. Ambas as práticas, tanto da docente quanto da pesquisadora, consideram que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar precisa dar conta de acompanhar o aluno ao longo do processo da aprendizagem, por isso, não se resume a um único instrumento avaliativo (Hoffmann) ou à coleta de dados apenas (Luckesi).

A avaliação de aprendizagem durante as aulas foi realizada de acordo com o que Luckesi (2011) define como avaliação de acompanhamento. Primeiro, descreve-se, qualifica-se e, se necessário, interfere-se na realidade.

Enquanto docente pesquisadora, considerei todas as intervenções pedagógicas, desde gestos até falas, como parte do ato avaliativo, estratégia que incorporei para que o estudante aprendesse a significar os conteúdos e a construir seu próprio conhecimento.

4. 2 Avaliação da aprendizagem

Quando escolhi a turma 103 para fazer a pesquisa, já tinha planejado, por ser uma turma do 1º ano do Ensino Médio, proporcionar atividades com produção e leitura de mapas, com a intenção de que a partir dessa prática os alunos compreendessem o espaço geográfico. Contudo, para proceder com o planejado, precisava saber se todos os alunos sabiam ler mapas. Essa necessidade de diagnosticar a compreensão dos alunos quanto ao domínio da leitura de mapas reforçou-se, na medida em que, após uma análise inicial, havia percebido que grande parte dos alunos matriculados no corrente ano letivo havia frequentado outras escolas nos anos anteriores.

Em todas as aulas, avalei as aprendizagens dos alunos, pois como docente acredito ser importante acompanhar o que os meus alunos estavam aprendendo.

Em cada aula conduzida, perguntava-me: o que havia avaliado? Furneci aos alunos condições pedagógicas para que aprendessem?

A avaliação não consiste em uma atuação mais ou menos pontual em uns poucos momentos do processo de ensino e aprendizagem, mas deve sim constituir um processo constante ao longo da aprendizagem, que é preciso planejar adequadamente. Quando sua finalidade é formativa, deve proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades e erros, mas também- e muito especialmente- compreender suas causas. Sem essa compreensão será muito difícil gerar propostas que ajudem os estudantes a superar tais dificuldades. (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

As intervenções avaliativas iam sendo realizadas conforme o desempenho da aula, pois não sabia de antemão as intervenções necessárias, uma vez que desconhecia as dúvidas que os alunos apresentariam frente às propostas de atividades. Com isso, ao final da aula, fazia o levantamento do que havia avaliado e planejava a aula seguinte.

O educador, antes mesmo de entrar em sala de aula, já planeja suas ações, mas nem sempre, ao deparar-se com a realidade da turma, os conteúdos ou a aula em si são como foram pensados no planejamento. Durante a aula, o professor avalia, e essa avaliação da aprendizagem torna-se uma prática cotidiana; fazemos isso muitas vezes sem nos darmos conta de que estamos avaliando, daí a relevância do levantamento e da análise do que se avaliou em cada aula.

A seguir, farei a exposição das aulas e das intervenções que realizei como professora, assim como exporei as intervenções feitas pelos alunos. Convido você a refletir sobre a avaliação da aprendizagem realizada e a pensar o que pode ser considerado alcance e/ou limite para as aprendizagens dos alunos.

4.2.1 Atividades avaliativas: assimilações e acomodações

4.2.1.1 Texto Escola - casa

No primeiro momento, foi solicitado aos alunos um trabalho no qual desenvolveriam um texto descritivo, do caminho da escola até a casa onde residiam. Esse trabalho exigiu do aluno a habilidade de escrita, mas a intenção de solicitá-lo ia além da redação, ou seja, a intencionalidade era avaliar se o aluno tinha capacidade de projetar o mapa mental do percurso e convertê-lo em forma de texto.

Com essa avaliação do desempenho dos estudantes, foi possível identificar se os alunos estavam no estágio formal ou ainda chamado de hipotético-dedutivo, quanto às noções cartográficas. Talvez você, professor ou professora, esteja se perguntando o porquê dessa identificação de estágio. Que estágio é esse? Bem, um docente pesquisador adepto da Teoria Piagetiana parte do princípio de que todo ser humano apresenta períodos de desenvolvimento em sua cognição. Então, eu, docente adepta dessa ideia, não podia fechar os olhos e seguir com a lista de conteúdos apenas pela satisfação de tarefa cumprida. Percebo muitos colegas aflitos, angustiados por não conseguirem concluir a lista de conteúdos. Frente à minha concepção, firmo meu compromisso em diagnosticar se meu aluno consegue acompanhar o que estou ensinando.

Se cada um de nós avaliarmos o que temos que ensinar, levando em conta, é claro, a base nacional de conteúdos, mas principalmente as condições cognitivas dos educandos, nós, profissionais da Educação, estaremos promovendo o que a Lei de Diretrizes e Bases prevê quanto a respeitar o tempo de aprendizagem e a garantia de educação dos estudantes. Defendo a ideia de diagnosticar em qual estágio o aluno está em sua construção de conhecimento porque a partir desse diagnóstico é que soube se o aluno podia ou não compreender o conteúdo e desenvolver a atividade texto escola-casa.

No diagnóstico que fiz com meus alunos, levei em conta a idade, pois Piaget apresenta em sua pesquisa uma faixa etária aproximada para cada estágio, porém essa idade foi apenas um dado indicativo, não um dado decisivo para o diagnóstico do estágio de cognição em que se encontrava o aluno. No estágio formal, os estudantes apresentam plenas condições de realizar essa atividade (texto escola-casa), e “as pesquisas de Piaget levaram-no a concluir que a pessoa desenvolve as operações formais dos 12 aos 15 anos de idade.” (FRANCO, 1991, p. 51).

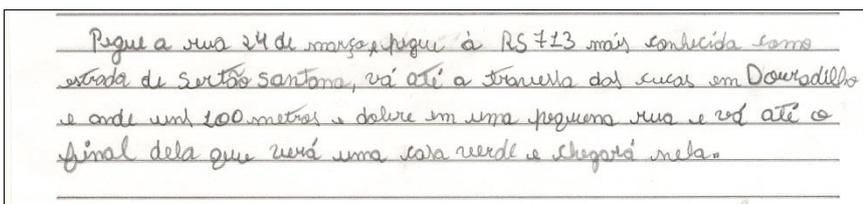
Pensando na atividade proposta, o aluno, estando no estágio formal, consegue reportar-se a noções básicas de cartografia, como, por exemplo, as direções consideradas a partir do sol, isto é, norte, sul, leste, oeste, noroeste, nordeste, sudeste e sudoeste. Além disso, o instrumento avaliativo permite identificar a noção de lateralidade que o aluno apresenta. Essas noções geográficas são consideradas como princípios básicos na interpretação de um mapa; “este Estágio seria a celebração da diferenciação definitiva do sujeito e do objeto. A partir

dele o sujeito pode pensar sem necessidade de recorrer ao real ou a sua representação.” (FRANCO, 1991, p. 50).

Após a correção dos textos, percebi que muitos não utilizavam as direções a partir do sol e eram extremamente sucintos em suas observações. Diante dessas dificuldades dos alunos, nesse teste inicial, ficou nítida a fragilidade de seu olhar geográfico em observar o trajeto da escola até sua casa, de orientar-se nesse percurso a partir da posição do sol e de descrever o trajeto estabelecendo relações entre os elementos vistos e sua posição, como também de relacionar essas habilidades para redigir um texto rico (com detalhes observados) sobre o percurso escola - casa.

Logo, as produções eram insatisfatórias se comparadas com o esperado, e pude perceber a fragilidade de domínio das noções de direção a partir do sol e das noções de lateralidade. Dessa forma, foi impossível prosseguir para a análise de mapas sem antes construir essas concepções com os alunos; então, foi necessário planejar atividades para que pudessem agir sobre esse conteúdo e, a partir dessa interação, construir as habilidades – embora simples, não haviam sido construídas até o momento.

Exponho um texto redigido pelo aluno B15 (15 anos), para ilustrar as acomodações que apresentava até aquele momento. De acordo com a idade, ele já se encontra no estágio formal e tem condições cognitivas para realizar a atividade satisfatoriamente. Porém, no primeiro texto, o aluno não utiliza nenhuma vez as direções a partir do sol e faz uma breve descrição do trajeto escola - casa, como também se fixa em pontos de referência; a saída que encontra para representar a distância é a estimativa em metros. Também não percebi no texto o domínio de lateralidade; talvez até a domine, ou seja, saiba o que é direita e esquerda, mas não a explora em sua redação.



Pegue a rua 24 de março, pegue à RS 713 mais conhecida como estrada de São João, vá até a travessa das casas em Douradinho e onde um 100 metros e dobre em uma pequena rua e vá até o final dela que será uma casa verde e chegará nela.

IMAGEM 5 -1º TEXTO ESCOLA-CASA

No texto escola - casa do aluno B15 (15 anos), acompanhei o processo do exercício realizado pelo estudante e, partindo das observações, avaliei que ele se encontrava no estágio operatório concreto quanto àquelas habilidades necessárias e que, ao assimilar o exercício, utilizou as condições cognitivas dispostas naquele momento, ou seja, resolveu a atividade com um vocabulário simples, sem explorar os conhecimentos geográficos, pois aquele conhecimento era o que tinha acomodado até o momento. O aluno não apresentou o domínio das noções geográficas de localização, nem mesmo uma orientação corporal; por exemplo, poderia ter utilizado a ordem espacial de direita/esquerda, frente/atrás e acima/abaixo.

De acordo com Oliveira (2010), o corpo, até certa idade, é a referência para que o sujeito desenvolva a orientação no espaço geográfico. Inicialmente,

É a postura ereta, compreendendo o conjunto formado pelo tronco, membros, cabeça e pés, que fornece o eixo corporal determinante de um sistema referencial orgânico; assim, o homem fixa três direções básicas em relação ao seu próprio corpo; essas três direções orgânicas correspondem às três dimensões do espaço físico (largura, comprimento e altura). (OLIVEIRA, 2010, p. 28).

O estudante apresentou um rendimento insatisfatório na atividade quanto a noções básicas de orientação no espaço. Por isso, mediei inúmeras atividades em que os alunos tiveram que percorrer a escola e se imaginar a partir de diversos pontos de referência, como também se locomovendo fisicamente e depois mentalmente pela cidade. Fiz isso intencionalmente para que manipulassem esse tipo de exercício e construíssem os conhecimentos necessários. Sempre deixei os alunos cientes do motivo pelo qual estávamos repetindo exercícios, tendo em conta que alguns já haviam acomodado. Concordo com a ideia de que,

Na base da avaliação entendida como um processo de regulação e autorregulação, os critérios não são simples instrumentos de controle estabelecidos pelo professor, mas sim conhecimentos que possibilitarão que cada estudante possa autoavaliar sua produção. Por isso é importante que ao longo da aprendizagem se avalie se os estudantes percebem tais critérios adequadamente, e que se proponha a avaliação final de forma que seja resultante de todo o processo de ensino. (SANMARTÍ, 2009, p. 81).

A regulação das aprendizagens realizadas por mim, professora, como a autora aborda, é importante, porém, o sujeito também precisa estar envolvido com a aprendizagem, praticando a autorregulação de suas aprendizagens.

À medida que as aulas foram ocorrendo e o conhecimento foi sendo problematizado, o aluno B15 (15 anos) continuou assimilando e acomodou novas constatações. Já no segundo texto, B15 apresenta uma evolução construtiva, na qual pude constatar que desenvolveu capacidades exitosas para resolução daquele problema (texto escola-casa).

Quando apliquei esse instrumento avaliativo para servir como diagnóstico do conhecimento, foi possível identificar a dificuldade dos alunos sem escrita geográfica, por exemplo, e em muitos casos a inexistência de noções cartográficas, como noção de lateralidade e das direções norte, sul, leste e oeste a partir do sol. Esses limites foram percebidos na atividade, na qual os alunos precisavam concentrar-se e relatar o caminho que percorriam da escola até em casa. A atividade é relativamente fácil, porém, para que se tenha êxito, o aluno precisa ter construído em sua mente estruturas cognitivas para compreender a dinâmica da orientação. Inicialmente, esse processo começa pelo próprio corpo do sujeito, isto é, localiza objetos em relação ao seu corpo. Posteriormente, o sujeito evolui, ou seja, desprende-se de seu corpo como principal ponto de referência no espaço e consegue pensar a partir de outros objetos como ponto de referência. Com isso, para a localização geográfica, busca no mundo externo a orientação a partir do sol; nesse momento, é o “sol” que se transforma em ponto de referência, permitindo estabelecer relações a partir dessas concepções construídas. (OLIVEIRA, 2010). Sem esses conceitos básicos, o aluno não consegue realizar a leitura de um mapa.

Na entrega do texto ao aluno, mencionei que ele podia apresentar mais detalhes, isto é, falar sobre as direções, e que estudaríamos sobre esse conteúdo para ter domínio futuramente; o aluno me respondeu: “profe, pra que tu precisas saber disso? Tu não entendeste como se chega a minha casa?” Fiquei atenta e lhe disse: “B15, é necessário explorar esses termos, pois teu texto pode ficar um texto rico, com inúmeras informações que podem auxiliar alguém chegar a tua casa, e com vocabulário geográfico. Tu podes expor nele o que aprendeste sobre localização. A Geografia ensina a se localizar e representar o espaço, por isso precisamos dominar essa forma de linguagem”. No momento, percebi que meu argumento não foi convincente. Essa foi a justificativa que utilizei para convencer o

aluno, mas, depois da aula, pensei comigo mesma: “tenho que levar exemplos que possam fazer com que o aluno compreenda; preciso exemplificar com situações com as quais ele atribua significado a essas noções de localização”. Foi quando lembrei de uma passagem do livro *Ensino de Geografia*, em que Castrogiovanni, Kaercher e Callai (2009) afirmam que desconsiderar o sol como instrumento prático para orientação é uma prática que pode acarretar desconfortos diários, por exemplo, alguém que não se dá conta da posição do sol e compra uma casa sem iluminação adequada ou alguém que adquire uma passagem e viaja horas do lado em que os assentos estão sendo iluminados, sofrendo com o desconforto devido à insolação.

Com a lembrança dos exemplos das situações vividas e representadas no livro, pude iniciar a aula seguinte, pensando com os alunos sobre outras situações que em seu cotidiano poderiam evitar se soubessem observar esse fenômeno natural que influencia a vida das pessoas. Após os exemplos extraídos do livro, os alunos lembraram e citaram outros exemplos, vivenciados por eles mesmos: disse: “Ah... profe, então é por isso que o muro lá de casa é tão úmido, não pega sol nunca, está construído do lado sul da casa e a casa faz sombra” (B18, 17 anos); “Bah! Até para pendurar roupa esta tal de direção influencia o lugar do varal” (A9, 14 anos); “É, pensando nisso, nós lá em casa, quando vamos colocar as trouxas de fumo na varanda, temos que colocar do lado leste, porque, se colocar do lado oeste, pega sol de tarde e queima o fumo” (B9, 15 anos).

Assim os alunos foram entendendo que a orientação é importante para significar inúmeras situações diárias; antes agiam intuitivamente, mas agora já significam e teorizam a realidade. Nesses exemplos de relações que os alunos conseguiram efetuar, acredito ver o que os autores Castrogiovanni, Kaercher e Callai (2009, p.13) denominam de “teorizar a vida”, ainda no livro *Ensino de Geografia*: “é urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses”. Foi o que percebi que cada um dos três alunos fez, isto é, B18 relacionou a orientação com o problema da umidade, que estava acelerando a degradação do muro. A9 precisava auxiliar sua mãe nas tarefas domésticas e por isso agilizava o processo de secagem da roupa, cuidando a posição do sol para posicionar o varal. Já B9 relacionou a influência do sol com a proteção necessária da matéria-prima do cigarro que é produzida em sua propriedade. Nesse momento, afirmo que os alunos acomodaram o conteúdo da orientação a partir de suas vivências e que tal acomodação só

poderia ser dessa forma, pois eram essas informações que os estudantes tinham para relacionar com o conhecimento novo que estava sendo introduzido e problematizado naquela aula.

No final do trimestre, após as demais problematizações sobre o tema, solicitei outro texto, pois apostava na evolução conceitual e representação dos alunos.

Enunciado da Produção textual

No início do trimestre, vocês redigiram um texto de como chegar à casa de vocês. Ao longo do ano letivo, estudamos alguns conceitos, por exemplo, orientação no espaço através do sol, escala, legenda, convenções, assim como foram desenvolvidas atividades, como, por exemplo, o roteiro das sensações ao longo do transporte, análise do lugar ou lugares de pertencimento e edição do vídeo. Depois desses exercícios, desafio-os a escrever um texto com todas as orientações geográficas necessárias para chegar a sua casa. Acredito que agora você tenha condições de elaborar um texto rico em detalhes, pontos de referência e direções corretas. Quanto ao gênero textual, fica a critério de escolha e preferência.

Já no segundo texto, o mesmo aluno B15 (15 anos) consegue apresentar uma evolução significativa na escrita e demonstra domínio na utilização das direções norte, sul, leste e oeste. Isso significa que as atividades desenvolvidas em aula foram satisfatórias para que o aluno assimilasse, ou seja, agisse sobre a ideia de localizar-se a partir da observação do sol, e entendesse que, à medida que se locomove no espaço, as direções podem alterar-se, como também auxiliar na localização.

Bom, quando saio da escola, vou em direção **ao leste**, depois para **o norte**, que fica bem na papelaria Papke, e sigo reto até o posto de combustível Rosenau e, logo em seguida, viro para **o leste** novamente, depois de uns 10 minutos, chego ao engenho Blue Soft (mais conhecido como “Lineu Pinzon”), que fica **no norte**, e depois de uns 10 minutos novamente, tem o cemitério dos Dias, que tem uma estrada ao lado que liga a BR-116, e o cemitério fica **no norte** também, daí anda uns 2 minutos e chega **ao Leste**, que tem o bar “Bar Amizade”(mais conhecido como Bar do Paulinho) como referência, e lá é um boteco que tem mesa de sinuca e jogos de bocha, daí logo chega na minha casa, que fica **ao Leste** novamente, e pronto, chegou na minha casa.

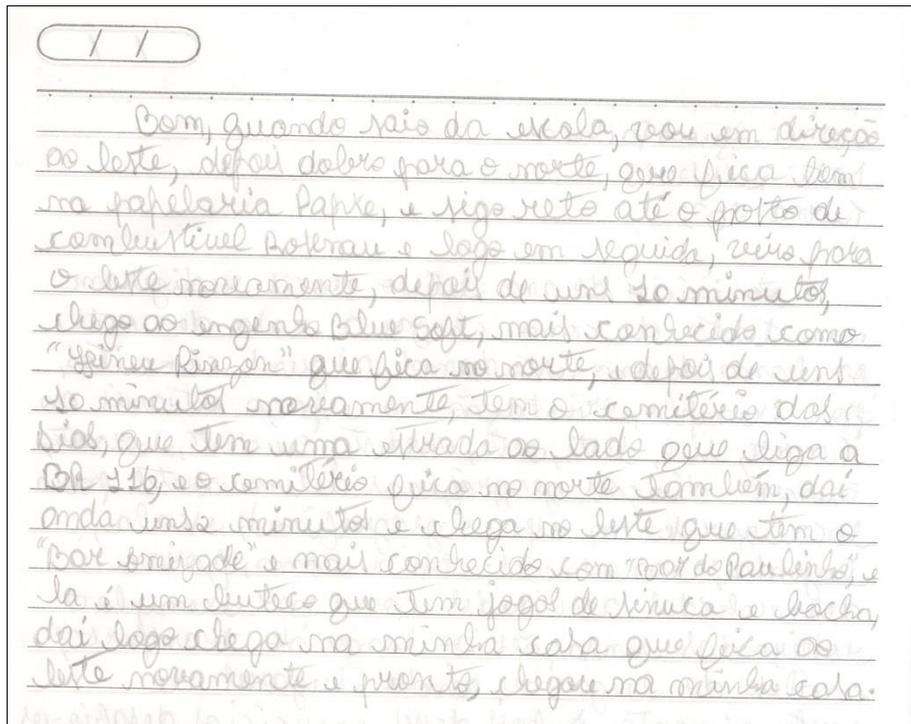


IMAGEM 6 – B15 (15 ANOS)

Acredito que o texto descritivo do caminho escola-casa no primeiro momento em que foi solicitado fez com que o aluno escrevesse o que realmente sabia a partir de expressões elementares, como, por exemplo, ao invés de utilizar as direções norte, sul, leste e oeste, utilizou “pegue a rua” ou “vá para frente”, “dobre para o lado”, isso porque era esse o vocabulário de que dispunha no momento. Porém, à medida que foram pontuadas essas questões em outros trabalhos durante as aulas, o aluno passou a assimilar e acomodar, por exemplo, que na Geografia se utiliza um vocabulário geográfico específico e que existe uma lógica para explicá-lo.

Essa lógica pode ser constatada na vida cotidiana, e os alunos podem apropriar-se dela e transpor isso para o papel, seja em forma de texto ou croqui. Porém, antes de fazer essa conversão, temos todo o mapa construído em nossa mente. Quando o aluno consegue fazer essa construção mental, significa que já apresenta traços do estágio formal, ou seja, tem a competência de manipular essas informações no campo das ideias.

Aprender não é apenas incorporar conhecimentos a uma mente vazia, mas sim reconstruí-los a partir de outros já conhecidos, revisando concepções iniciais e refazendo práticas. Einstein dizia que boa parte de seu trabalho consistia em detectar erros na resolução dos problemas e superá-los um a um. (SANMARTÍ, 2009, p. 42).

Quando li o segundo texto de B15 (15 anos), percebi um alcance na aprendizagem do aluno, promovido pela intervenção pedagógica avaliativa, pois, tendo identificado a falta de domínio de vocabulário, instiguei o aluno a ir a campo significar os conceitos (norte, sul, leste e oeste), desequilibrando-o aluno para o novo, mas um novo ao seu alcance. Essa ação avaliativa configura-se como avaliação de acompanhamento, assim denominada por Luckesi (2011), pois nesse processo descrevi a realidade e intervim, uma vez que foi necessária a intervenção; fazendo isso, qualifiquei a aprendizagem de orientação no espaço geográfico do aluno, após a identificação dos erros. Por exemplo, no momento em que identifiquei as dificuldades do aluno em fazer a produção textual do caminho escola-casa, descrevi a realidade; depois, intervim com propostas de outros exercícios de assimilação. Portanto, observei os “erros” e problematizei-os, isso tudo para que o aluno construísse o “produto final” (texto geográfico escola-casa) que considerava satisfatório.

Também percebi que a ação avaliativa não permaneceu apenas no instrumento avaliativo texto escola-casa (primeiro texto); ela se entrelaçou com as demais atividades (situações problema) lançadas durante as aulas. E, nesse cenário, os sujeitos, tanto o aluno quanto eu, professora, interagimos entre nós e com o conteúdo, pois os alunos agiram (assimilaram) sobre o cotidiano e conceitos, e eu agi (assimilei) sobre a atividade proposta e a demanda de curiosidades dos alunos. Nesse contexto, nenhuma ação pedagógica permaneceu isolada, isto é, foram conduzidas novas aulas e elas foram sendo costuradas umas às outras, com produção progressiva do conhecimento, embora em muitos casos lenta, mas apresentando movimento contínuo.

Como o aluno B15, muitos outros alunos não apresentaram o domínio das noções a partir do sol no texto escola - casa; não conseguiram posicionar-se a cada parte do roteiro. Frente a isso, pensei que precisava propor mais atividades que fizessem com que os alunos interagissem com esse exercício – tanto prático, ou seja, o percurso pelo local, quanto de reflexão, memória e construção do mapa mental sobre a atividade do trajeto escola-casa.

Enquanto entregava os textos e fazia as observações dos trabalhos, foram feitos alguns questionamentos pela aluna A11 (15 anos) e pelo aluno B24 (14 anos): “profe, isso nós estudávamos lá na outra escola no 5º ano” (A11); “é interessante

saber me localizar, mas será que cai no vestibular?” (B24). Respondi: “pessoal, mesmo que vocês tenham estudado – e que bom que lembrem que estudaram –, é necessário saber pôr em prática esse conhecimento. Saber de fato localizar-se, lembrar-se do percurso, conseguir construir no imaginário de vocês o mapa mental, saber posicionar-se em cada parte do percurso e também, a partir do ponto de referência, saber em qual direção está o norte, o sul, o leste, o oeste, pois não percebi esse domínio nos textos de vocês”. Durante essa conversa, o aluno B27 (21 anos), também vizinho dos alunos anteriores, disse: “ah... lá vem a professora novamente com a história de mapa mental”. Com sorriso no rosto respondi: “Sim. B27, lá vem a profe com o mapa mental; e você conseguiu construir o mapa mental?”. Nos momentos mencionados sobre mapa mental, muitas vezes dizia: “imaginem comigo: saindo aqui da escola na direção oeste, vamos ter à nossa direita, na direção norte, a loja da John Deere, a farmácia Agafarma, na sequência, a casa de cultura, a casa da juventude e, ao lado esquerdo, na direção sul, o supermercado Woltmann, etc.”. E então perguntava: “vocês conseguem criar na mente de vocês estes lugares?” Quanto ao conceito que utilizei como docente, por exemplo, mapa mental, acredito ser coerente deixar os alunos cientes da intencionalidade de usá-lo, uma vez que era esse domínio conceitual que almejava que construíssem. Mapa mental, um exercício manipulável no campo de pensamento – essa interação e esse domínio que eu queria que os estudantes aprendessem. Acredito que o aluno precisa ter consciência do que está aprendendo, por isso a socialização do conceito mapa mental é relevante.

Uma professora da pedagogia, alfabetizadora renomada, aponta que o professor construtivista não pode pensar que existe apenas o conhecimento lógico. Ela explica que existem três tipos de conhecimentos dos quais precisamos ter consciência; são eles: **conhecimento social**, aquele que a sociedade já criou a partir das pesquisas realizadas; **conhecimento motor**, que é o que o indivíduo executa com seu corpo e que, com o tempo, quando aprende, nem reflete mais sobre ele, isto é, se torna imperceptível se não for mencionado, por exemplo, a troca de câmbio quando estamos no volante, ou ainda, a escrita. Ao dirigir, não ficamos pensando: “ah... agora tenho que acelerar. Ah... agora temos que frear”. Dirigimos porque temos consciência motora das execuções necessárias para deixar o carro em movimento. Quanto à escrita, também é conhecimento motor. Ao escrever “Prova”, por exemplo, não pensamos “ah... agora tenho que contornar a voltinha do

p, depois o r e assim continuamente até escrevê-la”. A autora, inclusive, salienta um aspecto curioso da consciência motora, relatando que, quando temos dúvida em redigir uma palavra, quase em 100% das vezes, ao invés de ficarmos pensando, se escrevermos corretamente iremos nos lembrar durante a escrita e com isso estaremos utilizando o **conhecimento lógico**. Esse conhecimento é o que o próprio indivíduo constrói a partir das interações das situações problema na sociedade e com as relações de conceitos e experiências realizadas. Rangel (2009) explica que os três conhecimentos são indissociáveis e que é difícil identificar o limite existente entre cada um.

Ao encontro de Rangel (2009), a Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel (2013) aponta que o sujeito, para construir conhecimento, além de resolver exercícios, precisa pensar sobre eles e fazer uma articulação com as experiências vividas até o momento; caso contrário, os conceitos novos não terão significado para o sujeito, pois lhe faltará a base cognitiva para entendê-los. Essa teoria explica como os sujeitos aprendizes constroem conhecimento, sendo importante lembrar que o professor também é um aprendiz, por isso, à medida que observar e estudar o lugar a partir dos diferentes olhares de alunos e de professores, estará aprendendo sobre sua prática docente, preparando-se para planejar suas ações pedagógicas. Por isso concordo que os sujeitos aprendizes constroem conhecimento no âmbito social.

Aqui, considero importante expor o conceito de autoria de Bakhtin (2013). O autor explica que a autoria é construída pelo sujeito, porém é coletiva, pois o sujeito interage com diversas pessoas e aprende diferentes conceitos. À medida que a interação social se dá, se tece um texto, talvez com palavras já ditas, construídas na interação social, mas reinterpretadas pelo sujeito.

Em consonância com o pensamento dos autores, defendo a ideia da transparência conceitual para com os alunos, pois não quer dizer, pelo fato de que usei o conceito “mapa mental”, que estarei promovendo um ensino tradicional, sem reflexão; pelo contrário, possibilito ao aluno assimilar o conceito (conhecimento social) e pensar como os cientistas da Geografia construíram essa metodologia de representação do espaço geográfico, a qual podem manipular no lugar onde vivem e continuar construindo conhecimento.

Frente aos questionamentos dos alunos (A11, B24 e B27) quanto ao conteúdo desenvolvido em aula, não troquei de temática, dei continuidade ao que havia pensado em fazer nas aulas. Percebo, nessa atitude pedagógica, a autonomia

de prosseguir que o professor tem, ou ainda, a resistência a possibilitar o reivindicado. Fiz isso porque acreditei que aquele conhecimento era importante a eles e porque era o assunto que queria desenvolver durante a pesquisa. Mas podia ter sido diferente, eu poderia ter dito: “É? E o que vocês querem estudar? O que será que é interessante estudar para o vestibular”? No entanto, no momento da aula, procedi dessa forma, defendi a credibilidade do conteúdo que havia elegido e ainda salientei que o tal conteúdo “cairia” no Enem e no vestibular.

Uma observação curiosa é que todos os três alunos que se manifestaram quanto à credibilidade daquele conteúdo residem na mesma localidade (Douradinho, município da Barra do Ribeiro, próximo à BR-116). Quanto a essa observação, enumerei algumas hipóteses. O interesse em comum dos três talvez tenha tido a influência do meio, ou seja, de pessoas que residem no mesmo lugar e atribuem valor à formação profissional e ao trabalho. De acordo com uma classificação econômica, a aluna A11 (15 anos) e o aluno B24 (14 anos) são considerados pertencentes à classe média alta; já o aluno B21 (21 anos), de classe média baixa. Os dois primeiros, sempre muito participativos, sempre engajados na aula, mesmo com os questionamentos, estabelecem relações, cobram muito conteúdo e, principalmente, mostram-se muito interessados em serem aprovados no vestibular da UFRGS. Quanto a B27 (21 anos), tinha concluído o Ensino Fundamental havia mais tempo e retornou à escola com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho, ou seja, tentar oportunidades mais dignas no mercado de trabalho. Como trabalhava de peão na produção de tabaco e os serviços nessa função exigem muito esforço físico, pois apresentam alta carga horária e requer em força braçal, o desgaste físico é considerável; logo, os agricultores, plantadores de tabaco, apresentam um quadro exaustivo, pois a demanda de trabalho é imensa. O aluno B21 (21 anos) representa um perfil característico dos jovens brasileiros, das “juventudes”:

Os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens. Segundo o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser reduzida a um recorte etário (Brasil, 2006). Em consonância com o CONJUVE, esta proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas

culturas juvenis ou muitas juventudes. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 155)

Saliento o caso de B27 porque acredito na representação desse jovem comparada com os demais gaúchos e brasileiros que retornam à escola na idade dele, 21 anos. Primeiro, por apresentar condições econômicas desfavoráveis; segundo, por ter abandonado os estudos na idade certa; terceiro, por estar retornando à escola pela exigência do mercado de trabalho em que o empregado deve ser qualificado.

Para avaliação da aprendizagem, não podia desconsiderar a realidade do público de alunos que tive em sala de aula. A própria legislação descreve a existência desse perfil de “juventudes”, e nós, professores, temos um compromisso imenso em abraçar essa causa. Porém, percebi que não conseguimos resolver os problemas que a sociedade nos apresenta, mas me esforcei ao máximo para problematizar temas e construir conhecimentos mediante as atividades em sala.

Reforço que a sala de aula 103 foi composta por estudantes trabalhadores informais e que a grande maioria desses alunos trabalhava para complementar a renda familiar. Assim, a sala de aula reflete as desigualdades econômicas e culturais existentes na sociedade, pois na sala de aula havia três alunos com condições econômicas favoráveis se comparadas com as dos demais. Com isso, forma-se uma distância gigantesca de concepções de ensino, de aprendizagem e de objetivos de vida entre os sujeitos. Por exemplo, havia três alunos que insistiam que o ensino precisava ser intenso, pois manifestavam o interesse de prestar vestibular. Estes apresentavam em sua distribuição de carga horária quatro horas de estudos diárias, além das reservadas na escola; já os demais apresentavam uma jornada exaustiva de trabalho e chegavam à escola cansados e desmotivados para aprender, afirmando que queriam ficar morando em Sertão Santana e que não precisavam de estudo. Encaro essa realidade como desafio, mas acredito que o professor não consegue ter 100% de êxito em sua prática, pois os fatores intervenientes aqui expostos fogem da capacidade de resolução em nossa prática pedagógica.

Frente às reivindicações dos alunos e por não ter possibilitado a troca de procedimento didático, penso que ambas as intervenções realizadas, tanto dos alunos quanto a minha, como professora, emanaram da avaliação da aprendizagem. Os alunos estavam questionando se aquele conteúdo de fato era importante para

seus interesses de vida, e, com esse diálogo, pude perceber a concepção de ensino e de aprendizagem que haviam tido até o momento. De certa forma, mesmo sem mudar o percurso, possibilitei a manifestação oral dos alunos, que puderam expor seus pensamentos.

Diante do diálogo em sala de aula, lembrei-me de um trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação no qual se defende que a avaliação da aprendizagem compõe uma das três dimensões básicas de avaliação:

[...] Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA EDUCAÇÃO, 2013, p. 175).

Na minha concepção, durante o diálogo, houve avaliação da aprendizagem. Posso afirmar que, na medida em que houve o envolvimento, ou seja, a discussão em sala de aula sobre os conteúdos e a sua eficiência, a avaliação da aprendizagem realizada ali naquele momento adquiriu o caráter educativo e auxiliou os alunos a aprenderem sobre o que estava sendo discutido. Eles se desequilibraram em relação à credibilidade do conteúdo, falaram, interagiram ao mesmo tempo com os conceitos e interagiram nos exercícios orais propostos pela professora. Eu também me senti desequilibrada quanto aos questionamentos, pois também colocava em dúvida se a minha prática estava sendo satisfatória e pensava sobre qual atividade e como deveria proceder para que os alunos conseguissem aprender. Talvez minha reflexão não tivesse ocorrido se não houvesse essa reivindicação pontual dos alunos.

As reclamações foram produtivas, se analisadas pelo viés de que o sujeito é ativo. Ativo em sua maneira de reivindicar, ativo na sua maneira de aprender. Nessas intervenções, foi possível diagnosticar assimilações e acomodações entre os sujeitos e como eles aprendem. Aprendem a expor suas ideias e reivindicá-las, mesmo que não sejam atendidos em todos os pedidos, mas tendo a oportunidade de ser ouvidos.

A dinâmica na sala de aula, mesmo sendo muitas vezes agitada, ao mesmo tempo foi muito produtiva, pois percebi nas atitudes os reflexos da realidade vivida dos alunos e, a partir dessa observação comportamental, pude refletir sobre o que eles vivenciavam e a que atribuíam valor. Conflitos verbais na turma 103 eram

diários; em um determinado dia, quando entrei na sala de aula, fui surpreendida por uma situação entre uma jovem e um rapaz. A4 (17 anos), com a voz alterada, se referindo ao colega B1 (16 anos), dizia: “Tu cala essa tua boca. Para de me provocar; tu pensas que não tenho gente para me defender? Não sou como as outras gurias, eu tenho quem me defende”. B1 (16 anos), aluno que frequentava a aula para ganhar presença, apenas para as conselheiras tutelares não o perseguirem, frente aos berros de reivindicações da colega, deu um sorriso sem muita empolgação e recuou nas atitudes que, momentos antes, ele estava conduzindo. Saliento que esse mesmo estudante provocava as demais colegas e que, de fato, o que a aluna lhe falou tinha veracidade; ele só parou de incomodá-la porque fora da escola realmente haveria pessoas que a defenderiam e, com certeza, não seria em uma conversa amigável.

Naquele momento, já exausta, sem ter conseguido prosseguir como pretendia nas aulas anteriores devido a outros episódios semelhantes, aflorou-me uma sensação de vingança e ao mesmo tempo de satisfação, mas não pude expressar meu pensamento, que foi o seguinte: “ha! ha! ha! Isso mesmo, dá uma lição neste guri, intimida ele”. Logo em seguida, pensei: “Minha nossa! o que estou pensando?”, e depressa interferi, pedindo que se acalmassem e me explicassem o que estava ocorrendo. O sentimento repentino aflorado em mim no momento do conflito é fruto das frustrações que tive quanto aos ideais que muitos alunos apresentavam para suas vidas. Sei que o aluno B1 (16 anos) passou por inúmeros problemas sociais, mas ao mesmo tempo sei do meu compromisso social para com os outros alunos que estão dispostos a aprender o conhecimento geográfico. Perante esses eventos, aponto minha fragilidade em não proceder de uma maneira distinta, de sentir-me impotente frente aos reflexos de indisciplina, um tema sobre o qual precisamos intensificar nossos olhares, pensando em estratégias para combatê-la na escola.

A avaliação da aprendizagem ocorreu ao longo do processo, e, de acordo com os critérios firmados com os alunos, o comportamento, o convívio de respeito para com os colegas e professora, era um critério a ser avaliado. Uma vez não construída essa competência, precisava direcionar uma atenção pedagógica especial. A indisciplina é um dos problemas que assombram muitos professores e que retardam o processo de aprendizagem, uma vez que a resolução dos problemas inesperados demanda tempo, e o docente precisa dar conta do chamado “apaga

incêndios”. Trata-se de conflitos delicados que, em minha prática, presenciei intensamente.

Durante as aulas, procurei anotar no meu diário as falas dos alunos sobre a atividade proposta, para que fosse possível, após a atividade ser realizada, lembrar o que cada aluno já havia acomodado em sala de aula. Reconheço que essa prática é muito importante, mas assinalo que muitas das intervenções dos alunos foram perdidas. Por quê? Pela falta de registro da professora devido ao som das conversas dos alunos – conversas produtivas entre as duplas e entre os grupos, assim como conversas desnecessárias daqueles alunos presentes em sala de aula, mas não participantes ativos da proposta pedagógica.

Frente a essa dinâmica com um elevado número de alunos em sala de aula, sinto que deixei a desejar em muitos momentos quanto à aprendizagem promovida na sala, pelo fato de não dar conta de atender todos em suas reivindicações, muito menos de fazer todos os registros de avanços e acomodações dos alunos quanto a algum conceito novo da disciplina. Essa falta de registro com certeza prejudica a avaliação da aprendizagem, pois, assim como um médico que avalia seu paciente, quanto mais dados reunidos ele tem, mais preciso é o diagnóstico. Da mesma forma, quanto mais dados uma docente tiver de seu aluno, mais eficiente será a avaliação das aprendizagens e das condições cognitivas que o indivíduo apresenta. Com isso, tornará suas aulas mais exitosas quanto à aprendizagem de determinado conteúdo ou determinada competência.

Todavia, pergunto-me: mesmo que não houvesse os fatores prejudiciais identificados quanto à indisciplina, por sinal, um agravante significativo, será que conseguiria registrar as dúvidas e avanços de 46 alunos em dois períodos de 50 minutos? “A respeito dos conteúdos trabalhados e da avaliação, muitos professores se preocupam em *avaliar tudo*, o que se mostra impraticável e exaure a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.” (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.107). Infelizmente, percebi que não há condições de realizar uma avaliação da aprendizagem tão criteriosa assim numa sala de aula tão povoada. Porém, acredito que não posso desistir perante uma realidade escolar tão cruel; preciso utilizar algumas estratégias para desafiar os alunos, ter alguns critérios objetivos e, a partir deles, apostar que o aluno irá progredir na construção das competências e nas relações criadas a partir de suas assimilações e acomodações.

4.2.1.2 Projeção da paisagem

A proposta da atividade consistiu em recortar uma paisagem e colar no centro da folha de ofício e depois dar continuidade da paisagem no restante da folha. Essa atividade da projeção da paisagem foi planejada e dividida em duas partes. A primeira parte tinha o objetivo de identificar a capacidade de redução e de continuidade das formas da paisagem. Já na segunda, queria que assimilassem as noções de localização geográfica a partir da orientação do sol, mas em escala mundial, nacional e estadual, comparada com a cidade de Sertão Santana.

A escala espacial definiu-se no momento da escolha da paisagem, ou seja, o aluno tinha que observar as características físicas a partir da paisagem e relacionar a algum recorte espacial. Vale lembrar que, no momento em que os alunos estavam recortando, não os informei que iriam ter que pensar em um lugar a partir da análise. Não lhes comuniquei isso porque, senão, iriam pegar o nome do local que estava na figura e não iriam realizar o exercício de pensar em que parte do mundo teria aquela paisagem com aquelas características, formação geológica, aspectos da vegetação ou perfil do relevo. Com os nomes dos lugares (municípios, cidades, países, ilhas), eles tiveram que manipular o atlas geográfico e localizar e relacionar esse recorte espacial com a localização de Sertão Santana.

Na segunda parte da atividade, queria que os alunos assimilassem a localização a partir do local, mas também em nível global. Fiz isso porque ainda havia alunos que não demonstravam domínio quanto a localizar-se no espaço geográfico. Além disso, com a ideia de trabalhar com outras escalas espaciais, e não apenas o local, as reflexões eram um pouco mais complexas, sendo isso positivo para a construção de novos conhecimentos.

Para análise na pesquisa, expus dois trabalhos com rendimentos distintos quanto ao critério desejado. Avaliei o rendimento do estudante considerando os estágios de desenvolvimento da Teoria Piagetiana.

Quando solicitei a atividade, a turma em geral reagiu com uma expressão de espanto; B21 pronunciou-se: “Hum, vamos voltar para os anos iniciais, vamos desenhar”. Essa atividade, embora causasse espanto aos estudantes, era uma aliada para diagnosticar as capacidades dos sujeitos estudantes quanto aos critérios avaliativos estabelecidos.

Projeção da paisagem A1 (15 anos)

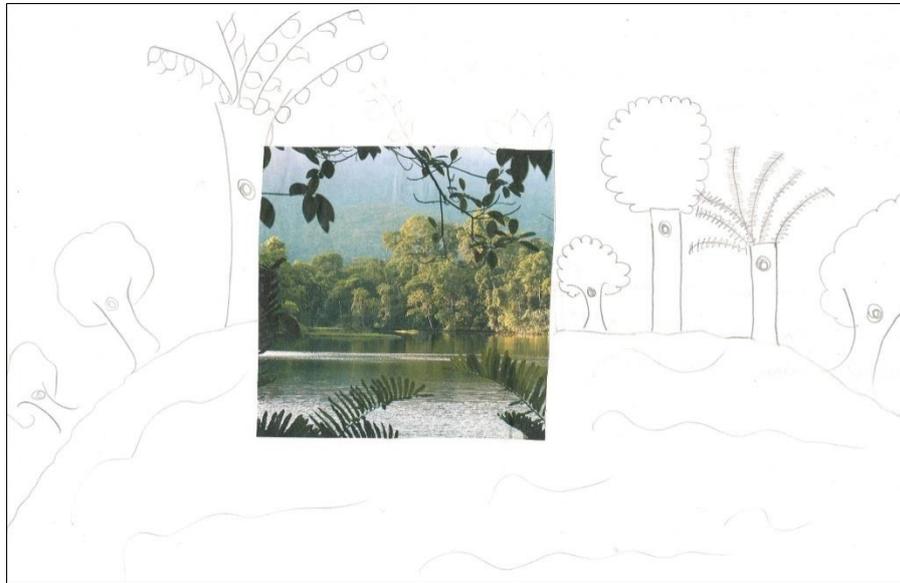


IMAGEM 7 – FRENTE DA ATIVIDADE

A aluna A1 está com 15 anos de idade. Dentro da classificação geral de Piaget, a aluna já estaria no estágio formal. Afirmo *estaria* porque a idade não é uma regra fixa, já que o desenvolvimento depende de fatores internos de cada indivíduo. Por isso, por algum motivo, a aluna ainda não apresenta domínio na redução de tamanhos e na representação fiel do desenho. Cada sujeito apresenta suas capacidades cognitivas e desenvolve-se apresentando mais êxito em determinadas atividades do que em outras. Logo, essa aluna ainda não havia construído a noção de proporção de tamanho.

Verso da atividade

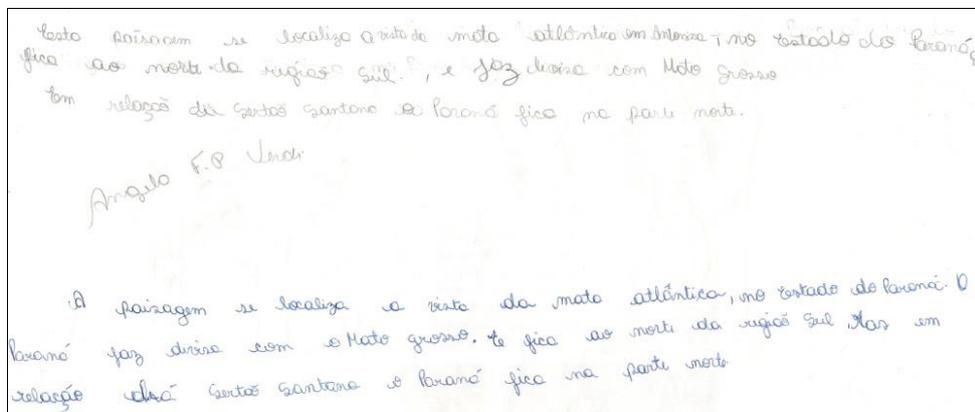


IMAGEM 8 – VERSO DA ATIVIDADE.

A paisagem se localiza a vista da Mata Atlântica, no Estado do Paraná. O Paraná faz divisa com Mato Grosso e fica ao norte da região. Mas em relação a Sertão Santana o Paraná fica na parte norte.

A aluna, na segunda parte da atividade, relacionou satisfatoriamente as características da paisagem ao estado que possui essa vegetação, porém, equivocou-se quanto ao nome do estado que se limita com Paraná, pois, em vez de Mato Grosso, é Mato Grosso do Sul. Também não especificou: ao norte de qual região? No entanto, conseguiu acertar que Paraná se localiza ao norte de Sertão Santana.

Quando entreguei a atividade para a aluna, disse-lhe que Mato Grosso não fazia divisa com Paraná. Séria, franzindo a testa, olhou-me e disse: “Faz, sim, profe!” Ainda me perguntou: “Mato Grosso não tem a sigla de MT, profe?” Respondi que sim. “Então estou certa”. Inconformada, pedi que ela me mostrasse no mapa, pois a aluna falava com tanta convicção que eu queria entender o que a levou a pensar daquela maneira; no momento em que olhei para o mapa que estava analisando, identifiquei o equívoco. A aluna estava olhando no mapa do Brasil, Divisão Regional de 1969; nessa época, ainda não existia o território de Mato Grosso do Sul. Aproveitei e socializei para toda a turma: “Pessoal, toda vez que forem analisar um mapa, leiam o título, pois ele é como um texto, tem título e uma linguagem para ser decodificada, e a partir dela conseguimos construir um texto, se assim soubermos interpretá-lo”. Após a resolução da dúvida, a aluna A1 disse: “Sora, que horror, como não percebi isso?”

Quanto ao erro da direção, ela disse: “Profe, eu me esqueci de colocar que era região sul, escrevi só até região”. Mas aí falei para ela: “A1, continua errado, pois Paraná não pode estar ao norte da região sul porque pertence a ela, a região sul. Tu podes dizer ‘Paraná se localiza no norte da região sul’, ou ainda, ‘Paraná fica ao norte do Rio Grande do Sul’”. E A1 respondeu: “Hum... Entendi”.

Projeção da paisagem B21 (16 anos)

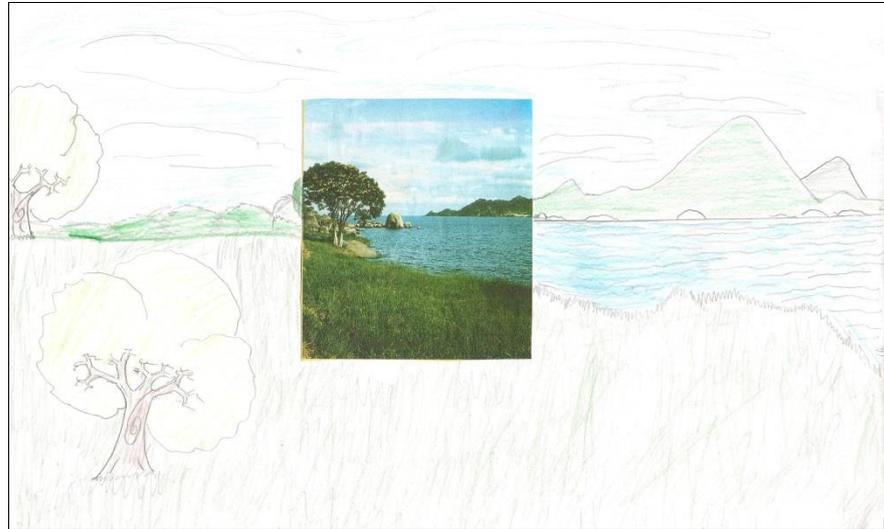


IMAGEM 9 – FRENTE DA ATIVIDADE.

Uma ilha do Caribe, localizada na América Central, um pouco ao norte da Linha do Equador,
 Esta ilha está no norte do Brasil, e sendo assim também ao norte de Sertão Santana,
 Esta ilha fica no Oceano Atlântico.

IMAGEM 10 – VERSO DA ATIVIDADE.

Uma ilha do Caribe localizada na América Central, um pouco ao norte da Linha do Equador.
 Esta ilha está no Norte do Brasil, e sendo assim também ao norte de Sertão Santana. Esta ilha fica no Oceano Atlântico.

Já o segundo trabalho, acredito que se superou na proporção de tamanho e na profundidade do desenho, representando a paisagem com detalhes significativos. Quanto à escolha do recorte espacial, o aluno também consegue resolver com êxito, pois classifica como uma ilha do Caribe. Embora a paisagem não seja do Caribe, considerei porque de fato é uma ilha e ele conseguiu estabelecer relações exitosas referentes à localização geográfica, dizendo que se localiza ao norte da Linha do Equador. Porém, tive que chamar a atenção do aluno quanto a “Esta ilha está no Norte do Brasil”. Falei: “B21, nesta afirmação, o ‘no’ deves trocar por ‘ao’. Lê novamente: ‘Esta ilha está ao Norte do Brasil’. Percebeste a diferença”? Depois, peguei o mapa e mostrei a ele. Então, B21

olhou e me disse: “Ah, sora! Mas viu só, acertei. Mas é verdade, muda...” Olhei para ele e disse: “Muda o sentido da frase e o entendimento dela também”.

Considero essa atividade avaliativa como diagnóstica, pois o aluno a resolveu sabendo apenas a proposta da tarefa, que é dar continuidade ao desenho, mas desconhecia a razão pela qual estava realizando a representação. Caso deixasse o aluno consciente do critério do instrumento avaliativo, isso poderia influenciar o desenvolvimento da tarefa e seu resultado. Contudo, ela se tornou de desenvolvimento no momento da correção, pois nesse momento o aluno reflete sobre a atividade que realizou.

A correção das atividades perdurou por duas aulas, mas acredito que foram muito produtivas as correções dos exercícios, pois a partir dos equívocos apontados foram feitas muitas observações. Percebi que os alunos ficavam paralisados com as constatações, pensando, e alguns acenavam com a cabeça, concordando. Nesse sentido, concordo com Sanmartí (2009, p.73): “é melhor promover uma boa correção de um exercício apenas, que a de muitos displicentemente”. Mesmo que a correção tenha demorado, foi nessa troca coletiva que percebi avanços de acomodações. A correção coletiva é importante para os alunos, pois,

[...] os alunos, inclusive aqueles que não cometeram erros, podem aprender com os colegas. Não se enganar na realização de uma tarefa não quer dizer que ela esteja bem compreendida e interiorizada. Muitas vezes, um aluno, ao confrontar-se com as produções não tão exitosas de outros colegas, compreende por que fez bem e dá sentido para ideias ou práticas que somente havia intuído. (SANMARTÍ, 2009, p. 44).

Acredito que essa atividade, no momento em que foi corrigida no grande grupo, viabilizou a vários alunos uma assimilação e acomodação mais significativa. A atividade, em caráter de diagnóstico, torna-se produtiva para o professor planejar estratégias que façam o aluno perceber que é necessário dar continuidade à paisagem. Ao assimilar, o aluno interage e acomoda a informação; fazendo isso mais vezes, consegue entender aspectos importantes (profundidade, redução proporcional de tamanho) para leitura do mapa. Essa atividade auxiliou em minhas interpretações referentes ao estágio de pensamento em que o aluno se encontra. Por conseguinte, percebi os exercícios que precisava desenvolver para que

desenvolvessem o pensamento formal. Também classifico essa atividade como mediadora para a construção de conhecimento.

4.2.1.3 Situações problema: explorando a imagem de satélite do perímetro urbano de Sertão Santana



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO COMENDADOR EDUARDO SECCO

NOME: _____
 N.º: _____
 TURMA: _____
 PROFESSORA: MÁRCIA HAHN SOLKA PAPKE

IDADE: _____
 TURNO: NOITE
 DISCIPLINA: GEOGRAFIA

Analise a próxima representação de uma parte do perímetro urbano de Sertão Santana e responda as seguintes questões:

1) Identifique a direção norte do mapa e desenhe um sol na direção leste da imagem.



2) Identifique a localização da Escola Eduardo Secco e identifique em relação a escola em qual direção os seguintes estabelecimentos se localizam:

- Posto de Saúde
- Igreja Católica
- Prefeitura Municipal
- CTG Tio Raymundo
- Pavilhão da Primavera
- Supermercado Woltmann
- Supermercado Poco Preço
- Cras
- Ginásio
- Clube Esperança

Após você realizar esse exercício em relação à Escola como ponto de referencia faça o exercício com cada ponto de referencia relacionado à escola.

3) Trace um percurso (mentalmente) na direção leste a oeste na imagem passando por inúmeras ruas, mas ao invés de mapear, ou seja, desenhar você irá escrever o trajeto.

Bom Exercício!

IMAGEM 11 – ATIVIDADE.

Esta atividade avaliativa pode ser chamada de avaliação de desenvolvimento, pois ela ocorre depois das diagnósticas. Nessa atividade, o aluno tem a oportunidade de percorrer mentalmente o espaço geográfico conhecido e criar hipóteses e interpretações a partir do real. Durante a resolução dos exercícios, circulei na sala de aula e questionava os alunos se estavam conseguindo criar na mente o lugar, projetar o ponto de referência e encontrar os demais prédios, casas e ruas em relação aos demais solicitados. Corrigi os erros dos alunos e percebi que podemos intervir e ajudar no processo de aprendizagem, por exemplo: “A1 [15

anos], imagina que tu estás na escola, sabendo que o sol nasce na direção da minha esquerda, logo, temos a direção leste nesse sentido, pensa em qual direção está o supermercado Woltmann”. Às vezes, a simples leitura oral da ordem do exercício, utilizando a entonação correta das palavras e pontuação, já auxilia na resolução do problema. Diante da dúvida da aluna, fiz a leitura do enunciado da questão, aproveitei para fazer em voz alta, para que os demais alunos também sanassem suas dúvidas.

Seria possível pensar que, com o tempo e com os meios de que um professor dispõe, é impossível detectar, compreender e ajudar a superar os erros de cada estudante; mas, na realidade, a maioria dos erros importantes são comuns a muitos alunos, sua regulação é um problema de organização da aula. Convém considerar que somente quem cometeu os erros pode corrigi-los, pois a função do professor é propor ações que ajudem os alunos a se autorregular. (SANMARTÍ, 2009, p. 44).

Nessa atividade, o limite maior que percebi foi o de não ter tempo suficiente de visitar (auxiliar) todos os alunos na classe, pois levava tempo considerável com um aluno, enquanto outros já estavam esperando para ser orientados. Lembro que é fundamental o acompanhamento da aprendizagem do aluno por parte da (o) docente, mas não era possível atender todos ao mesmo tempo.

4.2.1.4 Vídeo de apresentação do lugar

O conhecimento não se constrói instantaneamente, por isso, mesmo que os alunos já demonstrassem acomodações mais evoluídas, após as problematizações realizadas até então em outras aulas referentes à orientação do espaço geográfico, julguei importante continuar problematizando o tema. A aprendizagem é um processo no qual o sujeito vai fazendo assimilações e acomodações em tempos diferentes.

A aprendizagem é um processo difícil. Requer tempo, recebimento de ajudas adequadas no momento preciso, esforço pessoal... Não é algo que se consiga mecanicamente, é necessário se autorregular em todos os aspectos: cognitivo, procedimental e emocional. (SANMARTÍ, 2009, p. 89).

Sabia que o processo da aprendizagem é lento, por isso, quanto mais exercícios eu proporcionasse, mais vezes o aluno iria assimilar o erro e acomodar um novo entendimento de sua ação sobre o problema. Nesse sentido, propus aos

alunos que explorassem o lugar, isto é, que apresentassem o lugar em forma de vídeo. Salientei que não necessariamente precisava ser o lugar onde moravam, uma vez que na Geografia a categoria de análise “lugar” é um recorte espacial, aquele pelo qual o indivíduo representa um sentimento de pertencimento, e nada melhor que os próprios alunos para construir e representarem esse olhar.

De fato, foi o que ocorreu. Entraram em contato com o recorte espacial e aguçaram o olhar geográfico, prestando atenção em aspectos e particularidades geográficas do lugar, aquelas que elegeram relevantes. Nessa atividade, não interfeiri na interpretação e conteúdo do filme, apenas questionava e orientava os alunos quanto ao que iriam apresentar; fiz isso ao longo das aulas destinadas à produção do vídeo. Queria que o material do vídeo fosse de autoria de cada estudante, portanto, uma interpretação subjetiva e, por isso, de um valor imenso na produção de conhecimento do próprio aluno.

Nesse período, obtive ganhos fantásticos. Pude aproximar-me de meus alunos, criando um vínculo afetivo maior. Eles trouxeram suas histórias de vida, e, no momento em que apresentamos nossa história ou parte dela, conseguimos proporcionar ao outro que veja nossas particularidades a partir de nós mesmos. Aquela necessidade pessoal/profissional de ter uma aproximação afetiva com meus alunos ocorreu durante esse processo. Nesse sentido, concordo com a seguinte ideia: “para realizar o trabalho de Geografia, precisava estabelecer vínculos com os alunos”. (GOULART, 2011). E foi isso que aconteceu. No início, mostraram-se resistentes à atividade “edição do vídeo”, mas, ao longo das conversas, desprenderam-se daquele preconceito de que essa atividade não era geografia e realizamos um trabalho de representação espacial, explorando o sentido afetivo pelo lugar e para com o grupo.

Os alunos eram sujeitos acostumados a reproduzir práticas escolares vinculadas a concepções de ensinar e aprender, em que o professor é o protagonista e define os encaminhamentos por meio de planejamentos não compartilhados e ações diretivas. (GOULART, 2011, p. 103).

Essa foi minha constatação depois de pensar porque eram resistentes às minhas propostas de aprendizagens. Havia aqueles que sempre foram resistentes, mas que, com o tempo, foram se integrando às atividades e demonstrando comprometimento. Mesmo ficando angustiada no momento das reações de

insatisfação referentes a alguma atividade proposta, entendo a postura de meus alunos, pois a concepção de ensino e aprendizagem que tinham era diferente da concepção que estava propondo nas aulas de Geografia.

No dia em que solicitei a atividade do filme, quando assumiriam o papel de protagonistas em sua pesquisa sobre o lugar, teve um grupo de alunos que foi resistente à ideia de produzir o vídeo porque nunca haviam editado um filme; porém, teve aqueles que se surpreenderam e, inclusive, pontuaram a importância de realizar trabalhos diferentes. O aluno B11, por exemplo, pronunciou-se durante a proposta: “Professora, queria saber de onde tu tiras essas ideias. Adorei! Nunca até hoje fiz uma atividade assim. As tuas aulas são muito loucas, mas boas”. Para problematizar e também exemplificar, no início da aula em que apresentei a proposta a eles, exibi um vídeo que uma aluna das Ciências Sociais da UFRGS havia elaborado sobre o Bairro Cristal, localizado em Porto Alegre; a autora faz a apresentação a partir de sua percepção como moradora.

A elaboração do filme perdurou por seis encontros, ao longo do segundo semestre de 2015. Durante as aulas, os alunos mostravam as informações que haviam observado e interpretado sobre a realidade vivida no lugar ou naqueles lugares aos quais se percebiam como pertencentes.

O filme proposto aos alunos foi uma metodologia denominada de Educomunicação, a qual compreende os processos cognitivos, isto é, as inteligências, memória, imaginação, vontade e reflexão do sujeito. Por isso, serviu como estratégia pedagógica para os estudantes explorarem o lugar e suas relações sociais.

A partir da metodologia de Educação, ou seja, a Educomunicação, medieei uma estratégia didática na qual estabeleci relações com meus alunos e os desequilibrei quanto aos materiais didáticos. Porém, para isso acontecer, precisei conhecer uma teoria, defendê-la em meu projeto de estudo e ao mesmo tempo fundamentá-la com a prática.

Seguindo o paradigma construtivista, levei em conta, por exemplo, os processos cognitivos, isto é, as inteligências, a memória, imaginação, vontade, reflexão do sujeito. Esses processos, posso dizer que constituem o motor da aprendizagem do sujeito aluno e até do professor, por isso, Piaget traz em suas postulações que o sujeito só irá construir conhecimento no momento em que estiver desequilibrado frente aos fenômenos de sua vida. Concordando com o pensamento

do construtivismo, exponho minha própria trajetória como professora pesquisadora que me considero. Como professora, desafio-me a pesquisar sobre as dificuldades em promover aos alunos atividades que tenham sentido em suas vidas e que os levem a compreender os conceitos de Geografia.

A paisagem é uma categoria de análise do espaço geográfico, e nessa atividade pude explorar com os alunos, além do lugar, a representação de paisagem.

[...] paisagem, entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico. (PCNs, 2010, p. 32).

Acredito que tenham sido instigadoras e produtivas aos alunos a minha escuta e orientação das informações que estavam pesquisando para a edição do filme e me relatando a cada aula. Apresento relatos e intervenções realizadas com dois alunos para exemplificar como procedia com os alunos em aula.

A aluna A1 apresentou sentimento de pertencimento ao lugar; foi à prefeitura pesquisar informações referentes ao lugar. Interessou-se pela casa mais antiga do local e tirou fotos dos estabelecimentos. As vantagens do lugar é que ele tem acessibilidade, minimercado, fábrica de água mineral, fábrica de móveis e posto de saúde.

O aluno B2 (16 anos), quando questionado sobre as informações que colocaria no vídeo da apresentação do lugar, surpreendeu-me com a seguinte frase: “Ah... Profe, lá não tem bosta nenhuma”. Perguntei: “Como assim? Então, tu não gostas do Douradilho, não tem nada que tu gostas de fazer lá”? “Ah... Tomar banho no Ribeiro no verão, caçar, jogar bola e pescar”. Respondi: “Bom, mas então tu tens conteúdo para teu filme”. Na conversa, percebo que o aluno não mora mais nas margens da BR, onde morou por 16 anos, e é a esse lugar que atribui pertencimento. Devido a um incidente trágico (ter conduzido o carro sem a carteira de habilitação e ter tombado o automóvel na rodovia estadual), sua mãe proibiu-o de

frequentar a moradia antiga, onde se reunia com os amigos e acessava o *wi-fi* do posto de gasolina. Além disso, era impossível fotografar os caminhões que permaneciam no posto, e isso o deixava extremamente triste, já que eram suas atividades preferidas.

Na sequência, apresento a organização que o aluno B11 (15 anos) fez para representar o que o filme esboça.

Vídeo de geografia

Bom, quase todos que moram no Douradilho reclamam, mas muitos não sabem, ou não se interessam pela história por trás de tudo, quando a professora propôs esse trabalho na hora pensei “história do Douradilho” e pronto. Desde então comecei a ler documentos, perguntar para as pessoas mais velhas e também correr atrás de fotos históricas dos lugares, das pessoas... Tudo começa há mais de 200 anos, quando os padres jesuítas tinham ali perto um ponto de parada, criando assim um caminho, uma estrada, obviamente não se construiu tudo de uma hora para outra. Depois, com a chegada dos imigrantes portugueses, uma família ganhou uma fazenda que incluía as terras onde hoje é Douradilho, a família era a Garcia de Garcia, como a fazenda era muito grande, algumas partes ficavam desguarnecidas, dando, assim, espaço para que outras pessoas pudessem construir ou morar. Uma dessas famílias era a família Dias, que ocupou justamente o território onde hoje é o Douradilho. A história da família Dias vai por volta de 1840 e 1880.



IMAGEM 12 – FOTOGRAFIA ANTIGA.



IMAGEM 13 – FOTOGRAFIA ATUAL.

O aluno apresenta uma identidade com o lugar e representa-a observando e relatando fatos geográficos do local.

Valorizar a paisagem local, como lugar com significado para quem nela vive e com ela interage, ressalta as noções de identidade com o lugar e pertencimento, além de encaminhar a compreensão dos espaços diferentes do seu como uma expressão da forma que se organiza uma cultura e sociedade. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 106).

Esta atividade avaliativa, também caracterizo como avaliativa de acompanhamento, pois os alunos precisaram ir a campo e prestar conta do conteúdo do vídeo. Mesmo tendo maior número de reclamações pelo fato de ser uma atividade difícil, uma vez que os alunos são do ensino regular noturno e não dispõem de muito tempo para a visitação do lugar e as entrevistas com as pessoas, a atividade foi a que deu subsídio para o aluno agir sobre o lugar e percebê-lo com olhar de geógrafo. Antes do trabalho, muitos passavam pelo seu lugar sem um olhar de análise.

Construir conhecimento de Geografia é um desafio que qualquer professor dessa área almeja. Para estruturar o pensamento em Geografia, o aluno precisa construir habilidades, como, por exemplo, observar, orientar, localizar, relacionar e descrever (COSTELLA, 2012). Tendo essas habilidades, segundo a autora, o aluno será competente em ler o espaço, representar a espacialidade, textualizar e responder a problemas em diferentes situações.

Durante a atividade, que perdurou por seis aulas, inúmeras vezes ouvi alunos me questionarem: “Profe, por que estamos estudando isso? Qual o futuro de estar perdendo tempo em estudar o lugar?”

Em geografia, a seleção de conteúdos deve considerar a abordagem dos temas a partir da realidade e do lugar, da sua dinâmica e da relação com outras escalas, em uma análise de problemas geográficos concretos, que tenham significado atual. Por isso faz sentido que sejam apresentados em uma situação mais ou menos próxima da realidade do estudante e em toda sua complexidade. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 106).

Tive dúvidas em partir de conhecimentos elementares, pois no 1º ano do Ensino Médio os alunos já deveriam estar no estágio formal e ter estruturas cognitivas construídas para entender as noções básicas para uma leitura de mapas. Entretanto, não podia negligenciar essas aprendizagens, então, considerei os ensinamentos do professor Castrogiovanni quanto ao procedimento pedagógico que ele defende:

Se o trabalho de construção cartográfica não for realizado plenamente no ensino fundamental, o professor terá que propô-lo no ensino médio, considerando o ponto de partida o estágio de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. [...] Três aspectos devem ser considerados para que o aluno consiga dar significado aos significantes, ou seja, ser decodificador: a função simbólica, o conhecimento da utilização do símbolo e vivenciar ou abstrair o espaço a ser representado. (CASTROGIOVANNI, et al, 2003, p. 35).

Diante da realidade, minha conduta foi proporcionar a esses alunos que vivenciassem o lugar para representá-lo, e, quando abordo o termo *vivenciar*, quero dizer *ler o espaço com objetividade*. Os alunos cotidianamente passavam por todos aqueles lugares, mas não tinham um olhar geográfico, por exemplo, aplicando as noções de localização e representatividade que um lugar lhes atribuía. Eles não faziam isso justamente porque desconheciam a leitura geográfica. Por isso que a proposta foi que explorassem os lugares onde viviam para desenvolverem inicialmente as habilidades de percebê-los. Fazer com que os estudantes aprendessem a olhar o lugar com investigação geográfica era a aprendizagem desejada. Mas como proporcionar esse saber, ou ainda, como ensiná-los a realizar essa leitura, sem reduzir o ensino à transmissão e o aprender dos alunos a uma recepção? Para evitar esse binômio, a autora Collares afirma que, a partir do estudo da epistemologia genética, “ensinar está implícito no confronto de ideias, na

contradição e na incoerência que a troca permite estabelecer. Aprender pressupõe equilíbrio e não ocorre de forma imediata” (COLLARES, 2003).

Refletindo sobre as palavras da autora, volto à sala de aula, lembrando comentários que meus alunos faziam e que me desequilibravam enquanto professora, pois estavam reivindicando a mudança em minha ação docente. Redijo isto porque muitas vezes fui questionada pelos próprios alunos, pois se reportavam ao fato de que não queriam aprender sobre o lugar onde moravam, afirmando que não era conteúdo para estudarem em Geografia. O aluno B28 disse: “Profe, isso é interessante, mas eu acho que tu tinhas que falar de placas tectônicas, tu precisas dar conteúdo de verdade e cobrar em prova, como a profe B fazia”. Durante a aula, quando fui surpreendida pela fala do estudante, respondi: “Acredito que seja importante, sim, aprender a localizar-se, aprender a dinâmica física e social do lugar onde se vive, para que tu estudes os demais lugares do mundo e consigas perceber que determinadas características são semelhantes e que outras são diferentes. Por exemplo, se tu aprenderes a te localizar aqui em Sertão Santana, tu saberás te localizar em qualquer parte do mundo, ou ainda, se conseguires ler os problemas sociais do lugar onde moras, conseguirás percebê-los em qualquer recorte espacial”. Logo após a minha resposta, fiquei me perguntando como fazer com que o aluno atribuísse valor se não conseguia acomodar ainda o conhecimento da mesma forma que eu como professora. Nesse caso, a explicação que forneci ao aluno no momento não o convenceu, deixando-o “indignado”, mas essa insatisfação diagnosticada pelo aluno fez com que ele participasse mais das aulas e me surpreendendo a cada aula quanto às relações que conseguia estabelecer.

Como professora, sabia da importância que as noções de cartografia representavam para a compreensão da ciência geográfica, mas minha dúvida era como proceder para que o aluno pensasse dessa forma. Eu sabia que, sem que o sujeito esteja motivado pelo objeto de aprendizagem, ele não atribui desejo a aprender. Isso sempre me assombrou em minhas aulas, mas pensei: “tenho que prosseguir e, se estes alunos não dominam esses conhecimentos básicos ou tiveram poucas oportunidades problematizadas para desenvolver atividades que os desequilibrassem para aprender, tenho que esquecer a pressão da lista de conteúdos e mediar o direito do aluno em aprender, um direito garantido em lei”.

No entanto, muitas vezes, como professores, temos medo da autonomia de fazer como deveria ser, isto é, não atropelar o ritmo dos alunos, e sim respeitá-los

em seu tempo de assimilação e acomodação. Todavia, confesso que, mesmo sabendo que esse respeito para com o aluno é necessário, muitas vezes me flagrei pensando: “Bom, mas o que os alunos aprenderam até aqui? Não venci o conteúdo, esse conhecimento eles tinham que ter já. Isso irá comprometer minha pesquisa! Bah! Será que eles vão conseguir entender de fato e se localizar no espaço geográfico a partir dessas atividades propostas?” Quanto a essa angústia, percebo que não emerge apenas de minha realidade de pesquisadora. Goulart (2011, p.100) socializa essa insatisfação quanto à cobrança consigo mesma: “[...] lá no fundo uma voz me cobrava conteúdos geográficos. O que seria isso?” Acredito que seja a cobrança que o sistema escolar ainda faz do ensino em quantidade de conteúdos abordados, e não na qualidade da aprendizagem a partir de um conteúdo problematizado pelo professor e assimilado e acomodado pelo aluno.

Dúvidas persistem em minha mente por boa parte da vivência com os alunos. Para Franco, ser um professor construtivista não é tarefa fácil, pois:

O construtivismo fazer parte da gente, de modo que nossa prática psicológica ou pedagógica esteja realmente em consonância com a realidade interna e externa do sujeito com que lidamos não é coisa simples. É uma guinada muito grande e que exige muito estudo e aprofundamento. É uma tarefa que precisa ser assumida até as últimas consequências para que se possa construir uma educação que possa desfazer a aliança histórica da escola como classe dominante. Uma educação que não parta de uma concepção ideal de criança, mas da criança real, e por isso, maciçamente da criança pobre. (FRANCO, 1991, p. 39).

Talvez eu, como professora, idealizava que meus alunos deveriam demonstrar interesse, pois a proposta de aprendizagem era considerada, na minha concepção, plausível. Talvez essa idealização fosse um dos maiores limites em encarar a sala de aula como um espaço de construção de aprendizagem e para perceber que essas aprendizagens seriam construídas em tempos e espaços distintos. Essa conduta pode ser, sim, um limite da aprendizagem do aluno, na medida em que o docente não consegue propor intervenções para que aquele aluno que ainda não aprendeu aprenda.

A proposta do vídeo entrelaçou o conceito de lugar e paisagem. Esses são conceitos que aparecem em provas de vestibulares, são conhecimentos construídos pelos geógrafos para que compreendamos a dinâmica do espaço geográfico, isto é,

são categorias de análise pensadas pelos geógrafos para explicar a dinâmica do espaço geográfico.

Como docente, não consigo negar a necessidade que sentia de que os alunos construíssem esses conhecimentos, pois alguns daqueles alunos tinham interesse em prestar o vestibular e, frequentemente, diziam: “Profe, temos que fazer vestibular”. Porém, transmitir os conceitos sem despertar sua curiosidade em descobrir o significado desses conceitos me parecia improdutivo. Constantemente, nas aulas, a ideia de que precisava dar conta desses conteúdos perturbava minha mente.

Se idealizarmos uma prática incoerente, o ensino e a aprendizagem, a avaliação da aprendizagem estará comprometida, pois avaliamos a partir daqueles critérios que acreditamos ter proporcionado.

4.2.1.5 Produção de mapa coletivo

Durante as aulas, enquanto alguns falavam comigo sobre o filme, outros estavam realizando atividades referentes ao lugar, como, por exemplo, construção de mapa dos lugares a partir de suas percepções.

A representação a seguir foi realizada pela aluna A1 (15 anos), com participação dos demais colegas em uma mesa grande. A estudante conseguiu, a partir do auxílio do mapa *online* e com a interação do grande grupo, localizar a sua residência e as dos colegas.

Representação das residências dos estudantes

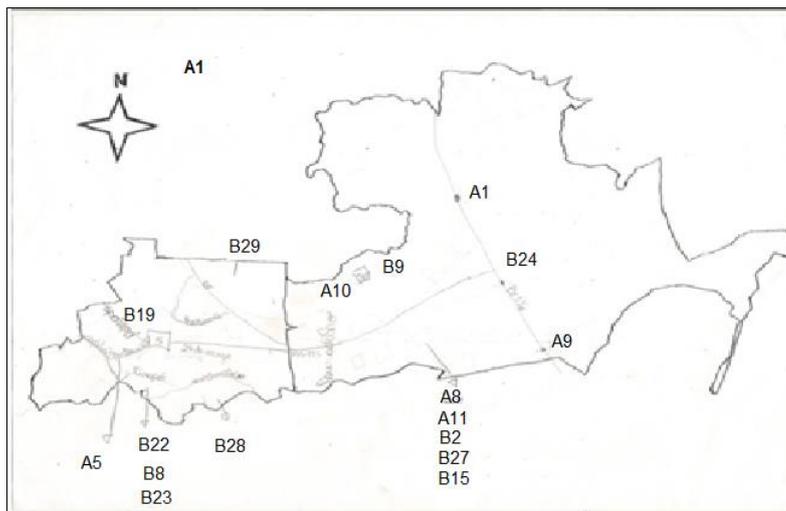


IMAGEM 14 -MAPA MUDO DE SERTÃO SANTANA E BARRA DO RIBEIRO



IMAGEM 15 - MAPA UTILIZADO ONLINE PARA REALIZAR ESTA ATIVIDADE.

Nas conversas dos alunos enquanto realizavam a atividade, foram surgindo colocações verbais, por exemplo: “Ah... A1 mora a noroeste da casa do B24”; “Olha só, professora, Sertão Santana se localiza a oeste de Barra do Ribeiro” (B3), acenei com a cabeça, concordando com o aluno, mas permaneci na orientação com o aluno B2. Continuava atenta às conversas, e B24 fez uma observação: “Professora, somos privilegiados, no Douradilho, o sol chega antes do que lá na Maravalha [risos]”. Com uma expressão revoltada, a aluna A6 responde: “Vai te catar, guri! Estás te achando só porque mora na BR-116?”. B8, olhando para o mapa, também fez uma constatação e, feliz, compartilhou com o grupo: “Ah... a A5 mora a leste do B24”. Em meio a um “coro” de alunos, era difícil identificar quem falava o quê. Ouvia “Capaz!”,

risadas, “Ai, ai, ai”... Consegui identificar apenas a voz da aluna A9: “De que jeito, guri? Não estás vendo que a folha está de ponta cabeça?” B8, constrangido, pois pensou que havia realizado uma constatação produtiva, disse, baixinho: “É mesmo”.

Inúmeras questões de dúvida surgiram durante a atividade e não foram solucionadas pela minha intervenção pedagógica, pois o grupo de alunos as respondeu antes mesmo que me pronunciasse. Muitas outras dúvidas que surgiram, não escutei, uma vez que estava tirando dúvidas e orientando a produção do vídeo ao mesmo tempo. A intenção de destacar essas movimentações dos alunos é mostrar a importância que atribuo à minha escuta, escuta avaliativa. Naqueles minutinhos, pude constatar quais eram as dúvidas entre o grupo, como também perceber as respostas satisfatórias aos colegas. Mesmo que a fala entre o grupinho estivesse um tanto conflituosa, considerei-a satisfatória, pois estavam utilizando a linguagem que utilizam entre eles para se comunicarem. Essas escutas serviram para avaliação da aprendizagem, e, se fosse necessária a minha intervenção para qualificar aquelas respostas, assim teria feito.

Enquanto escutava as falas, pensei em umas mediações. Pensei no episódio em que o aluno do Douradilho ironizou o fato de uma colega morar na Maravalha. Aproximei-me dos alunos e perguntei: “Quais das duas localidades está mais alta no espaço geográfico, Maravalha ou Douradilho”? Rapidamente, o aluno B24, “desesperado por vestibular”, entendeu a problematização e respondeu: “Douradilho está mais baixo”. A aluna A6, moradora da Maravalha que, na brincadeira anterior, se sentiu inferiorizada, disse: “Viu só? Agora a Maravalha está em vantagem”. Com voz alta, B27 pronunciou-se: “Ih... não estou entendendo nada”. Então, fiz outra pergunta: “Porque o Arroio Ribeiro, que atravessa o município aqui em Sertão Santana, provoca enchente, inundação, quando chove bastante? Por exemplo, ali na ponte da entrada de Sertão Santana, fica intransitável e chega, inclusive, a inundar o Clube do Internacional”. B27 respondeu: “Ah, professora, porque as pessoas colocam lixo, não é”? Perguntei: “Será mesmo por isso”? A11 observou: “A professora acabou de dar a resposta quando ela disse que a Maravalha é mais alta e o Douradilho, mais baixo. Profe, inunda nessa região porque o relevo aqui é plano e, com muita água, ela acumula”. Por intermédio de perguntas e respostas em grupos e expressões faciais, como, por exemplo, erguer as sobrancelhas ou acenar com a cabeça, os temas *enchentes* e *relevo* foram sendo abordados na aula de Geografia.

O acompanhamento, ainda que distante, apenas na escuta, como no momento em que intervirm pedagogicamente, assume o caráter de acompanhamento da aprendizagem.

A competência para leitura de mapas, que supõe o exercício de representação do real, precisa ser acompanhada com atenção e avaliada quanto à compreensão de cada aluno. Andar pela sala, observando o que e como executam a atividade, permite interferir no momento adequado, prevendo lacunas neste processo e auxiliando-os de imediato na organização do pensamento e na construção de habilidades necessárias para ler uma escala ou uma legenda. Isso possibilita obter informações em qualquer mapa, comparar lugares, inferir sobre situações mapeadas e propor soluções a problemas de ordem espacial. É atividade que se repete nos anos de estudos escolares, em níveis de complexidade crescente, e estará presente em diferentes momentos do ensino de Geografia. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 119).

O poder imagético ativado pelos estudantes durante a representação espacial foi incrível. À medida que o aluno interagiu com o objeto, modificou a realidade e modificou-se ao mesmo tempo; logo, criou estruturas mentais e conseguiu, a partir da representação espacial, compreender eventos vivenciados no cotidiano do lugar e no espaço geográfico.

O estudante interagiu com inúmeros objetos de conhecimento, ou seja, ora o “mapa” era o objeto, ora “o que o colega dizia” era o objeto, ora “a ideia que estava tendo em determinado momento” era o objeto. O objeto a ser assimilado é vivo, por isso muda conforme o que estamos assimilando e as acomodações que nossa mente executa.

Nessa atividade, enquanto os diálogos ocorriam, o objeto passou por muitas transformações, por isso, posso dizer que houve inúmeras assimilações e acomodações. Além disso, posso exemplificar aquelas que ocorreram com o aluno B8. Vale lembrar que consigo pensar aquelas que, de certa forma, ele socializou em suas falas, pois, se o aluno não as torna públicas, seja oralmente, na forma escrita ou graficamente, não há condições de saber. Por isso que, mediante a avaliação da aprendizagem, o professor precisa induzir o aluno a expressar a acomodação referente ao critério que estabeleceu como prioridade no ato de avaliar.

Seguindo a interpretação quanto à dúvida do aluno B8, é nítido o processo de assimilação e acomodação que ocorreu naqueles instantes em que participou das conversas. A partir da assimilação do mapa da colega, percebeu (acomodou): “Ah... A5 mora a leste do B24”. Isso havia acomodado a partir das observações que fez,

mas, à medida que se pronuncia e expõe sua acomodação, o grupo o corrige e aponta o motivo da constatação errada. Nesse instante, a acomodação errônea passa a ser o objeto de assimilação do aluno. O erro de B8 foi que observou o mapa de “ponta cabeça”, como falaram; nesse momento, B8 se dá conta de que era necessário ter a descentração, ou seja, conseguir pensar a partir do mapa e situá-lo de acordo com a vida real. Isto é, mesmo que estivesse com a sua direita para o oeste e a sua esquerda para o leste, tinha que ter reconhecido que Douradinho, onde o B24 mora, fica a leste de Arthur Villela, onde a A5 mora. Quando se dá conta e concorda – “Ah... É mesmo” (B8) –, consegue acomodar a nova informação e relacioná-la com aquela acomodação antiga, transformando-a em uma nova acomodação, ou seja, agora ele sabe que precisa desprender-se daquela velha associação “braço direito para o leste” e “braço esquerdo para o oeste”, o que conseguiu acomodar enquanto interagiu no grande grupo. Com isso, concordo que o aprender está associado diretamente à ação do sujeito, pois, se B8 não tivesse interesse em relação ao mapa e de participar com seus colegas no que estava sendo discutido, teria permanecido com aquela interpretação errônea.

4.2.1.6 Representação de lugar em poema

Antes de redigir os poemas, os alunos tiveram outras assimilações com o conteúdo, o lugar; por exemplo, criaram o vídeo referente ao recorte do espaço geográfico determinado por eles como “lugar” e resolveram questões de vestibular que abordavam definições desse conceito geográfico. A seguir, exponho a questão de vestibular em que problematizei a categoria lugar como pertencimento. Foi a partir das estrofes do poema “Triste partida”, expostas na questão, que desafiei os alunos a redigirem o poema para representarem os lugares a que se sentiam pertencentes.

6) (UEPB) De acordo com a composição "Triste Partida" de Patativa do Assaré, nas estrofes que dizem

No topo da serra Olhando pra terra Seu berço, seu lar [...]	Aquele nortista Partido de pena De longe acena Adeus meu lugar...	<i>CSA</i> <i>CSA</i>	<i>PIMPENS!!!</i>
--	--	--------------------------	-------------------

a categoria geográfica "lugar" que aparece no fragmento do texto está empregada

a) com o sentido de paisagem, pois é do topo da serra que o retirante delimita visualmente o que ele denomina como o seu lugar.
b) erroneamente porque ninguém pode ter o sentimento de identidade e de pertencimento a uma terra inóspita que só lhe causa sofrimento. O lugar é para cada pessoa o espaço onde consegue se reproduzir economicamente.
c) com o sentido de território, pois trata-se de um espaço apropriado pelo fazendeiro o qual exerce sobre o mesmo uma relação de poder.
 d) corretamente porque está impregnada de emoções e de afetividade. Há uma identidade de pertencimento para com esta parcela d espaço.
e) com conotação de região natural, pois trata-se do Sertão nordestino de abrangência do clima semi-árido de chuvas escassas e irregulares e da presença da vegetação de caatinga.

IMAGEM 16 – ATIVIDADE.

Durante as atividades de interação, não omiti o conceito lugar, acreditando que os alunos precisavam saber qual conteúdo era almejado pelas atividades que estavam sendo realizadas. Penso que, com isso, como na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, proporcionei aos alunos a possibilidade de construírem conhecimento resolvendo exercícios, mas pensando sobre eles e articulando-os com as experiências vividas até o momento; caso contrário, os conceitos novos não teriam significado para o estudante, pois lhe faltaria a base cognitiva para entendê-los.

Essas foram, então, as relações intermediadas com os alunos. Apesar de eles terem realizado o vídeo referente ao lugar e nas práticas de sala de aula termos falado sobre o significado do conceito de lugar, alguns não conseguiram acertar as questões de vestibular. Percebendo as dificuldades de alguns em acomodar o significado esperado, disse aos alunos que precisavam pensar no lugar ao qual se consideravam pertencentes. Com isso, apresentaram resultados positivos quanto ao significado de lugar, pois ao mesmo tempo em que os alunos interagem, isto é, assimilam o conceito de lugar, fazem relação com o que vivenciam diariamente e conseguem, a partir dessa assimilação, construir o próprio conhecimento, reformulando e representando conceitos.

As duplas que redigiram os poemas escolheram um lugar em comum para representar, isso para que pudessem construir um texto coerente com o que realmente o lugar significava em suas vidas.

Os sujeitos aprendizes constroem conhecimento. À medida que observava, avaliava como estavam estudando o lugar e também aprendi sobre o lugar de cada aluno, mas, mais do que isso, aprendi a acompanhar, a orientar as construções de

conhecimentos sobre o lugar onde viviam, aprendi a ser docente pesquisadora. A partir desse conhecimento de professora, consegui entender muitas das atitudes e respostas dos alunos referentes às atividades de ensino que propus em aula.

Nessas ações, percebi construções conjuntas; se menciono que houve aprendizagens mútuas de sujeitos, é porque a aprendizagem se dá no social. Relembro a importância do conceito de autoria, de Bakhtin (2013), que explica que a autoria é construída pelo sujeito, mas é coletiva, pois o sujeito interage com diversas pessoas e aprende diferentes conceitos. À medida que a interação social se dá, se tece um texto, talvez com palavras já ditas, construídas na interação social, mas reinterpretadas pelo sujeito.

Acredito que o conceito de autoria, de Bakhtin (2013), vai ao encontro da teoria construtivista. Isso porque na perspectiva piagetiana não se nega a influência do meio (conhecimentos produzidos pelos outros), mas salienta-se que é o sujeito que assimila, ou ainda, interage com os conhecimentos sociais. A construção de conhecimento próprio depende da própria participação, ou ainda, de interesses e da acomodação que cada indivíduo faz com os conhecimentos construídos até o momento.

Durante as aulas, com o objetivo de avaliar os alunos e ao mesmo tempo com a intenção de descobrir até onde poderia orientá-los para aprender Geografia, com as assimilações propostas ao lugar, percebi que as conceituações de lugar construídas pelos alunos foram diferentes, mesmo que os lugares fossem os mesmos. Isso porque foram realizadas a partir de suas histórias, ou seja, com uma leitura a partir de sua particularidade histórica. Na construção do poema, os alunos precisaram saber destacar os sentimentos em comum, já que a produção era coletiva.

A categoria geográfica lugar auxilia a fazermos a leitura sobre a dinâmica da interação do sujeito com o espaço e por isso nos permite compreender a dinâmica local e fazer relações com o global. A reflexão que os alunos tiveram a oportunidade de fazer sobre os lugares possibilitou-lhes a interpretação de sua história. Meu pensamento é que

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser um

recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000, p. 84).

A assimilação do lugar lançada aos alunos, diagnostico como uma proposta intencional para que assimilassem a sua história e trouxessem, nessas interpretações, seus valores. Realizando essas assimilações, foi possível perceber o significado do lugar atribuído pelo aluno.

Acredito que essas assimilações foram necessárias para que os sujeitos estudantes construíssem conhecimento – no caso dessa atividade, a noção de lugar. Contudo, não se trata apenas de pensar sobre, mas também de conceituar, de colocar no papel a representação. Além disso, para que o sujeito construa o próprio conhecimento, precisa significar, ou seja, fazer referência ao que já tem como domínio em seus conhecimentos. Observando os poemas, percebe-se que os alunos representam muito bem uma parte de suas histórias de vida.

Nessa atividade de construir o poema, as categorias de análise paisagem e lugar se inter-relacionam. A seguir, apresento três poemas e minha análise da representação do lugar pelos alunos.

Representação de lugar pelos alunos B30 (17 anos) e B16 (17 anos)



IMAGEM 17 – QUADRA DA ESCOLA.

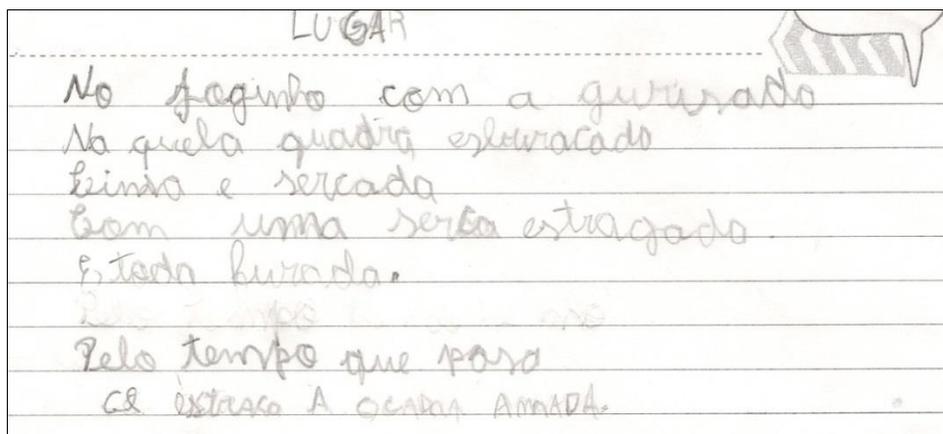


IMAGEM 18 – PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO.

No joguinho com a gurizada
 Naquela quadra esburacada
 Cinza e cercada
 Com uma cerca estragada
 E toda esburacada

Pelo tempo que passa
 Estraga a quadra amada.

Os alunos B30 (17 anos) e B16 (17 anos) são moradores do Douradilho, localidade do município de Barra do Ribeiro, localizada às margens da BR-116. Os alunos representam em seu texto o amor ao lugar quando escrevem “no joguinho com a gurizada” e depois “estraga a quadra amada”; são expressões em que posso interpretar o quanto tal lugar é importante para esses dois alunos. A quadra de futebol era considerada por eles como um ponto de encontro de momentos de lazer, de realização pessoal pelo fato de gostarem do jogo, das conversas, das boas risadas e das experiências compartilhadas do futebol durante os jogos. Foram esses motivos que causaram nos jovens um sentimento de carinho e pertencimento.

A ação do tempo sobre a quadra também foi esboçada, percepção observada quando redigem os versos: “naquela quadra esburacada; com uma cerca estragada; e toda esburacada”. Com isso, ressaltam esses problemas, pois percebem o intemperismo das condições atmosféricas e também as ações antrópicas ao longo do tempo. Trazem esses problemas sociais e o fazem para reforçar o quanto estão comovidos pelo que está modificando aquele lugar tão “amado”, como eles mesmos dizem, o que “estraga a quadra amada”.

Os alunos B16 e B30 trouxeram, na representação de lugar, um lugar em comum, embora apresentassem contextos de vida diferentes. O aluno B16 mora com a avó e precisa apenas realizar algumas tarefas em casa; o restante do tempo, tem para dedicar-se aos estudos e ao lazer. Já B30 trabalha em um restaurante às margens da BR-116, tendo poucas folgas e o mínimo de tempo para realizar as tarefas da escola. Na atividade coletiva, elegem um lugar em comum e conseguem construir conhecimento em conjunto. Quando observei o momento da escolha do lugar, percebi algumas conversas entre a dupla. B16: “Bah, cara, e agora, que lugar que podemos escolher? O que tu gostas de fazer”? B30: “Já sei! Vamos colocar a quadra de futebol. Nós gostamos de jogar aos sábados de tardezinha”. B16 “Hum! Será que dá”? Enquanto isso, eu, atenta à conversa dos dois, logo escutei B16 dizer: “Professora, uma quadra de futebol pode ser um lugar”? Respondi que “sim, desde que vocês dois gostem desse lugar”. Percebi que naquele momento começaram a dedicar-se à escrita. O poema é composto por duas estrofes, não é extenso, mas a intenção da construção do poema era perceber se o aluno iria conseguir representar o conceito de lugar, e não estipular a quantidade de versos que deveriam escrever.

Representação de lugar das alunas A4 (17 anos) e A6 (17 anos)



IMAGEM 19 – IMAGEM DO LUGAR.

LUGAR

Na lomba onde eu sempre subia,
Hoje só tenho
Lembranças amargas.

Lugar que me fez tão feliz
Mas também
Lembra-me de tantas crueldades

Atrás daquele morro
A lembrança da Terra
Lá eu nasci
Lá é meu lugar

Lá tem belas cachoeiras
Só de lembrar
Me dá vontade de chorar.

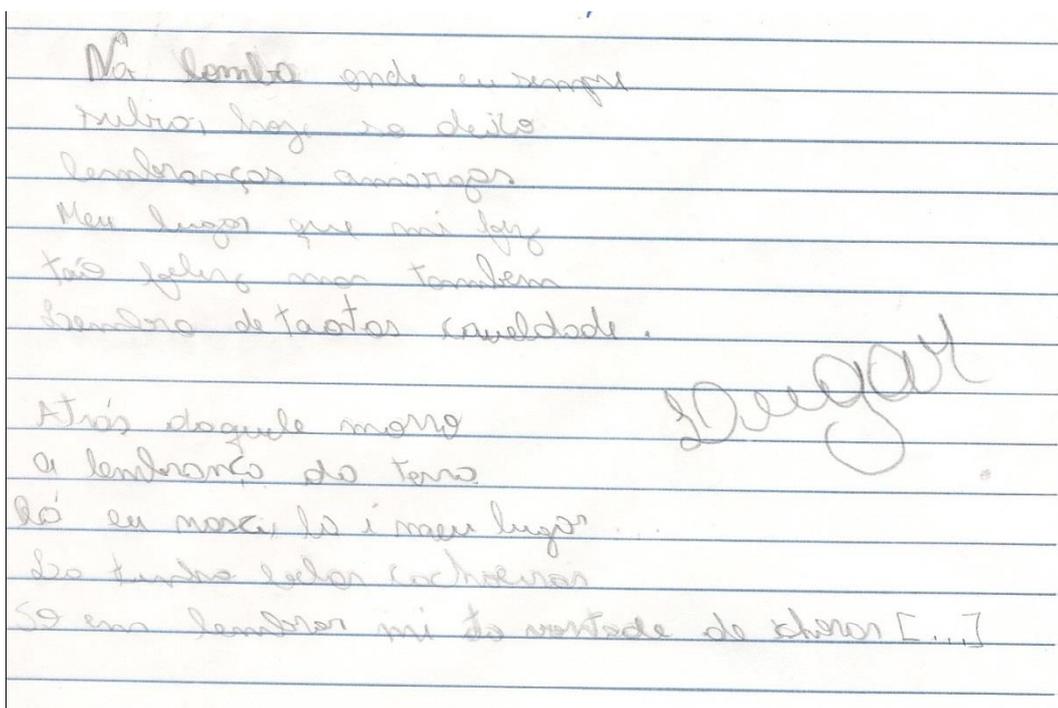


IMAGEM 20 – PRODUÇÃO ESCRITA DAS ALUNAS.

As alunas A4 (17 anos) e A6 (17 anos) são moradoras da localidade Maravalha, localizada na zona rural de Sertão Santana, lugar de vulnerabilidade social significativa.

A imagem trazida pelas alunas é a paisagem que em que elas se percebiam, escolhida intencionalmente pelas alunas A4 e A6 para representar o lugar. Esse

lugar que representam no poema associa-se com as boas experiências vividas na infância, por exemplo, atividades de lazer, e ao mesmo tempo expressa a mudança de sentimentos e interpretações ocorrida ao longo do tempo. As alunas não expressam objetivamente no poema quais seriam os problemas, mas os trazem subjetivamente quando dizem na primeira estrofe: “Na lomba onde eu sempre subia, Hoje só tenho lembranças amargas”. Eu faço essa leitura, isto é, identifico ao longo do texto a metamorfose de vivências pelas alunas. Consigo realizar essa interpretação pelo fato de ser moradora da Maravalha por boa parte de minha vida e saber que essas alunas estão se referindo às condições econômicas desfavoráveis que possuem e às atividades árduas que executam para complementar a renda familiar, por exemplo, na cultura do fumo, como também a tarefa de cuidar dos irmãos, ou seja, tarefas de extrema responsabilidade são atribuídas a essas alunas. Em consequência disso, têm um tempo reduzido para se dedicarem aos estudos. Outro problema social gravíssimo que essas alunas presenciam é o envolvimento de pessoas queridas, amigos e familiares no mundo do crime.

As estudantes conseguem representar o sentimento de pertencimento à Maravalha, lugar onde vivenciaram fortes emoções – tanto de prazer, como “Lá tem belas cachoeiras”, verso em que as alunas lembram as belas cachoeiras onde se banhavam no verão quando crianças, quanto emoções relacionadas à tristeza, que também existiam no período da infância. Agora, como adolescentes, as alunas apresentam condições cognitivas para refletir sobre esses problemas existentes no lugar. Atualmente, devido às atividades de trabalho que executam, já não dispõem de tempo para vivenciar com tanta frequência as atividades de lazer e de contemplação da paisagem, pois hoje assumem as tarefas do mercado de trabalho informal, atividades domésticas e de “peoas” (nome dado no lugar às mulheres que trabalham de diaristas) no cultivo de fumo.

Durante as aulas, as alunas demonstram-se orgulhosas por sua “profe” também já ter morado na Maravalha; por várias vezes, senti a necessidade de expor as qualidades do lugar ao grande grupo e falar que me sinto pertencente à Maravalha. A rejeição dos demais alunos é por esse lugar apresentar inúmeros problemas sociais, como, por exemplo, roubos e tráfico de drogas. Devido a esses motivos, os demais colegas faziam determinadas brincadeiras, e essas iniciativas de má fé faziam com que as alunas se ofendessem com a situação.

As meninas, sentindo-se rejeitadas, excluídas de certa forma, questionaram-me: “Professora, como que vamos apresentar? Nós não vamos conseguir fazer como na questão. Olha só esta fala do cara que escreveu este trecho na pergunta, eu não entendi nada!” (A4). Nesse momento, olhei para as meninas e senti necessidade de fazer a mesma observação aos demais alunos da sala: “Pessoal, as colegas me colocaram a dúvida de como elaborar este poema, já que as palavras são difíceis. Este exemplo que vocês têm na questão de vestibular é de uma região do país, diferente da nossa, por isso que o autor utiliza este vocabulário diferente. Mas uma dica importante é que neste momento recorram ao vídeo que vocês elaboraram referente ao lugar que vocês escolheram para representar; para realizar esta tarefa, deverão usar palavras do cotidiano de vocês, ou seja, do dia a dia de vocês”. Logo a aluna A4 já chamou a atenção da colega A6, e as duas começaram a trocar ideias referentes ao lugar e à sua produção textual; além delas, a turma também retomou a atividade proposta.



IMAGEM 21 - REPRESENTAÇÃO DE LUGAR B24 (14 ANOS)

A nossa escola
É nosso lar, nosso lugar

Onde vivemos para aprender
E estudamos para viver

A escola é nossa segunda casa
Pois passamos 4 horas na sala

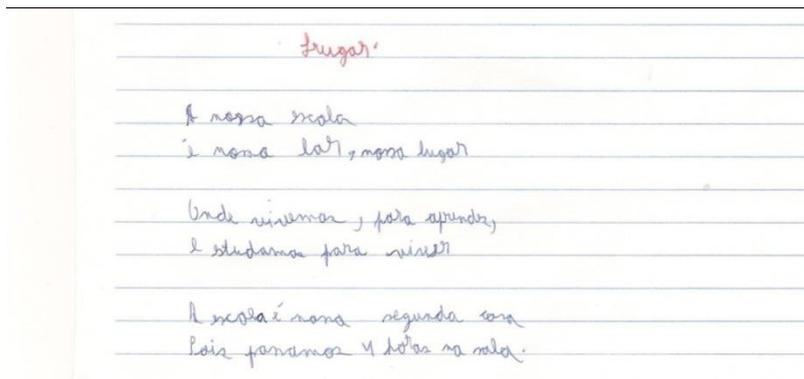


IMAGEM 22 – PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO.

O aluno B24 conseguiu expressar muito bem o lugar a que se sentia pertencente, pois ele era um dos alunos que estavam constantemente me dizendo “Professora, tenho que passar no vestibular; numa federal, pois minha irmã está na particular e está gastando horrores de dinheiro”. Digo que ele representou muito bem a concepção de ensino e aprendizagem, como também o valor que atribui à escola, e que ao mesmo tempo cobra o compromisso social da professora em ensinar.

Reproduz em seu poema o discurso político de que, estudando, teremos uma vida mais digna. Nestes dois versos, expressa muito bem o significado que atribui à escola: “Onde vivemos para aprender E estudamos para viver”.

Saliento que B24 redigiu sozinho este poema porque tem “mania” de perfeição; solicitou-me a produção individual e foi insistente no pedido. Ele tem dificuldade em produzir em conjunto porque a opinião dele tem que prevalecer, mesmo que esteja equivocado. Abordo isso porque teve uma determinada aula em que, inclusive, me constrangi com a postura do aluno quanto a um conceito CPA que atribuí ao domínio do conceito de lugar.

O “erro” que o aluno apresentou quanto à questão de vestibular, múltipla escolha, foi o que assombrou B24. O aluno não tinha ainda acomodado a concepção de pertencimento à categoria de análise lugar e acabou errando a questão. Demorei na entrega das questões e logo fui para a problematização da produção do poema, mas, quando entreguei as questões corrigidas, quando fui socializar, o aluno visualizou o erro e o parecer CPA para aquele conteúdo e simplesmente ficou alterado. Tentou argumentar que ele não poderia ficar com um CPA; como ele ficaria com um parecer insatisfatório? Mesmo justificando que havia conseguido superar o erro, pois havia falado comigo de seu entendimento, em aula, ele não admitia.

Tumultuou boa parte da aula, reivindicando que teria que tirar das minhas folhas de registro o CPA.

O aluno B24 alegou que não poderia ter desmembrado diferentes objetivos na prova, por exemplo: paisagem, um objetivo, e lugar, outro objetivo. Tendo acertado 50%, teria alcançado um CSA. De fato, não observei o enunciado da prova e confesso que foi um erro meu, mas o aluno precisava conter as emoções. Ele estava muito alterado emocionalmente, suas mãos estavam trêmulas, a voz era ofegante; ora falava com entonação suave, ora com um tom alto. Tive que, inclusive, pedir que o aluno se retirasse comigo para a secretaria para que se acalmasse.

Essas são situações que interferem na aula e das quais temos que dar conta. Os colegas diziam: “Profe, deixa ele, ele não aceita perder”. Já outro colega disse: “Acho que você, profe, não deveria ter comprado esta briga”. Olhei o aluno e disse: “Não, mas ele precisa em primeiro lugar me respeitar e respeitar a vocês também. Mesmo que eu estivesse errada, se ele quer reivindicar algo, precisa fazer isso com educação. Assim espero de todos vocês”.

Após o término da aula, o aluno me pediu desculpas por seu comportamento, dispensei a turma alguns minutos antes e conversei com ele a sós. Os colegas, excitados com aquele clima de conflito, já haviam me contado que B24 tinha ligado para a mãe. Percebi no aluno uma preocupação e uma cobrança muito fortes de um rendimento satisfatório quanto à aprendizagem. Penso que esse comportamento do aluno foi reflexo da concepção de ensino e aprendizagem cobrada em casa, um ensino tradicional.

A cobrança interna e a inconformidade de B24 quanto ao erro e à construção parcial da aprendizagem refletem uma cultura escolar de punição, em que apresentar erros é gravíssimo. O aluno busca argumentos para justificar que ganhou um parecer insatisfatório, tanto que em suas falas demonstrava essa preocupação. Não estava preocupado por não dominar, no momento da prova, o conceito de lugar; importava-se exclusivamente com o conceito insatisfatório atribuído à sua aprendizagem. Trago as palavras de Sanmartí que resumem o que penso sobre a questão do erro nas escolas: “Geralmente, o ‘erro’ tende a ser considerado na escola como algo negativo, algo que os alunos aprendem a esconder para não serem punidos. Todavia, o erro é o ponto de partida para aprender.” (SANMARTÍ, 2009, p. 41). Tendo o pensamento de esconder o erro, os estudantes não gostam de expô-lo nem falar sobre ele.

O discente não conseguia discernir e compreender que errar, todos nós erramos, nem que podemos concertar os erros e significá-los. Não conseguia fazer isso porque estava acostumado com um sistema de avaliação classificatório.

Particularmente, achei o máximo a representação de lugar no poema, pois B24 foi fiel à concepção de vida, de luta por uma sociedade mais educada, e percebe que a escola é um ambiente capaz de produzir essa transformação ou pelo menos aposta nessa hipótese. Na produção desse poema, ele superou muito bem seu erro na questão de vestibular, mas se manifestava inconformado com o parecer e os registros no meu caderno. Pareceu-me que, mesmo com o CSA no poema, não se conformava com o conceito anterior.

Posso dizer que as representações do lugar em poemas exigiu dos alunos um mapa mental; eles precisaram imaginar, voltar mentalmente aos lugares. É importante destacar o que a autora Kozel pensa sobre os mapas mentais. Para ela,

[...] os mapas mentais podem ser inseridos nos contextos das representações que advêm do simbólico, de modo que perpassam por construções mentais decorrentes de apreensões de significados que raramente são revelados pela razão. Para autora, é possível afirmar que as pessoas constroem sentido sobre determinados espaços ou coisas não somente pela atividade consciente de pensamento teórico, mas, sobretudo pelo conhecimento intuitivo, que perpassa por suas expressões. Desse modo, seus sentidos expressam o cultural e o social, produtos de seu entendimento sobre o espaço vivido, percebido, sentido, amado ou rejeitado. (KOZEL, 2008, p. 33).

A redação dos três poemas expostos representa as produções satisfatórias que os alunos elaboraram sobre o lugar de suas vivências. Essa assimilação, representação em poema, concedeu aos estudantes e à professora a oportunidade de colocar em prática o olhar aguçado de geógrafo e perceber que compreenderam o conceito de lugar.

4.2.1.7 Descrição de paisagem

Ainda pensando em dar sequência à problematização da análise do conteúdo de orientação a partir do sol, lancei uma questão na qual trazia a descrição de uma paisagem, mas utilizando as direções a partir do sol.

7) (Ufop) Leia o texto a seguir:

[...] Fechado ao sul pelo morro, descendo escancelado de gargantas até o rio, fechavam-no, a oeste, uma muralha e um vale. De fato, inpletindo naquele rumo, o Vaza-Barris, comprimido entre as últimas casas e as escarpas a pique dos morros sobranceiros, torcia para o norte feito um cañon fundo. A sua curva forte rodeava, circunvalando-a, depressão em que se erigia o povoado, que se trancava a leste pelas colinas, a oeste e norte pelas ladeiras das terras mais altas, que dali se intumescem até aos contrafortes extremos do Cambaio e do Caipá; e ao sul pela montanha. [...]

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2007.

O texto acima descreve um(a):

a) Paisagem.
 b) Território.
 c) Região.
 d) Lugar.

IMAGEM 23 – ATIVIDADE.

Os alunos não apresentaram muita dificuldade em identificar que o trecho descrevia uma paisagem. Após, solicitei que escolhessem um lugar, tirassem uma foto e me falassem em qual direção na foto nascia o sol. Ficaram muito curiosos sobre o que eu queria com a imagem; quando os desafiei a interpretar a paisagem com a intenção de que construíssem um texto descritivo, como a questão de vestibular, percebi que alguns apresentaram dificuldades em explorar as quatro direções (norte, sul, leste e oeste). Levei dois exemplos. No primeiro texto, os alunos exploraram uma direção apenas, a direção sul. Entreguei a atividade e a corrigi com os alunos, falei que a construção foi realizada, mas que poderiam ter explorado as direções, isso para enriquecer o texto com detalhes e alcançar o critério pelo qual foi solicitada a atividade.



IMAGEM 24 - PAISAGEM 1- B11 (15 ANOS) E A14 (15 ANOS)

PAISAGEM

Acima da gruta Santa Ana, uma torre com uma cruz, para o sul, montanhas entre ela e o cerro do emboaba, ao oeste, a borracharia do trevo, as casas, o parque, a madeireira... A entrada de Sertão.

Já o segundo texto descritivo utiliza as direções e consegue realizar isso levando em conta a posição no sol no recorte espacial fotografado.



IMAGEM 25 - PAISAGEM 2- A4 (16 ANOS) E A6 (17 ANOS)

PAISAGEM

Naquela estrada ao norte, descendo a lomba até as lavouras usando para o plantio, ao norte, riacho de águas cristalinas, que mata a sede dos trabalhadores, ao oeste, árvores com frutas e uma boa sombra para descansar. Ao sul, pela montanha, de longe avistava as nossas casas.

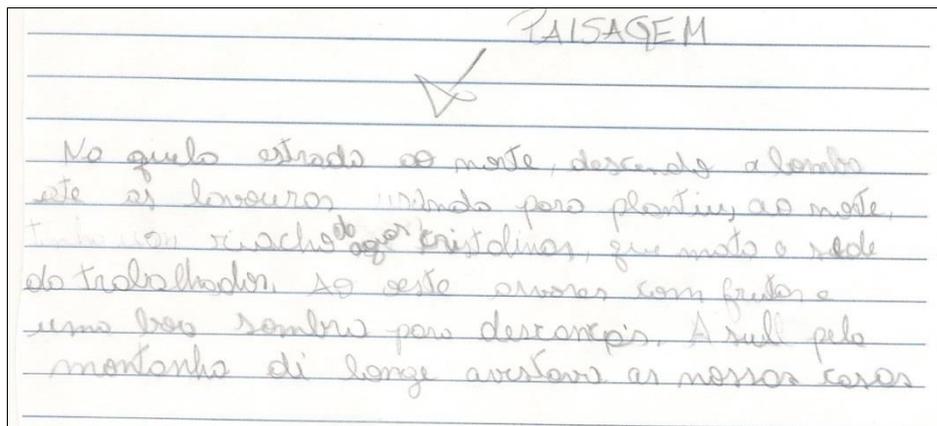


IMAGEM 26 – A4 (16 ANOS) E A6 (17 ANOS)

Essa atividade, posso considerar como “final” para diagnosticar se os alunos construíram o domínio da relação com o espaço real e o representado na imagem escolhida por eles. Comparo com a qualidade esperada, ou seja, se sabem posicionar-se a partir das orientações do sol.

[...] a avaliação final deveria orientar-se a ajudar os alunos a reconhecer o que aprenderam e a se conscientizarem das diferenças entre o ponto de partida e o ponto final. Um bom resultado final é o melhor incentivo para continuar esforçando-se, já que não há sentido propor tal avaliação se não há um mínimo de possibilidades que os alunos obtenham algum êxito. (SANMARTÍ, 2009, p. 34).

A resolução dessa atividade fez com que os alunos assimilassem mais uma vez o conteúdo e aprendessem as orientações a partir do sol. Então, se levarmos em conta o conteúdo das direções a partir do sol, esse instrumento avaliativo configura-se em final; porém, se considerarmos o entendimento e a conceituação de paisagem, posso dizer que é um instrumento avaliativo de acompanhamento.

5. ASSIMILAÇÕES E ACOMODAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA

5.1 Alcances e limites- Avaliação da aprendizagem

Acredito que a avaliação de acompanhamento se fez presente nesta pesquisa-ação. Penso ter avaliado, ao longo do processo, a representação espacial dos alunos, pois descrevi a realidade, apontei erros e interfeiri, corrigindo-os e

significando-os no coletivo e individualmente com os estudantes. Fazendo isso, qualifiquei o produto final, que é a aprendizagem do aluno.

Para problematizar os conteúdos em aula, dediquei horas de trabalho intenso, com planos de aula bem pensados para que o aluno construísse conhecimento de geografia. Penso que propus, mediante minha prática, a “geografia educadora” em vez de apenas “ensino de geografia”. Existem diferenças entre essas duas práticas docentes, pois o “ensino de geografia” visa a transmitir a listagem de conteúdos; já a “geografia educadora” significa a possibilidade de os temas cotidianos serem veículos para compreender o mundo (REGO, 2007).

Minha intencionalidade como professora foi mediar aos alunos oportunidades, por intermédio da geografia educadora, e construções a partir da leitura do lugar. Se a prática de ensino de geografia é educadora, a avaliação também o é, pois a prática avaliativa não pode estar desassociada da concepção de ensino.

A ideia piagetiana aponta que o ser humano se desenvolve constantemente e que em todos os estágios o indivíduo passa por processos mútuos e indissociáveis, isto é, em todos os estágios, o ser humano assimila e acomoda. Isso explica as progressões que os estudantes tiveram ao longo da avaliação da aprendizagem realizada durante as aulas.

A assimilação e a acomodação são duas ações que progridem enquanto o indivíduo se desenvolve. Cada vez que o estudante de Ensino Médio realizava alguma atividade referente às temáticas propostas, isto é, cada vez que interagiu com o objeto, fazia isso com uma nova concepção. Os objetos de conhecimento explorados pelos alunos do Ensino Médio foram caracterizados como objetos concretos (visíveis, palpáveis) e objetos mentais (campo das ideias).

Para socializar minha acomodação, quando o estudante interagiu com o objeto (lugar observado) na saída de campo, quando pretendia elaborar o vídeo de apresentação do lugar, posso dizer que o sujeito assimilou, ou seja, interagiu com o objeto concreto (espaço percorrido), mas, uma vez construído um percurso em sua mente, aquilo que ele se lembra do trajeto foi o que conseguiu acomodar daquela ação sobre espaço percorrido. Logo, nesse caso, a acomodação foi o mapa mental que o discente construiu durante a observação do lugar para a construção do filme, ou ainda, durante o percurso escola - casa;

Seguindo o raciocínio, em outra interação do aluno, já na sala de aula, quando solicitei o resgate do mapa mental, por exemplo, este que anteriormente foi

uma acomodação, nessa problematização tornou-se objeto; nessa nova interação, o objeto não é mais concreto, como o anterior, “lugar observado”, mas sim um objeto mental. Após a acomodação, o sujeito, para interagir no lugar, não precisava ir fisicamente ao local, mas evocá-lo em sua mente. Essas interações precisam ser estimuladas, por isso, acredito que foi fundamental problematizar aos alunos a interação com o lugar, inicialmente como objeto concreto e posteriormente no campo das ideias. Concordo com o professor Franco quando afirma que:

[...] o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um **problematizador** [grifos do autor]. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado. E se o professor está organizando as interações do aluno com o meio, este meio não será apenas físico, pois não se pode pensar numa aprendizagem somente pelo fato de haver uso de material concreto, até porque a partir de um determinado nível este material é dispensável. É fundamental uma interação com colegas. A verdadeira construção do saber se dá coletivamente. (FRANCO, 1991, p. 38).

Para construção autônoma do conhecimento por parte do aluno, minha tarefa foi estimular suas interações com os lugares. Defendo que, à medida em que o aluno interagiu, foi criando em sua mente redes, estruturas mentais que o tornaram competente em compreender a essência da Geografia, em estabelecer relações e em construir suas próprias concepções daquilo que foi desafiado a pensar.

Se pararmos para pensar, são tantas assimilações e acomodações que o aluno executa em sala de aula que é impossível teorizar todas elas. Compreender o processo das assimilações e acomodações fez com que tenha aprendido a observar o aluno e a direcionar as atividades.

O professor precisa ter tranquilidade para compreender que não consegue avaliar tudo e nem a todos da mesma forma e ao mesmo tempo, daí a importância de observar continuamente, de manter o registro regular do desempenho de cada um, fazendo anotações enquanto trabalham. (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p.121).

Este saber transforma a docência, pois nos redireciona, faz com que tenhamos um olhar do processo de como o aluno constrói seus conhecimentos. Não entramos em sala de aula com conhecimento social da Geografia como verdade absoluta. Nas aulas, sabia da conceituação de lugar na visão de autores da Geografia, mas não cheguei dizendo ao aluno “lugar é isso e ponto”. Proporcionei a

reflexão sobre o que é lugar. O aluno escolheu o lugar para apresentação no vídeo; quando eleger o seu lugar de pertencimento, ele mesmo foi protagonista das emoções e significados desse lugar.

Aprendi a cada aula, pois me permiti fazer a reflexão sobre minha prática, sobre a acomodação que esta pesquisa me proporcionou, ou ainda, sobre o conhecimento que construí a partir desta experiência, o que fará com que a cada aula supere esse conhecimento. O saber, uma vez construído, pertence ao sujeito.

Denomino de alcance e limite na avaliação da aprendizagem aquelas constatações e/ou resultados da metodologia aplicada, tendo como critério de análise a qualidade da construção de aprendizagem. Então, a palavra *alcance* refere-se ao que foi satisfatório, e *limite* ao que foi insatisfatório para a aprendizagem.

Na prática de sala de aula, quem faz a classificação de satisfatório ou insatisfatório? E como se faz essa classificação? Quem a realiza é a docente pesquisadora, ou seja, eu. Como se faz? Assimila comigo, como docente, tenho um critério e/ou objetivo para alcançar; por exemplo, na atividade da criação do poema referente ao lugar. Qual a qualidade satisfatória da aprendizagem do conceito lugar? O aluno que construiu um poema representando o sentimento de pertencimento (critério que caracteriza o lugar na perspectiva cultural humanista) ganhou CSA (Construção Satisfatória da Aprendizagem) - Satisfatório; já aquele aluno que não representou o pertencimento, ganhou um CPA (Construção Parcial da Aprendizagem) – Insatisfatório. Então, a classificação foi realizada a partir da avaliação da qualidade que eu, enquanto professora, estabeleci. Quanto à realidade (o resultado que o aluno obteve em suas assimilações), não apenas a descrevi, mas a classifiquei como insatisfatória e procedi de maneira a qualificar a aprendizagem até vir a ser satisfatória. Como fiz isso? Orientando os alunos, como fiz em uma das aulas. Por exemplo, em minha intervenção verbal quanto à dúvida manifestada diante da proposta de construção do poema: “lembrem-se da atividade anterior, o filme referente ao lugar que vocês editaram, e depois escrevam o poema com informações que vocês vivenciam no cotidiano”.

Quero convidar a fazer outra assimilação, referente ao CPA do aluno, considerando que o fato de que aquele aluno que não apresentou o sentimento de pertencimento no poema foi um “erro” que ele apresentou quanto à qualidade da aprendizagem almejada. (SANMARTÍ, 2009). A partir do erro detectado, o próximo

passo foi assimilá-lo e descobrir o motivo pelo qual era erro, oportunizando assimilações, isso até superá-lo, ou ainda, acomodá-lo. Além disso, posso afirmar que só identifiquei como “erro” porque tenho um padrão de qualidade concebido em minha concepção de ensino, o qual busco constantemente em minha prática docente. Digo ainda que é em virtude dessa busca que avalio, caso contrário, não teria motivo algum para avaliar a aprendizagem; isto é, avalio para detectar os avanços das acomodações dos meus estudantes e, se insatisfatórios, oportunizo ações pedagógicas para que construam o conhecimento.

Como já expus no contexto da pesquisa, a avaliação da aprendizagem denominada por Luckesi (2013) é a avaliação de acompanhamento. Adoto essa concepção ao longo da avaliação da aprendizagem que realizei na fase de representação espacial dos estudantes em Geografia. Nessa concepção metodológica de avaliação, existem procedimentos relevantes que o professor executa, ou seja, primeiro, procede-se à descrição da realidade; segundo, à intervenção, se necessário; terceiro, à qualificação do “produto final”. Levando em consideração essas contribuições dos procedimentos pedagógicos da avaliação, minha meta de ensino, como professora, foi proporcionar aos alunos a leitura de mapas para que conseguissem interpretar o espaço geográfico. Nesse contexto, precisei acompanhar as aprendizagens dos alunos. Porém, muitas mudanças ocorreram desde o início das aulas, pois tive que considerar as aprendizagens já construídas até o momento pelos alunos para que pudessem assimilar e acomodar conhecimentos novos. Diante dos conhecimentos insuficientes, a ideia inicial que iria trabalhar com a leitura de mapas mudou para a assimilação de princípios básicos para compreensão de um mapa, e, com isso, ao longo do tempo, a representação espacial sofreu a metamorfose exposta ao longo do trabalho.

5.2 Alcances e limites- Metodologia da Avaliação

A avaliação da aprendizagem na turma 103 foi realizada em 16 encontros. Considerei para a análise em minha pesquisa que a aprendizagem não ocorre imediatamente, e sim mediamente (BECKER, 2012). Com isso, quero dizer que as aprendizagens não ocorrem instantaneamente, como também que houve acomodações distintas frente ao mesmo conteúdo, pois cada aluno assimilou e

acomodou de acordo com os conhecimentos e capacidades cognitivas. Também considerei que o sujeito necessita de diferentes assimilações até que acomode determinado conhecimento. Partindo dessas ideias, identifiquei os alcances e limites que surgiram nesse período de 16 encontros, na metodologia que utilizei para avaliar a representação espacial de estudantes de Ensino Médio.

Como docente pesquisadora, avalei com a intenção de qualificar a aprendizagem; como pesquisadora docente, avalei a metodologia de avaliação para identificar os alcances e limites com que ela poderia contribuir ou impedir a representação espacial pelos sujeitos nas aulas de Geografia. Fiz isso com a intencionalidade de enriquecer a produção de conhecimentos de meus alunos e concordo que, “caso não desejamos melhorar o desempenho do estudante, não vale a pena avaliá-lo, do ponto de vista do acompanhamento.” (LUCKESI, 2011, p. 419).

Neste cenário, enfatizo a importância de o docente ter a concepção construtivista em seus procedimentos pedagógicos nas aulas de Geografia com a intencionalidade educacional, não a teoria como um fim em si mesma. Os educadores cada vez mais precisam planejar aulas e a partir delas refletir sobre a participação dos estudantes; é fundamental que o professor tenha um olhar investigativo do comportamento do estudante durante as aulas para que consiga com essa análise potencializar as aprendizagens.

Uma das aprendizagens mais relevantes em minha pesquisa foi ter aprendido a fazer a diferenciação e/ou conceituação dos alcances e limites identificados pela avaliação da aprendizagem quanto à aprendizagem dos alunos e dos alcances e limites da qualidade da metodologia de avaliação da aprendizagem. Isto é, a fragilidade diagnosticada na avaliação da aprendizagem, por exemplo, a não-representação de pertencimento ao lugar pelo aluno no poema, é um “limite” da aprendizagem do aluno quanto ao critério (pertencimento) ainda não alcançado. Porém, se considerar esse mesmo dado para avaliar a eficiência da metodologia de avaliação, é um “alcance”, pois o instrumento avaliativo que utilizei diagnosticou a dificuldade do aluno. Por muito tempo, tive dúvidas e inúmeras vezes confundia o alcance do aluno em suas aprendizagens como alcance da metodologia de avaliação em diagnosticar o alcance ou limite da aprendizagem do estudante.

Identifiquei, na avaliação da aprendizagem, alcances e limites; fiz isso enquanto os alunos estavam em processo de representação espacial em Geografia. Foram alcances e limites significativos, os quais vou apresentar a você, leitor. Senti

a necessidade de enumerar os alcances, como também os limites, assim caracterizados na análise que fiz durante a pesquisa.

Alcances da metodologia de avaliação da aprendizagem
1- A capacidade de detectar a dificuldade do estudante em dominar a orientação e lateralidade no mapa mental por meio da produção textual escola-casa (descrição da realidade);
2- Mediação de exercícios do percurso real e mental do território, utilizando os conhecimentos de orientação, de lateralidade e de Geografia para que o aluno construísse esses conhecimentos (intervenção na realidade);
3- Oportunidade de práticas para qualificar a produção textual com os conhecimentos de orientação a partir do sol utilizando conceitos geográficos, tornando-os satisfatórios (qualificação do produto final);
4- Acompanhamento no processo da representação espacial desde as primeiras assimilações até as percebidas no término do período avaliado. (Observação e descrição do trajeto escola-casa (mapa mental) e produção textual (relatório do mapa mental) utilizando as noções de orientação no espaço a partir do sol; Leitura e interação com as pessoas do lugar para edição de vídeo; resolução de problemas com o recorte espacial, perímetro urbano de Sertão Santana; resolução de questões de vestibular com conceitos de lugar e paisagem; acomodação dos conceitos lugar e paisagem em forma de poema a partir dos conhecimentos já adquiridos nas atividades anteriores);
5- Interação com inúmeras atividades pensadas estrategicamente para o aluno assimilar, percorrer a escola e imaginar-se a partir de diversos pontos de referência, como também se locomover fisicamente e depois mentalmente pela cidade;
6- “Teorização da vida”, ou seja, a assimilação do conhecimento produzido cientificamente e a relação com o conhecimento já vivido, com isso acomodando novos conhecimentos a partir da capacidade cognitiva e realidade vivida;
7- Potencialização das ações pedagógicas por meio dos instrumentos avaliativos, que, além de diagnósticos, foram eficientes no processo de

assimilação do conhecimento novo e na acomodação de novas aprendizagens dos estudantes;
8- Construção coletiva do conhecimento mediante a interação conjunta de alunos e professora nas atividades avaliativas;
9- Identificação dos sujeitos, “juventudes” e, com isso, compreensão da realidade vivida pelos estudantes da turma 103;
10- Percepção comportamental em aula e a relação dos valores e da forma como os estudantes vivenciam na sociedade;
11- Edição do filme referente à categoria de análise lugar numa perspectiva geográfica cultural humanista;
12- Aproximação dos alunos por meio da escuta de suas realidades vividas, surtindo dedicação com mais intensidade por parte dos alunos nas aulas de Geografia;
13- Oportunidade de explorar o lugar para construção do vídeo (intervenção);
14- Liberdade de expressão dos alunos quanto aos procedimentos didáticos, por exemplo, no que se refere à eficiência dos conteúdos abordados em aula;
15- Diagnóstico da concepção teórica que os alunos ainda não construíram e que precisam ser construídas para eles compreenderem fenômenos diários do espaço geográfico;
16- Reflexão docente a partir dos diagnósticos, do procedimento pedagógico necessário para a reflexão e acomodação do conteúdo pelo aluno;
17- Entendimento da diferença do tempo de assimilação e acomodação referente a algum conhecimento entre os alunos;
18- Construção coletiva e individual de poemas, significando o lugar como pertencimento;
19- Conhecimento da realidade do aluno, com o que compreendi as reflexões teóricas apresentadas na resolução das atividades pedagógicas;
20- Compreensão do mundo por meio de temas locais desafiados pela “geografia educadora”;
19- Assimilação das categorias de análise geográfica lugar e paisagem por meio de questões de vestibular, vídeo e poema;
20- Análise do vocabulário textual utilizado nas diferentes regiões do Brasil;
21- Entendimento de que o estudante é um eterno aprendiz que se desenvolve

enquanto assimila e acomoda o espaço geográfico;
22- Construção de novos conhecimentos com a essência, ou seja, com a curiosidade de pesquisador.

QUADRO 2 - ALCANCES DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Limites da metodologia de avaliação da aprendizagem
1- A inviabilidade da avaliação da aprendizagem em todas as dúvidas apresentadas;
2- Impossibilidade de registro e orientação individual, em aula, das dúvidas de todos os alunos. Muitos alunos ficaram sem respostas por falta de tempo em aula;
3- Incapacidade de registro da aprendizagem para diagnosticar todas as aprendizagens, as aprendidas na escola e fora do contexto escolar;
4- Resistência em permanecer frente às reivindicações dos alunos na troca de temática de estudos;
5- A falta de empatia com alguns alunos devido ao alto nível de indisciplina e indiferença com as aulas. Esse desconforto limitava a intervenção pedagógica com o sujeito;
6- Indisponibilidade de tempo dos alunos para realizar as tarefas em casa, por exemplo, para a saída de campo para edição do vídeo;
7- Realidade de grupo de alunos trabalhadores que estavam no turno da noite por esse motivo;
8- Cobrança dos alunos por quantidade e outros conteúdos diferentes dos assimilados em aula;
9- Idealização em alguns momentos de que todos deveriam apresentar o mesmo interesse em aprender;
10- A contradição entre alunos interessados em estudar e aqueles que estavam na escola obrigados pela legislação, ou ainda, pela necessidade imposta pelo mercado de trabalho;
11- Número elevado de alunos em sala de aula.

QUADRO 3 - LIMITES DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Percebo que as escolhas que fiz como pesquisadora quanto ao problema de pesquisa apresentam justificativas emergidas de duas realidades: de um lado, o problema da avaliação da aprendizagem do aluno, emergido em minha experiência enquanto professora; de outro lado, minha construção de conhecimento de como o aluno constrói conhecimento geográfico a partir da ciência geográfica, concepção essa construída na universidade enquanto era estudante. Na interação desses conhecimentos, constituo minha construção de saberes como docente pesquisadora com a sustentação construtivista.

Fazendo uma retrospectiva de minha ideia de avaliação da aprendizagem de quando surgiu a proposta de projeto e o que percebo hoje de avaliação, posso afirmar que a avaliação da aprendizagem ocorria, pois nunca negligenciei nas orientações ao aluno; muito pelo contrário, sempre interagi com os alunos, questionando-os e auxiliando-os nas atividades propostas. Porém, o que acontecia de equívoco é o que hoje denomino de desconhecimento dessa avaliação de acompanhamento ao aluno realizada pelo professor. Esse saber é fundamental, pois, sabendo disso, considero a evolução ou não do aluno durante o processo e aí, sim, estabeleço os pareceres finais quanto à aprendizagem.

Minha intencionalidade de avaliar a metodologia de avaliação realizada, por meio do viés construtivista, não foi utilizar a Teoria Piagetiana como uma camisa de força, nem como um roteiro a ser seguido. Se conduzisse o trabalho dessa forma, estaria reduzindo a prática como um fim em si mesma, ou seja, apenas para dizer que minha prática tem uma teoria que a ampara. As constatações de Piaget são muito mais válidas do que chegar à sala de aula e averiguar se o que ele disse é verdade. O diferencial está em compreender a teoria e refletir sobre os fenômenos que ocorreram com os sujeitos, como, por exemplo, nesta pesquisa, com meus alunos do 1º ano do Ensino Médio. Muito mais do que isso, trata-se de fazer da teoria um meio para que se problematizem as questões de aprendizagem que surgiram em sala de aula.

A partir desta pesquisa, houve inúmeros alcances; entre eles, destaco a aprendizagem, como docente pesquisadora, da forma como o ser humano aprende. Foi a partir desse conhecimento que consegui atribuir significado à avaliação da aprendizagem que vinha realizando até então e perceber que, antes deste estudo aprofundado, também existia avaliação da aprendizagem, pois acompanhava e intervinha diariamente nas construções geográficas dos alunos. No entanto, não

conseguia explicar o processo de aprendizagem, isto é, buscar exemplos de alcances e limites dessa construção geográfica dos estudantes a partir da avaliação realizada ao longo das aulas. Essa competência, o professor constrói quando compreende que a teoria construtivista serve como uma lupa ao docente para olhar a forma como o aluno aprende. Com isso, interligará sua proposta de ensino e sua avaliação com a avaliação da aprendizagem do aluno. Logo, à medida que o docente pesquisador se dá conta de que o construtivismo é um conhecimento para sua ação pedagógica, contextualiza a avaliação da aprendizagem como processo indissociável do processo de ensino de Geografia.

Embora as aulas não se realizassem como o planejado e tenham tido uma procedência diferente, acredito ser construtiva essa transformação ao longo do percurso e, por isso, bárbara, uma vez que essa mudança dá sentido de movimento, de sujeitos vivos. Dá vida ao plano de aula estático, pois surgiram outras propostas devido à necessidade da turma. As mudanças são positivas, uma vez que representam dinamicidade, ou seja, são a prova de que as pessoas aprendem agindo sobre os objetos e de que “o aprender” é o objeto a ser analisado pela avaliação.

Depois desta pesquisa, identifico como um limite minha ingenuidade como professora em querer controlar ou mesmo medir todo conhecimento que o aluno construiu durante as aulas, pois nunca saberei em sua totalidade o que realmente meus alunos aprenderam. Contudo, acredito que temos que ter intencionalidades da ciência em que somos professores, intencionalidade pedagógica do que ensinar na disciplina em que se é regente, seja ela Geografia, História ou Matemática. Não temos condições de avaliar a subjetividade por inteiro de nossos alunos, mas temos que ter a objetividade quanto a determinados conceitos que queremos que eles construam. Então, a impossibilidade profissional de diagnosticar a produção cognitiva de nosso aluno em sua totalidade não pode nos impedir de diagnosticar aqueles conteúdos que julgamos relevantes aos estudantes. Para efetuar essa avaliação, aposto em instrumentos avaliativos e intervenções da professora nas aulas.

Trago duas avaliações de alunos onde esboçam o que aprenderam nas aulas de Geografia.

Neste terceiro trimestre estudamos muitos coisas interessantes, como. Aprendemos a nos se localizar com pontos de referências e muitas vezes fazendo pesquisas mentalmente para realmente aprender a nos se localizar.

Estudamos também muitos outros coisas, algumas aulas práticas como vídeos que o professor mostrou e nos pediu para lhes fazer um parecido. Lhe mostramos a local onde moramos, estudei pontos de referências e tudo mais. Acho isso muito interessante pois assim aprendemos melhor a nos localizar e também mostramos nosso conhecimento a professora.

IMAGEM 27 – B9 (15 ANOS)

O aluno consegue fazer uma síntese dos conteúdos e dos procedimentos que foram realizados ao longo das aulas. Percebe-se a participação contínua de B9 em sala de aula.

Eu não aprendi nada! Porquê? Porque não vieste as aulas? Porque não procurou a professora para tirar dúvidas? Qual ou ainda quais motivos?

O que é Geografia na ti? Quais pontos negativos das aulas? O que te encausou?

Não te consente devido às tuas saídas constantes ao banheiro?

Quero entender os motivos. Não faz "não aprendi nada" não é exatidão! Justifique-se.

IMAGEM 28 – B22 (17 ANOS)

Já a segunda representação esboça que o aluno não assimilou as propostas em sala de aula.

A frase utilizada pelo aluno, "Eu não aprendi nada", desacomodou-me tanto que, quando a recebi, minha postura foi uma chuva de questionamentos, fruto do nível altíssimo de frustração e estresse, pois esse aluno não participava nas aulas e

tal contexto se repetia por muito tempo, pois o aluno era repetente. Talvez eu tenha indícios de respostas se contextualizar as vivências desse aluno, que por muito tempo teve a rejeição de seu pai. O aluno era considerado “filho fora do casamento”. O pai de B22 não participou na vida escolar e afetiva do filho até certa idade; somente na adolescência é que B22 conseguiu aproximação do pai. Nas oportunidades que teve em aula, falava em seu pai com muito carinho e admiração. O contexto econômico de sua mãe era bem desfavorável se comparado com o do pai, e, por motivos não compreensíveis por todo esse tempo (infância e adolescência), passou por muitas dificuldades, enquanto seu pai sempre teve um status social, mas negava a existência do filho. Porém, mesmo sabendo dessa história do aluno, precisava emitir um parecer quanto ao seu rendimento naqueles conteúdos da aprendizagem que problematizei em aula.

Aí, pergunto-me: até onde “o saber”, por parte dos professores, dos problemas sociais do aluno auxilia no momento de emitir um parecer de rendimento da aprendizagem? A avaliação da aprendizagem durante o processo de aprendizagem descreve a realidade, e tenho autonomia para interferir, mas não consigo modificar o que as pessoas vivem, nem mudar radicalmente o comportamento e o modo de pensar dos meus alunos.

Após a resposta ao meu bilhete, ou melhor, às inúmeras perguntas que faço ao aluno, questiono como seria minha postura (reação) no lugar do aluno se eu recebesse essas indagações todas. Teria vontade de responder alguma delas? Ah... Que bom, a professora percebeu que não faço nada. Aquelas minhas perguntas fizeram com que o aluno se interessasse nas minhas aulas? Infelizmente, sei que minha resposta não mudou a realidade. Como poderia ter feito? Esta é a pergunta que caminha ao meu lado. Será que o professor dá conta de estar sempre compreendendo a história vivida do aluno? Isso é possível?

Quais são os suportes pedagógicos e até burocráticos para contextualizar um aluno que não participa em aula, com a justificativa implícita de vivenciar duras realidades? Qual foi o apoio que a escola proporcionou aos alunos que não participavam nas propostas de aprendizagem em sala de aula?

O grupo de sujeitos da pesquisa, a turma do 1º ano do Ensino Médio, no início do ano letivo, era composto por 46 alunos e, no final do ano letivo, apresentou apenas 25 alunos – índice preocupante frente à necessidade de garantia de uma Educação de qualidade.

PARECER FINAL?

Nº	Aluno	Idade	Trabalha/Função	Parecer 2015
1	B1	16 anos e 10 meses	Servente de pedreiro	Evadido
2	B2	16 anos e 4 meses	Vendedor em revenda de tratores	Evadido
3	A2	17 anos e 2 meses	Estudante	Evadida
4	B3	15 anos e 6 meses	“Peão” na cultura de tabaco	CRA ³
5	A5	24 anos e 11 meses	Cuidadora de idosa	Cancelada a matrícula
6	B4	16 anos e 10 meses	Servente de pedreiro	Evadido
7	B5	18 anos e 2 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
8	B6	17 anos e 6 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
9	A7	17 anos	Estudante	Evadida
15	B7	17 anos e 10 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
10	B10	17 anos e 11 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Cancelada a matrícula
11	B12	18 anos e 2 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
12	B13	16 anos e 10 meses	Servente de pedreiro	Evadido
13	B14	17 anos e 8 meses	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
14	B17	18 anos e 1 mês	Carregador de carga de caminhão	Matrícula cancelada
		17 anos e	Carregador de carga	Evadido

³ Construção Restrita da Aprendizagem (Parecer descritivo do desempenho da aprendizagem do aluno).

15	B18	2 meses	de caminhão	
16	B21	18 anos	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
17	B22	17 anos e 3 meses	Estudante	Evadido
18	B26	17 anos e 9 meses	Estudante	Evadido
19	B27	21 anos	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido
20	B29	16 anos e 8 meses	Estudante	Evadido
21	B31	17 anos	Agricultor/ Cultura de tabaco	Evadido

QUADRO 4 – HISTÓRICO FINAL DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR 2015.

Diante do histórico final da experiência escolar desses alunos, entristeço-me, pois esses resultados irão somar-se aos índices de evasão escolar e cancelamento de matrícula. Triste realidade que o ensino público estadual vivencia. Porém, avaliar é necessário, e eu não posso resolver questões sociais que não me competem. Preciso de metas quanto ao que avaliar e, dessa forma, analisarei se naquele critério previsto o aluno conseguiu fazer relações. Caso contrário, caímos no discurso de que não é necessário ensinar e avaliar. Avaliar é preciso, sim – afinal, estamos em uma instituição escolar e nos é atribuído um compromisso social, mas a forma como desempenhamos esse papel está diretamente relacionada às nossas concepções de Educação.

ACOMODAÇÕES, NÃO FINAIS. QUEM SABE, FUTURAS ASSIMILAÇÕES DE PESQUISA?

Acredito que os alcances e limites que expus aqui transcenderam os investigados (**Quais são os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem realizada pela docente pesquisadora pode proporcionar ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação espacial em Geografia?**). Foram transversais: à aprendizagem, à avaliação, à escola, ao ensino e à sociedade.

A cartografia foi o conteúdo inicial a ser problematizado com os alunos, e a avaliação da aprendizagem foi o tema de ponto de partida em meu trabalho de pesquisa. Ao longo do trabalho, uma espiral de conhecimentos foi sendo construída, superando as expectativas iniciais.

Por meio de minha ação de pesquisadora docente, houve muitas acomodações e também desequilíbrios em novas assimilações. Compartilho algumas a seguir.

O interesse veemente de três alunos em prestar vestibular desacomodava-me, ainda mais porque sei que passar em um vestibular em uma universidade pública é muito importante. Para aqueles alunos, era a meta – mas seria possível construir conhecimento a ponto de passar em vestibular de uma universidade federal? Já para outro grupo de alunos, bastava ganhar a presença para que o Conselho Tutelar não fosse às suas casas buscá-los e seus pais não tivessem que provar ao juiz que os filhos estavam estudando.

Diante das dificuldades que muitos alunos apresentavam, sentia-me em conflito. Muitas vezes, voltava a ter um sentimento de impotência quanto ao desespero de alguns por conhecimento e às dificuldades e desinteresse de outros pelos conhecimentos valorizados nas instituições formais.

Pensar em alcances e limites da avaliação da aprendizagem realizada ao longo desta pesquisa é pensar o aluno, é pensar a professora, é pensar o conteúdo, é pensar o planejamento, é pensar a família, é pensar o lugar, é pensar a paisagem. É, ainda, pensar a escola como lugar, é pensar a escola como não-lugar, é pensar o trabalho árduo, é pensar em tempo de estudos, é pensar que na Educação nenhuma parte é dissociada, é pensar que as partes fazem parte do todo, mas não são iguais.

Pois em tudo isso pensei para avaliar esses alunos. Não tem como avaliar apenas focado no que o aluno alcançou de objetivo conceitual, sem pelo menos considerar a razão pela qual o discente respondeu à atividade daquela maneira. Pensar a avaliação da aprendizagem é saber de todo processo de construção subjetiva do conhecimento do estudante.

O sujeito representa o que o caracteriza, representa sua identidade cultural. Isso ficou muito bem construído nos poemas expostos para análise. Por exemplo, B24 tem a concepção de que a escola é um lugar que atribui pertencimento, não pelas trocas que faz com os colegas, pois estas não são tão intensas, mas sim pelo que projeta como função da escola (adquirir conhecimento), o que remete ao futuro que almeja. Já A4 e A6 representam as dificuldades enfrentadas na vida pelo compromisso do trabalho presente desde cedo, substituindo o tempo que podia ser de estudos.

Em uma turma de 46 alunos, 41 sujeitos trabalhavam para complementar a renda familiar, e a denúncia ao Conselho Tutelar significaria deixar essa juventude sem dinheiro para suas necessidades básicas e de lazer.

Limite: posso ir até a sala de aula problematizar o conteúdo, mas não posso mudar a realidade das famílias. Mesmo que quisesse causar essa mudança, aqueles sujeitos teriam que, em primeiro lugar, querer esse modo de vida.

Limite: atribuir apenas ao professor o compromisso social de educar esses estudantes.

Com todas essas limitações macroestruturais, quais aprendizagens são importantes para promover aos alunos como docente pesquisadora?

Avaliação da aprendizagem é caminhar junto, acompanhar o aluno; não apenas descrever a sua história, mas buscar em sua história uma explicação.

Quanto a avaliação da aprendizagem é um limite às reais necessidades dos alunos? Até onde o professor pode ir para auxiliar, de fato, o aluno a aprender? Compreendi a realidade do aluno, mas esta avaliação da aprendizagem mudou o sentido da vida desses alunos?

Que representação espacial praticaram durante o acompanhamento que fiz, se por muitas aulas ouvi expressões de insatisfação com o procedimento e o conteúdo que estava abordando?

O alcance para representação espacial dos alunos foi conseguir olhar um pouco para sua história e refletir sobre a presença deles mesmos naquele lugar. Não

posso, a partir da avaliação, relatar tudo o que o aluno aprendeu. Talvez ele pudesse descrever os alcances e limites, porém, se não acompanhar seu próprio processo, não terá o que dizer no momento da avaliação. Sempre aprendemos algo – isso porque ninguém fica inerte diante da aprendizagem; alguma acomodação referente a algum comentário em aula ou interação na sociedade, em algum momento, surge.

Até onde o intervir pedagógico da docente pesquisadora se apresenta como alcance e até onde se apresenta como limite para a aprendizagem? Esses são questionamentos para os quais penso ter conseguido algumas respostas importantes nesta pesquisa, mas que, principalmente, continuarão em aberto, acompanhando-me e desacomodando-me – enfim, incentivando-me a novas respostas e perguntas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Cartografia Escolar**. 2 .ed. – 1ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15. Ed., 4ª Reimpressão. – São Paulo: Contexto 2010.

BECKER, Fernando. **O Caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação a operação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso 2012.

BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio Roberto K. (Orgs). **Revisitando Piaget**. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999. (Cadernos de Autoria, 3).

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **PSICOLOGIAS: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª ed. reform. e ampl. – São Paulo Saraiva, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, JOSE A. **Desenvolvimento cognitivo e educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. (vol2), Porto Alegre; Penso, 2014.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. – 15ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. – Campinas, SP: Papyrus, 1998. 16ª ed. 2010.

_____. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino da geografia para vida urbana cotidiana**. - Campinas, SP: Papyrus, 2008.

COSTELLA, RoselaneZordan. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico gerado por Vivências e por Representações Espaciais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

_____. **Competências e habilidades no contexto da sala de aula ensaiando diálogos com a teoria piagetiana.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.

COSTELLA, RoselaneZordan; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: A alfabetização Espacial.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

COSTELLA, Roselane; SCHÄFFER, Neiva O. **A Geografia em Projetos Curriculares: ler o lugar e compreender o mundo.** Erechim, Edelbra, 2012.

GOULART, Ligia Beatriz. Teias que reproduzem espaços: uma proposta para ampliar a inserção de alunos trabalhadores na sociedade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Organizadores). **GEOGRAFIA Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **O Jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOZEL, Salete. **Representação e ensino de geografia: contribuições teórico-metodológicas.** Ateliê Geográfico Goiânia-GO v. 2, n. 5 dez/2008 p.33-48.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral.** Entrevista, 2006, p.2. Disponível Em: <<http://www.luckesi.com.br>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez editora, 1996.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Tania B.I. BECKER, Fernando. **Ser Professor é Ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, Brasília. DF: UNESCO, 2011.

PIAGET, Jean. **A Representação do espaço na criança/Barbellnhelder**: trad. [de] Bernardina Machado de Albuquerque.- Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

_____ **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean e outros. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean & GARCIA, Rolando. **Hacia una logica de significaciones**. Barcelona: GEDISA, 2000.

RANGEL, AnnanariaPíffero. **Alfabetizar aos seis anos**. – Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

REGO, Nelson. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores Educação**, vol. 33, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 46-53, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCHÄFFER, Neiva Otero; TRAVERSINI, Clarice Salete; TOUGUINHA, Lizete Alves. (Orgs.). **A construção Cotidiana da docência no Ensino Médio**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André; GOULART, Ligia Beatriz; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Um globo em suas mãos: práticas para sala de aula**. 3 ed. Ver. – Porto Alegre: Penso 2011.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para Aprender**; tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, J.C. **Processos participativos na construção do conhecimento em sala de aula**. 2. ed. Caceres (MT): Unemat, 2004.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. -4ª ed. 5. reimpr. -São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. Ideias gerais para a elaboração de um Projeto de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, nov. 2001. – Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____ **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 5ª edição, 18ª reimpressão, 2009.

ZABALA, Antoni. **Como Aprender e Ensinar Competências**, Porto Alegre, Artmed, 2010.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, Márcia Hahn Solka Papke aluna da Linha de Ensino de Geografia na Pós-Graduação de Geografia da UFRGS, orientada pelo Dr. Nelson Rego estou realizando a pesquisa de mestrado com o objetivo de investigar os alcances e os limites que a avaliação da aprendizagem proporciona ao estudante de Ensino Médio em seu processo de representação cartográfica em Geografia. Para tanto, solicito autorização para realizar este estudo com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio (Turma 103) nesta instituição, Escola Estadual de Ensino Médio Eduardo Secco.

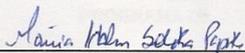
A coleta de dados envolverá os instrumentos avaliativos e os registros das falas dos alunos durante o processo de construção do conhecimento em sala de aula com a presença da professora. A qualquer momento, os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Este projeto foi aprovado pela Banca de Qualificação da presente pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sobre responsabilidade da pesquisadora Profa. Márcia Hahn Solka Papke e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas ou aos familiares, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

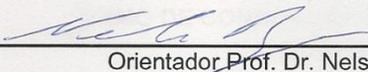
Através deste trabalho, espero contribuir para a compreensão do processo de construção de conhecimento do aluno e sua relação com a avaliação contínua da aprendizagem.

Agradeço a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

2015/2



 Profa. Márcia Hahn Solka Papke

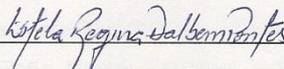


 Orientador Prof. Dr. Nelson Rego

Concordamos que a professora pesquisadora desta instituição e os jovens participem do presente estudo.

Escola Estadual de Ensino Médio Comendador Eduardo Secco.

Responsável



Rosela Regina Dalbem Pontes
Diretora
Funcionat: 1316281/01

E.E.E.M.
COMENDADOR EDUARDO SECCO
Decreto de Aut. Func. CEED nº 367/2000
de 12.04.2000 - D.O. 27.04.2000
SERTÃO SANTANA - RS