



METODOLOGIAS ATIVAS: A AVALIAÇÃO ALÉM DO CRITÉRIO FORMAL DE CLASSIFICAÇÃO DE ALUNOS

EIXO: COREOGRAFIAS DIDÁTICAS

Thiago Breno de Medeiros Carmo, UFPE, Brasil, professorthiagobreno@gmail.com

Resumo

Variadas metodologias de ensino são empregadas diariamente para o ensino e avaliação dos conteúdos de geografia no ambiente escolar, cabendo, sobretudo, ao professor da disciplina a disponibilização dos meios necessários ao desenvolvimento dos educandos, numa maneira eficaz e respeitosa as diferentes realidades extraescolares de cada sujeito. Neste sentido, a utilização de metodologias ativas, traz consigo a possibilidade de desenvolvimento das capacidades de reflexão a partir dum processo de ensino-aprendizagem dinâmico e participativo, posicionando os alunos num contexto ativo de suas formações. Aqui se propôs investigar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos a respeito da conceituação e diferenciação das características físicas das regiões: Nordeste e Sul do Brasil, acima de tudo, pelo uso da lógica com premissas e conclusões e avaliação coletiva. Para a obtenção de tal percepção, foi realizada uma investigação bibliográfica que incorporou os saberes e conhecimentos de importantes autores que versam sobre o viés aqui estudado. Já as percepções obtidas de forma prática, se deram na fase de campo do estudo, realizada nos dias 6 e 7 de agosto de 2019, na escola estadual: Professor Custódio Pessoa, situada no bairro de Paratibe, Paulista – PE, e direcionada a 29 alunos, do 7º ano do ensino fundamental II. Consolidando o que se esperava em relação a menores índices de insegurança quanto as avaliações escolares e maiores índices de assimilação de conteúdos propostos de maneira ativamente reflexivas.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Processo de avaliação. Metodologias ativas.

Introdução

Inúmeros fatores podem classificar os processos de compreensão e aplicação de metodologias ativas para o ensino-aprendizagem de alunos na fase básica de educação. Contudo, posicionar os educandos como protagonistas de seu desenvolvimento educacional, se personifica como sendo a maneira mais clara de se conceituar tal termo, pois sendo o exercício de tal prática, a criação de situações onde ações e conhecimentos se unem para formar saberes aperfeiçoados a vista não só do contexto social, como também do cientificismo escolar (BARBOSA; MOURA, 2013; SOUZA et al., 2015; UVINHA; PEREIRA, 2010).



Estar capacitado para lidar com o fornecimento de tais estratégias cognitivas se faz cada vez mais necessário na docência, acima de tudo, e especificamente neste estudo, ao professor de geografia. Construir uma metodologia de conceituação e avaliação a partir do uso da lógica, com premissas e conclusões, que utilizadas interdisciplinarmente, por serem estas reflexões pertencentes a disciplina de filosofia, possibilita a criação duma percepção que só se é possível a partir dum feedback simultâneo entre o início (conceituação do termos), meio (argumentação conjunta), e fim (avaliação participativa), do processo ativo metodológico utilizado, isto em relação a todos os sujeitos envolvidos no processo, explorando atitudes e valores pessoais e sociais de cada qual (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; PINTO et al., 2013).

Neste seguimento, objetivando analisar como as características físicas das regiões: Nordeste e Sul do Brasil podem ser trabalhados e avaliados de forma a não pressionar, ou criar expectativas de insegurança no processo avaliativo, utilizou-se em primeiro momento a interação: professor-aluno-livro didático para uma conceituação interativa e dinâmica dos termos, e posteriormente duma avaliação participativa entre os alunos, que de forma oral, formularam coletivamente as conclusões relacionadas as premissas propostas pelo professor.

O referido processo se finalizou com uma autoavaliação que proporcionou uma percepção positiva pelos alunos em relação a metodologia utilizada, bem como a uma melhor apresentação de desempenho na avaliação proposta. Isto em relação as inseguranças dos mesmos explicitadas durante as argumentações conceituais, em relação aos critérios de aprovação e desaprovação instituídos por algumas atividades avaliativas em outras disciplinas, atingindo-se as expectativas que se esperavam a respeito do uso de metodologias ativas em conceituar e avaliar alguns termos da geografia brasileira.

Aporte teórico

O ambiente escolar se configura como um espaço indispensável para a potencialização de diversas formas de aprendizagens, sobretudo, os de cunho científico. Local onde os conhecimentos proporcionados pelas distintas realidades de cada educando se somam em



prol da conceituação de saberes mais aperfeiçoados, isto através de estímulos que viabilizam não só o aprendizado, como as interações sociais (FOLLESDAL, 2000, apud HOLMESLAND, 2003).

Sendo o processo de aprendizagem o resultado das relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, a práxis educativa, pela sua natureza multidisciplinar, exige novas contribuições teóricas ao processo metodológico de ensino. Sejam elas oriundas da pedagogia, sociologia ou da filosofia, se desenvolver de maneira a proporcionar uma melhor identificação pelo aluno com a temática estudada, aperfeiçoando: Memória, percepção, aprendizagem, resolução de problemas, raciocínio e compreensão, se mostram mais favoráveis ao posicionamento dos alunos frente a ativa construção de suas experiências extraescolares (BAZZO, 2000).

Ao contrário do que acontece na aprendizagem passiva, bancária, baseada somente na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais ativa, ele resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de conhecimento. O professor, nesse cenário, será o orientador, motivador e facilitador da ação educativa (VALENTE, 2014).

Exercitada desde a infância, a lógica como metodologia de resolução de problemas se mostra como sendo uma possibilidade dinâmica e inerente aos variados contextos dos saberes escolares. Trazendo consigo a reflexão e a integração cognitiva na reestruturação e estímulo a aprendizagem a partir da lógica, proporcionam aos alunos, mecanismos de desenvolvimento que se empregam em variadas práticas e exercícios (CÉSAR ET AL, 2017).

Segundo Villarini (1998) a participação ativa dos educandos nos processos reflexivos lhes permite a colaboração de ideias, facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores, direcionando para si a responsabilidade de adaptação de suas realidades aos conhecimentos científicos proporcionados pelo ambiente escolar.

Outro elemento de igual importância ao processo formativo dos educandos é a avaliação, podendo ser aplicada de diversas formas, muitas vezes é vista pelos alunos como um mero instrumento de verificação e classificação do aprendizado, assumindo assim, um caráter



negativo pôr ser através da mesma que as inseguranças e bloqueios de raciocínio são evidenciadas e personificadas pelo não acerto de questões. No entanto, o processo avaliativo é:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo o objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldade e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo, ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (PCN, 1997, p. 81).

Logo, Hoffman (2013, p.16) classifica que “Não há como se falar em ação avaliativa, enquanto acompanhamento e mediação, que não aconteça no cotidiano da ação educativa e que não absorva a dinâmica da construção do conhecimento”. Por isto entende-se que em tal processo é necessário o reconhecimento das realidades de aprendizado de cada sujeito e sua posterior adaptação em ser avaliado. Pois enquanto um conteúdo ganha concordância e significação à medida que são dinamizados e incorporados em sala de aula, por que não fazer o mesmo no processo avaliativo e possibilitar a construção democrática e respeitosa das respostas a uma avaliação ativa e de igual importância para sua finalidade.

Precisamos romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir uma escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade. (PEREIRA E SOUZA 2004, P. 205).

Seguindo esse pressuposto, a criação de mecanismos que gerem não só a eficácia quanto a assimilação de conteúdos, mas também o fortalecimento da autoconfiança dos alunos, em se mostrarem capazes de resolver questões propostas pelo ambiente escolar. Aumentando não só a curiosidade em aprender o proposto, como se instigando a refletir sobre novas formas de resolução de problemas (DEMO, 2011). Neste sentido, tomasse como argumento norteador a resolução de problemáticas, a sensação perpassada pela coletividade



em converter-se sobre suas capacidades frente a situação problema, “É uma reunião [...] de pedaços isolados de depoimento [...] de modo a formar um todo discursivo coerente, em que cada uma das partes se reconheça enquanto constituinte desse todo e do todo constituído por essas parte” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005b, p. 20).

Borges (2002) classifica a utilização de meios participativos como a “quebra” da complexidade exigida pela questão em si, e a apropriação por um todo, bem maior que ela, nem mesmo o professor é detentor do conhecimento em sua totalidade, mas a soma dos saberes de ambos se configura como a força necessária a inovação e contextualização que perpassa as limitações da singularidade dos sujeitos envolvidos. Ou ainda nas palavras de Lefèvre:

[...] o pensamento coletivo está mais validamente presente no indivíduo que no grupo, uma vez que o pensamento coletivo é a presença, internalizada no pensar de cada um dos membros da coletividade, de esquemas socio-cognitivos ou de pensamento socialmente compartilhado. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005a, p. 20).

Metodologia

O embasamento metodológico para a construção do presente trabalho científico, se deu pela soma da realização de investigações de cunho descritivo e exploratório, a análises bibliográficas pertinentes ao viés aqui estudado. Incorporando assim, o conhecimento de autores como: Bazzo (2000), Demo (2011) e Moran (2014), aos resultados duma prática metodológica, onde o ensino-aprendizagem de 29 alunos, do 7º ano do ensino fundamental II, da escola estadual: Professor Custódio Pessoa, situada no bairro de Paratibe, Paulista – PE, se configuraram como o objeto de pesquisa durante os dias 6 e 7 de agosto de 2019.

Quanto a natureza das análises, cada dia de visita correspondeu a duas aulas da disciplina de geografia, cabendo ao primeiro encontro, uma seção de diálogos de identificação, onde pôde ser constatado quais informações os alunos tinham a respeito da temática que seria esplanada posteriormente pelo professor: as características físicas das

regiões: Nordeste e Sul do Brasil. Referente a explanação, a mesma se deu de forma argumentativa/reflexiva e com o apoio do livro didático.

O segundo encontro, compreendeu a aplicação de duas avaliações. Cabendo a primeira, proporcionar uma estratégia de aprendizagem dinâmica/participativa, sobre o que precisava ser aprendido no tocante as características físicas de cada região estudada. Os alunos de dispuseram em círculo, e de forma oral se ajudaram em formular seis conclusões justificáveis, em resposta as premissas com termos de cada região que lhes eram propostos pelo professor, como o detalhado abaixo:

Imagem 01: Premissas e possíveis conclusões utilizadas na fase avaliativa da metodologia.

Premissa 1:	A araucária é uma espécie de árvore que se destaca em minha região.	
Premissa 2:	Por estar inserido em regiões de planalto, proporciono grande potência hidrelétrica.	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...
Premissa 1:	A influência do relevo e dinâmicas das massas de ar ditam meus índices pluviométricos.	
Premissa 2:	Em minha porção territorial Sul, podem ocorrer entre os meses de março e outubro chuvas ocasionadas pelas ações de frentes frias polares.	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...
Premissa 1:	Nota-se em minha região: Açudes, semiárido, temporário, estiagens e chuvas.	
Premissa 2:	Nota-se em minha região: Floresta amazônica, floresta tropical, cerrado, caatinga, campos, mata dos cocais e campos.	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...
Premissa 1:	São comuns geadas e precipitação de neve em minha região.	
Premissa 2:	Em minha região as chuvas são bem distribuídas e as temperaturas variam entre: 25 °C e 15 °C.	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...
Premissa 1:	Chove em minha região, porém possuo a sub-região com menor índice pluviométrico do país	
Premissa 2:	Em minha porção oriental a pluviosidade pode chegar de 1.8000 a 2.000 (mm)	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...
Premissa 1:	Campos, mata de araucárias e floresta tropical.	
Premissa 2:	Rebanhos, bovinos, qualidade de vida, plantações extensivas.	
Possíveis conclusões:	Sou a região Nordeste. Porque...	Sou a região Sul. Porque...

Fonte: Autor (2019).



A segunda avaliação, foi individual/escrita, e se dispôs em classificar tanto a forma como os conteúdos foram vistos, quanto como foram avaliados. Uma autoavaliação, onde os mesmos puderam expor o que lhes pôde ser construído com tal coreografia didática. Sendo a soma de todas estas percepções, a construção do arcabouço necessário a formulação dos resultados propostos no estudo.

Resultados e Discussão

Para a obtenção dos resultados propostos pelo seguinte estudo, foi ministrado um conjunto de observações pelo pesquisador que compreendeu do início ao fim das atividades, correlacionando tais percepções as análises bibliográficas aqui apresentadas. No que se refere aos saberes pré-existentes nos alunos, em relação aos conteúdos apresentados pelo professor da disciplina de geografia. Os mesmos se mostraram bastante variados, isto a depender mais do nível de introspecção de cada um, do que de suas capacidades de conhecimento, algo que foi trabalhado em parceria: professor-pesquisador, no intuito de desfazer tal timidez, os alunos foram postos em forma de círculo e estimulados a balançarem os braços e respirarem enquanto não começava as argumentações sobre os conceitos das regiões, personificando a afirmativa de Moran (2014) de que a função do professor alcança uma finalidade muito maior e mais importante do que apenas ensinar conteúdo. Quando tal fase começou, os alunos se mostravam sorridentes e bem mais relaxados a se exporem.

No que confere ao que os alunos necessitavam aprender, isto se deu através das observações realizadas na fase anterior, onde a explicitação dos mesmos sobre o que se sabia com relação as características físicas das regiões Nordeste e Sul do Brasil, corroboraram os caminhos que professore/pesquisador deveriam seguir para se obter uma melhor aprendizagem naquilo que estava sendo proposto. Ao ser identificado uma maior dificuldade na conceituação das características da região Sul do país, procurou-se entender a motivação, e dialogando com os alunos se notou que, por os mesmos não conhecerem a região estudada, apenas concordavam entre si que era uma região de frio, diferentemente da região Nordeste, ao qual se inseriam e sabiam que fazia calor, tinha



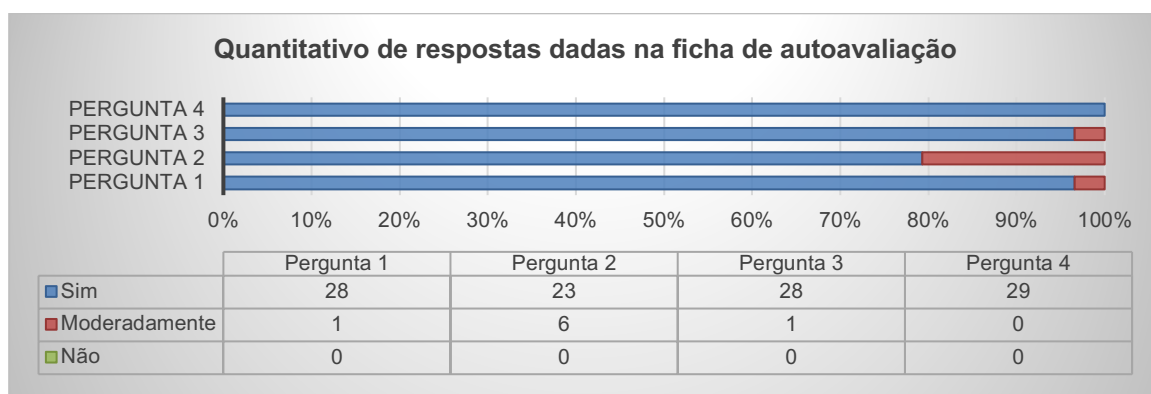
sub-regiões de muita seca, vegetação e animais resistentes a tais características corroborando as percepções de Bazzo (2000), que o aprendizado dos alunos é reflexo do ambiente em que se inserem.

Visto isto, se foi analisado a possibilidade de aprendizagem dos alunos de forma dinâmica, participativa e ativa, por meio de premissas e conclusões, que como estipularam Pereira e Souza (2004), são utilizadas no ensino da filosofia, mas serviram de maneira interdisciplinar para que os alunos produzissem os raciocínios necessários as conclusões verdadeiras para as premissas dadas pelo professor, possibilitando novas formas de avaliação e não mera classificação. Ainda nesta fase, dois alunos persistiam em se mostrarem introspectivos, então lhes foi proposto uma contextualização das premissas com características que eles ditavam, como propôs Villarini (1998), os mesmos foram inseridos no processo de elaboração que seriam respondidos em conjunto com seus colegas de sala, direcionando a eles a responsabilidade de suas adaptações com o todo.

No que tange as possibilidades de novas formas de se expressar e produzir conhecimentos, à medida que a avaliação chegava ao fim todos já se mostravam relaxados e confiantes para a resolução das próximas premissas, os receios que se davam em responder as justificativas da região Sul do Brasil, logo se desfez. Reparou-se que os objetivos esperados tinham sido atingidos quando uma menina que mal falava no início das conceituações, estava vibrando e mencionando justificativas as características dos animais do Nordeste brasileiro.

Por fim, ao se analisar as respostas dadas as autoavaliações, tem-se os dados quantitativos expostos na tabela a seguir:

Tabela 01:



Fonte: Autor (2019).

Visando-se uma maior sinceridade pelos alunos quanto suas percepções acerca da metodologia ativa aplicada nas aulas de geografia, foi entregue aos mesmos uma ficha contendo quatro perguntas, que podiam ser classificadas entre as opções: Sim, Moderadamente e Não, na ficha estava expresso que os alunos não precisavam se identificar.

Quanto as perguntas: 99% dos alunos responderam ter gostado da metodologia aplicada na aula de Geografia; e 1% afirmou ter gostado moderadamente. 80% afirmaram ter participado com interesse nas dinâmicas propostas e 20% dos alunos responderam ter participado com um menor interesse. 99% dos alunos afirmaram terem sido capazes de questionar os fatos que não entendiam, a partir da metodologia utilizada; e 1% respondeu ter se considerado capaz moderadamente. Quanto a última pergunta, 100% dos alunos responderam se considerar importantes na formulação das atividades.

Conclusões

É notório se destacar que inúmeros fatores puderam ser percebidos em relação ao desenvolvimento dos alunos em relação a atividade proposta, em primeiro, pelo fato do estranhamento a metodologias diferentes ao que se tem por hábito, serem tomadas pelos educandos e nitidamente refletidas por eles, como menos “sérias” em relação as formas tradicionais de aprendizagens e avaliação.

No entanto, buscou durante o processo, valer-se das prerrogativas de César (2017), na busca por aprendizagens



através da lógica, e envoltas a culminância de avaliações onde as complexidades que pudessem vir a surgir, seriam apequenadas diante da coletividade da sala de aula, bem como propôs: Borges (2002). A eficácia da metodologia aplicada, se confirmou não só pela percepção do pesquisador, como também, pela reafirmação dada pelos alunos no *feedback* proposto no instatante final do trabalho.

Por fim, concluiu-se que ao se humanizar a educação, bem como o ato de analisar os índices de aprendizado dos alunos, temos no processo avaliativo, uma esfera de maior importância, quando comparado ao simples processo classificatório. Ação está o ato de avaliar esta perceptível aos alunos, e elemento motivador de desinteresse e medo do fracasso, como enfatizaram Pereira e Souza (2004).

Referências

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. D. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BAZZO, V. L. **Para onde vão as licenciaturas? a formação de professores e as políticas públicas**. Educação, Santa Maria, RS, v. 25, n. 1, p. 53-65, 2000.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGES, A. T. **Novos rumos para o laboratório escolar de ciências**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.19, n.13, p.291-313, 2002.

BRASIL. 1999a. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 8ª Séries**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em: 22 de ago. de 2019.

CÉSAR, C.P.H.A.R. et al. **Metodologias ativas de ensino na área da saúde: Comparação entre os discursos orais e escritos de estudantes universitários**. Bioscience Journal, v. 33, n. 1, p.219-224, jan./fev. 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOLMESLAND, I. S. **Qualidade e equidade no acesso ao conhecimento: experiências de uma sociedade igualitária**. Educação, Porto Alegre, ano 26, n. 50, p. 45–70, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Série Pesquisa. v.2. Brasília: Liber Livro, 2005a.

_____. **O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramento)**. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2005b.

MORAN, José M. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PEREIRA, L. C.; SOUZA, N. A. **Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio**. Estudos em Avaliação Educacional: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 29, p. 191-208, 2004.

PINTO, S. et al. **O Laboratório de Metodologias Inovadoras e sua pesquisa sobre o uso de metodologias ativas pelos cursos de licenciatura do UNISAL, Lorena: estendendo o conhecimento para além da sala de aula**. Revista de Ciências da Educação, São Paulo, v. 2, n. 29, p. 67-79, jun./dez. 2013.

SOUZA, A. E. et al. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior de tecnologia**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2015.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem ativa no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. [2014].

VILLARINI, A. **Teoria e pedagogia do pensamento sistemático e crítico**. Universidade de Porto Rico Organização para o Desenvolvimento de Pensando.

UVINHA, R. R.; PEREIRA, D. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino de ciências humanas e sociais**. ComCiência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, 10 fev. 2010.

Apêndice

Perguntas direcionadas aos alunos na ficha de autoavaliação:

Imagem 02:

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	
1	• Gostei da forma que o conteúdo foi apresentado pelo professor?
2	• Participei com interesse das aulas e dinâmicas propostas?
3	• Fui capaz de compreender ou questionar os fatos que não entendi?
4	• Me considerei importante na formulação das atividades?

Fonte: Autor (2019).