

AVALIAÇÃO DA OFICINA CARTOGRAFIA SOCIAL, TERRITÓRIO E RISCOS POR ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL DOUTOR PAULO DINIZ CHAGAS, BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS

EVALUATION OF THE SOCIAL CARTOGRAPHY, TERRITORY AND RISK WORKSHOP BY STUDENTS FROM THE DOUTOR PAULO DINIZ CHAGAS STATE SCHOOL, BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS

Mônica de Oliveira Ribeiro Couto¹

Eric de Assis Marcelino

Thiago Fernandes da Silva

Denilson Eustáquio Campos

Ana Márcia Moreira Alvim

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é central no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo em práticas que valorizam metodologias participativas, como a cartografia social. Na educação geográfica, compreender como os estudantes avaliam experiências que articulam conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais em perspectiva crítica e dialógica é fundamental. A oficina Cartografia Social: Território e Riscos, vinculada ao Projeto de Extensão Formação para o Trabalho e para a Cidadania da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia – Tratamento da Informação Espacial (PPGG-TIE), procurou capacitar estudantes do ensino médio da rede pública para representar e analisar seus territórios vividos. A partir dessa prática, foram identificados riscos socioambientais e elaboradas estratégias coletivas de gestão e transformação do espaço escolar e comunitário. A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de avaliações que superem a mera aferição de conteúdos, priorizando o caráter formativa como acompanhamento contínuo da aprendizagem. Nesse contexto, a rubrica se mostra instrumento relevante para análise criteriosa e multidimensional do percurso formativo. Este artigo discute o uso da rubrica como estratégia de avaliação da oficina realizada na EE Dr. Paulo Diniz Chagas, analisando qualitativamente a percepção dos estudantes à luz dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como proposto por Zabala (1998).

¹ moribeirocouth@gmail.com ; PUC Minas Campus Coração Eucarístico

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo avaliativo é elemento central do planejamento educativo, pois orienta o desenvolvimento de competências e habilidades, identifica evidências de aprendizagem, redefine estratégias e possibilita retomar ou ampliar conceitos-chave. Zabala (1998) organiza os conteúdos escolares em três dimensões: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os primeiros envolvem fatos, conceitos e princípios; os procedimentais dizem respeito a técnicas, métodos e estratégias aplicáveis em situações concretas; e os atitudinais referem-se a valores e atitudes voltados à formação integral. Essa tipologia dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que defende aprendizagem integral, articulando conhecimentos, habilidades e atitudes. A BNCC propõe que os conteúdos sejam trabalhados de modo a desenvolver competências e valores, de forma que os estudantes compreendam, apliquem e reflitam sobre os saberes em contextos reais. Assim, a organização em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais contribui para um ensino intencional, crítico e voltado à formação cidadã. No ensino de Geografia, a avaliação assume especificidades ligadas à natureza espacial e interdisciplinar da área. Para Cavalcanti (2019), avaliar implica considerar tanto a apropriação de conceitos quanto o desenvolvimento do “raciocínio geográfico”, entendido como a capacidade de interpretar fenômenos sociais e naturais em sua dimensão espacial. Em consonância, a BNCC ressalta que a avaliação deve contemplar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o desenvolvimento de competências, como utilizar saberes geográficos para compreender a interação sociedade-natureza, exercitar a investigação e propor soluções para problemas socioambientais. Nesse cenário, a avaliação por rubrica mostra-se instrumento adequado. Estruturada a partir da tipologia de Zabala, permite analisar o desempenho nas três dimensões, oferecendo feedback que favorece a ampliação de conceitos e o aprimoramento contínuo. Para Fernandes (2021), as rubricas funcionam como “guias de pontuação” que descrevem características de um produto ou desempenho em níveis de qualidade. Tornam os critérios mais claros e objetivos, ampliam a transparência, favorecem a autoavaliação e qualificam o retorno oferecido pelos educadores.

METODOLOGIA

A oficina de Cartografia Social foi desenvolvida com 32 estudantes do Ensino Médio da E.E Dr. Paulo Diniz Chagas, durante quatro encontros de uma hora e quarenta minutos cada. Ao longo dos encontros, foram realizadas atividades diversificadas que contemplaram os três tipos de conteúdos propostos por Zabala: conceituais (território, territorialidade, riscos ambientais, vulnerabilidade social), procedimentais (técnicas de mapeamento, leitura cartográfica, uso de tecnologias geoespaciais) e atitudinais (cooperação, pensamento crítico, responsabilidade socioambiental, participação cidadã). As atividades desenvolvidas incluíram: rodas de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios e experiências territoriais dos estudantes; produção de mapas mentais coletivos representando os territórios de vivência e os riscos identificados pelos participantes; utilização do Google Earth para visualização e análise espacial dos territórios mapeados; aplicação de questionário no Google Forms para coleta sistemática de informações sobre percepções territoriais e riscos ambientais; exposição dialógica de conceitos fundamentais da geografia crítica e da cartografia social; participação em jogo de tabuleiro sobre território e risco, desenvolvido especificamente para a oficina. Como etapa final do processo formativo, foi aplicada uma avaliação por rubrica, elaborada de modo a alinhar-se aos objetivos de aprendizagem da oficina. Estruturada com base na tipologia de conteúdos de Zabala, a rubrica permitiu a análise multidimensional da participação dos estudantes. A rubrica contemplou quatro critérios principais: Engajamento nas atividades (dimensão atitudinal): que avaliou a participação ativa, interesse demonstrado e colaboração com colegas durante as atividades propostas; Compreensão dos conceitos de território e risco (dimensão conceitual), que verificou a apropriação dos conceitos fundamentais trabalhados na oficina, bem como a precisão na representação cartográfica a partir da utilização adequada das técnicas de mapeamento e representação espacial (dimensão procedural); Trabalho colaborativo (dimensão atitudinal): que observou as habilidades de cooperação, comunicação e construção coletiva do conhecimento; Reflexão crítica sobre a aplicação dos conceitos de território e risco no contexto (dimensão conceitual-atitudinal): que avaliou a capacidade de analisar, avaliar e propor soluções para os problemas socioambientais identificados nos territórios mapeados.

DISCUSSÃO E/OU RESULTADOS

A análise dos resultados da rubrica revelou dados significativos sobre a aprendizagem dos estudantes do ensino médio e a eficácia da metodologia de cartografia social. Foram avaliados quatro critérios: compreensão dos conteúdos, participação e engajamento, relevância e aplicação do conhecimento, e organização e clareza. Os estudantes atribuíram-se níveis de desempenho: “Excelente”, “Bom”, “Regular” ou “Insatisfatório”. De modo geral, 83% dos estudantes avaliaram-se entre “Excelente” e “Bom”, especialmente quanto ao engajamento e à participação nas atividades coletivas, indicando receptividade à metodologia e fortalecendo a dimensão atitudinal da aprendizagem por meio de colaboração e troca de experiências. No critério compreensão dos conteúdos, 89% dos estudantes avaliou como “Excelente” e “Bom”, demonstrando apropriação dos conceitos de território e risco e capacidade de relacionar teoria e prática. Já 11% registraram desempenho “Regular”, indicando desafios no aprofundamento conceitual e na precisão da representação cartográfica, o que evidencia a necessidade de estratégias que reforcem a integração entre conceitos e prática espacial. Já no critério relevância e aplicação do conhecimento, 89% dos estudantes reconheceram a utilidade da cartografia social para compreender problemas socioambientais e refletir criticamente sobre riscos e vulnerabilidades. Já 11% relataram dificuldades em transpor o conhecimento para situações mais complexas, indicando a necessidade de oficinas complementares para maior sistematização e aprofundamento. Por fim, no critério organização e clareza, os resultados foram mais heterogêneos: embora a maioria (79%) tenha avaliado sua produção como satisfatória, parte dos estudantes (21%) revelou dificuldades na comunicação escrita e na sistematização das ideias. Esses indícios reforçam a importância de integrar práticas de leitura e escrita às atividades cartográficas, fortalecendo a clareza e a dimensão procedural da aprendizagem. De forma geral, os resultados mostram que a rubrica favoreceu a autoavaliação consciente dos estudantes e permitiu aos educadores identificar pontos fortes da oficina, mas também aspectos a aprimorar. O instrumento evidenciou aprendizagens nas três dimensões propostas por Zabala (1998) — conceituais, procedimentais e atitudinais — oferecendo um retrato amplo do que foi alcançado e subsídios para o aperfeiçoamento das próximas edições da oficina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de rubrica como estratégia de avaliação formativa da oficina Cartografia Social, Território e Riscos demonstrou-se eficaz tanto como instrumento de acompanhamento da aprendizagem quanto como ferramenta de análise da metodologia educativa empregada. Os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando que a avaliação multidimensional baseada na tipologia de conteúdos de Zabala permite compreensão mais integral e qualificada dos processos formativos desenvolvidos.

Palavras-chave: Cartografia participativa; Vulnerabilidade socioambiental; Educação geográfica; Metodologias ativas; Avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2019.
- FERNANDES, Domingos. **Rubricas de avaliação**. Porto: Porto Editora, 2021.
- WIGGINS, Grant.; MC TIGHE, Jay. (2005). **Planejamento para a compreensão**: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica; Bárbara Barbosa Born, Andréa Schmitz Boccia. 2. ed. (ampliada). Porto Alegre: Penso, 2019.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998 (224 p.)