

MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA – TRAJETÓRIAS MÚLTIPLAS DOS TERCEIROS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Fernanda Carolina dos Santos
fecars.gk@gmail.com¹

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro
gabriel.brasil.88@gmail.com

Resumo

Com esta prática educativa, procuramos descrever e suscitar reflexões sobre o projeto realizado a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do Instituto de Geociências na Unicamp. A metodologia utilizada no trabalho contemplou o uso de mapas mentais com estudantes de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola da rede pública do estado de SP. O projeto foi concebido com o intuito de satisfazer as inquietações dos discentes e docentes, identificadas em sala de aula, acerca das desigualdades instituídas e reproduzidas nos ensinos público e privado; o uso de mapas mentais almejou, assim, munir os estudantes com estratégias próprias que lhes ampliasse a capacidade de relacionar criticamente a realidade e o saber teórico, promovendo uma aprendizagem significativa. O resultado desta empreitada pode ser auferido quantitativamente, no acréscimo considerável às médias bimestrais da maior parte dos alunos ao longo do ano letivo, mas principalmente na maneira como esta mudança metodológica dinamizou o engajamento e pró-atividade nos processos de aprendizagem dos alunos, aumentando sua autonomia por disputá-los.

Palavras-chave: estágio supervisionado, mapas mentais, aprendizagem significativa.

Introdução

O presente trabalho buscou documentar e suscitar reflexões acerca do projeto realizado a partir das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II do Instituto de Geociências da Unicamp – Universidade Estadual de Campinas – no período letivo escolar de 2015, junto a estudantes em duas salas de terceiro ano do Ensino Médio do ensino público da rede estadual de Campinas.

A prática educativa aqui apresentada é de autoria tanto da idealizadora do projeto e graduanda, Fernanda Carolina dos Santos, quanto do professor supervisor de Geografia que a recebeu na Escola Estadual José Vilagelin Neto, Gabriel Brasil Pedro.

¹Graduanda em Geografia na Universidade Estadual de Campinas – o presente trabalho é decorrente de um projeto realizado em Estágio Supervisionado da modalidade de Licenciatura.

Este projeto propôs a utilização de *mapas mentais* enquanto metodologia de ensino e estratégia de estudos, tanto para os docentes quanto para os discentes envolvidos, com o objetivo de satisfazer as preocupações e angústias apresentadas por ambos os grupos, levantadas em sala de aula e problematizadas em constante diálogo com as turmas.

Agregadas à organização das atividades relativas aos mapas mentais, houve outras práticas como a utilização de pôster e charges, bem como a exibição de um curta.

Mapas mentais: Um projeto

O acompanhamento na E. E. José Vilagelin Neto, entre o professor supervisor e estagiária teve início no segundo bimestre. Em uma aula de encerramento do conteúdo programático para o primeiro bimestre, no módulo “Regionalização do espaço mundial” (SÃO PAULO, 2010), na qual versávamos sobre as características do capitalismo, os estudantes direcionaram a discussão para as desigualdades instituídas e reproduzidas no ensino público e privado. A preocupação com o preparo para o vestibular foi evidente durante a discussão.

A ideia inicial para o desenvolvimento do projeto aqui exposto surgiu, assim, a partir da necessidade de uma forma de instrumentalização dos conhecimentos dos alunos que lhes eram cobrados institucionalmente e, também como uma tentativa de ampliar a capacidade dos discentes para relacionar criticamente a realidade e o saber teórico.

Pensado de forma a atender esta demanda que entendemos partir dos alunos foi decidido apresentar-lhes as premissas de trabalho através de uma aula inicial do projeto, para que julgassem conveniente trabalhar, ou não, com o método.

Os discentes assentiram para que déssemos início ao projeto, o que foi importante no decorrer do mesmo como veremos adiante; entretanto, é pertinente explorarmos brevemente a fundamentação teórica da qual nos utilizamos para balizar o trabalho com mapas mentais.

O mapa mental é conceituado como uma estratégia para a aprendizagem significativa, um estruturador do conhecimento apresentado de maneira esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos em uma rede de relações flexíveis, subjetivas e não necessariamente hierárquicas. Ele é em essência um diagrama que pode ser utilizado com diversas finalidades, incluindo tarefas não necessariamente teóricas. Os elementos no mapa mental podem ser arranjados intuitivamente de acordo com a importância (BOVO e HERMANN, 2005).

Este recurso tem como base a aprendizagem significativa que, segundo Ausubel (1963 *apud* MOREIRA, 1997) é o processo na estrutura cognitiva do aprendiz o qual o novo conhecimento obedece a processos na acomodação com o saber já estabelecido e que não necessariamente será incorporado com o mesmo signo que foi emitido.

O autor descreve a não-arbitrariedade e substantividade como movimentos característicos desta aprendizagem. Não-arbitrariedade é a relação através da qual o material potencialmente significativo se relaciona com os conhecimentos prévios, estes servindo de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos que se estabeleçam sobre ele.

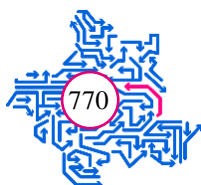
A substantividade, por sua vez, sugere que o conhecimento incorporado à estrutura cognitiva, não é o discurso utilizado para transmiti-lo, mas sim, a substância desse novo conhecimento. Deste modo, os signos, e/ou grupos de signos, e/ou a mesma proposição podem ser incorporados de diferentes maneiras (MOREIRA, 1997).

Ainda para Ausubel, o conhecimento se dá de maneira relacional, e se neste movimento ele acontece apenas de maneira arbitrária e literal, o sujeito não é portador do conhecimento, no sentido de que não o apropriou, e a aprendizagem se dá de maneira mecânica e/ou automática.

Este conceito ultrapassa a discussão no contexto educativo de estímulo, resposta, reforço positivo, tecnologia educacional – entre outras questões colocadas sob a influência comportamentalista – e insere-se na discussão sobre práticas de mudança conceitual e construtivismo. É certo que carrega em si resíduo de práticas do behaviorismo, assim como uma quebra de paradigma não anula completamente a anterior, mas nesse sentido os esforços empregados vão na direção cognitivista/construtivista/significativo (MOREIRA, 1997).

Estas são as linhas introdutórias da corrente de aprendizagem significativa segundo alguns autores, nas quais a estratégia do mapa mental está pautada. A utilização de mapa mental permite uma representação visual que partilha significados, e contém as relações entre os conceitos apropriados por quem o realiza, explicitando sua construção cognitiva.

Alguns benefícios que podemos apontar na utilização da metodologia do mapa mental são: *a)* a clareza da exposição das ideias/conceitos de acordo com as relações estabelecidas entre estes; *b)* as conexões entre os conceitos são reconhecidas com facilidade pelo usuário; *c)*



os processos mnemônicos são acessados mais eficazmente; e *d*) a natureza aberta da organização estimula novas conexões (BOVO e HERMANN, 2005).

O desenrolar do projeto: novos caminhos...

O projeto foi concebido buscando desenvolver uma série de mecanismos para que o trabalho fosse coerente, incluindo o encadeamento das aulas na grade dos estudantes. A metodologia foi utilizada buscando cumprir as funções de realizar a discussão dos conteúdos programáticos, atividades de prática semanais, assim como avaliativas.

O seu andamento era realizado às sextas-feiras, nas quais eram iniciadas as novas atividades que dávamos prosseguimento na outra aula da semana. Este dia foi escolhido por coincidirem as aulas de ambas as turmas dos terceiros anos do ensino médio.

A partir da terceira semana do segundo bimestre, tiveram início os trabalhos relacionados ao projeto. Para que os alunos tivessem o tempo que utilizavam para copiar da lousa disponível, ao início da aula era distribuído um material de apoio previamente elaborado, textos que balizavam e complementavam as discussões sobre o tema da semana.

Ao pensarmos na forma a qual iríamos organizar os materiais de apoio, uma preocupação premente era a de não deixar de cumprir os conhecimentos instituídos pelo currículo do estado de São Paulo. Para tanto, procurando não apenas realizar a discussão dos conteúdos estipulados, como também atualizá-la, organizamos os textos de apoio com base em revistas atuais, adaptando-os conforme a necessidade.

De maneira geral, a dinâmica estabelecida foi a de iniciarmos a aula utilizando uma questão de vestibular objetiva de diversas instituições de ensino superior, para introduzir e trabalhar nas alternativas pertinentes ao conteúdo estabelecido.

Em seguida, fazíamos o mapa mental em lousa em conjunto com os estudantes, finalizando com a entrega dos textos de apoio que continham conceitos grifados para pesquisa e, que deveriam ser lidos para o debate na primeira aula da semana seguinte.

Nesse sentido, uma atividade aonde os estudantes desenvolviam seus próprios mapas mentais, levando em conta o tema da semana e alguma questão-problema apresentada pela equipe de estágio, também era entregue para ser realizada fora do horário de aula, com data prevista de entrega para a próxima semana, como forma de avaliação contínua.

Para a apreciação dos mapas mentais foi elaborado um quadro síntese com os elementos solicitados e espaço para comentários personalizados. Aos alunos foi explicitada as orientações gerais e, não menos importante, em quais parâmetros as correções estavam sendo realizadas.

O material elaborado foi impresso em formas de filipetas e eram afixados em cada mapa. Foi realizada uma legenda de cores para que os alunos pudessem entender cada elemento.

Para *Compreensão e Coerência do Assunto*, escritos em vermelho, para *Relação com Conhecimento Prévios*, em preto, *Complexidade* em verde e para os comentários a cor é azul. É possível observar o quadro de avaliação na imagem 1.

Forma Avaliativa na escala de 0 a 10		
O quê?	Quanto vale?	Minha nota:
Compreensão e Coerência do assunto	5	
Relação com conhecimentos prévios	2,5	
Complexidade	2,5	
Total:		
Comentários:		

Imagem 1: Filipeta avaliativa dos mapas conceituais. Fonte: elaborado pelos autores

Em *Compreensão e Coerência do Assunto* cujo total vale 5 pontos em 10, o valor estava subdividido em 2,5 para *Compreensão* e 2,5 para *Coerência do Assunto*. Na primeira parcela esperava-se que o aluno conseguisse se ater ao conteúdo e tecer relações que o trabalhassem, ao elaborar o mapa mental.

Já em *Coerência* a preocupação foi se dentro do conteúdo apresentado pelo aluno, o mesmo conseguiu manter a coerência das conexões da *Compreensão*. A cada equívoco um desconto de 1,0 ponto era realizado e a cada passagem confusa assinalada com um ponto de interrogação, perdia-se 0,5 ponto.

Em *Complexidade*, que teve como valor total 2,5 pontos, a expectativa estava na qualidade das conexões, o quanto o aluno conseguiu absorver da indissociabilidade dos

conceitos presentes no conteúdo e transmitir as relações entre eles. Um elemento/ligação complexa teve valor de 0,5 pontos. Dois elementos/ligações complexas têm o valor de 1,5 e três elementos/ligações ou mais, o valor cheio da nota.

Nos dois quesitos acima citados, o desafio dos estudantes era abandonar o conteúdo mnemônico que por vezes permeia a Geografia escolar, moldar lentes próprias para olhar os conceitos trabalhados em sala e tecer suas próprias conexões entre eles, buscando mecanismos que acionassem a substantividade para uma aprendizagem significativa.

Em *Relação com Conhecimento Prévios*, o conteúdo esperado era o de aulas anteriores, conhecimento adquirido por outros meios pelo próprio aluno e também pesquisa realizada na semana em que estavam com o mapa para elaboração.

A cada aula nova, todo o conteúdo da anterior era considerado como conhecimento prévio. O valor do quesito é de 2,5. Não há descontos de nota negativa neste item. A cada elemento relacionado dentro desse quesito, o valor é de 1 ponto, porém se o aluno realizasse duas conexões dessa natureza a nota é cheia.

Ao instigarmos os discentes a resgatarem constantemente aquilo que foi discutido em aulas anteriores e, tentar atribuir sentido ao material potencialmente significativo da nova semana através das relações travadas com os conhecimentos prévios, buscamos mecanismos que acionassem a não-arbitrariedade para uma aprendizagem significativa.

Um exemplo de mapa mental pode ser verificado na imagem 2.

E. E. Professor José Vilagelin Neto, disciplina de Geografia, 3º Bimestre, módulo: 'África no mundo global' – agosto de 2015

Nome: [REDACTED] 3º B

Atividade 1: Com base no que foi discutido em sala e nas aulas anteriores, relacione a divisão europeia da África e a Conferência de Berlim (1884) com as dificuldades econômicas, sociais e políticas enfrentadas pelo continente africano hoje. (Data de entrega: 28 de agosto de 2015)

Forma Avaliativa na escala de 0 a 10		
O quê?	Quanto vale?	Minha nota:
Compreensão e Coerência do assunto	5	4,0
Relação com conhecimentos prévios	2,5	2,5
Complexidade	2,5	2,5
Total:		9,0

Comentários:
BOM MAPA! BOM USO DE CONHECIMENTO PRÉ-VIO E DO MATERIAL DE APOIO. CONEXÕES INTERESSANTES CUIDADO COM O USO DE PALAVRAS TÃO "ABSOLUTAS" E PARA NÃO SE UTILIZAR DE CONCEITOS ERRADOS.

Imagem 2: Mapa mental acima da média no terceiro bimestre

O trabalho com mapas mentais correspondeu a 50% da nota bimestral dos estudantes, sendo a aplicação de provas correspondente a 40% de suas médias², estas sendo uma exigência da coordenação da escola e, também uma oportunidade para observar em moldes avaliativos convencionais a eficácia do projeto em auxiliar os discentes na compreensão e assimilação dos temas e conceitos discutidos.

No segundo bimestre, um total de 69 estudantes nas duas turmas de terceiro ano realizaram a prova bimestral. Dentro desse universo amostral, 10% do total apresentaram notas vermelhas³; sobre o desempenho dos estudantes com nota azul, 45 deles (65% do total) receberam uma nota superior a 70%.

Com o intuito de avaliar as novas estratégias de estudo e aprendizagem em conjunto utilizadas e para enxergar esse panorama, se faz necessário observar como foi o desempenho deles em avaliações passadas com o mesmo professor, sem o trabalho conjunto aos mapas

² 10% da média dos estudantes foi atribuída por “participação”, uma mescla entre assiduidade escolar, trabalhos semanais entregues e corrigidos e participação em sala de aula.

³ Na rede pública estadual de São Paulo, a média de aprovação é 5,0.

mentais. Dessa maneira, escolheu-se fazer uma breve comparação entre os resultados que os estudantes conquistaram nas semanas de provas do 1º e 2º bimestres.

Foram levantadas as informações sobre o 1º bimestre trabalhadas anteriormente, as notas vermelhas e azuis acima de 70% daquele período. Dos mesmos 69 alunos, 23 obtiveram notas vermelhas (33,33%), sendo 5 destas notas do terceiro ano A, e 17 do terceiro ano B; no mesmo panorama, 30 estudantes obtiveram nota azul acima de 70% (43,5%) das quais 23 pertencem terceiro ano A e outras 7, ao terceiro ano B.

Nesse sentido, foi possível perceber uma redução geral de aproximadamente 13% no número de notas vermelhas, assim como um aumento de 21,5% no número de alunos com notas azuis acima de 70% entre os 1º e 2º bimestres.

O projeto ter sido desenvolvido a partir das demandas apresentadas pelo corpo discente não foi de pequena importância. Como discute Obregon (2012), um dos desafios mais antigos da pedagogia é superar a falsa oposição entre interesse e esforço, como se os dois elementos fossem mutuamente excludentes.

Muitas vezes, o objeto a ser estudado pelos alunos é tratado como sendo exterior a eles, e que dessa maneira deve fazer-se interessante através de estímulos artificiais. Para o autor, a relação de um aprendiz com o conhecimento é – ou deve ser – outra:

O princípio genuíno do interesse é o do reconhecimento da identidade daquilo que deve ser aprendido ou da ação pedagógica proposta, e o sujeito que está crescendo; ação que se encontra na direção do próprio crescimento do sujeito, e que portanto é imperiosamente demandado por ele. (OBREGON, 2012, p.311, tradução nossa).

As angústias e inquietações dos alunos estão no cerne deste projeto, e porque eles foram continuamente envolvidos nos caminhos que o trabalho a ser realizado seguiria fez com que se engajassem muito mais no seu próprio processo de aprendizagem.

O desenrolar do projeto: ...‘alternar os passos da caminhada’

O acréscimo na nota dos estudantes foi considerável, tanto no comprometimento com as tarefas semanais quanto nas provas bimestrais, requeridas pela escola. Estes dados quantitativos absolutos, entretanto, não nos pareceram suficientes para compreender a progressão do projeto; era necessário saber a percepção dos alunos acerca do trabalho sendo desenvolvido, para decidir quais rumos tomar no segundo semestre letivo.

Nesse sentido, foi aplicado um questionário junto aos terceiros anos antes das férias de julho para que eles avaliassem o projeto. O questionário foi composto por seis questões, sendo quatro de caráter objetivo e duas questões dissertativas. O terceiro ano A possui 39 alunos dos quais 31 responderam ao questionário. O terceiro ano B possui 38 alunos, dentre eles 25 responderam ao questionário.

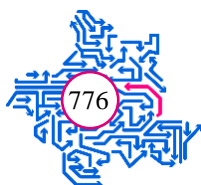
As questões objetivas do questionário foram: a) *Você já havia trabalhado com mapas mentais anteriormente?* b) *Você teve dificuldades em fazer os mapas mentais?* – tendo sido a resposta graduada em quatro itens (muita dificuldade/ alguma dificuldade/ pouca dificuldade/ nenhuma dificuldade); c) *Em que medida você acredita que trabalhar com mapas mentais auxiliou no seu estudo?* e d) *Em que medida você acredita que os mapas mentais auxiliaram sua memória e facilidade em relacionar conteúdos?* – as quais foram graduadas em quatro itens (muito/ parcialmente/ pouco auxílio/ nenhum auxílio).

As questões dissertativas foram catalogadas de acordo com a frequência da natureza da resposta, e foram analisadas em grupos no qual uma setença em nada modificada de um dos alunos, melhor captou a opinião. As questões dissertativas apresentadas à eles foram, em ordem: a) *Na sua opinião, houve algum prejuízo aos seus estudos com o uso de mapas mentais?*; e b) *Quais são suas observações sobre o que poderia ser melhor no método de estudar com os mapas mentais?* Não houve respostas em branco em ambas as salas.

O projeto com mapas mentais angariou a aprovação da maior parte dos estudantes e, também, provocou um importante acréscimo nas notas destes, entre o primeiro e o segundo bimestre. Entretanto, as respostas obtidas nos questionários acima descritos indicaram que uma pequena parcela dos alunos em ambas as salas sentia falta de avaliações mais tradicionais, como as que privilegiassem a produção de textos dissertativos-argumentativos e de trabalhos em grupo.

O hiato de férias no meio do ano serviu para que a equipe de estágio se reunisse para organizar o replanejamento da metodologia, atividades e avaliações que seriam desenvolvidas no segundo semestre. Era importante não descaracterizar o projeto e seus objetivos, assim como não efetivá-lo de maneira impositiva e sem ouvir o que os estudantes tinham a dizer.

Foi possível identificar duas principais preocupações que orientaram o processo de replanejamento:



- os interesses dos estudantes, que no início do ano demonstraram preocupação de se sentirem despreparados para o vestibular, e uma parcela do corpo discente que, ao fim do segundo bimestre, demonstrou-se preocupada em não se adequar à metodologia proposta.
- objetivos do projeto ao trabalhar com *mapas mentais*, buscando auxiliar os estudantes na construção complexa de conceitos geográficos e, apresentar-lhes novas estratégias para o estudo e sua aprendizagem.

Partimos do *feedback* recebido para o replanejamento das aulas a serem ministradas, realizando as alterações que julgamos contemplar as necessidades anunciadas. As atividades avaliativas semanais, que no segundo bimestre se restringiram apenas aos mapas mentais, a partir do terceiro bimestre passaram a ser alternadas com a produção de redações dissertativo-argumentativas sobre os temas e conteúdos sendo discutidos.

Para um melhor panorama do trabalho desenvolvido, buscou-se fazer uma análise objetiva dos resultados obtidos pelos estudantes ao longo da aplicação deste projeto, não nos esquecendo dos aspectos qualitativos dos quais eles decorrem.

Com as mudanças suscitadas pela reorganização no projeto para o segundo semestre, foi necessário observar se estas trariam consequências positivas para a aprendizagem dos alunos.

As notas obtidas por eles serviram como bom indicador nesse sentido, de adequação às novas avaliações que foram trazidas pela equipe do estágio supervisionado. Entretanto, era importante decidir como fazer essa observação – o desenrolar do projeto bimestre à bimestre, ou as diferenças entre suas primeira e segunda etapas. Escolheu-se, trabalhar com ambos os parâmetros, lançando mão deste ou daquele quando necessário ou relevante. O resultado obtido foi o seguinte:

Tabela de média aritmética bimestral-semestral das turmas de 3º ano de Ensino Médio

3º Ano A				3º Ano B			
1º bim.	2º bim.	3º bim	4º bim.	1º bim.	2º bim.	3º bim	4º bim.
6,7	7,8	5,9	9,1	5,8	6,9	7,1	8,1
1º semestre		2º semestre		1º semestre		2º semestre	
7,2		7,5		6,3		7,6	

Tabela 01 - média aritmética bimestral-semestral das turmas do 3º ano Ensino Médio

O objetivo deste projeto foi, como apontado anteriormente, desenvolver a capacidade dos discentes para relacionar criticamente a realidade e o saber teórico. Fazer essa análise puramente baseados na nota aritmética dos alunos nos pareceu insuficiente, na medida em que “[...]o que se verifica frequentemente é que não há correlação entre nota e a qualidade da aprendizagem [...] o aluno acaba descobrindo o jogo da escola e encontra formas de resistência e enfrentamento” (MACIEL, 2003, *apud* LEITE & KAGER, 2009).

Este mecanismo foi importante por ter fornecido um parâmetro minimamente objetivo através do qual mensurar nossos esforços, mas principalmente porque ao final de todo bimestre, esses números eram compartilhados com os alunos, servindo então a dupla função de transparência e motivação.

A progressão das notas obtidas por cada turma foi muito diferente. Desde o primeiro bimestre, o 3º ano A obtém notas mais altas do que o 3º ano B, apresentando uma média notável de 9,1 no quarto bimestre.

Quando mais profundamente analisada, é possível perceber uma discrepância muito grande na transição entre o segundo e terceiro bimestres, apresentando um decréscimo de 20,3% entre os dois. Inferimos que este fato se deu porque o 3º ano A, primeiro, não se adequaram satisfatoriamente com as mudanças propostas nos modelos avaliativos; e também porque, como foi a turma de melhor rendimento desde o início do ano letivo, deram início a um movimento de faltas sistemáticas e relativo descompromisso com as atividades promovidas.

Este curso foi corrigido, no quarto bimestre, com intervenções disciplinares por parte da coordenação e direção, e também com a equipe de estágio supervisionado demonstrando aos alunos que as mudanças efetivadas no segundo semestre foram originadas nas demandas trazidas pelo próprio corpo discente, aumentando assim seu comprometimento.

Ocorre que no 3º B o engajamento inicial foi uma alavanca contínua, o que se refletiu no seu desempenho geral, tanto na progressão das notas, que cresceu continuamente bimestre a bimestre, apresentando um crescimento de 39,6% entre o primeiro e quarto; quanto no comprometimento e interesse em sala e muitas vezes fora dela.

Devido ao desenvolvimento diferenciado apresentado pelas turmas, a progressão das notas entre o movimento inicial do projeto, antes das férias de julho, e sua fase final, foi impactada. O 3º A, devido ao descompasso apresentado no terceiro bimestre, apresentou um crescimento de apenas 2,7% entre as médias aritméticas do primeiro e segundo semestres; o 3º B, por outro lado, por ter apresentado comprometimento contínuo e um incremento de interesse gradativo, apresentou um crescimento de 20,6% entre semestres.

Considerações intersticiais

Pôr os pés em uma estrada nova é um convite ao vislumbre e desejo em antever o destino. Porém, em se tratando de ensino e na pluralidade de agentes às quais a ação pensada se empreende, conceber que o caminho seja único é um equívoco. Assim como as relações que se realizaram na construção dos mapas mentais, o caminhar foi dissimétrico, entrelaçado e em sua maior parte, imprevisível.

Todavia, assim como ao rever as fotos da viagem, muitas vezes reconstruímos nossas memórias, o racionalizar das ações empreendidas pode nos levar a encontrar um roteiro anteriormente não existente. Tentamos não incorrer neste erro, mas estamos suscetíveis a ele.

O esforço de promover transparência ao longo de todo o projeto, desde sua concepção, até o compartilhamento com os estudantes dos critérios de avaliação dos mapas mentais e a progressão das médias bimestrais que seus trabalhos angariaram durante 2015 promoveu um sentimento de agência no corpo discente, de responsabilidade da desconstrução da ilusória dicotomia entre interesse e esforço escolar.

O projeto desenvolvido e realizado para e com os estudantes do terceiro ano do ensino médio foi, dentre muitos adjetivos, surpreendente. Primeiramente, enquanto profissional em

formação e em constante procura pela reflexão de sua prática, a graduanda e idealizadora do projeto Fernanda afirma ter se sido muito acrescentada pela experiência.

O professor supervisor Gabriel, por sua vez, teve sua prática docente transformada: pela aproximação com mapas mentais enquanto metodologia de ensino; pelo reconhecimento do notável aumento no comprometimento discente quando colocados em posição de protagonismo de sua própria aprendizagem; e, principalmente, pela potencialidade percebida em um relacionamento entre academia e escola, quando estas se despem da pretensão de submeter uma à outra a um sistema de hierarquização da legitimidade e relevância de seus conhecimentos, e ao invés disso se propõem a trabalhar juntas para promover novas experiências de qualidade para o ensino básico e público do país.

Referências bibliográficas

BOVO, V.; HERMANN, W. **Mapas Mentais – enriquecendo inteligências:** captação, seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de informação. Campinas, 2005. Disponível em: <http://produtividade360graus.com/wp-content/uploads/2015/04/mm_introducao.pdf> Acesso em: 04 abril 2015.

LEITE, S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p.109-134, Mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago 2016.

MOREIRA, A. M. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. In: Cadernos de aplicação, nº 11(2), pp. 143-156, 1998.

OBRÉGON, Javier Sáens. *Los usos pedagógicos contemporáneos del discurso deweyano*. In: BELTRÁN, Rafael Rios; OBRÉGON, Javier Sáens (Org.) *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva em Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia, 2012, p.293-315.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/43/Files/CHST.pdf>> Acesso em: 02 julho 2014.

