

O PROFESSOR É, *A PRIORI*, RESPONSÁVEL PELA MOTIVAÇÃO DO ALUNO EM SALA DE AULA

Elaine Cristina Soares Surmacz*

Rosana Cristina Biral Leme**

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação e Ensino de Geografia, acontecida nos anos de 2013 e 2014. O objetivo geral da pesquisa esteve em identificar as metodologias utilizadas por professores no ensino da Geografia e investigar se e como essas metodologias podem contribuir para ampliar o interesse dos alunos pelos conteúdos geográficos. A delimitação da pesquisa admitiu uma opção metodológica que privilegia os aspectos qualitativos. Buscamos subsídios na Teoria Histórico-Cultural e, como perspectiva didática, na Pedagogia Histórico-Crítica. A investigação se deu em escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em municípios do estado do Paraná. As escolas estão classificadas em modalidades distintas de educação, sendo uma na modalidade Educação do Campo e outra na modalidade comum de ensino. Os resultados, aqui apresentados, referem-se ao ano de 2013, primeira etapa da pesquisa, que está fragmentada em dois momentos. Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de: observações, entrevistas informais, pesquisas bibliográficas. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de Geografia e quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Ao final da pesquisa, concluímos que o professor e suas escolhas metodológicas são responsáveis pela mobilização e motivação do aluno para a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Metodologia. Motivação. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação e Ensino de Geografia, acontecida nos anos de 2013 e 2014. O objetivo geral da pesquisa esteve em “identificar as metodologias utilizadas por professores no ensino da Geografia e investigar se

* Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação e Ensino de Geografia da UNIOESTE – Campus- Francisco Beltrão/PR – E mail: eainesurmacz@gmail.com

** Professora Dr^a. do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Geografia da UNIOESTE- Campus- Francisco Beltrão/PR. E mail: rosanabiral@hotmail.com

e como essas metodologias, podem contribuir para ampliar o interesse dos alunos pelos conteúdos geográficos”. Trata-se, de pesquisar a prática pedagógica cotidiana do professor de Geografia, suas escolhas metodológicas e ponderar se estas mobilizam ou não o aluno para o aprendizado.

A opção metodológica da pesquisa privilegiou os aspectos qualitativos. A pesquisa aconteceu em duas escolas distintas da rede pública de ensino do estado do Paraná. Uma localizada na área rural do município de Rebouças; outra, na área urbana do município de Irati, ambas no estado do Paraná. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de Geografia da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná e 108 (cento e oito) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, fragmentado em quatro turmas. Sendo duas do período da manhã e duas do período da tarde. Nesse artigo, buscamos apresentar os resultados da pesquisa coletados no ano de 2013, primeira etapa da pesquisa, que está fragmentada em dois momentos, em 2013 e 2014.

Como instrumento de coleta de dados fez-se uso da observação, de entrevistas informais e pesquisa bibliográfica. Os resultados apresentaram o professor como responsável pela mobilização e motivação do aluno na aprendizagem, dos conteúdos geográficos, e as suas escolhas metodológicas possuem papel essencial nessa motivação.

1.1 O Ensino de Geografia e sua prática pedagógica hodierna

Ao longo de décadas, o ensino de Geografia vem sofrendo significativas mudanças que têm como objetivo fazer com que o ensino, dessa disciplina, cumpra melhor o seu papel de formar alunos capazes de compreender as relações existentes entre a Sociedade e a Natureza, bem como, a construção do espaço geográfico derivado desta relação. Entre idas e vindas, diferentes caminhos vão sendo criados, buscando atender diferentes circunstâncias de ensino em diferentes contextos históricos.

Atualmente, as orientações para o Ensino de Geografia, na Educação Básica, podem ser encontradas nos documentos oficiais que norteiam a educação no país. Entre esses estão os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, em sua primeira versão, e, especificamente, no estado do Paraná, local de realização da pesquisa, as orientações para o ensino dessa disciplina, encontram-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, difundida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), em 2008.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, encontramos que o ensino dos conteúdos da disciplina geográfica tem por finalidade levar “os alunos a compreenderem

de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva” (BRASIL, 1998, p. 25).

Sendo assim, consideramos que aprendizagem dos conteúdos geográficos é entendida como sendo importante na formação de um indivíduo crítico dos problemas sociais e consciente de sua cidadania. Adquirir conhecimentos geográficos é algo benéfico e útil à vida do aluno, como afirma Brasil (1998, p.39):

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e especializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico.

No entanto, no processo de aprendizagem, há um elemento de fundamental importância: o professor. Esse tem o papel de mediador entre os conteúdos geográficos e o aluno. Suas escolhas metodológicas é que irão permitir que os alunos apropriem-se dos conceitos fundamentais da Geografia e compreenda como se dá o processo constante de transformação da sociedade.

[...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-professor buscando essencialmente a passagem de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno [...] (BRASIL, 1998, p. 89).

As representações sociais do professor devem estar pautadas de forma a auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos. É esse trabalho de mediação pedagógica que vai “propiciar a atividade cognitiva do aluno por meio de encaminhamentos metodológicos, para que esse aluno construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas” (CAVALCANTI, 2010, p.59).

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2001, p. 144)

No processo de construção de conceitos geográficos, instrumentalizadores, uma das metas a serem buscadas pelo Ensino de Geografia, é o pensamento espacial. Isso pressupõe “encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos” (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Sendo assim, ao buscar melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, optar pelo uso de diferentes materiais didáticos, em sala de aula, é uma determinação importante, já que “a finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução” (DEMO, 1998, p. 45). Ampliando assim a possibilidades de se aprender de diferentes formas.

O investimento do professor, em diversas metodologias de ensino, aliadas à diferentes recursos didáticos, pensados para diferentes situações de ensino, pode vir, a despertar o interesse do aluno. “Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este fazer aprender, se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é o profissional da aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula” (PERRENOUD, 2000, p.260).

1.2 Orientações metodológicas para o Ensino de Geografia no estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (2008) é um documento que apresenta o entendimento de que o processo de apropriação e construção dos conceitos, que fundamentam os saberes geográficos, ocorre por meio da intervenção intencional própria da ação do professor. Traz, ainda, que essa ação deve estar mediada por um planejamento que articule a abordagem dos conteúdos com a avaliação, incentivando uma ação pró ativa do professor em relação à formação crítica do aluno.

Segundo Callai (2003), o ensino de Geografia tem como função promover, no aluno, condições de realização de leitura do mundo e, ainda, com Vlach (2007), esse ensino deve:

Proporcionar alternativas para a elaboração de “raciocínios geográficos” a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo (VLACH, 2007, p. 4).

Já as orientações, para a sala de aula, são para que a vivência do aluno seja valorizada pelo professor. Os conteúdos da disciplina devem fazer com que o aluno perceba a

Geografia no seu cotidiano e que traga suas experiências para o contexto da aula, “a Geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente” (KAERCHER, 2003, p. 11). E quando o professor realizar estudo da sociedade e da natureza, esses, devem acontecer de forma interativa (BRASIL, 1998).

Nesse aspecto, Cavalcanti (2010, p.24) traz que, o Ensino de Geografia deve ter sua preocupação voltada ao desenvolvimento do raciocínio espacial do aluno:

O ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial. [...].

Essa preocupação de Cavalcanti (2010) vem expressada nas DCE/PR, através da qual afirmam que a teoria e o ensino de Geografia devem cumprir sua função na escola: “desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial” (PARANÁ, 2008, p.68), no aluno.

O trabalho pedagógico do professor, sobre esse olhar conceitual, deve contribuir com a formação de um aluno capaz de compreender o espaço geográfico. Sendo assim, os conteúdos da disciplina trabalhados, em sala de aula, além de possibilitarem uma leitura de mundo, devem advertir o aluno que esse mundo contemporâneo globalizado é vivo, heterogêneo e cheio de contradições. Para Silva (2010, p.22):

[...] o ensino de Geografia deve levar os alunos a pensarem o conhecimento enquanto possibilidade de explicação do mundo vivido, não como conceitos fechados e únicos, mas na sua diversidade e nas possibilidades de interpretação da realidade.

Os conteúdos geográficos devem ser úteis à vida do aluno e, ao serem trabalhados pelo professor, em sala de aula, dentro de um processo educativo de construção, não é admitido mais dar anuência à memorização ou doutrinação do aluno. Os conhecimentos geográficos devem ter significado para a vida do aluno.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs), as orientações são para que o professor realize sua prática cotidiana, apoiando-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista.

1.3 A diversificação metodológica como princípio criativo e norteador da aula

Preocupados em buscar formas de melhorar o ensino de Geografia, buscamos formas criativas de aprendizagem. Essa preocupação se justifica diante da necessidade de motivar o aluno para a aprendizagem dos conteúdos geográficos.

Durante nossa jornada profissional, acontecida como professora da rede pública de ensino, observamos que o uso frequente de diferentes metodologias de ensino, apoiadas por diferentes recursos didáticos, ajudam o professor a atingir os objetivos do processo de ensino, que é a aprendizagem. A nosso ver, uma postura criativa se constitui enquanto um dos saberes necessários à prática pedagógica cotidiana do professor.

Tornar uma aula atraente, a ponto de cativar a atenção dos alunos, não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente, em tempos cada vez mais tecnológicos. Fatores como: cansaço, falta de tempo, jornada intensa de trabalho, podem vir, a afetar a capacidade criativa do professor, imprimindo, à sua prática pedagógica cotidiana, uma apatia.

No entanto, segundo Puntel (2007), em sala de aula, é o professor que possui condições de estimular, motivar, convencer os alunos, de que aprender é tão necessário quanto nutrir-se e, acrescenta ainda, que os que acreditam ser a Geografia desinteressante e desinteressada são elementos que fazem parte de uma cultura que necessitava da memória para reter nomes.

Pensar a aula tendo como princípio à diversidade metodológica e criativa, requer uma transformação paradigmática, que segundo Martinez (2008), vai exigir do professor uma verdadeira mudança na sua forma predominante de ensinar e aprender.

Para que haja essa mudança, o professor deve estar constantemente, aperfeiçoando a sua prática, pois “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação continua e continuada” (TARDIF, 2002, p. 7). Ao mesmo tempo, o professor deve rever a “questão epistemológica da sua prática profissional” (TARDIF, op. cit. 2002, p. 2).

Segundo Fernández (2008), ensinar e aprender estão imbricados, “mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender” (FERNÁNDEZ, 2008, p. 30). E para conseguir uma aprendizagem significativa, vale dispor de diferentes metodologias, visando atingir o objetivo.

No entanto, alerta Martinez (2008) que o valor simbólico do espaço físico da aula, constituído de forma tradicional, fechado, organizado, tem colaborado para construir barreiras que dificultam mudanças significativas na aula, principalmente, no que tange a criatividade.

A autora afirma, também, que são as posturas, as vivências e as ações dos sujeitos sociais que constituem os elementos essenciais para a definição do que seria uma aula criativa.

Outro ponto importante, dentro de uma perspectiva criativa de aula, é colocado por Kaercher (2004). O autor chama a atenção ao afirmar que existe a necessidade do professor querer ensinar dessa forma, devendo gostar do que faz, caso contrário, seu trabalho acontecerá de forma precária e sem atrativo. É necessário, ainda, que o aluno queira aprender, caso contrário, não há professor ou aula, por melhor que seja, consiga fazer com que alguém aprenda sem vontade e sem esforço pessoal. Entendido dessa forma:

O problema da motivação torna-se bastante complexo, pois o professor só conseguirá de fato motivar seus alunos se for capaz de despertar seu interesse pela matéria que está sendo ministrada. Ou quando for capaz de demonstrar que aquilo que está sendo ensinado é necessário para os alunos alcançarem os seus objetivos (GIL, 2005, p. 59).

A partir desta convicção, é, portanto, necessário que o professor descubra o que é interessante para o aluno e a partir de então passe a relacionar o conteúdo ensinado ao universo de quem está na sala de aula.

O aluno deve sentir que aquele espaço é de fato o seu lugar [...] “isto pode ser feito mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante. Convém também que o professor demonstre o quanto à matéria pode ser importante para o aluno (GIL, 1994, p. 60)”.

Libânio (1994) assevera que, são as ações e práticas pedagógicas que constroem um conjunto de estímulos que despertam nos alunos sua motivação para aprender. Afirma, ainda, que a “motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação” (LIBÂNIO, 1994, p. 111).

Ensinar não é uma tarefa fácil e conservar-se atualizado sobre as novas e diferentes metodologias de ensino que buscam desenvolver práticas mais eficazes é apenas parte dos desafios da profissão de professor. A conclusão da licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido (NÓVOA, 2009).

Em Veiga (2008), encontramos que, organizar uma aula significativa, motivadora, criativa, vai exigir do professor observância de alguns aspectos como: existência de colaboração entre professor e aluno, contextualização da aula com o contexto social vivido pelo aluno, coerência com o projeto político pedagógico da instituição e com as orientações

curriculares, não se esquecendo de deixar espaço para a flexibilização, caso exista a necessidade de ajustes e adaptações durante o processo.

A aula deve ser pensada para nortear e não para condicionar o aluno. A qualidade da aula vai ser de fundamental importância na aquisição de valores sociais relevantes para o ser humano.

Nesse aspecto, o aperfeiçoamento das práticas docentes deve acontecer de maneira constante, já que, “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada” (TARDIF, 2002, p. 7), e com uma revisão constante da “questão epistemológica da sua prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 2).

Segundo Ulhôa (2005) as práticas pedagógicas do professor, articuladas a sua teoria de ensino, podem tanto despertar o interesse como, também, desmotivar o aluno. O autor defende que o resultado depende, em grande parte, das escolhas metodológicas do professor e que as metodologias de ensino utilizadas devem estar relacionadas a uma organização, contextualização, estudo da aula, fundamentação teórica e a escolha de recursos adequados, concordando assim com Veiga (2008).

Concordamos com Gil (1994) ao afirmar que, motivar os alunos não significa contar piadas, mas identificar quais os interesses do aluno para o conteúdo ou tema, sendo necessário estabelecer uma relação amistosa com o aluno. É preciso que o aluno preste atenção à exposição do professor, pois, para existir aprendizagem, é imprescindível e necessário existir motivação.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

2.1 O campo de investigação

A investigação se deu em duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, localizadas em municípios do estado do Paraná. Uma localizada na área rural do município de Rebouças/PR e classificada na modalidade Educação do Campo. Outra, localizada na área urbana do município de Irati/PR. Ambas as escolas estão subordinadas ao Núcleo Regional de Ensino de Irati/PR e todos estão subordinados a Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR.

Visando conservar o anonimato das professoras parceiras da pesquisa e dos estabelecimentos que as mesmas atuam, estas foram chamadas durante a pesquisa pela sigla

“P” de professora e “AE” para área de estudo. O número que se segue é referente, unicamente a ordem em que foram observadas. Sendo “P1” para a primeira professora observada, “P2” para a segunda professora observada; e “AE1” para a primeira área de estudo observada e “AE2” para a segunda área de estudo observada.

A pesquisa se desenvolveu no ano de 2013 e 2014. Os sujeitos da investigação no ano de 2013 foram duas professoras de Geografia e 108 (cento e oito) alunos, fragmentados em quatro turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Sendo duas turmas no período da manhã e duas turmas do período da tarde. Como mencionado, o presente artigo apresentará dados da primeira etapa da pesquisa em 2013.

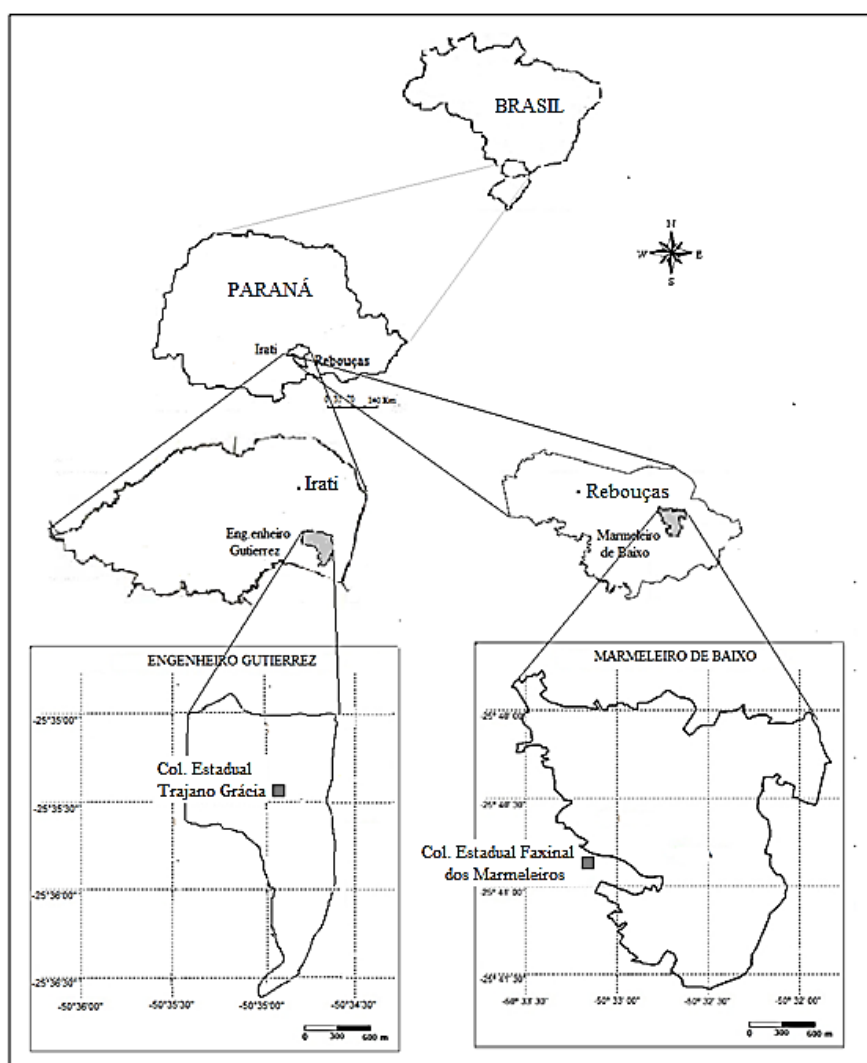


Figura 1 - Organograma de localização das escolas nos municípios de Rebouças e Irati – PR.
Fonte: ALBUQUERQUE, Jey (2014)

A Figura 1 trás a representação da localização geográfica das áreas de estudo 1 e 2. A AE1 encontra-se classificada na modalidade Educação do Campo, como já mencionado. A AE2, na modalidade comum de ensino. A AE1 encontra-se inserida dentro de uma comunidade de faxinal, sua população faxinalense. O conceito de faxinal, de acordo com Chang (1985), é:

Um sistema de produção familiar que apresenta os seguintes componentes: a produção animal – criação de animais domésticos, tanto para o trabalho, quanto para o consumo próprio, na técnica "à solta" em criadouros comuns, destacando-se os eqüinos, suínos, caprinos e as aves domésticas; a policultura alimentar – lavouras de subsistência circunvizinhas ao criadouro, destacando-se o milho, feijão, arroz, batata e a cebola e; a coleta da erva-mate – o mate nativo se desenvolve dentro do criadouro e é coletado durante o inverno, desempenhando papel de renda complementar, tanto para o proprietário na venda do produto, quanto para os empregados na remuneração de sua força de trabalho. O que torna o Sistema Faxinal um caso único é a sua forma de organização. Ele se distingue das demais formas camponesas de produção no Brasil pelo seu caráter coletivo no uso da terra para a produção animal. A instância do comunal é consubstanciada, nesse sistema, em forma de criadouro comum (CHANG, 1985, p. 1-2).

Nesse aspecto, a escola ganha destaque na comunidade, pelo seu envolvimento com projetos na área da ecologia. Seus professores e alunos buscam conscientizar a população faxinalense da importância da Educação Ambiental e da preservação de seus hábitos culturais.

O público alvo de nossa pesquisa, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, são oriundos de classe econômica menos favorecida. De acordo com os dados coletados na escola, e relato da P1, em entrevista, a maioria dos alunos possui carência afetiva, econômica e cultural. De acordo com a direção da escola, a grande maioria dos alunos, tanto da manhã, como da tarde, fazem parte dos programas assistencialistas do governo federal, a exemplo, o Programa Bolsa Família.

Em sala de aula, observa-se uma diversidade intelectual significativa. Essa observação foi confirmada pela equipe pedagógica da escola. Aproximadamente, 20% dos alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais, e possuem laudo médico, atestando suas necessidades educacionais especiais.

Estivemos em sala de aula, por um período, de 16 horas aulas, sendo que metade do período foi utilizado para observações da sala de aula e da prática pedagógica cotidiana da professora parceira. Como resultado, podemos assegurar que o ensino dos conteúdos geográficos aparece desvinculado da realidade do aluno e, quase, que puramente livresco.

Não observamos manifestação dos alunos, em sala, quando solicitados. Nas aulas observadas, a professora mantém uma postura, por vezes, autoritária. Sua forma de ensino

privilegia os aspectos cognitivos do aluno. A memória se faz necessária, nessas aulas observadas, principalmente, porque os conteúdos apresentados pela professora, são cobrados, posteriormente, em provas, segundo informação da mesma. Para Paulo Freire o:

Educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal. (FREIRE, 1999, p. 63).

No que confere ao uso de recursos didáticos pensados para o ensino de Geografia, apenas observamos o uso do livro didático. Sobre a existência de recursos disponíveis para o ensino de Geografia, na escola, como: mapas, globo terrestre entre outros, constatamos que é inexistente.

Sobre essa inexistência de recursos didáticos, conversamos com a direção da escola que nos colocou que *“a escola dispõe de verba para compra de material, mas isso acontece somente se solicitado pelo professor, e até o presente momento não houve solicitação”* (Direção – AE1, 2013).

Mesmo diante da negativa de recursos didáticos, destacamos que a comunidade em que a escola está inserida é muito significativa e passível de ser explorada geograficamente, dada a riqueza cultural e, também, o grande espaço territorial ocupado.

Cabe acrescentar, que dentro de um sistema de faxinal, tanto a comunidade, em geral, como os alunos, trazem características importantes para serem relacionadas aos conteúdos geográficos e isso pode ser explorado, significativamente, dentro da disciplina visto que, possui uma vegetação nativa importante, um relevo interessante, uma cultura expressiva de valor singular.

Nesse aspecto, alguns autores vêm nos auxiliar e advertir para a valorização do ensino urbano em detrimento do ensino do povo do campo, Lopes apud Leite (2002, p 84) nos chama a refletir colocando que:

A escola, no lugar de proporciona-lhe um campo de reflexão sobre sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdade e de divisão entre homens cultos (da cidade) e homens incultos (roceiros).

A nosso ver, as características singulares desses alunos deveriam ser trabalhadas em sala de aula, e a disciplina de Geografia está capacitada para tal função. Nesse caso, os conteúdos seriam de fato úteis aos alunos. Essa nossa observação está justificada, quando

observada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), que versa, sobre a Educação do Campo, em seu Artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com o entendimento expresso pela LDB 9.394/96, buscamos elaborar situações de ensino que privilegiasse a cultura do povo do campo. Tal preocupação advém do desejo de romper com a visão de que a disciplina geográfica é monótona, enfadonha (conforme relato dos alunos) e descomprometida com a realidade próxima do mesmo.

Buscamos com as sugestões metodológicas apresentar possibilidades de trabalho que permitam um “redirecionamento” do entendimento da Geografia, uma vez que possibilita um ensino mais dinâmico e com possibilidade de materialização do conteúdo apresentado. A temática trabalhada na AE1 foi "Relevo e Hidrografia". Esse foi sugerido pela professora da disciplina, P1.

No que confere a AE2, essa se encontra inserida na área urbana do município de Irati/PR, como mencionado. O público atendido pela escola é oriundo de diferentes lugares do município, tanto da área rural, como da área urbana.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola de (2012) os alunos são em sua maioria carente financeiramente. Sofrem violência doméstica e alguns, exploração do trabalho infantil. Segundo a escola, sobre essa questão, a mesma investe em campanhas de esclarecimento, em parceria com a Vara da Infância e Adolescência do município. A promotoria promove palestras frequente.

Nesse caso, as turmas, alvo de nossa pesquisa, o 6º ano do Ensino Fundamental II, uma turma da manhã e outra da tarde, são constituídas de uma diversidade intelectual, nesse caso específico, 30% dos alunos, de modo geral frequentam a sala de recursos multifuncional. Dentro das especificidades elencadas, pela equipe pedagógica e pela P2, estão: dislexia, déficit de atenção, hiperativismo, surdez, síndrome de Asperger.

Diante desse público, a P2 procura adaptar suas metodologias. No entanto, o fato de não possuir formação específica para lidar com essas situações, ela se vê impotente e faz críticas às políticas de inclusão do governo que, segundo seu ponto de vista, são excludentes.

Nas observações de sala de aula, constamos o uso de diferentes recursos utilizados pela P2. Entre eles, registramos: vídeo, filmes, livro didático e imagens.

Do ponto de vista da P2, as turmas são indisciplinadas, com relevância maior para os alunos que frequentam o horário da tarde. Como justificativa para essa indisciplinada, a P2 nos diz que a imaturidade da turma, pela pouca idade, pode ser um dos fatores. Outro fator importante está nos alunos com necessidades específicas. Nesse caso, existe uma lentidão em seu trabalho, já que necessita parar para atender esse público e, com isso, os demais acabam se dispersando.

Nessas turmas, trabalhamos o tema “As águas dos continentes, oceanos e mares”. O tema foi sugerido pela P2. Para elaborar as propostas pedagógicas de ambas as escolas, buscamos fundamento na teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica, de Método dialético e de Teoria Histórico-Cultural, nasce das necessidades postas pelo exercício cotidiano de muitos professores, visto que as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não ofereciam perspectivas históricas, faltando-lhes a consciência dos condicionantes históricos sociais da educação (SAVIANI, 2000).

Tal concepção, cujos fundamentos defendem a realidade humana como produto da história produzida pelo homem, e defendem também o homem como um ser histórico, produzido na realidade social em que vive como resultado de sua ação nessa realidade seja de forma subjetiva ou objetiva (RODRIGUES, 2006, p.131).

Já a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica está ancorada na perspectiva dialética e é composta por três fases, sendo a primeira: “ver a prática social dos sujeitos da escola” (GASPARIN, 2012, p. 6).

A prática da qual se está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos na educação escolar (GASPARIN, 2012, p.6).

A segunda fase versa sobre a teorização da prática social, por meio de questionamentos do cotidiano próximo e distante do aluno, desvelando, descrevendo e explicando a realidade do mesmo:

Teorizar possibilita, então, passar do senso comum particular, como única explicação da realidade, para os conceitos científicos e juízos universais que

permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões (GASPARIN, 2012, p.7).

A terceira fase dessa proposta metodológica de ensino incide em retornar a prática para poder modificá-la. “ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica a sua realidade imediata” (GASPARIN, 2012, p.7).

Com essa base teórico-metodológica, compreendemos que o método empregado pelo professor vai auxiliar na sua diferenciação enquanto docente e que sua concepção de método ou estratégia de ensino, vai refletir no seu desempenho em sala de aula, e por consequência pode vir a melhorar a qualidade da aprendizagem.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A opção pela abordagem qualitativa se deu por considerar que a mesma oferece melhores condições para alcançar o objetivo da pesquisa. Pois, segundo Godoy (1995) a investigação de natureza qualitativa tem no ambiente natural sua fonte direta de dados. Possui caráter descritivo “os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos” (GODOY, 1995, p. 62).

Para o autor, na abordagem qualitativa, todos os dados da realidade são considerados importantes. Num sentido mais amplo, essa forma de abordagem compreende as averiguações nas quais predominam a observação participante, o que supõe existir uma relação direta do observante com o ambiente natural do fenômeno observado.

Considerando o conceito amplo de pesquisa qualitativa, foi proposta a interação junto aos sujeitos da pesquisa, dentro do ambiente observado *in loco*, em que “o pesquisador assume o papel de sujeito da pesquisa junto com o campo investigado” (VEIGA, 1988, p. 34).

Como instrumento de coleta de dados, pautamos na observação, em entrevistas e na pesquisa bibliográfica.

O processo de observação se deu na escola, em sua estrutura e encaminhamentos práticos da rotina escolar, mas focado, sobretudo na análise da sala de aula e nas práticas docentes. Realizamos entrevistas informais, com a direção de ambas as escolas, com equipes pedagógicas, com as professoras e com os alunos, também, consultamos, documentos oficiais que norteiam os princípios da escola básica como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 de 20/12/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1998

e Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs de 2008 e a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, e o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

Outros documentos analisados para a realização da pesquisa foram o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP; o Plano de Trabalho Docente – PTD; o Plano de Aula e o Registro de Classe do professor. A seleção destes foi motivada pela importância que os mesmos assumem na orientação da prática pedagógica do professor.

3.1 Aplicação e resultados das propostas metodológicas na AE1 – 2013

Para aplicação das atividades propostas, utilizamos de 4 (quatro) aulas. Objetivando melhorar a exposição teórica do conteúdo, buscamos apoio no Gênero literário "Conto". Um conto português, do autor Abílio Manuel Guerra Junqueiro – da “Coleção Contos para a Infância” – Portugal (1816) primeira edição “O gigante da montanha e os anões da planície”. Para (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p.237):

A compreensão do texto literário torna-se possível não só pelo auxílio da teoria literária, a ser trabalhada com os alunos a fim de fornecer-lhes um instrumento, como também pela qualidade e pelo aprofundamento de informações sobre o contexto em que se dá a trama vivida pelas personagens.

O uso do gênero literário "conto", como proposta metodológica, foi satisfatória. Chamou a atenção dos alunos para a aula. Os mesmos conseguiram relacionar o enredo do conto à temática da aula e à vida cotidiana.

Na segunda aula, trouxemos como recurso didático um desenho animado, intitulado Uma montanha Altíssíssíssíssima!, do personagem Chavesⁱ. O desenho foi encontrado no *site* de compartilhamento *YouTube*. A escolha do desenho se deu pelo enredo condizente com a temática da aula. O objetivo do uso do desenho foi de oferecer ao aluno mais uma possibilidade para materialização e construção do conceito de altura e altitude, já que o desenho traz, em seu enredo, o “Monte Everest”, na cordilheira do Himalaia. Apresentado de duas formas, uma no formato de um brinquedo inflável (altura) instalado em um parque de diversões, e outra, as imagens do próprio Monte Everest (altitude) na cordilheira do Himalaia. O recurso serviu para melhor problematizar o tema.

Problematizamos o recurso desenho animado, juntamente com o conto literário. Buscamos fazer com que os alunos procurassem relação entre os dois recursos utilizados. Segundo Gasparin (2012, p. 17):

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam.

Como forma de representação do aprendido, propusemos aos alunos a produção de um Desenho Livre (Figura 2). “O desenho espontâneo do aluno é, para o professor, um elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada pelo aluno” (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2007, p. 293). Por meio desse, buscamos possibilitar outra forma do aluno expressar o aprendido, além da forma verbal e da forma escrita.

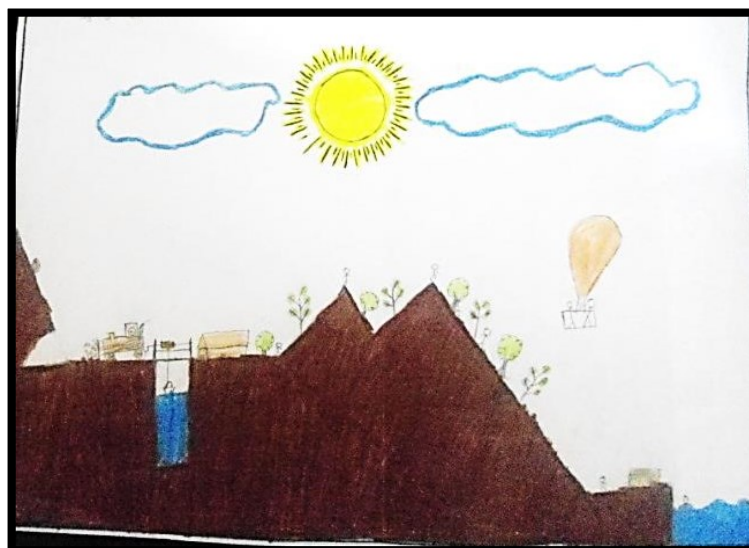
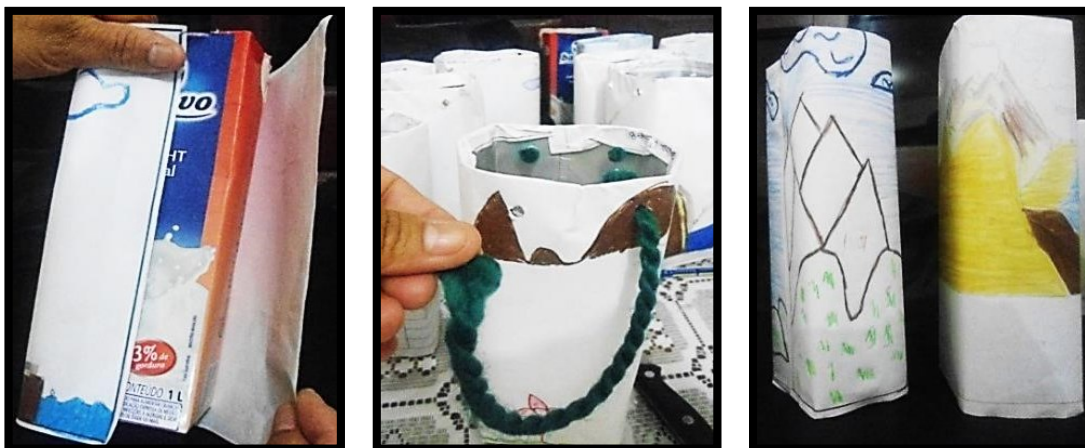


Figura 2 - Desenho livre – tema relevo e hidrografia- 6º ano AE1. Fonte: Acervo pessoal do autor (2013)

Essa proposta didática favoreceu a todos os alunos. Mesmo os que apresentavam alguma necessidade educativa especial conseguiram realizar a atividade. Durante todo o processo de produção do desenho, realizamos atendimento individual nas carteiras. Buscamos com isso, captar o raciocínio espacial representado no desenho de cada aluno, dentro de uma sequência lógica relatada por eles. As representações dos desenhos vieram confirmar as palavras de Pontuschka, Paganelli, Cacete, (2007, p. 293) que diz: “Os desenhos de crianças oferecem dados aos professores sobre situações de vida, pensamentos, medos. É por meio do desenho, em atividade individual ou coletiva, que o não-dito se expressa nas formas, nas cores, na organização e na distribuição espacial”. Posteriormente, todos os desenhos

produzidos foram transformados em uma sacolinha que nominamos “Sacolinha do conhecimento” (Figuras 3, 4, e 5).



Figuras 3, 4, 5 - Confeção da “Sacolinha do conhecimento”. Fonte: Acervo do autor (2013)

Confeccionada com caixa de leite longa vida, as caixinhas foram recobertas com o desenho dos alunos. A sacolinha tinha a finalidade de transportar as atividades impressas que seriam realizadas na aula seguinte.

O objetivo dessa atividade foi de despertar a curiosidade e o gosto do aluno pela realização das atividades impressas que se encontravam dentro dessa sacolinha. As atividades foram: caça palavras com o conteúdo da aula e cruzadinhas.

A entrega dessas sacolinhas, em sala de aula, aconteceu na terceira aula do nosso planejamento. Criamos um “clima” lúdico e, para isso, confeccionamos um baú que nominamos “Baú mágico da Geo”, (figura 6). O objetivo do baú foi de servir de elemento para sensibilização das ações pedagógicas. Em nosso contexto de aula, funcionou como um recurso cênico que instigou a curiosidade dos alunos a partir da mediação, nossa, feita de forma teatral.

Esse recurso, posteriormente, serviu para transportar todos os materiais didáticos das aulas futuras. Alimentando a imaginação dos alunos, colocamos para eles que o baú era feito de mágica e que essa mágica acontecia sempre que ocorria a aula de Geografia.

Para essa atividade, recorremos a Kaercher (2004, p. 297) quando afirma que “não existe material geográfico. Pode-se trabalhar Geografia a partir de qualquer coisa”. Nesse aspecto todo material didático é útil, se a aula for bem planejada pelo professor.



Figura 6 - Baú como transporte de recursos didáticos. Fonte: Acervo pessoal do autor (2013).

Na quarta e última aula, propomos, como síntese mental, a produção de uma revistinha em quadrinhos. As ilustrações da revistinha poderiam ser representadas de acordo com o entendimento de cada um e, também, de suas habilidades, por meio de imagens, símbolos, palavras ou desenho livre.

Para tanto, oferecemos aos alunos um acervo de 300 (trezentas) revistinhas em quadrinhos (Figura 9), coletadas em “sebo” da região, essas revistinhas não possuíam valor comercial, por estarem com rasuras, ou mesmo faltando páginas. Essa atividade foi proposta como prática social final. Nesse processo pedagógico, o ponto de chegada é a retomada a prática social.

O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno a prática social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos {...} professor e aluno modificam-se intelectualmente e qualitativamente em relação as suas concepções sobre o conteúdo que construíram, passando um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido (GASPARIN, 2012, p. 139-140).

Porém, segundo Gasparin (2012) o processo de compreensão dos conteúdos, ainda não se efetivou como essa prática. Exigindo uma ação real do sujeito que aprendeu, requerendo uma aplicação. Diante da colocação do autor, elegemos a socialização do aprendido por meio

da troca das revistinhas produzidas por eles em sala de aula. Os alunos puderam expor, por meio das representações da revistinha em quadrinho, os conteúdos trabalhados em sala.



Figura 9 – Momento de socialização das revistinhas em quadrinhos. Fonte: Acervo pessoal do autor (2013)

Como ponto positivo, dessa atividade, está a mobilização dos alunos, o espírito de partilha, o manuseio do material, a leitura de outros textos fora do livro didático, produção de texto no diálogo dos personagens. Katuta (2007, p. 235) nos oferece apoio para a eleição dessa atividade, quando diz que:

As letras das canções, as poesias, os textos em prosa, as pinturas, as histórias em quadrinhos, os filmes, as telenovelas, entre outros, apresentam as espacialidades vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. São formas de registro das Geografias de cada um de nós, daí a importância de serem repensadas e (re) apropriadas pelos professores desta disciplina.

Um ponto talvez negativo da atividade seja a necessidade da coleta de material nos sebos da cidade, já que as escolas normalmente não dispõem desse tipo de material. No entanto, sugerimos que essa atividade pode ser realizada com algumas adaptações. Como exemplo, o uso de revistas antigas, ou mesmo, solicitar que o aluno produza sua própria sequência de desenho. A figura 10 sugere o resultado de parte de uma das revistinhas produzidas por aluno do 6º ano Ensino Fundamental.

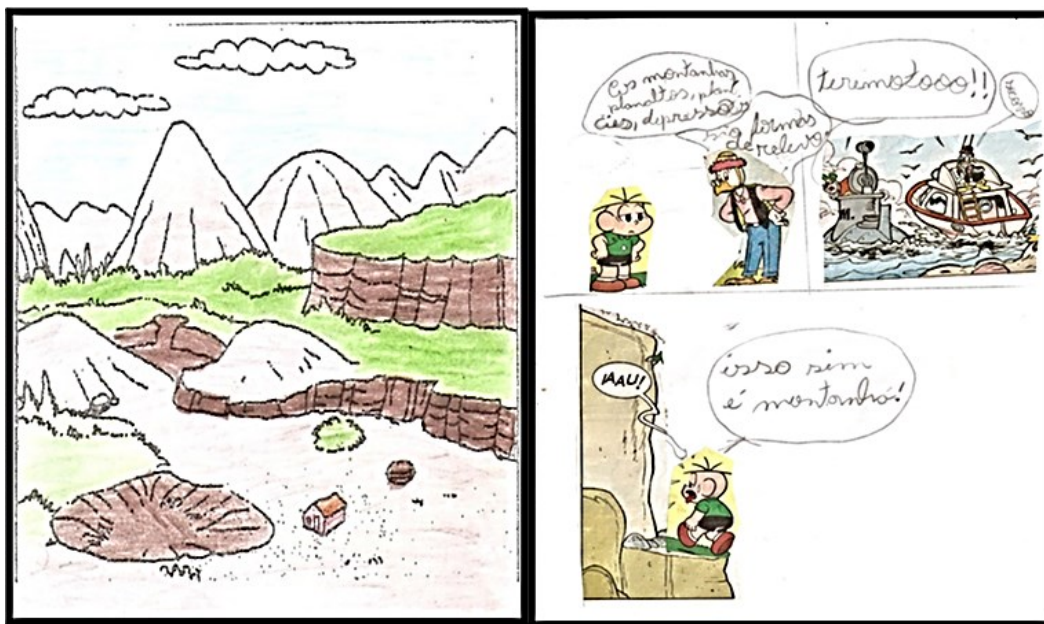


Figura 10 - Capa revistinha tema relevo e primeira página da revistinha – AE1. Fonte: Aluno 6º ano – Tarde (AE1, 2013)

A criatividade dos alunos nos surpreendeu. Consideramos que a metodologia contribuiu para a construção dos conceitos vinculados aos conteúdos trabalhados. Essa afirmativa vem pautada nas representações produzidas por eles. A metodologia motivou o aluno a ponto de ouvirmos “a aula de Geografia é legal” (Aluno 6º ano tarde AE1).

3.2 Aplicação e resultados das propostas metodológicas na AE2 – 2013

Com a temática “As águas do continente, oceanos e mares”, buscamos fazer com que os alunos compreendessem, primeiramente, os conceitos de continente, ilhas, oceanos, e mares. Problematicamos a questão da água e onde ela se encontra: a água salgada e a água doce do planeta.

Dialogamos sobre a importância dessa água para a vida humana, bem como, a sua preservação. Nesse primeiro momento, trabalhamos de forma expositiva, com uso do quadro e giz para representação. Para o período de observação e aplicação das propostas metodológicas, utilizamos oito aulas.

Após exposição oral dos temas e diálogo com os alunos, propomos um desenho animado com a temática da aula. Com o título “Vamos cuidar da água” (Figura 11), com o personagem “Chaves”. O desenho teve duração de 20 minutos. A proposta foi interessante, no entanto a P2, também ofereceu aos alunos outro vídeo sobre a água.

Concluímos que um mesmo recurso utilizado em demasia, por mais interessante que seja, acaba por saturar o aluno, tornando-se cansativo e enfadonho.



Figura 11 - Exibição desenho “Chaves” – “Vamos cuidar da Água”- AE2. Fonte: Acervo pessoal do autor (2013)

Na aula seguinte, retomamos o conteúdo de forma expositiva e por meio de questionamentos sobre o entendimento da aula anterior, em que utilizamos o recurso do vídeo. Revimos alguns pontos e propusemos uma atividade.

No caso, um desenho livre para que os alunos pudessem expressar seu entendimento até então. Como título para o desenho, a sugestão da P2 foi “o caminho das águas” (Figura 12).



Figura 10 - Desenho livre – “Caminho das águas” – AE2. Fonte: aluno do 6º ano – tarde – (AE2, 2013)

Como na AE1, durante a elaboração do desenho, fomos nas carteiras, questionando sobre a representação do desenho. Essa atividade foi muito bem aceita por ambas as turmas. No que confere aos alunos com necessidades educativas especiais, o desenho veio a favorecer a forma de representação do aprendido.

Nas aulas subsequentes, trouxemos aos alunos palavras- cruzadas e cruzadinhas, com o tema trabalhado. Essa atividade nos surpreendeu de forma negativa e positiva ao mesmo tempo. Considerávamos que os alunos iriam gostar da atividade, pois levamos em consideração os alunos da AE1. Esse “erro” foi considerado por nós bastante importante. Os alunos se recusaram a fazer a atividade, e foram convencidos, pela P2, a realizar a atividade, diante do uso de sua autoridade e atribuição de nota na média final.

Essa situação foi uma das lições mais importantes da pesquisa, já que buscávamos motivar o aluno para a aprendizagem dos conteúdos. Quando os mesmos se mobilizaram para não realizar a atividade, pois a consideraram, chata. Conseguimos aí uma manifestação crítica que, do nosso ponto de vista, foi positiva.

Como lição, ficou que, ao planejarmos uma aula, devemos sempre ter em mente o contexto da sala, qual público queremos atingir e quais suas especificidades. Essas atividades eram utilizadas com frequência pela P2 e, no caso da AE1, raramente, eram utilizadas. Desse ponto de vista, essas atividades eram rotineiras.

Posteriormente, os desenhos elaborados, em sala, foram transformados em “sacolinha do conhecimento”, como já mencionado. Essa metodologia se apresentou satisfatória, do ponto de vista dos alunos e, também, nosso.

Nessa atividade, o “Baú mágico da Geo” foi apresentado aos alunos e dentro dele estava a proposta de produção da revista em quadrinhos. Nessa atividade, os alunos tiveram um bom desempenho, inclusive aqueles que apresentavam alguma deficiência. O resultado pode ser observado na Figura 13.

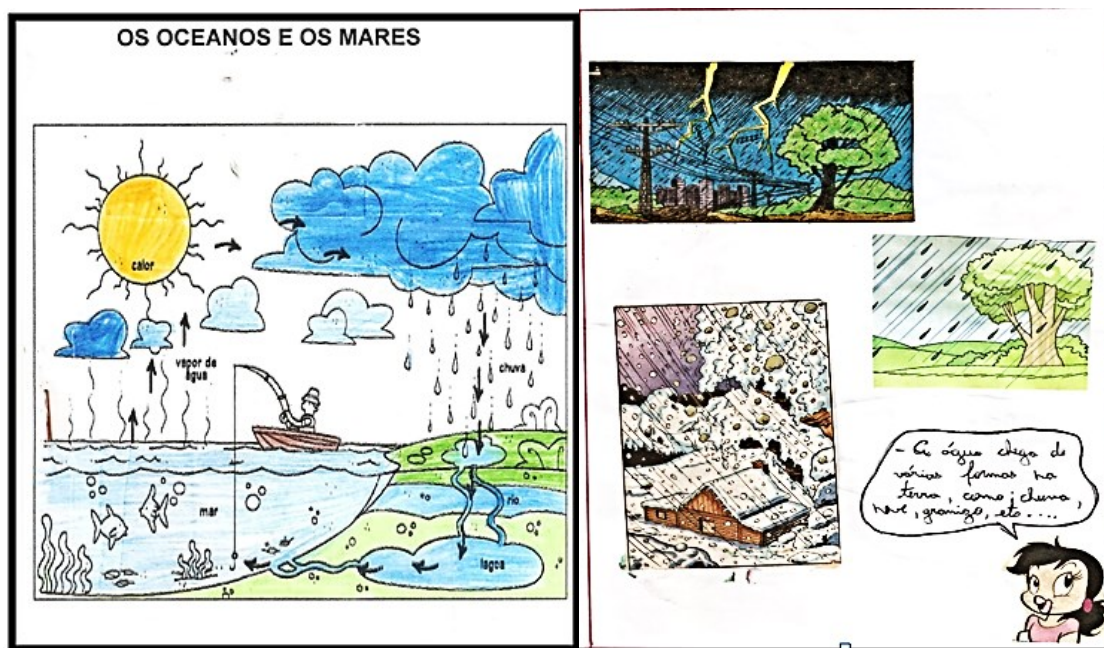


Figura 13 - Capa e primeira página da revista em quadrinhos - AE2. Fonte: Aluno 6º ano tarde (AE2, 2013)

Nessa atividade, os alunos puderam se expressar de forma diferente a escrita. Os trabalhos foram socializados. Para a prática social final, socializamos as revistinhas produzidas. Os alunos expuseram oralmente o que buscaram representar do apreendido do conteúdo trabalhado.

Em ambas as escolas, as atividades propostas atingiram seu objetivo que foi o de mobilizar o aluno para a aprendizagem geográfica. No entanto, no trajeto, concluímos que o professor tem a responsabilidade por essa mobilização e suas escolhas metodológicas é que vão ditar o andamento da aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não cabe a nós darmos receitas para resolver situações de ensino, mesmo porque não as temos. Entendemos, porém que existe a necessidade, primeiramente, do professor conhecer a realidade escolar do aluno e refletir sobre ela. Conhecer o público para quem se trabalha é um dos elementos responsáveis pela qualidade do que se apresenta aos alunos. Isso é um passo importante para a aprendizagem.

A nosso ver, o professor deve pensar a aula dentro de um contexto diversificado. Suas escolhas metodológicas devem ser pensadas, para atingir o maior público possível. O pensamento inclusivo deve estar expresso na sua prática cotidiana e nas suas escolhas metodológicas. Para isso, um bom planejamento, da aula, se faz necessário.

Quando um professor conhece seus alunos e é comprometido com o seu trabalho pedagógico, passa a colocar, em seu planejamento, todas as situações de ensino possíveis, em diferentes contextos.

O planejamento da aula deve acontecer de forma constante. O professor deve procurar adaptar suas metodologias à diversidade intelectual existente em sala de aula.

Ao refletir sua aula, o professor se compromete com o melhoramento da qualidade da mesma. A Geografia diária do aluno deve estar com ele, em sala de aula, e dentro do plano de aula do professor. Sem essa preocupação o ensino dessa disciplina não passará de um conteúdo “chato”, inútil, sem sentido e desinteressante.

Nesse contexto específico de nossa pesquisa, em que trabalhamos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, acreditamos que a ludicidade, característica dessa faixa etária, é uma importante aliada do professor na hora de pensar atividades. No entanto, concluímos, também, que um recurso utilizado com frequência, por mais interessante que possa ser, acaba por se tornar enfadonho. A faixa etária dos alunos vai exigir do professor uma dinâmica maior em suas metodologias.

No entanto, para isso, o professor deverá dispor de algumas habilidades para criação de materiais didáticos de caráter lúdico. A motivação dentro do processo, de ensinar e aprender, devem estar presentes em todos os momentos e em ambos os lados, tanto do professor como do aluno. As propostas metodológicas podem se configurar como importantes no processo de ensino e de aprendizagem.

NOTAS

- ⁱ A obra pertence ao mexicano Roberto Gomez Bolaños. Aqui no Brasil os direitos de exibição do desenho animado pertencem ao Sistema Brasileiro de Televisão – SBT. Para não infringirmos a Lei nº 9.610/98, que trata dos direitos autorais, buscamos respaldo em seu artigo de nº 46, que trata do uso de diferentes tipos de obras “Não infligirá a lei de direitos autorais, se utilizarem citação de passagem de qualquer obra para fins de estudo, crítica ou polêmica”.

TEACHER IS, *A PRIORI*, RESPONSIBLE FOR STUDENT MOTIVATION IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

This article is the result of a Master thesis in Education and Geography Teaching, held in the years 2013 and 2014. The overall objective of the research was to identify the methodologies used by teachers in the teaching of Geography and investigate if and how these methodologies can contribute to increase the interest of the students by geographic content. The delineation of the research admitted a methodological option that emphasizes the qualitative aspects. We seek subsidies in the Historic-Cultural Theory and, as a didactic perspective, the Historical-Critical Pedagogy. The research took place in public schools of primary and secondary schools, located in the Paraná state counties. Schools are classified into different types of education, one in Rural Education and another in the common mode of teaching. The results presented here are for the year 2013, the first stage of the research, which is fragmented into two parts. As data collection instruments, we made use of: observations, informal interviews, literature searches. The subjects of this survey were two Geography teachers and four classes of 6th grade of elementary school II. At the end of the study, we conclude that the teacher and the methodological choices are responsible for providing mobilization and motivation to the students for geographic content learning.

Keywords: Geography Teaching. Methodology. Motivation. Learning.

REFERÊNCIAS

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia** (5ª a 8ª série). Brasília: Ed. do MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>> acesso em 31 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB 9.394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 08 mar. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre /RS, Ed. UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

CHANG, Man. Yu. **Sistema Faxinal**: Uma Forma de Organização Camponesa em Desagregação no Centro-Sul do Paraná. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 1988. Disponível em : <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Sistema_Faxinal_Manyu_Chang.pdf> Acesso em 14 jun.2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papiros, 2010.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados. 1998.

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicologia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GASPARIN, **Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª edição. rev. 2. Reimpressão. Autores Associados. Campinas, São Paulo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In:Revista de Administração de Empresas, São Paulo. v.35,n,2,p.57-63. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> Acesso em 08 jul.2014

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia- a – dia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Ed. UFRGS/AGB. Porto Alegre. 4ª Edição, 2003.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/NestorAndrekaercher.pdf>. Acesso em: 09 set.2014.

_____. Pra viajar no cosmos não precisa gasolina: o ensino do Rio Grande do Sul na Geografia e as transformações espaciais. in VERDUM, Roberto; BASSO, Luís Alberto; SUERTEGARAY, Dirce. **Rio Grande do Sul Paisagens e Territórios em Transformação**. 1ª Ed. Porto Alegre. UFRGS, 2004.

KATUTA, A. M. **A educação docente**: (re)pensando as suas práticas e linguagens. Terra Livre – Geografia e Ensino, Presidente Prudente, v.1, n.28, p. 221 – 238, jan-jun, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: Gênese, Dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2001.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, p. 25-46. Disponível em: <
http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>
Acesso em 08 jul.2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Geografia. Secretaria de Estado da Educação/ SEED/PR. 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Arte Médicas sul, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hangli. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PUNTEL, Geovane Aparecida. Os mistérios de ensinar e aprender Geografia. In: REGO, Nelson (Org.) et. al. **Geografia: Práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 7º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Gilcileide Rodrigues da. **O ensino de Geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo**. (Tese de doutoramento).Universidade de São Paulo- USP- Departamento de Geografia . São Paulo, 2010. Disponível em :<file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/2010_GilcileideRodriguesdaSilva.pdf> . Acesso em: 08 set.2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

ULHOA, Leonardo Moreira. **Metodologia do ensino da Geografia em estabelecimentos escolares do Brasil e da França**. Uberlândia/Paris (2002 – 2003). Dissertação de Mestrado. Uberlândia, MG. 2005.

VLACH, Vânia. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. 2007. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-24563.htm>> Acesso em 20 fev.2015

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. (Tese de doutoramento). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Paulo. 1998.

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula** : Gênese, Dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. As referências teóricas da Geografia escolar e sua presença na investigação sobre as práticas de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 13, nº 2, p. 285-305, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1419/935>>. Acesso em: 12set.2014.

Recebido para avaliação em 04/05/2015 e aceito para publicação em 10/09/2015.