



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LÍLIAN GAVIOLI DE JESUS

**OS PRIMEIROS PASSOS NA GEOGRAFIA:
A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM PRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Londrina
2014

LÍLIAN GAVIOLI DE JESUS

**OS PRIMEIROS PASSOS NA GEOGRAFIA:
A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM PRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres.

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

J58p Jesus, Lílian Gavioli de.
Os primeiros passos na geografia : a pedagogia de projetos em prática no ensino
fundamental I / Lílian Gavioli de Jesus. – Londrina, 2014.
132 f. : il.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Geografia (Ensino
fundamental) – Currículos – Teses. 3. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento na educação – Teses. 4. Sistemas de ensino – Projetos –
Teses. 5. Método de projeto no ensino – Teses. 6. Educação –
Finalidades e objetivos – Teses. I. Torres, Eloiza Cristiane. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de
Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.0

LÍLIAN GAVIOLI DE JESUS

**OS PRIMEIROS PASSOS NA GEOGRAFIA:
A PEDAGOGIA DE PROJETOS EM PRÁTICA NO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada ao Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Rosana F. Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Nídia Nacib Pontuschka
Universidade de São Paulo-USP

Londrina, 05 de Agosto de 2014.

Dedico este trabalho a todos e a tudo que me faz ensinar e aprender de maneira silenciosa, constante e de repente até desaprender para aprender um pouco mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a todas as energias positivas daqueles que estiveram ao meu redor ou até mesmo distante, mas que sempre acreditaram em meu potencial.

Quão grata sou à minha orientadora professora doutora Eloiza, não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo, pela sua amizade de alguns anos já conquistada. Compartilharmos momentos de incertezas, mas também de glórias! Isto tudo foi possível pela forma colorida de entendermos e enxergamos o mundo.

Não poderei esquecer-me da contribuição dos profissionais de ensino de todas as instituições em que participei e me formei: Escola Municipal Cecília Hermínia, Colégio de Aplicação, Instituto de Educação Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Londrina. Assim também foram importantíssimos os lugares que trabalhei: Escola Aliança, Centro de Educação Infantil Crianças Felizes, Escola Pinheiros, Colégio Interativa, Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga e Universidade Norte do Paraná.

A vida profissional é bela, árdua e prazerosa! Segui por este caminho graças ao apoio de meus pais Terezinha e Lucídio, meus irmãos, sobrinhos e em especial meu companheiro Glauco. Juntos, esse time não me fazia perder sequer um amistoso.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Geografia que me apoiaram durante o cumprimento dos créditos, em especial os que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa final.

Gostaria de agradecer também às diretoras Ana Paula Rennó Sodré e Terezinha Aparecida Gavioli de Jesus e todo o corpo docente da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, pelo apoio e carinho durante a aplicação de meu trabalho e principalmente aos alunos, meus “malanguinhas”, pela vontade de aprender presente nos seus olhares todos os dias.

Mais uma vez

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar nos sonhos que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar.

Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança...

(Música: Mais uma vez. Compositores: Renato Russo/Flávio Venturini)

JESUS, Lílian Gavioli de. **Os primeiros passos na Geografia: A Pedagogia de Projetos em prática no ensino fundamental I.** 2014. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, na região oeste de Londrina, teve como objetivo principal propor e aplicar novas práticas no ensino fundamental I, referentes à disciplina de Geografia. Os objetivos específicos foram observar as aulas de Geografia ministradas na mesma escola e apresentar novas práticas a partir da Pedagogia de Projetos com literatura, pintura, maquetes, mapas temáticos, vídeos, entre outros. O intuito da pesquisadora foi levar em consideração o desenvolvimento infantil a partir da realidade dos alunos da escola, expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social, e motivar os mesmos ao processo de ensino-aprendizagem, no caso de Geografia, através da afetividade escolar, utilizando os seguintes pensadores: Piaget, Wallon e Vygotsky. A pesquisadora inicia o trabalho com um histórico sobre o ensino de Geografia no Brasil no ensino fundamental I, desde os jesuítas até a atualidade. Ainda neste capítulo evidencia a função e a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Geografia), da Interdisciplinaridade e da Afetividade como bons componentes para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. No capítulo 3, a pesquisadora caracteriza a escola escolhida para se realizar a pesquisa, justifica a razão desta ser um “lugar” para a mesma e relata sobre sua observação nas aulas de Geografia. No capítulo 4, a pesquisadora aprofunda o texto sobre a Pedagogia de Projetos e explica como desenvolveu cada projeto no ensino fundamental I. Uma pesquisa turbulenta, visto as dificuldades encontradas na escola pública, como a grande quantidade de alunos por sala e a escassez de recursos, por exemplo, os tecnológicos. Todavia, uma aventura que mudou o cenário da escola e que motivou não apenas os alunos, como toda equipe pedagógica para o ato de aprender.

Palavras-chave: Geografia. Ensino fundamental. Práticas. Pedagogia de Projetos.

JESUS, Lílian Gavioli de. **The first steps in Geography: A Pedagogy Project into practice in elementary school I**. 2014. 140 f. Dissertation (Masters Degree in Geography) – State University of Londrina, Londrina. 2014.

ABSTRACT

This research, conducted at the Municipal School Noêmia Alaver Garcia Malanga, in the western region of Londrina, aimed to propose and implement new practices in elementary school, relating to the discipline of Geography. The specific objectives of Geography lessons taught in the same school were observed and present new practices from the Project Pedagogy with literature, painting, models, thematic maps, videos, and more. The purpose of the researcher was to take into consideration the child's development from the reality of the students exposed to the risks and significant levels of social breakdown, and motivate ourselves to the teaching-learning process in the case of Geography, through affectivity school, using the Wikinews's sibling thinkers: Piaget, Wallon and Wygotsky. The researcher begins with a historical work on the teaching of Geography in elementary school in Brazil, from the Jesuits to the present. Although this chapter highlights the role and importance of the National Curriculum Parameters (Geography), and the Interdisciplinary Affective as good components for the teaching and learning of Geography. In chapter 3, the researcher characterizes the chosen school to conduct the research justifies the reason for this being a "place" for the same, and reports on its observation in geography lessons. In Chapter 4, the researcher deepens the text on the Project Pedagogy and explains how each project developed in elementary school I. A turbulent research, seen the difficulties encountered in public school, as the large amount of students per class and resource scarcity for example, in technology. However, an adventure that changed the landscape of school and not only that motivated students, like all teaching staff for the act of learning.

Key words: Geography. Elementary school. Practices. Pedagogy Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenhos a mão livre: O meu personagem favorito das histórias infantis.....	39
Figura 2 – A localização da escola em Londrina.....	40
Figura 3 – Comemoração ao dia do livro no palco de teatro da escola (após a reforma – em 2013).....	46
Figura 4 – A pesquisadora participou da entrega dos ovos de Páscoa em 2013 como Coelho da Páscoa	48
Figura 5 – Esquema de trabalho sobre a temática “pão”	56
Figura 6 – Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga.....	60
Figura 7 – “Projeto desenvolvido com o 1º ano: A horta da minha escola”	61
Figura 8 – Projeto horta e plantio de mudas de flores.....	71
Figura 9 – O desenvolvimento dos diferentes plantios.....	71
Figura 10 – Teatro: O Rato do campo e o Rato da cidade.....	73
Figura 11 – Atividades realizadas com o 2º ano: diferença entre rural e urbano e leitura do livro “O rato do campo e o rato da cidade	81
Figura 12 – Teatro: “O rato do campo e o rato da cidade”	82
Figura 13 – Teatro: “O rato do campo e o rato da cidade”	82
Figura 14 – O início da escola.....	83
Figura 15 – Entrevista com os funcionários da escola	90
Figura 16 – Elaboração das perguntas destinadas a primeira diretora	91
Figura 17 – Memória Viva: participação da primeira diretora da escola.....	92
Figura 18 – O início da escola em 1996.....	93
Figura 19 – O ribeirão Esperança como identidade para os alunos.....	94
Figura 20 – Interação com os alunos: rio da minha escola	100
Figura 21 – Crianças interagindo: o rio da minha escola	101
Figura 22 – Maquete sobre o rio da minha escola	101
Figura 23 – Fotos sobre o Ribeirão Esperança: o rio da minha escola.....	102
Figura 24 – Sustentabilidade: mãos à obra.....	105
Figura 25 – Conceitos prévios da turma do 5º ano sobre sustentabilidade.....	111
Figura 26 – O que é sustentabilidade para você?.....	112
Figura 27 – Plantio de mudas no jardim da escola e caracterização do solo.....	115

Figura 28 – O jardim da escola.....	115
Figura 29 – Pinturas sobre a sustentabilidade.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Projetos Aplicados na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga	29
Quadro 2 –	Plano de Aula 01 (14/03/2014).....	61
Quadro 3 –	Plano de Aula 02 (28/03/2014).....	63
Quadro 4 –	Plano de Aula 03 (04/04/2014).....	64
Quadro 5 –	Plano de Aula 04 (11/04/2014).....	66
Quadro 6 –	Plano de Aula 05 (15/04/2014).....	67
Quadro 7 –	Plano de Aula 01 (14/03/2014).....	74
Quadro 8 –	Plano de Aula 02 (28/03/2014).....	75
Quadro 9 –	Plano de Aula 03 (04/04/2014).....	76
Quadro 10 –	Plano de Aula 04 (11/04/2014).....	77
Quadro 11 –	Plano de Aula 05 (14/04/2014).....	78
Quadro 12 –	Plano de Aula 01 (14/03/2014).....	84
Quadro 13 –	Plano de Aula 02 (28/03/2014).....	85
Quadro 14 –	Plano de Aula 03 (04/04/2014).....	86
Quadro 15 –	Plano de Aula 04 (11/04/2014).....	87
Quadro 16 –	Plano de Aula 05 (15/04/2014).....	88
Quadro 17 –	Plano de Aula 05 (15/04/2014).....	96
Quadro 18 –	Plano de Aula 02 (20/03/2014).....	97
Quadro 19 –	Plano de Aula 03 (27/03/2014).....	98
Quadro 20 –	Plano de Aula 04 (03/04/2014).....	99
Quadro 21 –	Plano de Aula 05 (10/04/2014).....	100
Quadro 22 –	Plano de Aula 01 (13/03/2014).....	107
Quadro 23 –	Plano de Aula 02 (20/03/2014).....	108
Quadro 24 –	Plano de Aula 03 (27/03/2014).....	109
Quadro 25 –	Plano de Aula 04 (03/04/2014).....	110
Quadro 26 –	Plano de Aula 05 (10/04/2014).....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
EMNAGM	Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO BRASIL	16
2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Geografia	22
2.2	Inerdisciplinaridade	27
2.3	Afetividade Presente no Processo de Ensino-aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental I	31
3	A ESCOLA MUNICIPAL NOÊMIA ALAVER GARCIA MALANGA	38
3.1	Caracterização da Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga	39
3.2	A Escola: um lugar: uma categoria geográfica	46
3.3	Observação e Reflexão das Aulas de Geografia na Escola	50
4	PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA	54
4.1	Pedagogia de Projetos: mãos a obra	57
4.2	Aplicação da Pedagogia de Projetos: novas práticas geográficas para o ensino fundamental I	58
4.3	Os Projetos Desenvolvidos	59
4.3.1	Projeto: A horta da minha escola	61
4.3.2	Projeto: O meio rural e o meio urbano	73
4.3.3	Projeto: Memória viva da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga	83
4.3.4	Projeto: Navegando por Londrina: o rio da minha escola	95
4.3.5	Projeto: Sustentabilidade na escola	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

BIBLIOGRAFIA 126

1 INTRODUÇÃO

O entusiasmo e a paixão pelo ato de educar movem o professor para águas cada vez mais turbulentas, mas que se acalmam no término de cada dia para então dar continuidade a este ciclo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral propor novas práticas para o ensino fundamental I referente à disciplina de Geografia. A escolha do tema foi devido a intimidade da pesquisadora com o anos iniciais do ensino fundamental e a preocupação pela participação científica referente a ciência geográfica nesta área educacional.

A discussão teórica se inicia com " A Geografia no ensino fundamental I no Brasil. Pois a pesquisadora primeiro deixa claro todo o processo histórico da educação brasileira no que se refere ao ensino de Geografia no ensino fundamental I.

Logo em seguida, apresenta e discute o processo de implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais e a relação destes com o cotidiano escolar.

A interdisciplinaridade é contextualizada no Brasil e também se reflete sobre a importância da criação de uma equipe interdisciplinar além do projeto. No caso desta pesquisa a interdisciplinaridade se conceituará a partir de todo o envolvimento dos projetos com a comunidade escolar.

Referente à afetividade a pesquisadora utiliza os pensadores: Jean Piaget, Henri Wallon, Libâneo e Vygotsky para sintonizar o leitor sobre o desenvolvimento infantil, pois as crianças da escola abordada encontram-se em situações vulneráveis, logo esta abordagem

Os capítulos seguintes relatam sobre o motivo da escolha do campo de aplicação, a Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga. Além disto, estão descritas suas características físicas, geográficas e sociais. Logo após, a pesquisadora explica por que elevou esta escola à categoria de lugar, perante o espaço geográfico. Para fechar este capítulo, a pesquisadora narra como foi o processo de observação das aulas de Geografia na escola, seus momentos motivadores, suas frustrações e abre para discussão a formação que deveria ter o profissional para lecionar Geografia no ensino fundamental I.

A Pedagogia de Projetos foi inserida no final do trabalho junto com os projetos que foram aplicados, sendo cinco (um em cada ano do ensino fundamental): “Horta da minha escola”, “Meio rural e meio urbano”, “Memória Viva da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga”, “Navegando por Londrina” e o último “Sustentabilidade na escola”.

Sendo assim, este trabalho visa contribuir com práticas para os docentes do ensino fundamental I e demais segmentos do ensino de Geografia, para que novas propostas sejam formuladas, reformuladas e depois formuladas novamente.

Boa leitura.

2 A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I NO BRASIL

A Geografia no ensino fundamental I aparece de maneira tímida como disciplina devido à valorização do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos anos iniciais. Isto ocorre, pois de acordo com o histórico da educação brasileira os jesuítas que foram os precursores da educação no Brasil colonial dedicaram o processo de ensino-aprendizagem ao ensino das letras e dos números, gramática latina e aos costumes europeus, além de seu trabalho missionário (PILETTI, 1990, p.33).

Nas escolas elementares, no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos, contemplava-se o ensino da escrita dos números no sistema de numeração decimal e o estudo das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. Nos colégios, o ensino ministrado era de nível secundário, e privilegiava uma formação em que o lugar principal era destinado às humanidades clássicas. Havia pouco espaço para os conhecimentos matemáticos e grande destaque para o aprendizado do latim. Sobre o ensino desses conhecimentos, conhece-se pouco: por exemplo, sabe-se que a biblioteca do colégio dos jesuítas no Rio de Janeiro possuía muitos livros de Matemática. No entanto, estudos realizados por muitos pesquisadores conduzem à ideia geral de que os estudos matemáticos eram realmente pouco desenvolvidos no ambiente jesuíta (GOMES, 2014, p.14).

Os jesuítas acreditavam que seu trabalho missionário só poderia ser completo, isto é, a conversão dos indígenas para o catolicismo, se os indígenas aprendessem a ler e a escrever. Todavia, em 1759, a partir de um alvará criado por Sebastião José de Carvalho e Melo (marquês de Pombal), as escolas jesuíticas foram suprimidas de Portugal e de todos os seus domínios, como no caso do Brasil, devido estar na posição de colônia. Esta reforma educacional atribui-se à denominação de reforma pombalina, cujo objetivo era pontuar um objetivo útil do Estado nas escolas, ou seja, uma substituição entre os interesses da fé aos fins estatais.

Durante o período imperial do Brasil (1822-1889), a educação brasileira sofreu algumas modificações devido à presença da Família Real (que chegou ao Brasil em 1808) e a Independência do Brasil (1822), todavia estas modificações se concretizaram mais no que diz respeito ao ensino superior do que no ensino primário.

O ensino primário não era muito difundido, pois os escravos africanos eram proibidos de estudar, os orçamentos provinciais eram escassos e o curso primário não era pré-requisito para o ensino secundário, como o ensino fundamental atual é para o ingresso no ensino médio e superior. O principal foco do governo da época na área educacional era formar a elite dirigente, o que direcionou maiores investimentos no ensino secundário e superior (PILETTI, 1990).

Em 1827, formulou-se uma lei que determinou a criação das escolas primárias (de primeiras letras) em todas as cidades, vilas e lugarejos de maneira gratuita. Essa lei apenas se tornou efetiva em 1854, quando o ensino primário foi dividido em:

Elementar e superior, sendo que no elementar ensinava-se: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas; no superior poderiam incluir-se dez disciplinas, desdobradas do ensino elementar (CHAGAS, 1980, p.16).

A Geografia era parte do ensino secundário, que durava sete anos, de acordo com o regulamento de 1881 e estava presente apenas no 1º, 3º e 4º ano.

A maior parte do tempo era dedicada ao estudo de Humanidades. Dividindo-se as horas de estudo entre as diversas áreas, chegamos aos seguintes índices médios, nos currículos do império: Comunicação e Expressão: 60%, Matemática e Ciências: 20%, Estudos Sociais: 17%, outras atividades 3% (PILETTI, 1990, p.47).

Assim como já foi citado no início deste trabalho, as etapas de ensino não se relacionavam, pois não havia um sistema integrado de ensino como o atual, em que o aluno só avança a modalidade caso tenha nota e frequência.

O primário nada tinha a ver com o secundário, para cursar este último, o aluno não precisava ter concluído o primário. O curso secundário, excetuando-se o Colégio de Pedro II e outros poucos estabelecimentos, nem chegava a se constituir num curso seriado, ordenado; era formado por matérias avulsas, orientadas para os exames de ingresso aos cursos superiores; não se exigia a conclusão do secundário para iniciar estudos de nível superior. Não tínhamos uma universidade, mas apenas escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro (PILETTI, 1990, p.49).

Cabe ressaltar que a formação do professor primário era realizada em sua maioria por professores leigos devido à ausência das escolas normais para a preparação dos profissionais.

Esta forma educacional pública foi herdada do Império até a Primeira República (1889-1930), em que o governo federal não realizava esforços em termos do ensino primário, apenas os estados investiam seus poucos recursos nesta modalidade educacional. Os ideais republicanos não combinavam com a educação pública imperial, devido proclamarem: a democracia, progresso econômico, independência cultural e convivência social o que frustrou os ideais republicanos, mas que também contribuiu para desencadear a Revolução de 30, apoiada pela classe média da época.

A Revolução de 30 gerou importantes transformações no campo educacional, como: o sistema educacional se transformou em um sistema sequencial, criou-se o Ministério da Educação, a educação é representada em um capítulo da Constituição de 1934, o Governo Federal passou a ter a função de: integrar e planejar de maneira global a educação, fiscalizar e supervisionar todos os níveis de educação, com o Manifesto dos Pioneiros (1932) e o movimento da Escola Nova (1930) novas ideias foram alçadas para a educação com vistas à reconstrução nacional, uma educação pública (obrigatória e laica), adaptada às características regionais e aos interesses dos alunos e a formação universitária de todos os professores (PILETTI, 1990).

Referente à Escola Nova, esta objetivava:

A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação. Inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional. A utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual. A transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo. Este movimento educacional tinha como representantes no Brasil, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, entre outros (LAMEGO, 1996, p.49).

A Escola Nova foi um momento na educação brasileira de grande transformação, pois se acreditava que a educação era o único meio para a construção de uma sociedade democrática (DEWEY, 1978). No entanto, os próprios ideais republicanos, democráticos e modernizadores que participaram da Revolução de 30 foram frustrados, pois este grupo, ao chegar ao poder, estabeleceu a ditadura do Estado Novo em 1937, o que proibiu a participação popular (PILETTI, 1990).

Observa-se que o ensino primário conseguiu avanços ao longo da história do Brasil, estes que foram freados com a ditadura durante o Estado Novo, pois este nível educacional deixou de estar explícito na Constituição, o que privilegiou as escolas particulares da época e alegou ser dever do Estado assegurar para as classes menos favorecidas apenas o ensino pré-vocacional e profissional. O ensino primário tinha como finalidade a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade, formação para a vida familiar, defesa da saúde e do trabalho e passou a ser dividido em: fundamental (elementar e complementar) e supletivo (PILETTI, 1990).

O ensino de Geografia no nível primário (atual fundamental) perante este momento histórico passou por uma fase em que sua prática estava vinculada à exaltação do nacionalismo e patriotismo, o que se intensificou durante o período ditatorial, em que esta disciplina foi incorporada junto com a disciplina de História, no que foi chamado de Estudos Sociais:

A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais. No ginásio, as alterações têm sido mais profundas: reduziu-se a proporção do ensino de História Geral, e ampliou-se o de História nacional e local. Os Estudos Sociais, introduzidos nos cursos vocacionais e experimentais em 1959, tendem a se alastrar e substituir o ensino autônomo de História e Geografia, completando-o com noções de Economia e Sociologia (LEITE, 1969, p.10).

Nesta disciplina, a Geografia era lecionada simultaneamente com a História, ou seja, os objetos espaço e tempo foram intimidados. A licenciatura Estudos Sociais formava profissionais com dificuldades quanto ao método a ser adotado para aplicação, como objeto de estudo (ISSLER, 1973). Todavia, os interesses estatais para a educação nesta área do conhecimento era:

Acriticava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (URBAN, 2011, p. 10).

É sabido que a consolidação dos Estudos Sociais ocorreu a partir da Lei nº 5.692/71, durante o governo militar, além disso, os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos do que se denominou de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no país a partir de 1964 (BRASIL, 1997).

A formação do professor é imprescindível, ainda mais para trabalhar com os alunos do ensino fundamental I (entre 6 e 10 anos), perante os Estudos Sociais. Paraphraseando Libâneo (2002), para que se evite a formação de profissionais com visões reducionistas é necessário que haja reflexões sobre as ações, mas que as ações não substituam as reflexões. Sendo a escola um dos lugares específicos para o desenvolvimento da refletividade e também da razão crítica, formando um sujeito com autonomia e autodeterminação possa transformar o seu espaço de vivência, ora sendo autor, ora sendo ator.

Lana Cavalcanti (2002, p.110) explica a necessidade de uma formação qualitativa e reflexiva do professor de Geografia, para que este possa compreender o seu objeto de estudo e o meio em que este atua:

A atuação do profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social, não basta o professor ter o domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Observa-se quão importante deve ser a postura do professor, pois assim como a autora coloca, é necessário que o professor possua prática reflexiva, de acordo com a realidade social dos alunos e da escola, para que seja realizado um trabalho significativo e não apenas reprodutor.

O processo de ensino-aprendizagem durante o ensino fundamental I requer do professor não apenas uma didática excelente como uma paixão por seus alunos. Crianças e pré-adolescentes despertam nos adultos a vontade de inovar e a alegria de viver cada momento. Cabe ao profissional estabelecer uma relação motivadora e empática com os alunos envolvidos, pois a afetividade é o combustível mais denso, seja qual for a faixa etária. É claro que se deve adaptar as formas de tratamento ao aluno de acordo com sua idade e até mesmo quanto ao meio social em que este se insere, ou seja, a prudência e o sentido semântico do professor devem estar bem aguçados, principalmente quando se trata dos alunos menores.

Ora, o professor não deve esquecer que ele não é apenas um mediador de conhecimentos em sala de aula, suas funções vão além desta expectativa. Funções estas que não estão em nenhum regulamento ou diretriz, pois são traçadas ao longo de seu caminho e se tornam pré-requisitos para se entrar em uma sala de aula.

A sala de aula é recheada de disparidades, seja da família do aluno ou dos professores anteriores. O aluno é quem retrata isto e cabe ao professor entender este processo diante das atividades de sondagem. Observa-se que a pesquisadora enfatiza um bom trabalho docente atrelado a um bom conhecimento sobre quem são os alunos daquela sala de aula e como procedem enquanto cidadãos perante os conteúdos estudados. A preocupação da pesquisadora com esta pesquisa é ensinar aos alunos uma forma em que o aprendizado estará presente em todos os momentos e regar com ludicidade os mesmos para que não se formem alunos sem qualquer tipo de contato com a cidadania, que é um pré-requisito para um convívio social em que as crianças desenvolvem com mais interesse se comparadas aos adultos (DEWEY, 1978).

Ciente deste interesse social que as crianças demonstram, os professores de Geografia, em especial do ensino fundamental, devem buscar

por um ensino que oportunize a imaginação das crianças e que esta seja o ponto de partida somada ao seu conhecimento prévio para então haver a consolidação de um conceito geográfico:

As crianças começam o estudo de geografia, por exemplo, com um interesse social tão forte que chega a ser altamente romântico. A sua imaginação se ascende com a ideia de aprender como gentes e povos estranhos e distantes vivem e passam. Mas dão-lhes, em troca do que imaginavam, definições e classificações abstratas ou, o que é igualmente desencorajador, simples fatos físicos, formas da terra e das águas, estruturas dos continentes etc.. Como, depois disso, estranhar que as crianças tenham tão pouco interesse no estudo? Elas não o têm, porque não foram solicitadas no que lhes era familiar, mas tiradas para um mundo abstrato de definições e classificações (DEWEY, 1978, p.109).

Aproximar o conhecimento prévio dos alunos para com os conteúdos da Geografia e transformá-los em conceitos geográficos foi uma das propostas desta pesquisa a partir de novas práticas no ensino fundamental I, como se pode acompanhar nos próximos capítulos.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Geografia

O Ministério de Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, com o objetivo de auxiliar o professor perante sua rotina escolar, além de ter sido um incentivo para a reelaboração das propostas curriculares e para que cada escola elaborasse seu projeto educacional (NOGUEIRA, 1999).

Neste momento as escolas da educação básica construíram seu projeto político-pedagógico de maneira ao envolver toda a comunidade escolar, seja no âmbito político ou no social, visto que a cidadania passou a ser uma espécie de coluna vertebral do ensino fundamental, como na Geografia, assim como pontua os parâmetros:

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 espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual

e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, mostre essencial em sua formação como cidadão (BRASIL, 2014 a, p.83).

Todavia deve-se atentar que neste período (durante a década de 1990) iniciou-se no Brasil uma política neoliberal que também adentrou na educação. Logo essa padronização de conteúdos e do que ensinar é reflexo de uma educação distante das vertentes críticas.

Essa homogeneização dos conteúdos a nível nacional desconsidera as singularidades de cada local. Questiona-se a quem e quão qualitativo foi a implantação dos PCNs, por ser um documento padronizado, logo no caso do ensino fundamental I, busca uma reestruturação curricular que valorize os conteúdos procedimentais e atitudinais, como explica as diretrizes de Geografia do estado do Paraná. (PARANÁ, 2014).

Os conteúdos mais abordados e enfatizados pelos PCNs foram os temas transversais que tem como finalidade apresentar aos alunos temas relacionados a sua conduta social. São trabalhados de forma acrítica e pouco reflexiva, mas espera que o aluno compreenda os agravantes e possua uma postura vinculada a valores morais e éticos no meio em que vive. Logo, os temas propostos foram: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

O que minimizava as especificidades das disciplinas, com o ecletismo teórico, os campos de conhecimento pelo aluno eram norteados apenas por noções de Geografia, de Matemática, e assim com as demais áreas.

Por isso, no conjunto de sua proposta educacional, os PCNs acabaram por enfraquecer o papel da escola como espaço de conhecimento. Referente aos PCNs de Geografia, as críticas recaíram sobre as linhas de pensamento Tradicional e Crítica. Ambas foram acusadas de terem negligenciado a dimensão sensível de perceber o mundo, e a Geografia Crítica de enfatizar a economia e de fazer política militante. Tal documento desconsiderou o esforço de aprimoramento teórico-conceitual que o movimento da Geografia Crítica fazia, ao tomá-la unicamente pela perspectiva economicista. Por sua vez, os PCNS não apresentaram uma alternativa

teórica consistente, ao contrário, assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e confusa.(PARANÁ,2014).

Todavia, os PCNs podem ser um ponto de partida para uma reflexão aliada de ações pedagógicas, mas, para que estas ações sejam colocadas em prática os professores devem atualizar e inovar seu planejamento, como explica Lemov (2011), o professor além de planejar e refletir sobre sua aula, deve “planejar em dobro”, ou seja, estar atento a detalhes para que sua aula desperte o interesse do conhecimento científico nos alunos. Pois o simples ato de organizar as carteiras da sala de aula em círculo ou remover as carteiras e realizar uma aproximação com os alunos (organizando-os para que sentem em “roda”) interfere no desenvolvimento da aula. É necessário que o professor dinamize frequentemente para que o aluno compreenda o sentido das mudanças estruturais da sala de aula e não entenda no sentido pejorativo.

É complexo para o aluno entender que as aulas extraclasse ou com metodologias inovadoras, como a utilização de aparelhos tecnológicos que fogem do quadro de giz e dos longos questionários, vão contribuir para o seu conhecimento científico, devido estarem acostumados e condicionados em aulas cujas metodologias são tradicionais. Deve-se considerar também que a família de um aluno que atualmente está no quinto ano do ensino fundamental, passou por um processo de ensino-aprendizagem tradicional, logo a concepção de estudar e aprender para esta se resume na quantidade de livros lidos e resumos bem escritos, por exemplo.

No caso do ensino da Geografia, os alunos entendem o professor da matéria (devido às metodologias tradicionais) como portador de um “atlas mental”, isto é, um sujeito que possui um conhecimento enciclopédico sobre os lugares do mundo e suas capitais. Nesta educação enciclopedista, Saviani (1988) esclarece que os conteúdos não estão conectados com as experiências do aluno e também distantes das realidades sociais.

Desta forma compreende-se que as metodologias voltadas à Pedagogia Tradicional, esta que teve como ponto de partida a Pedagogia Liberal, buscam o interesse do capital, não se preocupando com os

oprimidos, isto é, os marginalizados da sociedade permanecem alienados perante o processo educacional e também social (FREIRE, 2005).

A educação tradicional, de acordo com Pimenta (1990), objetiva que a escola deva preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, ou seja, precisam aprender a “adaptarem-se” aos valores e às normas vigentes da sociedade.

O professor perante o método tradicional é um agente reproduzidor e não transformador na escola, formando reproduzidores sociais. Assim ressalta o autor:

É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reproduzidor do saber construído em outro lugar, o “lugar competente”, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então “didático” num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser coautores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído (VESENTINI, 2004, p.223-224).

Esta educação tradicional reflete-se no ensino de Geografia com a memorização dos longos questionários, as datas, as descrições do espaço geográfico e a forte presença da dicotomia geográfica, isto é, a presença da Geografia Física e a Geografia Humana em momentos diferenciados e não atendendo a proposta de uma integração. Quanto à dicotomia geográfica, Lacoste (1985, p.65) aponta que:

[...] embora haja dificuldade, parece necessário manter o princípio da geografia global, ao mesmo tempo física e humana, encarregada de dar conta da complexidade das interações na superfície do globo entre os fenômenos que dependem das ciências da matéria, da vida e da sociedade. Bem entendido, este princípio de uma Geografia global não exclui absolutamente que alguns geógrafos se especializem nos estudos dos aspectos espaciais dos fenômenos humanos, e outros, na análise das combinações espaciais dos fenômenos físicos. É indispensável, porém, que uns e outros guardem contatos suficientes entre si, tenham preocupações epistemológicas comuns e que aqueles que são engajados na ação ocupem-se do emaranhado nesta ou naquela porção do espaço dos diversos fenômenos humanos. Isto não é somente dos interesses deles, dos geógrafos; é definitivamente do interesse de todos os cidadãos.

Afirma-se mais uma vez a contribuição da ciência geográfica para a cidadania, pois a divisão dos estudos geográficos pontuados por Lacoste é como uma organização didática em um plano de aula, mas que não deve ser exercida de forma individualista entre os geógrafos, mas como complementar.

Embora atualmente muitas sejam as críticas mencionadas ao ensino tradicional da Geografia é importante salientar que a Geografia Tradicional foi necessária e importante em seu momento de ascensão vinculado às grandes navegações europeias do século XIX e XX, simultaneamente com o avanço da Cartografia e pela elaboração de extensos acervos geográficos pautados na descrição dos aspectos físicos de inúmeros territórios, como Humboldt executou em sua trajetória, respaldado no racionalismo francês do século XVIII, no idealismo alemão e no projeto positivista (ANDRADE, 1957).

Mas remeter um ensino tradicional de Geografia nas escolas brasileiras atuais não será relevante, visto a aceleração dos tempos e de toda a complexidade e transformação do espaço geográfico, ou seja, a sociedade brasileira evoluiu muito desde meados de 1970, no que se refere ao acesso das tecnologias e também à informação; sendo assim a postura, os interesses e até mesmo a função/relação da escola para estes alunos vem sendo modificada (SANTOS, 1993).

Isto se explica também pelo fato de que o aluno não pertence exclusivamente a um local ou país, trata-se de um cidadão do mundo, como afirma Ponthuska (2008), pois a mobilidade em que vivemos é até mesmo virtual, o que torna as pessoas menos presentes em suas relações sociais. Perante esta realidade encontrada na sala de aula, formar um cidadão torna-se um desafio complexo e exige do professor maior atenção com sua didática, como nas práticas que envolvem um conhecimento interdisciplinar para que se potencialize as ações dos projetos político-pedagógicos, a partir de objetivos sociais que contemplem uma formação cidadã.

Desta forma, o aluno terá participação no processo de ensino-aprendizagem e deixará então de ser um depositário dos conhecimentos do professor. Seja nas aulas de Geografia ou até mesmo nas demais disciplinas, quanto mais linguagens se utilizar e dominar em sala de aula, mais sucesso

terá a aula, já que um objeto nunca é o mesmo, tendo em vista que cada um apresenta a sua singularidade em determinado período geográfico.

É sabido que as aulas de Geografia, de acordo com Cavalcanti (2014), têm sido atualmente mais dinâmicas, ou seja, vive-se um momento de avanço no ensino de Geografia na educação básica, pois os professores estão melhorando a sua prática a partir das contribuições realizadas pelas academias, que fazem vistas a um conhecimento mais qualitativo do que quantitativo, assim como as avaliações, o que supera o uso exclusivo do livro didático e do elevado número de aulas exclusivamente expositivas.

Portanto, esta inovação na educação básica trata-se de uma construção que teve seu início com a utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, devido seu caráter reflexivo e flexível, o que proporciona ao professor uma autonomia ao realizar e estruturar suas aulas de acordo com sua realidade geográfica.

2.2 Interdisciplinaridade

Os estudos voltados para a interdisciplinaridade no Brasil se iniciou a partir de Ivani Fazenda durante as décadas de 70, 80 e 90, sendo na primeira década um momento que buscou a definição da interdisciplinaridade, na segunda almejou uma explicação para este método e apenas em 90 conseguiu construir a teoria (FAZENDA, 1998).

A interdisciplinaridade é um sonho, mas também uma prática presente nas escolas públicas brasileiras, ainda que timidamente. Sonho, pois muitas são as muralhas a vencer para se conseguir aplicar um projeto interdisciplinar e mais, ter uma equipe consolidada interdisciplinar em suas práticas.

Fazenda (1994) idealiza o perfil do professor que busca aplicar a interdisciplinaridade como: criativo, comprometido e inovador em suas práticas, isto é, para se construir uma equipe interdisciplinar é necessário que os professores mudem seus hábitos, métodos e recursos, motivo este que causa discórdia entre o grupo dos professores, pois a prática interdisciplinar é movida por uma utopia (NOGUEIRA, 1999).

A ideia não é que se crie um formulário sobre o que é ser um professor interdisciplinar e disponibilizar exemplares sobre modelos fechados no ramo educacional, pelo contrário, a interdisciplinaridade aparece de forma singular onde a mesma se aplica, devido o ponto de partida, o processo qual se desenvolveu e os resultados obtidos.

Esta equipe deverá ser formada por professores das diferentes disciplinas, que deverão reunir-se com certa frequência, desde a etapa de planejamento até a avaliação final do projeto. A não reunião sistemática destes professores acarretará defasagens na troca de informações, o que, com certeza, comprometerá o resultado final do projeto. Nesta dinâmica, algumas barreiras deverão ser superadas, uma delas é a linguagem, que por hábito acaba por ser específica e terminológica de cada disciplina, dificultando desta forma o entendimento comum (NOGUEIRA, 1999, p.90).

Estes são os pressupostos ideais para que uma equipe consiga construir um projeto interdisciplinar. Todavia, estes projetos regados a interdisciplinaridade parecem ser consolidados mais facilmente apenas nos ambientes universitários do que nas escolas de educação básica, por causa da aproximação com a pesquisa científica ou até mesmo pelo seu escopo epistemológico (JAPIASSU, 1976).

A seguir observa-se as classificações propostas por Heinz Heckhausen (1972) sobre o trabalho interdisciplinar, que sugere várias formas para a equipe de professores trabalhar com a interdisciplinaridade.

A) Interdisciplinaridade Heterogênea – Este tipo é dedicado à combinação de programas diferentemente dosados, sendo necessário adquirir uma visão geral não aprofundada, mas superficial (poderia dizer-se de caráter enciclopédico), dedicado a pessoas que irão tomar decisões bastante heterogêneas e precisarão de muito bom-senso. Ex.: professores primários ou assistentes sociais; b) Pseudointerdisciplinaridade – Para realizar a interdisciplinaridade, partem do princípio de que uma interdisciplinaridade intrínseca poderia estabelecer-se entre as disciplinas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise. Ex.: uso comum da matemática; c) Interdisciplinaridade Auxiliar – Utilização de métodos de outras disciplinas. Admite um nível de integração ao menos teórico. Ex.: Pedagogia ao recorrer aos testes psicológicos, não somente para fundar suas decisões em matéria de ensino como também para colocar à prova as teorias de Educação, ou avaliar o interesse de um programa de estudos; d) Interdisciplinaridade Complementar – Certas disciplinas aparecem sob os mesmos domínios materiais, juntam-se parcialmente, criando assim relações complementares entre seus domínios de estudo. Ex.: Psicobiologia, Psicofisiologia; e) Interdisciplinaridade

Unificadora – Esse tipo de interdisciplinaridade advém de uma coerência muito estreita dos domínios de estudo de duas disciplinas. Resulta na integração tanto teórica quanto metodológica. Ex.: biologia + física = biofísica (HECKHAUSEN, 1982, p.78).

Estas concepções de interdisciplinaridade apresentadas pelo autor são pequenos passos para as práticas a serem pensadas, discutidas e estruturadas pelos professores da educação básica. Observa-se que os materiais científicos que respaldam o trabalho dos professores são inúmeros, todavia poucos são relevantes para uma prática efetiva e reflexiva em sala de aula (NOGUEIRA, 1999).

Ocorre também que o professor da educação básica ao se defrontar com as produções científicas pode apresentar dificuldade ao elaborar exercícios ou atividades que contemplem seu projeto interdisciplinar; em decorrência disto, resolvem realizar os projetos de maneira simplista e também generalista, de forma que duas cartolinas com recortes sobre o tema consolidam o projeto.

O que proporcionará sucesso em um projeto interdisciplinar não será apenas a integração das disciplinas, tema da pesquisa, objetivos alcançados, mas principalmente a atitude interdisciplinar dos membros envolvidos, pois os projetos são apenas formas de se esquematizar e exercitar o processo de ensino-aprendizagem, logo qualquer assunto será de grande contribuição se discutido em uma equipe pedagógica com o espírito interdisciplinar (NOGUEIRA, 1999).

Preocupada com essa falta de contribuições acadêmicas voltadas às possíveis práticas interdisciplinares em salas de aula, ainda mais direcionadas a Geografia no ensino fundamental I, a pesquisadora propôs cinco projetos, como se observa no quadro abaixo, que foram executados em 25 horas/aula, na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, localizada na região oeste do município de Londrina, cujo objetivo geral foi propor novas práticas no ensino de Geografia durante o ensino fundamental I. Ressalta-se que os objetivos específicos de cada projeto estão organizados nos planos de aula que estão no capítulo 4.

Quadro 1 Projetos Aplicados na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga

Anos do Ensino Fundamental	Título	Tema	Possíveis propostas interdisciplinares além da Geografia
1º	“A horta da minha escola”	Educação Ambiental e Ludicidade	Áreas do conhecimento: Nutrição, Agronomia, Matemática, Literatura, Educação Física e Ciências.
2º	“O meio rural e o meio urbano de Londrina”	Educação Ambiental: sistemas naturais	Áreas do conhecimento: Literatura, Teatro, Ciências e História.
3º	Memória Viva da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga	Educação Ambiental: Memória histórica e geográfica da escola.	Áreas do conhecimento: Literatura, História e Arte.
4º	Navegando por Londrina: o rio da minha escola	Educação Ambiental: Hidrografia local/Conservação Ambiental.	Áreas do conhecimento: Ciências, Matemática e Produção de Texto.
5º	Sustentabilidade na escola	Educação Ambiental: Conservação ambiental	Áreas do conhecimento: Pedagogia, Educação Física, Ciências e História.

Elaboração: O autor, 2014.

A aplicação dos projetos que estão presentes no quadro acima fez vistas ao ensino de Geografia, de forma que esta disciplina dialogou com as demais propostas, o que se denomina de pluridisciplinar.

Nesta prática parece-nos que um passo foi dado a partir da multi, pois já existiam sinais de uma pequena cooperação entre as diferentes disciplinas, mas ainda mantém objetivos distintos. Nesta prática não existe uma coordenação; as possíveis e raras cooperações ocorrem de forma intuitiva. Outra possibilidade na pluridisciplinaridade é quando um mesmo assunto é abordado por diferentes disciplinas, por exemplo, um determinado tipo de arte sendo abordado pela óptica da História da Matemática, da Ciência etc. (NOGUEIRA, 2002, p.142).

A não formação da equipe interdisciplinar foi devido a pesquisadora pensar na prática dos professores da rede municipal de Londrina, em que apenas um professor, cuja formação é Pedagogia, leciona todas as disciplinas. Logo, a atitude da pesquisadora foi realizar um papel pluridisciplinar.

2.3 Afetividade Presente no Processo de Ensino-aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental I

A afetividade na relação professor-aluno no ensino fundamental I não deve ser confundida como uma prática em que o aluno se favoreça quando o mesmo apresentar resistência ao executar uma atividade ou até mesmo caso este apresente um comportamento agressivo na sala de aula.

Trata-se de uma prática que envolve a subjetividade da sala de aula e que também deve ser flexível e reflexiva, sendo que cada situação apresentará uma singularidade diferente. A afetividade é uma conexão, um ponto de partida para que o processo de ensino-aprendizagem seja motivador.

Libâneo (1994) afirma que existem duas formas de interação entre o professor e o aluno, o aspecto cognoscitivo que trata da forma de comunicação dos conteúdos das disciplinas e o aspecto socioemocional que enfatiza as relações pessoais e as normas disciplinares.

O professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os alunos de forma a entender suas carências e suas dificuldades. Nesse sentido, caberá ao professor diferenciar severidade e respeito, já que o processo de ensino ao mesmo tempo em que direciona a aprendizagem em suas atividades deve ter como objetivo orientar as atividades autônomas e independentes dos alunos estabelecendo normas e deixando bem claro aos alunos o que se espera deles (LIBÂNEO, 1994, p.251).

O autor afirma que o elo entre professor e aluno deve existir e que caberá ao professor ponderar esta situação no cotidiano escolar, para que os alunos não compreendam essa boa interação com uma pré-aprovação para comportamentos não adequados, não realização de tarefas e conversas paralelas no decorrer da aula.

Esta ação do professor em equilibrar a relação professor-aluno é muito pertinente no ensino fundamental I, visto que os alunos não possuem abstrações comportamentais devido seu estágio piagetiano, o operatório concreto (PIAGET, 1970).

Esta pesquisa utilizará teóricos que defendem a união do cognitivo e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Jean Piaget, Lev Vygotsky

e Henri Wallon foram os teóricos escolhidos, possuem convergências e divergências em suas ideias, portanto navegaremos em cada um em momentos diferentes:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno, tentem afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (VYGOTSKY, 2003, p.122).

Já o pensador Jean Piaget afirma que:

O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetivos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço (LA TAILLE, 1992, p.65).

O que não se diferencia muito de Wallon que:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p.45).

Todavia o resultado seja de qualquer teórico no ramo da afetividade educacional, resulta na compreensão do indivíduo para com o objeto estudado, ou até mesmo a subjetividade produzida, isto é, algo riquíssimo diante uma sociedade volátil.

Proporcionar momentos de afeto na rede pública educacional brasileira é realmente um desafio, mas que foge às lendas urbanas narradas em noticiários em que a imagem que se tem é de uma barreira entre alunos e professores, aliás, observa-se uma relação ora caótica, ora harmoniosa apresentada pela mídia. Esta que em conjunto com as redes sociais exalam a educação brasileira como um item da nação sem recursos públicos, sem valorização social e como um labirinto, em que se entra para dar aula, mas que não se sabe ao certo se no final sairá com vida. Sabe-se que a mídia é

um instrumento de dominação para a população civil, devido distorcer a realidade, logo apresenta a mesma da maneira que melhor satisfizer os órgãos de imprensa. O que infelizmente influencia muitos brasileiros e também muitos professores que estão insatisfeitos, acomodados com sua própria profissão, fortalecendo-os a praticar o magistério com baixa qualidade.

O que rege o professor a entrar diariamente em suas salas de aula de maneira contente não se limita apenas ao fator salário, mas o fator motivação e o processo de aprender com seus alunos, seja o processo de desequilíbrio ou de equilibração e acomodação (PIAGET, 1970).

O professor deve pensar e refletir suas aulas como se estivesse aprendendo novamente o mesmo conteúdo, por exemplo: “Ao estudar as regiões, estados e capitais do Brasil na 4ª série, qual foi o procedimento que o professor adotou? Como a turma se sentiu? Foram atividades motivadoras? Como melhorar ou adaptar uma atividade que funcionou parcialmente?”.

Estas reflexões podem ser lançadas aos alunos para que os mesmos se sintam parte do processo de ensino-aprendizagem e recicladas quando necessário.

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula (LIBÂNEO, 1994, p.251).

O autor acima evidencia o papel do professor na relação professor-aluno e pontua a postura que o mesmo deve manter em sala de aula, para uma relação saudável, para que não haja constrangimentos.

Após alcançar o mérito da relação professor-aluno, um item indiscutível que o professor deve exercitar é o planejamento.

Lemov (2011) em sua obra: “Aula nota 10”, objetiva com suas técnicas uma metodologia mais eficaz para auxiliar o professor ao planejar suas aulas. Sendo cinco as técnicas: “Comece pelo fim”, “Quatro Critérios”, “Deixe Claro”, “O caminho mais curto” e “Planeje em dobro”.

A primeira técnica mostra-se relevante quanto à sua aplicabilidade, pois pede ao professor que pense primeiro no objetivo de sua aula antes das atividades, para que uma aula dê sequência a outra. O professor deverá se perguntar “para que e por que estou ensinando tal conteúdo” antes de prepará-lo.

Quanto aos quatro critérios, o autor os classifica em: viável, mensurável, definidor e prioritário.

Para que um conteúdo seja viável em uma aula, é necessário que se planeje o tempo para que os alunos não fiquem perdidos ou até mesmo apavorados, caso o professor fale com muita rapidez os conceitos científicos, não os explorando como deveria com a turma.

Para o professor concluir um conteúdo na sala de aula é necessário que aconteça o “*feedback*”, ou seja, o professor aplicará para a turma uma questão para breve reflexão ou até mesmo uma atividade escrita, mas que avalie se o aluno realmente assimilou o conteúdo.

O critério “Definidor” remete a um objetivo central para uma atividade, como, por exemplo, ao fazer um mapa-múndi em dupla ou em grupo, cada integrante irá pintar/desenhar um continente. Trata-se de algo organizado.

Prioritário está relacionado com aulas interligadas, isto é, se o professor está trabalhando na terça-feira sobre a industrialização de São Paulo, não será viável trabalhar na próxima aula sobre as massas de ar, pois são temas distintos e que não se complementam. O autor esclarece ainda que o quadro de giz é um bom recurso para escrevermos os objetivos de nossas aulas, para que o aluno visualize e se oriente ao decorrer do conteúdo.

“Deixe claro” e “O caminho mais curto” se complementam na visão do autor. Ambas conduzem ao aluno atividades objetivas, todavia simples, mas não de maneira que o vigor científico seja abalado, mas que as atividades

correspondam ao nível intelectual e de maturidade dos alunos perante uma temática.

Quando o autor explica sobre “planejar em dobro”, se trata de algo muito importante para a sala de aula. Ora, pensar nas possíveis perguntas dos alunos antes de dar a aula é importantíssimo, para que poucos sejam os momentos vagos, em que os alunos possam se dispersar. Como organizar a sala dependendo da aula também é relevante, pois a disposição das carteiras está relacionada com o comportamento do aluno, por exemplo, sentar (com cadeiras) em círculo faz do professor um ser participante da aula e não um ser autoritário, distante dos alunos.

Observa-se que as técnicas que o autor propõe são relativamente boas, desde que aplicadas com eficiência e também adaptadas quando necessário, pois o professor deve conhecer a sua turma antes de aplicar qualquer uma dessas técnicas.

Luckesi (2012) também realizou vários estudos sobre o planejamento do professor. O autor entende que o homem vive buscando resultados na vida, para isso modifica o meio objetivando sanar suas necessidades. Muitas vezes as pessoas não se conscientizam que suas escolhas são políticas, pensam que estas estão relacionadas apenas ao seu ego ou à neutralidade.

O professor aparece como sendo um sujeito, de acordo com o autor, que formará cidadãos para a sociedade, independente da forma à qual ela se encontra, isto é, será um desafio ao professor, ora os alunos deste novo século não possuem o mesmo comportamento e até mesmo o mesmo grau de concentração que os do século passado. Com isso, o professor deve trazer para a sala de aula, objetos tecnológicos atuais para motivação dos alunos e, de repente, até os objetos de outras gerações, para comparação etc.

O planejamento do professor é visto pelo autor como um formulário, e ao planejar o professor tem que se atentar quanto à exequibilidade, pois de nada adianta uma “superaula”, sem os recursos, ou o espaço coerente. Lembrando que toda aula planejada deve conter o item avaliação, pois é o momento não apenas de “cobrança” mas de reflexão sobre o ato pedagógico.

Essa preocupação em realizar um ambiente confortável para o aluno como também para o professor é o que propõe a teoria de Wallon:

A pedagogia inspirada em Wallon é uma pedagogia que humaniza as relações entre as pessoas, contando com as dificuldades que elas têm ao se encontrarem numa sala de aula, e pensando possibilidades de superação dessas situações difíceis. O aluno não é um aluno ideal, que sempre participa e aprende com facilidade, e o professor não é uma pessoa sempre segura, apoiada só na autoridade de um saber predeterminado (PULINO; BARBATO, 2004, p.114).

O sonho de alguns professores é ter uma sala de aula com alunos sempre participativos e que não aconteça qualquer tipo de celeuma. Mas quais seriam as contribuições do professor para estes “alunos perfeitos?”. Primeiro não existem estes alunos, pois o ser humano é suscetível ao erro e o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem (MORIN, 2002).

Outro fator é que os alunos possuem ritmos diferentes de aprendizado para construir categorias de pensamento, portanto, o aprendizado ocorre, mas em tempos e espaços diferentes (PULINO; BARBATO, 2004).

Considera-se também a formação da personalidade dos alunos que é construída em grupos sociais diferentes, o que torna a sala de aula um ambiente heterogêneo, em que o professor no ensino fundamental I deverá ser mais observador, ouvinte e atencioso com os alunos para proporcionar uma maior motivação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se atentar também que os conflitos em sala de aula são relevantes para as crianças como propõe a concepção de Wallon, pois contribuem para a construção da socialização e da personalidade, além disso, com as adversidades as crianças conseguem reconhecer no outro uma pessoa distinta de si (PULINO; BARBATO, 2004).

Portanto, o professor não será um “super-herói do saber”, que sempre estará preparado para resolver todas as situações em sua sala de aula. O professor será o mediador, seja nos momentos de alegria, de tédio ou até mesmo de conflitos em sala de aula. Refletir sempre que possível em suas práticas é um dos exercícios do professor.

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a

existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (FREIRE, 1982, p.100).

O autor acima destaca o papel do professor em não domesticar seus alunos e de ter sonhos possíveis, para que se construa uma sociedade com menos desigualdades entre as classes sociais. Este objetivo do professor é nutrido pela utopia de uma educação inovadora.

A pesquisadora, como Paulo Freire, se intitula como sonhadora também, por isso elencou a afetividade como um item importante em seu trabalho, visto que o foco são crianças entre 6 e 10 anos e que estão expostas a riscos sociais, como se relatará no próximo capítulo.

3 A ESCOLA MUNICIPAL NOÊMIA ALAVER GARCIA MALANGA

Para esta pesquisa escolheu-se a Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, localizada na região oeste do município de Londrina. Assim como as demais do município, atende o ensino fundamental I, que corresponde, do 1º ano ao 5º ano. Devido o modelo educacional brasileiro, respaldado na Lei 9394/96, os profissionais que podem lecionar nesta área de conhecimento são aqueles que possuem o curso de Magistério, complementado de uma licenciatura ou possuir a graduação em Pedagogia.

O que proporcionou a escolha desta escola foi o fato da pesquisadora estagiar durante o ano letivo de 2013 na mesma, pois fez parte do corpo de estagiários da escola que compõem o programa federal Mais Educação.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2014 d, p.7).

O objetivo deste programa é manter os alunos mais tempo na escola de maneira qualitativa, oferecendo no turno contrário, o da escolaridade, oficinas. A oficina em que a pesquisadora atuou foi sobre “Pintura”, o que foi um ponto de partida para conhecer o cotidiano dos alunos da escola e participar das reuniões/práticas pedagógicas.

A oficina de Pintura buscou aproximar dos alunos técnicas alternativas para a construção da própria tinta, estudar estilos artísticos diferentes e propor releituras em telas de pintura, como se observa na imagem a seguir:

Figura 1 – Desenhos a mão livre: O meu personagem favorito das histórias infantis



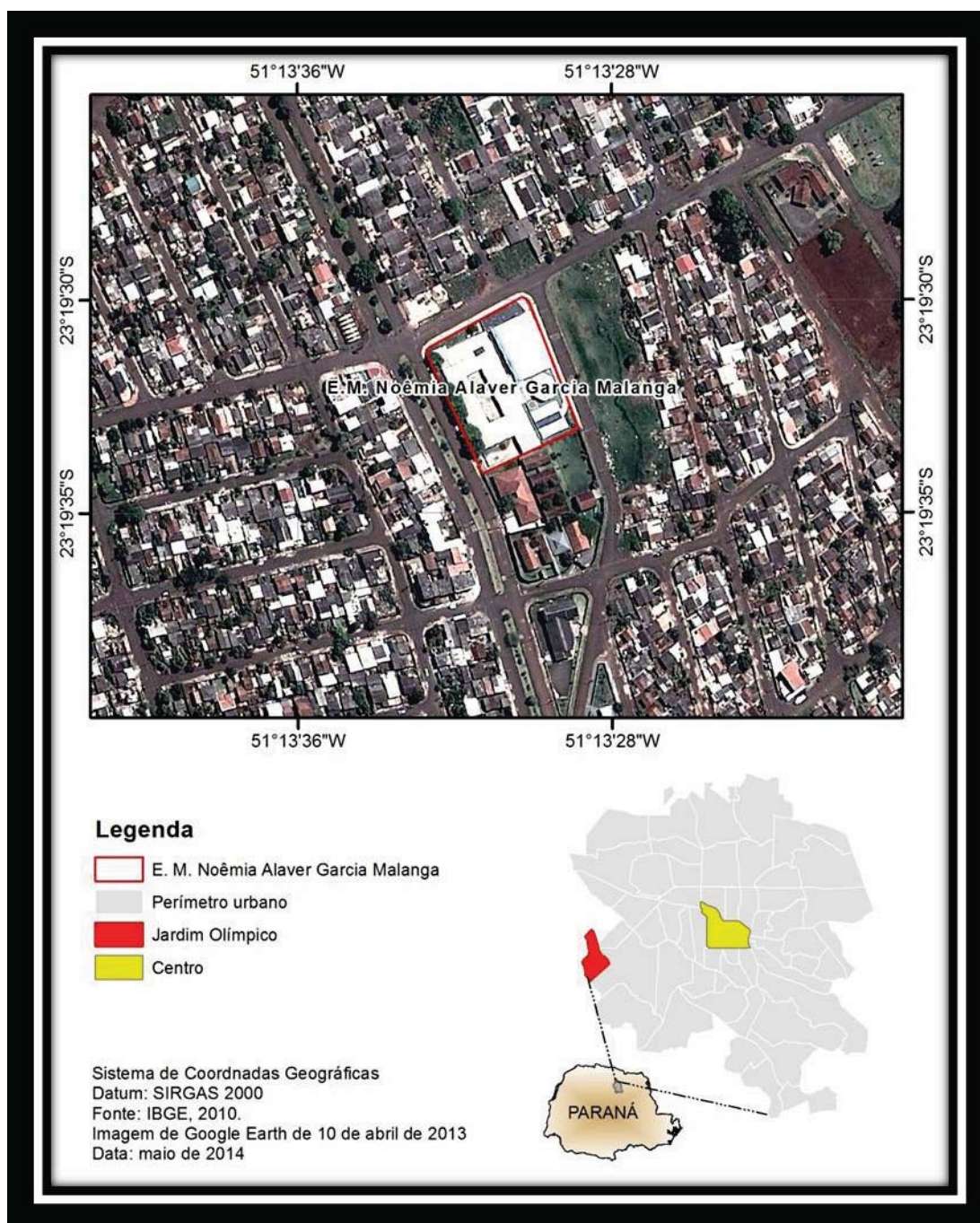
Fonte: O autor, 2014.

A pesquisadora realizou anotações ao longo de 2013 sobre como os alunos se comportavam durante suas aulas, o número de alunos por sala, as condições físicas das salas de aula para as aulas de Pintura, os momentos de interesse e desinteresse dos alunos e também sugestões para novas práticas. É interessante destacar que a pesquisadora ingressou nesta oficina por possuir habilitação no curso de Magistério, em que vivenciou a disciplina de Metodologia de Arte e também por ter realizado cursos de pintura em instituições particulares.

3.1 Caracterização da Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga

A escola se situa no Jardim Olímpico, periferia oeste de Londrina, cujas coordenadas geográficas são: 23°19'28.16"S e 51°13'30.71"O como se observa na imagem a seguir.

Figura 2 – A localização da escola em Londrina



Organização: O autor, 2014.

O nome da escola é uma homenagem a uma professora da rede municipal (Noêmia Alaver Garcia Malanga) que faleceu em um acidente na Serra do Cadeado no mesmo ano da inauguração da escola (1996).

A escola atende aos moradores dos seguintes bairros: Jardim Olímpico, Jardim João Turquino, Jardim Maracanã, Conjunto Habitacional

Avelino Antônio Vieira, Parque Universidade, Jardim Londrville e Jardim Campos Verdes (Cambé).

Trata-se de uma região que foi formada principalmente por assentamentos e bairros de moradores de baixa renda. A população dos bairros cresceu muito desde a inauguração da escola em 1996. Essa população que foi assentada eram pessoas que estavam lutando para se fixar num lugar e, por isso, aceitaram morar em um bairro que ainda não tinha as infraestruturas básicas. Essa falta de recursos era refletida através da violência e criminalidade na região.

Aconteceram melhorias no bairro após o Projeto Habitar Brasil, no ano de 2004, casas de alvenaria foram construídas nos Jardins Maracanã e João Turquino, as ruas foram asfaltadas, e vários programas de geração de renda foram implementados, além disso, foi construído um posto de saúde para atender a região, enfim, mudanças que mudaram o cotidiano da comunidade.

O Jardim Olímpico, de acordo com Jesus (2008), é um bairro periférico que se originou entre as décadas de 70 e 80 do século passado (século XX), sendo “periférico” não apenas por estar distante do centro da cidade, mas por possuir infraestrutura básica deficitária. Todavia, denominá-lo como “jardim” trata-se de um conceito contraditório, pois como esclarece a autora, foi um termo utilizado durante 1910 em São Paulo que diferenciava os loteamentos com boa infraestrutura (água, luz, esgoto e gás), o que não se aplica ao Jardim Olímpico, devido sua carência quanto a estes recursos.

No entanto, o preconceito em relação à região continua grande, este que é manifestado na escola através da indisciplina dos alunos, como falta de interesse pelos estudos e também infraestrutura para uma vida saudável, seja mental, biológica e socialmente.

A escola foi reformada em 2012, o que agradou aos alunos, a comunidade e todo corpo docente, pois quando esta se iniciou ocupava o prédio de uma escola estadual próxima e suas instalações, como a infraestrutura ofertada aos alunos e professores, eram extremamente precárias.

Localizou-se a primeira diretora da escola para se entender o processo de transformação do bairro e da escola durante a primeira década, a partir de uma entrevista.

Tudo aqui mudou muito! Antigamente eu perguntava para os alunos: “O que vocês mais gostam na escola?”. Eles me diziam que a “comida”, agora nestas visitas constantes que eu faço aqui eu ouço “tudo”. Além disso, as pessoas chegavam aqui e não tinham documentos e nem religião. Uma coisa que me chateava muito era a violência nas margens da escola, eram muitas “brigas de rua” entre jovens e adolescentes ou até mesmo famílias. A nossa escola era ponto de referência do bairro, pois muitas vezes só aqui que a criança comia no dia. Hoje eu encontro os netos dos meus antigos alunos no bairro e vejo a diferença marcante: possuem cadernos, materiais e andam até fazendo festas de aniversário na escola! Gente que antes não tinha nada para comer! Eu não sou partidária, não vou ficar evidenciando partido político, mas que a mudança é nítida, devido os programas sociais não podemos negar, todavia ainda há muito o que se fazer, principalmente quanto ao serviço das assistentes sociais no bairro em parceria com a escola – que é algo que desde quando diretora eu solicitava na Prefeitura (CATARINO, L. S., 2014)¹.

Esta diretora é conhecida e reconhecida pela comunidade até os dias de hoje como alguém que lutou e transformou a vida de muitas famílias a partir da escola.

Na formatura da quarta série ela levava os talheres de prata, os pratos de porcelana e até comprava um tapete vermelho para os alunos. A decoração era toda feita por ela, não me esqueço das velas com cola *glitter* que auxiliei os alunos a fazerem. Quanto aos armários para guardarmos os nossos utensílios e materiais didáticos resumiam-se em uma caixa de papelão e havia salas com problemas na rede de energia elétrica, era sempre uma surpresa! Eram apenas 5 salas de aula, as crianças realizavam suas refeições sentadas no chão do pátio, pois não existia refeitório. A secretaria não possuía 4 m² e lá todos os documentos eram armazenados. Vale ressaltar que o quadro docente não era composto por professores concursados, mas por carga suplementar, todavia houve poucas trocas de professores no decorrer dos anos (JESUS, T. A. G., 2014)².

Ressalta-se que durante o ano de 1996 a escola migrou para seu atual local, oferecendo condições melhores de infraestrutura para os alunos e também professores.

¹ Luzia Catarino dos Santos foi a primeira diretora a assumir na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, em 1996.

² Terezinha Aparecida Gavioli de Jesus foi uma das primeiras professoras da escola e atualmente é vice-diretora e supervisora das oficinas do período integral.

Atualmente a escola funciona em período integral, das 8h às 17h e atende do 1º ao 5º ano, com salas destinadas a escolaridade e demais atividades voltadas às oficinas pedagógicas como: Circo, Letramento, Produção de Texto, Arte e Artesanato, Informática, Música e Poesia e Atletismo.

A escola possui 17 salas de aula, um ginásio poliesportivo coberto (com banheiros), biblioteca, pátio, sala de recursos, secretaria, sala dos professores, banheiros adaptados, bebedouros, sala de direção, sala de supervisão e coordenação, estacionamento coberto e refeitório. Trata-se de uma escola com grande espaço físico e também com muitos profissionais, sendo: 2 vigilantes, 5 zeladoras, 1 cozinheira, 5 auxiliares de cozinha, 8 estagiários do programa Mais Educação, 20 professores concursados da rede municipal de Londrina.

A relação da comunidade com a escola é muito alicerçada, pois, de acordo com a diretora atual, existem muitos pais presentes nas reuniões, entre outros eventos, mas trata-se de uma participação gradativa, pois quando ela começou a lecionar na mesma, em 1996, poucas eram as famílias presentes.

Os eventos realizados ao longo do ano letivo são:

- Reunião Geral, no início do ano letivo, com a finalidade de familiarizar os pais ou responsáveis sobre quem são os profissionais que atuarão dentro de sala de aula, a metodologia de ensino da escola e destas profissionais, os projetos a serem desenvolvidos na escola e como se darão as avaliações.
- Reuniões bimestrais onde se relata o desenrolar do bimestre e o desenvolvimento parcial dos alunos. São nestes momentos que há a exposição de materiais produzidos pelos alunos através de pastas de arquivos, cadernos e outros.
- Reuniões semestrais (final de cada semestre), onde os pais têm acesso aos pareceres descritivos parciais e finais de seus filhos. Neste momento percebem o desenvolvimento cognitivo, esclarecem dúvidas e recebem sugestões de apoio bem com as emitem.

- Festa julina, no mês de julho. Momento de descontração aberta a toda comunidade, onde a cultura nacional é propagada através de danças, brincadeiras e culinária típicas.
- Feira cultural, no mês de novembro. Momento de culminância, onde pais e comunidade visitam a escola observando os projetos de pesquisa desenvolvidos por todas as turmas e períodos.

É sabido que a escola não deve ser isolada e nem seu trabalho mantido em segredo. Portanto, comunicar à família as atividades desenvolvidas no ambiente escolar é essencial para que esta perceba que a educação iniciada está tendo continuidade e aprimoramento constante.

Isto porque quando a família vem à escola e inteira-se dos procedimentos que são realizados adquire confiança e estabelece-se uma ligação fundamental para a vida da criança que sentirá maior segurança para aplicar na sociedade o que adquiriu da escola, com o passar dos anos.

Quanto à avaliação a escola propõe os seguintes objetivos:

- Gerais – objetivos a serem seguidos em longo prazo, previsto para um determinado grau ou ciclo, uma escola, uma certa área do conhecimento, um certo grupo de estudantes.
- Instrucionais ou atitudinais – definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou sala, e consistem no desdobramento e na operacionalização dos objetivos gerais.

Os instrumentos para a avaliação podem ser variados, mas, em nossa perspectiva, precisam diagnosticar sistematicamente a construção de saberes específicos, capacidades, habilidades, além de aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social.

Destaca-se que os mesmos servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes.

Referente ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a meta para as escolas do município de Londrina em 2013 foi de 5.7 e para a

escola foi de 5.2. A nota de 2011 foi 3.9, sendo que a média em Londrina no mesmo ano foi de 5.4. Este indicador educacional retrata o rendimento escolar e o desempenho dos alunos em exames como Prova Brasil e SAEB (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica).

O IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Nesse âmbito se enquadra a ideia das metas intermediárias para o IDEB. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir, segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB (FERNANDES, 2014, p.2).

As estimativas para o IDEB são em sua maioria otimistas, pois objetivam uma melhoria no quadro educacional brasileiro. A atual diretora da escola teve o seguinte apontamento:

O que nós queremos para esta escola não são apenas números, mas qualidade! Buscamos proporcionar um ensino de qualidade que atenda a nossa realidade, por exemplo, aqui eu tenho alunos com amplas dificuldades para aprender e que não possuem uma base sólida em casa no que se refere ao acompanhamento de tarefas e desenvolvimento cognitivo da criança. Além disso, os alunos em sua maioria estão expostos a riscos sociais neste bairro, o nosso papel não é apenas com os conteúdos, mas também com a formação dos nossos alunos enquanto futuros cidadãos. Sempre que eles chegam por um motivo ou outro na direção, tento resolver a situação enfatizando que eles devem fazer a diferença em tudo o que eles realizam. Sem contar que a carga afetiva entre eles e as famílias é precária e acaba sendo, principalmente no caso dos alunos dos primeiros e segundos anos, um desafio para nós saber como lidar com esta situação (RENNÓ, A. P. S., 2014)³.

Observa-se o comprometimento da escola a partir da fala da diretora com o aprendizado dos alunos e o desafio que lhes foi dado, pois com a

³ Ana Paula Sodré Rennó é a atual diretora da escola.

carência afetiva na vida destes alunos o processo de ensino-aprendizagem fica mais complexo. Por isso o interesse da pesquisadora ao realizar esta pesquisa, para que seja uma contribuição acadêmica para o cotidiano desta escola, na esperança de que mais pesquisadores apaixonados pela educação pública também se aproximem desta escola para desenvolver outros projetos.

3.2 A Escola – Um Lugar, uma Categoria Geográfica

É gratificante ter escolhido a Escola Municipal Noêmia Garcia Alaver Malanga, devido ter sido palco de maravilhosos momentos da infância da pesquisadora (devido sua mãe ter sido uma das primeiras professoras da escola) e também ambiente de trabalho da pesquisadora durante 2013, via programa federal Mais Educação. Das 68 escolas municipais distribuídas no espaço urbano de Londrina, esta foi escolhida devido o perfil dos alunos e sendo que muitos estão expostos a riscos sociais e possuem dificuldades plurais no processo de ensino-aprendizagem, conforme relatos da diretora *in loco*.

A escola escolhida passou por uma recente reforma (em 2012) e possui amplos espaços para que se desenvolvam atividades, como se observa na figura a seguir.

Figura 3 – Comemoração do dia do livro no palco de teatro da escola (após a reforma, em 2013).



Fonte: O autor, 2013

A Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga tornou-se não apenas um local em que se aplicou uma pesquisa, mas um lugar para a pesquisadora, que é explicado pela Geografia como um local que possui uma grande carga de subjetividades, emoções e sentimentos.

O lugar é uma das categorias do espaço geográfico, esta que já foi considerada como sinônimo de localização espacial e perante a concepção de La Blache, a Geografia era tida como a ciência dos lugares (desconsiderando os homens), sendo assim os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciava uns dos outros.

A categoria lugar, de acordo com Santos (1996), não se associa apenas à localização, mas à subjetividade inserida neste lugar. As subjetividades contidas nesse lugar são oriundas da interação entre pessoas, sejam emoções ou sentimentos, expressados através das lembranças.

É importante destacar que o lugar perante a Geografia Crítica é tido como espaço vivido e na tendência fenomenológica trata-se de uma construção social. Podem-se elencar os autores: Carlos (1996, 2001), Harvey (1996) e Santos (1994, 2004) para um maior aprofundamento perante o materialismo histórico dialético e o lugar.

No caso da ótica da Geografia Humanística os lugares possuem diferentes interpretações, devido suas singularidades, como por exemplo, o Rio de Janeiro pode ser uma cidade maravilhosa para o morador X e uma péssima cidade para o morador Y.

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto 'especial', que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1974, p.112).

Este trabalho busca contemplar o conceito de lugar a partir da Geografia Humanística, em que valoriza os elementos não visíveis, mas muito significativos para a pesquisadora.

Pode-se citar o exemplo das comemorações como: Páscoa, Festa do Dia das Crianças, Festa Julina e Formatura das quartas séries (atuais quintos anos), em que a pesquisadora esteve presente. Quando criança brincava junto das demais crianças. Durante a adolescência, ajudava nos bastidores (Figura 4), seja na decoração do evento e até mesmo nos ensaios dos alunos. E agora, na fase adulta, a pesquisadora destinou-se a contribuir com seu magistério e com esta pesquisa.

Figura 4 – A pesquisadora participou da entrega dos ovos de Páscoa em 2013 como Coelho da Páscoa



Fonte: O autor, 2014

O vínculo com a escola na vida de um professor ou pesquisador, não se desfaz com o término de seu turno. Levam-se experiências para o resto da vida, debates para um jantar e busca por novas ideias em uma viagem.

Aquele que se dedica à educação cria e recria lugares, unidos por um único objetivo, um fiel e uno processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Observação e Reflexão das Aulas de Geografia na Escola

A pesquisadora destinou uma carga horária flexível para acompanhar as aulas de Geografia da escola. Realizaram-se anotações sobre o comportamento dos alunos, a didática dos professores regentes, as dúvidas e as dificuldades dos alunos.

Os professores foram acolhedores com a pesquisadora e passaram a procurá-la em diversos momentos para montarem suas aulas. Todavia, a pesquisadora deixou claro que naquele momento ela apenas iria observar, sem que houvesse qualquer tipo de intervenção da mesma para que não comprometesse a pesquisa.

As salas de aula são de fato ambientes heterogêneos e cabe ao professor saber como lidar com esta situação, ou seja, criando estratégias criativas e alternativas para sua realidade.

Todavia, este procedimento para ser executado requer disposição e motivação provenientes do professor. Caso contrário, o professor se abala e não consegue conduzir sua aula, tendo a sala como um ambiente turbulento.

As salas de aula possuíam em média de 25 a 35 alunos, sendo que ao dialogar utilizavam na maioria das vezes um tom muito alto e termos depreciativos uns com os outros. Quando não estavam conversando, se cutucavam ao se encontrarem na lixeira ao apontar os lápis. A atitude dos professores era advertir: *“Se você não parar com isso, não participará de toda a aula de Educação Física”*, ou, *“Para com isso! Você quer ir para diretoria?”*.

Mas, mesmo com essas advertências repetidas inúmeras vezes durante a mesma aula, os alunos continuavam com comportamentos inadequados. Era necessário que o professor alterasse o tom de voz para que os alunos cessassem a conversa e parassem com aquele comportamento.

Isto em uma aula pode ser solucionado, mas imagine se for necessário todos os dias. Este é um dos agravantes que comprometem a saúde física e mental dos professores, a falta de comprometimento, respeito e educação dos alunos.

Certo dia a pesquisadora foi observar a aplicação de uma prova no 5º ano. Os alunos em sua grande parte afirmaram não terem estudado, mas

mesmo assim realizaram a avaliação com respostas incipientes e ainda não relacionadas com a disciplina, como relatou a professora da turma para a pesquisadora.

Um aluno chamou a pesquisadora e realizaram um curto diálogo antes da aplicação da prova:

Aluno: *“Ô” moça, você vem todo dia aqui vê “nóis” “pra” quê? Você “tá” estudando nóis?*

Pesquisadora: *Estou observando porque faz parte de uma pesquisa.*

Aluno: *Nossa, então você gosta de “istudá?” Eu até tento, mas lá em casa a televisão é muito alta e meu pai e minha “vó” ficam falando e minha irmã dançando porque ela curti ouvi funk ostentação, daí não dá.*

Pesquisadora: *Mas isto ocorre todos os dias?*

Aluno: *“Ué!” Claro, por que “que não”?*

Diante desta realidade exposta e com um diálogo após a prova com o professor regente sobre o perfil da sala, a pesquisadora observou que aquela sala se particionava entre os que possuíam interesse, mas não eram motivados em casa e os que não possuíam interesse e bagunçavam, pois não conseguiam realizar uma interpretação textual e apresentavam falhas quanto ao processo de alfabetização.

Este perfil era notado também nas salas do terceiro e quarto anos, isto é, dificuldades no processo de leitura, escrita e interpretação, que são pré-requisitos para a disciplina de Geografia nestes anos do ensino fundamental.

Já no segundo ano os alunos eram mais calmos e poucos eram os que possuíam dificuldades na leitura, escrita e interpretação textual. A motivação dos alunos era presente na sala de aula.

O primeiro ano se caracterizava por alunos agitados, mas com tremenda paixão ao realizar atividades lúdicas. Estavam construindo a escrita ainda, embora alguns já estivessem alfabetizados.

No que diz respeito às práticas no ensino de Geografia, foi constatado o pouco uso de mapas, o livro didático era utilizado em todas as aulas, textos eram passados como cópias no quadro (pois poderiam ser construídos coletivamente), experiências ou maquetes não foram utilizadas, vídeos não

foram utilizados (visto que a escola possui televisão, *notebook*, caixa de som, aparelho de DVD (com entrada USB) e projetor multimídia), teatros ou livros de literatura também não foram usados.

Estes recursos não utilizados pelos professores não se justificam pela formação em Pedagogia do que em Geografia. Primeiro porque no caso dos vídeos, existem plataformas que disponibilizam gratuitamente materiais didáticos para o ensino de Geografia. Outro ponto a se considerar é que a criatividade perante esta disciplina não foi contemplada durante as aulas.

Sabe-se que os professores possuem cursos de capacitação ofertados pelo município para o ensino de Geografia. Mas quando se observa estas práticas, algumas hipóteses começam a ser formuladas:

- Quem deveria assumir a disciplina de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental seria o professor pedagogo?
- Para atuar no ensino fundamental I, caso as disciplinas fossem particionadas, seria necessário uma graduação em Geografia com especialização no ensino fundamental I? Ou a graduação em Geografia deveria formar para a atuação no ensino fundamental I?

De acordo com as reflexões que a pesquisadora realizou, não seria falta de formação ou motivação que resumem um ensino de Geografia de maneira monótona como foi relatado. Articula-se o argumento de que o professor pedagogo não pode ser polivalente, ou seja, não conseguirá dominar todas as práticas de ensino perante todas as disciplinas como o atual sistema de ensino estabelece.

Sendo assim este professor possuirá uma formação generalista e assumirá o seu papel de polivalente como rege o Parecer 283/62 do CFE (Conselho Federal de Educação):

O Parecer 251/62, relatado pelo Cons. Valnir Chagas, introduz algumas alterações curriculares no Curso de Pedagogia e foi aprovado e homologado pelo então ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator aponta a necessidade do professor primário vir a ser formado em ensino superior. Ele fixa um currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração. Haveria uma base comum com posterior formação diferenciada. O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor, desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo. O Parecer 283/62 do CFE propõe a ideia de polivalência. O Parecer 292/62 do CFE, também de autoria de Valnir Chagas, regulamenta os cursos de

licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3 + 1 (CURY, 2014, p.10).

Mesmo com estas dificuldades encontradas na educação brasileira, a paixão por este lindo ato não deve ser abalada, pelo contrário, os professores devem se posicionar, sejam pedagogos ou geógrafos, para que a carreira do magistério seja cada vez mais motivadora e com menos impasses. Este tema aqui refletido pela pesquisadora sugere novas pesquisas acadêmicas e de preferência pelos professores da educação básica, como a participação dos mesmos em eventos nacionais e regionais de Educação, locais estes onde ocorre a consolidação a partir de discussão de várias ideias educacionais relevantes para o nosso cenário atual da educação.

4 PEDAGOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Pedagogia de Projetos possui suas raízes durante a Escola Nova, um movimento que ocorreu na educação com vistas à modernização, ou seja, para que a educação brasileira não ficasse marginalizada perante as novas descobertas científicas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Quatro eram as propostas da Escola Nova: revisão do ensino tradicional, inclusão de fatores históricos e culturais na formação educacional, utilização de referenciais teóricos oriundos da Biologia e Psicologia para a capacitação do professor (para que compreendesse as fases do sujeito) e a transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo (LAMEGO, 1996).

A Pedagogia de Projetos foi muito discutida antes mesmo do movimento Escola Nova:

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surgiu no início do século com John Dewey e outros representantes da chamada "Pedagogia Ativa". Já nessa época, a discussão estava embasada numa concepção de que "educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio" (LEITE, 2014, p.28).

John Dewey, um dos primeiros pedagogos da Escola Nova, iniciou seus estudos sobre projetos a partir de sua concepção de construção coletiva do conhecimento, em que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se unem dinamicamente. Acredita que o aluno deva ter condições para resolver por si próprio os seus problemas, porque a escola não apenas prepara a vida, como é a vida. Para que um projeto se consolide, o pedagogo propõe que este surja através de uma situação problemática e que esta situação se leve adiante os muros da escola e então se estabeleça uma solução para esta por meio de um olhar não fragmentado diante das disciplinas escolares (DEWEY, 1970).

O então chamado Método de Projetos chegou ao Brasil, juntamente com o movimento conhecido como Escola Nova. Opondo-se aos

princípios da escola tradicional, foi um movimento desencadeado por grandes educadores europeus, tais como Maria Montessori, Ovídio Decroly, Edouard Claparède e outros. E tiveram, na América do Norte, dois grandes expoentes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Foram esses dois norte-americanos, os criadores do Método de Projetos, com suas ideias disseminadas no Brasil, principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho (PEREIRA, 2014, p.83).

A Pedagogia de Projetos foi elencada para ser trabalhada nesta pesquisa, para que se tenha uma ideia não mais incipiente sobre a prática de projetos em sala de aula. Sabe-se que um projeto tem suas origens no irreal e com seus avanços atinge a materialidade. Todavia, para isso é necessário uma boa estrutura e respaldo teórico-científico.

A Pedagogia de Projetos é um princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas (NOGUEIRA, 2001, p.90).

E assim complementa Perrenoud, 2003, p.13-14:

[...] uma empreitada coletiva gerada pelo grupo-classe, na qual o professor coordena, mas não decide tudo; Uma orientação para uma produção concreta (textos, jornais, espetáculos, exposições, maquetes, experiências científicas, festas, passeios, eventos esportivos, concurso etc.); Um conjunto de tarefas nas quais todos os alunos possam participar e tenham uma função ativa, a qual poderá variar em função de seus recursos e interesses; Um aprendizado de saberes e conhecimentos no âmbito da gestão de projetos (decidir, planejar, coordenar etc.); Um aprendizado identificável e que conste do programa de uma ou mais disciplinas; Uma atividade emblemática e regular, colocada a serviço do programa.

A pedagogia de projetos visa um sistema de ensino pautado na interdisciplinaridade, ou seja, um conhecimento uno. Mas que ainda é visto como um trabalho árduo pelos professores:

[...] a negação em trabalhar com um projeto interdisciplinar não está na má vontade dos professores, mas talvez na obstinação em cumprir 100% de seu conteúdo, não percebendo as múltiplas possibilidades que um projeto deste porte pode gerar em resultados, ou, ainda, na insegurança de como proceder como ator de um projeto interdisciplinar. O não entendimento de uma proposta interdisciplinar também parece ser uma das barreiras. Como já mencionado, a simplicidade como é encarada e a dificuldade apresentada pelo professor, que acredita ter que elaborar exercícios, problemas, questões e atividades pertinentes à temática em questão, fazem da interdisciplinaridade o “bicho papão”, que dará mais trabalho do que ele possui. Por estes e outros motivos, a

interdisciplinaridade acaba não sendo uma prática, o professor não assume uma atitude interdisciplinar e continua o seu árduo trabalho de ministrar conteúdos compartimentados e descontextualizados do dia a dia do aprendiz. A interdisciplinaridade apresenta-se apenas no sonho do coordenador pedagógico, do diretor e de alguns poucos professores que conseguem enxergar além das paredes da sala de aula (NOGUEIRA, 2001, p.54).

Como já mencionado no capítulo 2, a interdisciplinaridade é uma ação coletiva nas escolas e seu principal objetivo é a formação da equipe dos professores, além dos objetivos pedagógicos com os projetos.

A Geografia, devido possuir como objeto de estudo o espaço geográfico e toda sua complexidade, é uma das disciplinas em que o professor mais se privilegiará ao construir projetos. Um exemplo é o tema: “Pão” (Figura).

Figura 5 – Esquema de trabalho sobre a temática “Pão”



Elaboração: o autor

É nítido que, além de trabalhar com o recorte espacial da região sul do Brasil, o professor poderá optar por um lugar de sua preferência, como seu

local de trabalho. Além disto, poderá contemplar o processo industrial do pão de maneira comparativa com a Idade Média, entre outras temáticas.

A proposta da pesquisa é aproximar o professor cada vez mais da academia entre outros órgãos que o auxiliarão no processo de construção de um projeto para sua sala de aula que seja motivador e alcance bons resultados pedagógicos, lúdicos e culturais.

4.1 Pedagogia de Projetos: Mãos a Obra

Para abordar os alunos do ensino fundamental I, que compreende do 1º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série), deve-se optar no caso do ensino da Geografia por metodologias que dinamizem o processo ensino-aprendizagem. Isto, devido à sua faixa etária, pois de acordo com Piaget se situam no estágio do pensamento concreto, denominado operatório-concreto e durante o 5º ano vivem a transição entre este e o estágio formal (PIAGET, 1970).

De acordo com a abordagem piagetiana, os professores devem possuir objetivos que busquem estimular a coordenação motora: ampla, fina, visomotora, audiomotora e facial, motricidade, o equilíbrio, a lateralidade, a orientação temporal e espacial e o principal nesta faixa etária que é a socialização, para que os alunos consigam construir o conhecimento a partir da assimilação, acomodação, esquema e desequilíbrio/equilíbrio.

A Geografia, durante os primeiros anos do ensino fundamental, é um campo de privilégios, pois consegue envolver os objetivos piagetianos para a construção do conhecimento, mas não descarta a contribuição de Levy Vygotsky. Ocorre que a contextualização e identidade com o lugar são parâmetros presentes na ciência geográfica que apenas a teoria vygotskiana corresponderá, por exemplo, os alunos que vivem próximos a fundos de vale, possuirão uma grande carga de conhecimentos empíricos sobre este local, estes que serão discutidos em sala de aula com o objetivo de transformar o conhecimento prévio do aluno em científico, por isso a relevância de não utilizar apenas Jean Piaget no processo educacional de alunos do ensino fundamental I.

Sendo assim, observa-se a pedagogia de projetos como um agente transformador na realidade escolar, em que os alunos estreitarão sua relação com os conteúdos geográficos que serão trabalhados, pois esta metodologia proporciona um maior envolvimento dos alunos com o ambiente escolar a partir de relevantes experiências e vivências educativas, ou seja, o aluno passa a ser um sujeito ativo, crítico e reflexivo e não um reproduzidor de conteúdos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola em que se aplicou a pesquisa, a filosofia educacional adotada é a socioconstrutivista, esta situada nos ideais de Levy Vygotsky. A relação do socioconstrutivismo com a Pedagogia de Projetos é nítida na insatisfação com os sistemas educacionais que prezam pela reprodução do conhecimento, ensinando assim “o que já está pronto” e enfatizando os conteúdos com a repetição. Pois ambas correntes educacionais valorizam e outorgam pela construção coletiva do conhecimento.

Os projetos foram estruturados abordando os temas geográficos, em especial a Educação Ambiental. Nos próximos tópicos observam-se os planos de aulas com os resultados destas práticas.

4.2 Aplicação da Pedagogia de Projetos: Novas Práticas Geográficas para o Ensino Fundamental I

A Pedagogia de Projetos no ensino fundamental I nesta pesquisa buscou propor novas práticas para o ensino de Geografia.

Estas práticas foram contempladas pela disciplina Geografia, mas a pesquisadora sugeriu equipes interdisciplinares para a aplicação das mesmas. Como já justificado, as equipes não foram formadas devido à pesquisadora estar ciente que no ensino fundamental I não há um professor para cada disciplina.

A partir do item 4.3 observa-se a estrutura de cada plano de aula, como seu resultado.

4.3 Os Projetos Desenvolvidos

Os projetos desenvolvidos na EMNAGM ocorreram no período vespertino com o apoio de toda a equipe pedagógica. Os professores regentes permaneceram em sala durante a aplicação, mas quem conduziu a turma com as atividades foi a pesquisadora.

As aulas eram estimadas para durar até uma hora, o que em algumas situações demorou mais devido o recolhimento, armazenamento e limpeza de materiais e da sala de aula (ou lugar escolhido para aplicação).

Quanto aos recursos eletrônicos como reproduutor multimídia, computador (*notebook*) e caixa de som, estes eram reservados em datas anteriores à utilização, pois as salas de aula não eram equipadas com os mesmos. O que retrata uma das dificuldades encontradas nas escolas públicas, ao se utilizar a tecnologia, pois se entende que se todos os professores quisessem passar um vídeo aos alunos na primeira aula, uma das soluções seria unir as turmas (o que não é viável devido a grande quantidade de alunos e má ventilação das salas) ou esperar o colega professor finalizar (caso seja um vídeo curto) e buscar toda a aparelhagem, o que não seria recomendado, pois os alunos poderiam ficar sozinhos em sala.

Os projetos serão apresentados e analisados nos próximos itens, com os seguintes títulos como se observa a seguir:

Figura 6 – Os projetos desenvolvidos na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga



Elaboração: O autor, 2014

Com estes projetos a pesquisadora buscou inovar tanto no meio acadêmico com novas práticas no ensino de Geografia, como também com o intuito de transformar a realidade da escola a partir do ensino de Geografia, isto é, pequenas atitudes com um relevante e consistente referencial teórico têm que estar cada vez mais próximos, assim como os pesquisadores, da educação básica.

4.3.1 Projeto: a horta da minha escola

Figura 7 – Projeto desenvolvido com o 1º ano: “A horta da minha escola”



Fonte: O autor, 2014

Quadro 2 – Plano de Aula 01 (14/03/2014)

1) Tema da Aula: Introdução à Educação Ambiental e a Horta na Escola.

2) Objetivos Específicos:

- Conhecer e refletir sobre a importância da Educação Ambiental;
- Explorar sobre a função da horta dentro da escola e construir a cerca reciclável da mesma com garrafas *pet* de forma criativa.

3) Conteúdos:

- O que é horta? Por que, como e com o que devo construir uma horta dentro da escola?

– Educação ambiental: princípios introdutórios e relevantes, segundo o cotidiano escolar.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Vídeo: “Um plano para salvar o planeta”– Turma da Mônica;
- Televisão;
- *Pen drive*;
- Garrafas *pet* de corpo transparente;
- Água;
- Corantes: azul, vermelho, amarelo, verde e roxo.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 15 minutos.

Momento de apresentação da pesquisadora e dos alunos.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão à turma: “O que é educação ambiental?”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Explicarei a importância da Educação Ambiental em nosso cotidiano e logo em seguida apresentarei o vídeo: “Um plano para salvar o planeta” (Turma da Mônica). Os alunos farão registros sobre este conceito.

Finalizada a atividade, faremos um debate sobre a importância de uma horta em nossa escola e aprofundaremos sobre o tema, sobre como iremos construir esta horta, do que iremos precisar etc. Construiremos a “cerca” de nossa horta com garrafas *pet* e iremos adicionar corante e água dentro das mesmas para que fiquem coloridas. Os alunos irão até o local escolhido para a horta e construirão a cerca da mesma.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 3 – Plano de Aula 02 (28/03/2014)

1) Tema da Aula:

Horta na escola.

2) Objetivos Específicos:

- Explorar as características nutricionais e também as estruturais de cada vegetal plantado;
- Refletir sobre a razão de construir uma horta.

3) Conteúdos:

- O que podemos plantar em nossa horta;
- Como plantar vegetais.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Livro: A horta do senhor lobo
- Sementes de vegetais: abóbora, abobrinha, almeirão, agrião e acelga.
- Regador;
- Pá;
- Água;
- Adubo orgânico (cascas de frutas);
- Identificador de plantas.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: **5 minutos.**

Momento de apresentação das atividades a serem executadas: o plantio das sementes e vídeo da história: “A horta do seu lobo”.

Introdução: **10 minutos.**

Questionarei aos alunos como devemos construir uma horta. Anotarei no quadro os procedimentos indicados pelos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Sinalizarei no quadro quais procedimentos que eles indicaram que são corretos para o plantio de vegetais. Explicarei que faremos a plantação da seguinte forma:

1. Dividiremos a sala em 6 equipes com 5 alunos, cada equipe será responsável pelo plantio e manutenção de um vegetal (será sorteado);
2. Cavaremos os buracos de acordo com a profundidade e a distância que a semente exige;

3. Adicionaremos ao solo o adubo orgânico;
4. Acobertaremos as sementes com solo;
5. Regaremos a horta.

Ao retornar à sala de aula cada equipe montará seu cartaz informativo sobre o vegetal sorteado.

Finalizaremos o dia com a leitura do livro: “A horta do senhor lobo”.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 4 – Plano de Aula 03 (04/04/2014)

1) Tema da Aula:

Os elementos da natureza.

2) Objetivos Específicos:

- Conhecer os quatro elementos da natureza, sua função e sua relação com a educação ambiental;
- Reforçar o conceito de cooperação entre os alunos assim como ocorre entre os elementos da natureza.

3) Conteúdos:

- Os quatro elementos da natureza;
- Cooperação.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Imagens sobre os 4 elementos da natureza;
- Rádio;
- CD (músicas infantis);
- Cones;
- Fita crepe;
- Garrafa;
- Caneca plástica;
- Balde com água;

– Durex colorido.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de apresentação das atividades a serem executadas: manutenção da horta e minigincana.

Introdução: 10 minutos.

Expor aos alunos que iremos regar a horta e aprender sobre os quatro elementos da natureza. Momento em que serão explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Explicarei aos alunos sobre os 4 elementos da natureza a partir de imagens e indagarei se estamos lidando com algum dos 4 em nossa horta. O intuito é que os alunos associem o ar, a água e o solo. Em seguida, apresentarei em forma de cartaz a frase: “Na natureza nada se cria, tudo se transforma”, do físico Antoine Lavoisier, para que os alunos compreendam que os elementos da natureza cooperam entre si para que realizem um ótimo trabalho.

O próximo momento serão as atividades que envolverão a motricidade durante a minigincana:

1. Serão divididas 4 equipes, cada uma representará um elemento da natureza;
2. As atividades serão: corrida com um pé só, corrida com obstáculo (cones), corrida para encher a garrafa com água e “qual é a música”.

Ao término da minigincana os alunos como de costume perguntarão euforicamente: “quem ganhou???”. Este será o momento em que refletirão sobre a conduta de cada equipe/cada indivíduo durante a minigincana, pois as brincadeiras devem envolver o princípio de cooperação e não apenas de competição, assim como ocorre na natureza.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 5 – Plano de Aula 04 (11/04/2014)

1) Tema da Aula:

Educação Ambiental: um futuro global.

2) Objetivos Específicos:

- Explorar o conhecimento dos alunos sobre o que podemos fazer para melhorar as condições de vida;
- Refletir sobre a poluição no planeta.

3) Conteúdos:

- Poluição no planeta Terra.
- Modo de vida sustentável.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Bola de plástico;
- Papel toalha;
- Cola;
- Tinta guache: branca, azul, verde, vermelha e preta.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de apresentação das atividades a serem executadas: reflexão sobre o vídeo da Turma da Mônica e confecção de dois tipos de planeta Terra.

Introdução: 10 minutos.

Questionarei aos alunos como podemos fazer para melhorarmos o nosso modo de vida. Os alunos farão uma reflexão sobre este tema.

Metodologia: 30 minutos.

Iremos relembrar o vídeo da turma da Mônica sobre que foi assistido no primeiro dia. Após a discussão, iremos dividir a sala em duas equipes e cada uma irá construir um planeta Terra, sendo um feliz e não poluído e o outro ao contrário.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 6 – Plano de Aula 05 (15/04/2014)**1) Tema da Aula:**

Horta na escola e Educação ambiental.

2) Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a importância da manutenção da horta na escola e os benefícios dos vegetais na alimentação;
- Compreender que a Educação Ambiental é um processo que se entende ao longo da vida dos indivíduos.

3) Conteúdos:

- A educação ambiental em nossa vida.
- Horta na escola.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Sulfite reciclado;
- Lápis de cor;
- Canetinhas coloridas;
- Varal com barbante;
- Prendedores.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de apresentação das atividades a serem executadas: regar a horta, roda da conversa e uma atividade no sulfite reciclado.

Introdução: 10 minutos.

Avisar aos alunos que poderão continuar e finalizar os dois planetas e que logo em seguida partiremos para a conclusão de nosso projeto.

Metodologia: 30 minutos.

Neste dia após regar as plantas, faremos uma roda da conversa sobre a importância de continuarem a cuidar da horta que eles construíram e dos benefícios que este projeto trouxe para que cultivem ao longo da vida. Para finalizar cada aluno fará

uma mensagem em forma de desenho em um sulfite para expor o que mais gostou de aprender.

A despedida ocorrerá a partir de um piquenique ao ar livre com lanches saudáveis.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Referente ao 1º ano do ensino fundamental, trata-se de crianças que entram com 5 anos e terminam o ano letivo com 6 ou fazem 6 até 31 de março, de acordo com a Lei nº 11.274/06. Ou seja, os momentos lúdicos foram mais enfatizados neste segmento do ensino fundamental, devido a faixa etária e o grau de alfabetização.

A relação entre Geografia e Educação Ambiental está estabelecida da seguinte forma:

A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise de problemas ambientais envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim, envolve processos variados, portanto, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência. Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo (BRASIL, 1998, p.46).

Todavia, o ensino de Educação Ambiental é muito amplo enquanto prática e teoria.

Quando se aborda o campo da educação ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para a melhoria da relação com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associações, organismos etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propõem diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo. Cada uma predica sua própria visão (...) (SAUVÉ, 2005, p.17).

A abordagem utilizada pela pesquisadora, visto que se trata de uma geógrafa, não enfatizará a ecologia, mas a conservação de recursos naturais e também dos humanizados, por se tratar de uma abordagem geográfica, que envolve a cidadania.

Durante as atividades o afeto destinado à professora e à pesquisadora foi formidável. A motivação em participar das atividades propostas era gigantesca. Quando a pesquisadora indagou a turma sobre o conceito de “Educação Ambiental”, obteve as seguintes respostas:

Tem a ver com o planeta que é a “casa nossa”, se a gente não ligar pra ele, ele vai ficar triste e sozinho – Aluno A.

É estudar sobre a natureza e os bichinhos – Aluno B.

Eu não sei não “prof.”!... Mas deve ser o ambiente com a natureza – Aluno C.

É igual o livro de Ciências que a gente já fez, tinha sobre as plantas e cuidar lá da nossa casa – Aluno D.

Eu já via na televisão prof.! Passou lá que a gente tem que cuidar da natureza e respeitar os amigos. E também em um desenho quando eu estudava na Creche, daí a prof. de lá fez um teatro com a gente – Aluno E.

Observa-se nestas respostas que as crianças possuíam uma pequena noção sobre Educação Ambiental, mas que apenas uma na sala de aula já havia presenciado e vivido este momento.

A estreita relação com a matéria de Ciências e não Geografia deve-se ao fato do livro didático utilizado em Geografia não estabelecer uma relação com a Educação Ambiental. A pesquisadora ao interagir com a professora regente alegou que desconhecia a relação entre Geografia e Educação Ambiental assim como a metodologia desenvolvida.

Foram utilizados os vídeos da Turma da Mônica que gerou uma enorme admiração e sensibilização nas crianças pelo conteúdo ambiental. As crianças ao saberem que construiriam uma horta para a própria escola ficaram alvoroçadas, pois não se continham em dizer:

– A gente vai plantar coisas para gente comer depois? E vamos fazer tudo sozinhos?

A animação estava sempre presente na sala de aula. O que muitas vezes os professores denominam como “bagunça”, não ocorreu, houve uma ansiedade para realizar as atividades e companheirismo entre os alunos, além de muita agitação.

É interessante destacar que até a direção da escola se sensibilizou com o projeto e comprou mudas de flores para esta turma plantar.

Para desenvolver a horta, realizaram-se os seguintes passos horta:

1. Decoração com cola colorida na garrafa *pet*;
2. Cartazes sobre os alimentos que seriam plantados e discussão sobre a importância dos mesmos em uma alimentação saudável;
3. Os alunos colocaram terra adubada na garrafa *pet* (em dupla), colocavam as sementes e regavam;
4. Representação pictórica sobre o momento da plantação;
5. Observação e manutenção da horta.

A organização das crianças ao realizar esta atividade foi estabelecida por eles mesmos. Disseram que deveriam formar uma fila com as duplas e iria plantar primeiro a dupla que ganhasse na brincadeira do “joquempô”.⁴

Observa-se nas imagens abaixo os alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no projeto “Horta da minha escola” (Figuras 8 e 9).

⁴ Trata-se de uma brincadeira milenar, de acordo com Quadrado (2014), existem registros desde anos 206 a.C. e 220 d.C. sobre esta brincadeira. Espalhou-se pelo mundo apenas no século XX.

Figura 8 – Projeto horta e plantio de mudas de flores



Fonte: O autor, 2014

Figura 9 – O desenvolvimento dos diferentes plantios



Fonte: O autor, 2014

A atividade posterior à horta foi sobre a confecção de um planeta Terra feliz e outro triste. Utilizou-se da afetividade mais uma vez, para que a sensibilidade das crianças fosse realçada e estabelecesse união com o aprendizado. Ao realizar a atividade, as crianças que se destinaram ao planeta triste disseram com um sentimento de raiva:

Vamos fazer bem feio, pintar de preto e nem olhar para ele depois!

Observa-se que estas crianças, de acordo com Piaget (1976), estão na fase do animismo, assim como explicam os autores:

Um número surpreendentemente grande de alunos considera o fogo, as nuvens e o sol como sendo vivos; e, mais ainda, alguns alunos mais velhos podem justificar a sua categorização baseando-se nas características dos seres vivos [...] o significado metafórico, mais do que científico, da palavra vivo é o mais usado na linguagem de todos os dias [...] Como a palavra animal, a palavra vivo tem dois significados – um científico e um usado no dia a dia (OSBORNE; FREYBERG, 1985, p.32).

Pois atribuem um sentimento ao planeta como se o mesmo fosse uma forma de vida. Mais uma vez observa-se a ligação entre afetividade e cognição.

A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura (PIAGET, 1971, p.271).

Referente à realização da pequenina gincana sobre os elementos da natureza, observou-se que os alunos já dominavam o conceito de competição e se exaltavam durante as atividades.

A competição é uma prática em que o sujeito possui objetivos exclusivos que são estimulados por fatores subjetivos internos ao mesmo. Sendo assim, o sujeito que compete sempre se justifica não pela derrota ou vitória, mas pela vontade de alcançar seu objetivo, seja de qualquer maneira (DEUTSCH, 1949, p.131).

Ora se observou competição, ora cooperação nas atividades desenvolvidas, isto porque as crianças envolvidas apresentam pouca maturação para a cooperação, visto que havia menos de 1 ano que estavam no estágio pré-operatório (PIAGET, 1971). Todavia, a emoção em “chegar

primeiro” era unânime e ao término da gincana foi realizado um momento de reflexão para recapitular os conteúdos aprendidos, como também para analisar o comportamento das equipes durante a gincana.

O piquenique proposto não foi possível realizar, pois a aplicação da pesquisa finalizou em uma semana com altos índices de precipitação.

4.3.2 Projeto: O meio rural e o meio urbano

Figura 10 – Teatro: O Rato do campo e o Rato da cidade



Fonte: O autor, 2014

Quadro 7 – Plano de Aula 01 (14/03/2014)

1) Tema da Aula:

Meio rural e meio urbano

2) Objetivos Específicos:

- Identificar em diferentes imagens os elementos urbanos e rurais.
- Explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o meio urbano e meio rural.

3) Conteúdos:

- O que é meio rural/meio urbano?
- Quais são os elementos rurais e os urbanos?

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Vídeo: “Chico Bento no *shopping*”;
- Televisão;
- *Pen drive*;
- Livro: O rato do campo e o rato da cidade;
- Revistas/jornais de recorte.
- Cola.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 15 minutos.

Momento de apresentação da pesquisadora e dos alunos.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão a turma: “O que é meio urbano? E meio rural?”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Iremos realizar após a sondagem conceitual a leitura do livro: O rato da cidade e o rato do campo. Em seguida, faremos uma discussão coletiva e formaremos 5 equipes para que classifiquem em diferentes imagens os elementos urbanos e os elementos rurais.

Para finalizar iremos assistir ao vídeo: “Chico Bento no *shopping*”.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 8 – Plano de Aula 02 (28/03/2014)

1) Tema da Aula:

Meio rural e meio urbano

2) Objetivos Específicos:

– Refletir sobre a paisagem geográfica.

3) Conteúdos:

– Modos de vida: rural e urbano.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Vídeo: “Na roça é diferente” (Turma da Mônica).
- Televisão;
- *Pen drive*;
- Revistas/jornais de recorte.
- Cola.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Relembraremos o conteúdo de maneira dialogada e com os cartazes sobre os elementos rurais e urbanos.

Metodologia: 30 minutos.

Momento de finalização dos cartazes e reflexão sobre os mesmos de maneira coletiva. Após isso, iremos assistir ao vídeo: “Na roça é diferente” e refletir sobre os modos de vida em roda no chão da sala.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 9 – Plano de Aula 03 (04/04/2014)

1) Tema da Aula:

Meio rural e meio urbano

2) Objetivos Específicos:

- Estimular e explorar a inteligência corporal– cinestésica;
- Refletir sobre a paisagem geográfica.

3) Conteúdos:

- Diferenças entre meio rural e urbano.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Livro: O rato da cidade e o rato do campo.
- Vídeo: O rato da cidade e o rato do campo;
- TV;
- *Pen drive*.

5) Procedimentos Metodológicos

Abertura e apresentação: **5 minutos**.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Relembrar os conteúdos: meio rural e urbano de forma dialogada e propor aos alunos que montemos uma peça teatral sobre a história: O rato da cidade e o rato do campo.

Metodologia: 30 minutos.

Explicarei aos alunos que para realizarmos a peça teatral, poderemos fazer uma

releitura da história.

Após isso iremos sortear as personagens: rato da cidade, rato do campo, gato e narrador.

Será realizado o ensaio da peça teatral.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 10 – Plano de Aula 04 (11/04/2014)

1) Tema da Aula:

Meio rural e meio urbano

2) Objetivos Específicos:

- Estimular e explorar a inteligência corporal – cinestésica;
- Refletir sobre a paisagem geográfica.

3) Conteúdos:

- Diferenças entre meio rural e urbano.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Livro: O rato da cidade e o rato do campo.
- Atividades impressas.

5) Procedimentos Metodológicos

Abertura e apresentação: **5 minutos.**

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Relembrar os conteúdos: meio rural e urbano de forma dialogada e propor mais um ensaio da peça teatral sobre a história: O rato da cidade e o rato do campo e que realizem algumas atividades de fixação.

Metodologia: 30 minutos.

Será realizado logo no início o ensaio da peça teatral.

Para finalizar os alunos realizarão quatro atividades:

1. Leve o rato do campo ao rato da cidade pelo caminho mais rápido (em forma de labirinto);
2. Pinte os elementos urbanos e circule os elementos urbanos;
3. Observe as imagens abaixo e as classifique entre: meio rural ou meio urbano.
4. Sobre os vídeos da Turma da Mônica que você assistiu, qual você mais gostou? Sobre o que era o vídeo? Explique.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 11 – Plano de Aula 05 (14/04/2014)

1) Tema da Aula:

Meio rural e meio urbano

2) Objetivos Específicos:

- Estimular e explorar a inteligência corporal – cinestésica;
- Explorar e apreciar os alimentos típicos rurais.

3) Conteúdos:

- Diferenças entre meio rural e urbano.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Livro: O rato da cidade e o rato do campo;
- Comidas típicas rurais: pão caseiro, geleia de frutas, leite com café e suco de fruta natural;
- Microfone;
- Caixa de som.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Relembrar os conteúdos: meio rural e urbano de forma dialogada e propor um ensaio final da peça teatral sobre a história: O rato da cidade e o rato do campo. Esclarecer que após a apresentação a turma irá apreciar e explorar comidas e músicas típicas rurais.

Metodologia: 30 minutos.

Será realizado logo no início o último ensaio da peça teatral e logo em seguida a apresentação para os alunos do 1º ano.

Para um fechamento prazeroso, os alunos irão degustar alimentos típicos rurais e apreciar músicas caipiras.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

O segundo ano do ensino fundamental I realizou um projeto sobre o meio rural e urbano de maneira satisfatória e vale ressaltar que a professora regente pesquisou e estudou sobre a proposta da pesquisadora e realizou com os alunos atividades complementares e interdisciplinares sobre o mesmo tema.

A elaboração dos cartazes em que classificaram a paisagem rural da urbana foi um momento pedagógico de extrema importância, pois um mediava o conhecimento do outro a partir dos elementos encontrados nas imagens.

Esse daqui tem a fazenda, mas também tem um carro, então eu não sei se a paisagem é rural porque hoje tem carro e não só carroça na fazenda
– Aluno L.

O objetivo da pesquisadora não foi diferenciar o rural e o urbano, pois não há como separar elementos que se apresentam próximos ou juntos no espaço geográfico, ainda mais neste século das transformações.

O tema foi preestabelecido pela ementa curricular da escola, mas a abordagem foi de maneira diferenciada. A pesquisadora se focou na dependência humana perante os recursos naturais.

O homem, quer queira quer não, depende da existência de uma natureza rica, complexa e equilibrada em torno de si. Ainda que ele se mantenha isolado em prédios de apartamentos, os ecossistemas naturais continuam constituindo o seu meio ambiente. A morte desses ecossistemas representará a morte do planeta (BRANCO, 1997, p.22).

Houve momentos de reflexão em que os alunos articularam o modo de vida rural e urbano no passado e no presente, a partir da própria história de vida de cada um, pois a maioria alegou que seus avós residiam no espaço rural. Ressalta-se que esta informação foi coletada a partir de uma pesquisa enviada para os alunos em forma de tarefa.

Todavia, encontrou-se uma dissertação acadêmica geográfica esclarecedora quanto à população do bairro, cuja autora Jesus (2008) alega que a população do bairro se formou pela migração de “boias-frias” migrantes de outros bairros da cidade e também por pessoas ligadas às atividades agrárias, isto é, donos de pequenas propriedades. Os locais em que os moradores migraram, sendo que há uma aglomeração nos arredores de Londrina e 7 municípios com maiores índices migratórios, sendo: Cambé, Tamarana, Ibiporã, Assaí, Arapongas, Apucarana e São Jerônimo da Serra. Além dos municípios próximos a Londrina, houve também migrações provenientes apenas da zona rural de Minas Gerais e da rural e urbana de São Paulo, assim como um baixo percentual da região Nordeste.

Para enriquecer a prática pedagógica, foi realizada a leitura do livro infantil “O rato do campo e o rato da cidade” (Figuras 11 e 12) (ROCHA, 2008).

Logo após as crianças iniciaram uma reflexão sobre os modos de vida a partir dos personagens e alguns disseram:

O rato do campo devia ser mais feliz, ele foi bobo de ir pra cidade –
Aluno M.

A cidade tem muito barulho... no campo a gente consegue relaxar e comer só coisas fresquinhas – Aluno N.

Figura 11 – Atividades realizadas com o 2º ano: diferença entre rural e urbano e leitura do livro “O rato do campo e o rato da cidade”



Fonte: O autor, 2014

Para uma melhor compreensão da história infantil, foram realizados ensaios para uma peça de teatro. Não foi necessário aos alunos memorizar suas falas, pois a narradora era a pesquisadora, esta quem conduziu o teatro. Os alunos tiveram falas espontâneas que não deixaram de estar relacionadas com a temática. A apresentação foi um momento mágico em que os alunos interpretaram naturalmente, pois já haviam assimilado a história (Figura).

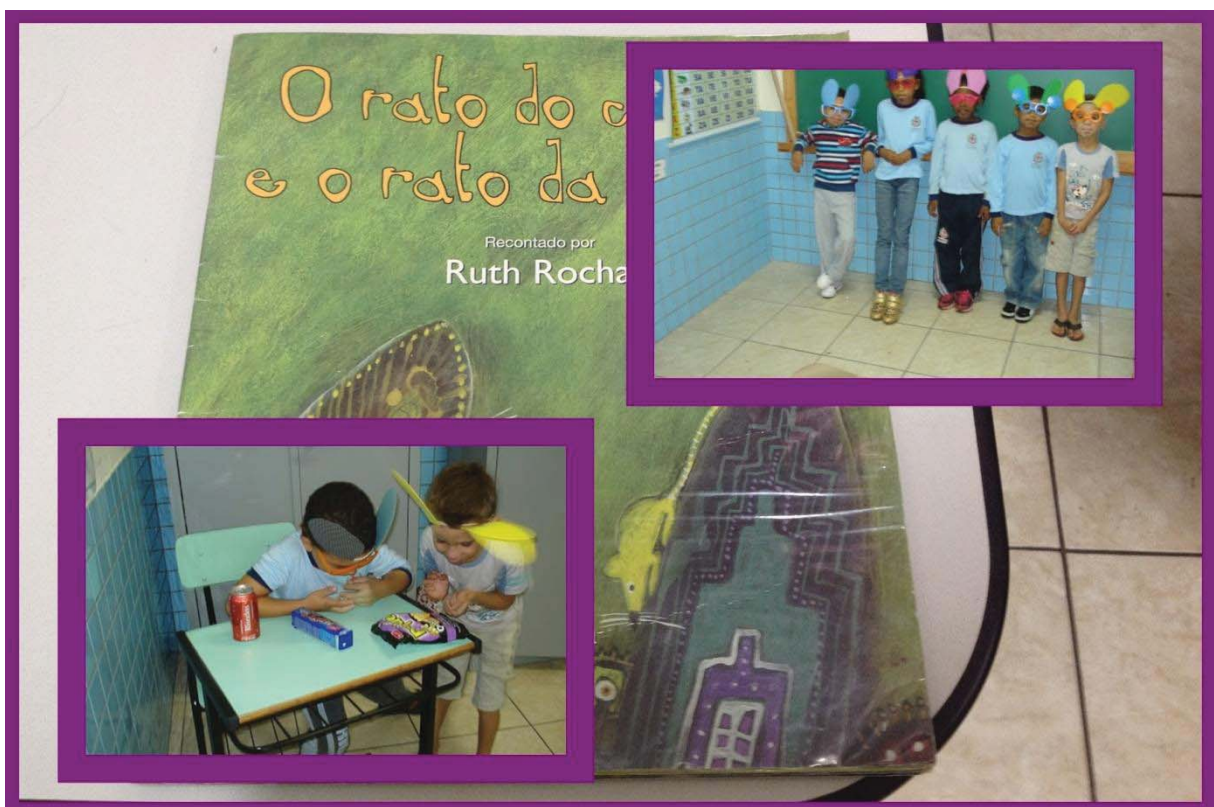
A professora regente disse que desconhecia o uso do teatro no ensino de Geografia e demonstrou-se muito motivada por esta pesquisa em que ela alegou ter sido uma contribuição para sua formação pedagógica.

Figura 12 – Teatro: “O rato do campo e o rato da cidade”



Fonte: O autor, 2014

Figura 13 – Teatro: “O rato do campo e o rato da cidade”



Fonte: O autor, 2014

Portanto, de acordo com as observações da pesquisadora, os alunos conseguiram compreender que atualmente não existem mais diferenças entre o modo de vida urbano e rural, devido à acessibilidade e aceleração dos tempos. A pesquisadora acredita que a dependência do homem pela natureza foi bem explorada pela turma.

4.3.3 Projeto: Memória viva da Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga

Figura 14 – O início da escola



Fonte: O autor, 2014

Quadro 12 – Plano de Aula 01 (14/03/2014)

1) Tema da Aula:

Memória Viva da minha escola

2) Objetivos Específicos:

- Refletir sobre suas memórias na escola;
- Explorar o conceito de memória.

3) Conteúdos:

- O que é memória?
- O que será o Memória Viva?

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Jogo da memória;
- Sulfite reciclável;
- Retalhos de papel e tecidos;
- Cola;
- Tesoura.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: **15 minutos.**

Momento de apresentação da pesquisadora e dos alunos.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão à turma: “O que é memória?”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Roda da conversa sobre a escola, o nome, espaço físico, entre outros aspectos. Cada aluno registrará em um sulfite reciclável sobre sua história na escola (este desenho ficará exposto na sala de aula). Logo após, indagar sobre o conceito de memória, discussão sobre o mesmo. Iremos jogar por duas vezes um jogo da memória e em seguida apresentar o “Memória Viva da escola”, que será desenvolvido a partir deles. Finalizar a aula com os alunos confeccionando a capa de seu portfólio para as anotações do projeto.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 13 – Plano de Aula 02 (28/03/2014)

1) Tema da Aula:

Memória Viva da minha escola

2) Objetivos Específicos:

– Investigação das profissões presentes dentro da escola.

3) Conteúdos:

– Os profissionais que atuam em minha escola.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Sulfite reciclável;
- Retalhos de papel e tecidos;
- Cola;
- Tesoura.

5) Procedimentos Metodológicos

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão à turma: “Quais profissionais atuam em nossa escola?”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 40 minutos.

Iremos destinar alguns minutos para o término da capa do portfólio, este que será individual. Em seguida, será realizada a sondagem sobre os profissionais que atuam na escola. A turma visitará os locais específicos de trabalho de cada profissional e

realizará uma breve entrevista, com 5 perguntas (que será construída pelos alunos). Os entrevistados serão: diretora, coordenadora, cozinheira, professor, aluno, bibliotecária e secretária. Os alunos irão registrar as respostas das perguntas em seu portfólio e uma foto da turma será registrada com cada profissional.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 14 – Plano de Aula 03 (04/04/2014)

1) Tema da Aula:

Memória Viva da minha escola

2) Objetivos Específicos:

– Refletir e identificar os profissionais que atuam na escola.

3) Conteúdos:

– A função dos profissionais da escola.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Portfólio;
- Câmera fotográfica.
- Lápis;
- Borracha.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Será lançada a questão à turma: “Quais são os profissionais que atuam em nossa escola?”. “Qual a função dos profissionais?”, para que sejam explorados os conhecimentos que começaram a ser construídos na aula passada.

Metodologia: 30 minutos.

Continuação da construção do portfólio com as entrevistas dos profissionais da escola.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 15 – Plano de Aula 04 (11/04/2014)

1) Tema da Aula:

Memória Viva da minha escola

2) Objetivos Específicos:

– Conhecer o passado da escola a partir de fotos e dos relatos da primeira diretora que acontecerá a partir de uma entrevista.

3) Conteúdos:

– O passado, o presente e o futuro da escola: alterações na paisagem.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Câmera fotográfica;
- Giz.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Será lançada a questão à turma: “Como era nossa escola em 1996?”. “Quais são as diferenças entre o passado e o presente de nossa escola?”. “O que foi alterado na paisagem?”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Neste dia, receberemos a ilustre presença da primeira diretora da escola (Luzia Catarino) que nos contará sobre o passado de nossa escola. Será um momento

para explorarmos o passado de nossa escola e compararmos com o presente de maneira crítica e reflexiva.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 16 – Plano de Aula 05 (15/04/2014)

1) Tema da Aula:

Memória Viva da minha escola

2) Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a importância da construção do Memória Viva da escola;
- Construir uma linha do tempo da escola.

3) Conteúdos:

- Linha do tempo da escola;
- Importância do Memória Viva da escola.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Giz;
- Sulfite;
- Canetão.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Será lançada a questão a turma: “Qual a importância do Memória viva em nossa escola?”, para que seja realizada uma reflexão. Momento de discussão na turma.

Metodologia: 30 minutos.

Após as considerações sobre a importância da escola, iremos organizar uma linha

do tempo da escola e colocaremos em exposição os portfólios e a linha do tempo para as demais escolas.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Já o projeto do terceiro ano do ensino fundamental foi sobre o Memória Viva da escola, um projeto que segundo os alunos é cômico, pois não existe “Memória Morta”.

A memória é objeto de estudo de várias áreas do conhecimento. Com isso, várias são as conceituações empregadas ao termo “memória”. De acordo com Wilding e Valentine (1997), trata-se de um campo limitado e deficiente, capaz de grandes proezas, assimilando e tornando disponível grandes quantidades de conhecimento e informação.

Parafraseando Calvente, Moura e Antonello (2013), os alunos entre 7 e 8 anos, de acordo com estudos psicológicos, não conseguem distinguir e classificar espaços, ou seja, a afetividade é um fator muito presente nesta faixa etária, logo os alunos não diferenciam espaço-pessoa-afetividade.

Os alunos envolvidos tinham 8 anos completos e alguns 9, fase de transição entre o operatório concreto, visto que a classificação de Piaget (1970) considera um pensamento ainda simbólico e concreto. Mas sabe-se que os estádios piagetianos não devem ser encarados como estáticos, visto que estamos em um século das transformações, os alunos mudaram desde 1970, como a própria educação e as didáticas.

Foi apresentado aos alunos um Portfólio que foi preenchido pelos mesmos, sendo utilizado pela professora regente como um instrumento avaliativo. As atividades que constavam no mesmo eram para identificar os funcionários da escola como as suas funções, registro de uma recordação sobre a escola, elaboração do roteiro da entrevista com a primeira diretora da escola, reflexão sobre a técnica da entrevista a partir de representação pictórica, distinguir o passado e o presente da escola utilizando a paisagem

de modo comparativo e por fim uma representação pictórica sobre a importância de se conhecer o passado de sua escola.

Os alunos se sentiram motivados durante todo o processo, pois relatavam que os pais, os tios, entre outros familiares, também haviam estudado na mesma escola. Uma relação que se pode interpretar geograficamente como um lugar, pois de acordo com Santos (1996), que não se associa apenas à localização, mas à subjetividade inserida neste lugar. As subjetividades contidas nesse lugar são oriundas da interação entre pessoas, sejam emoções ou sentimentos, expressados através das lembranças.

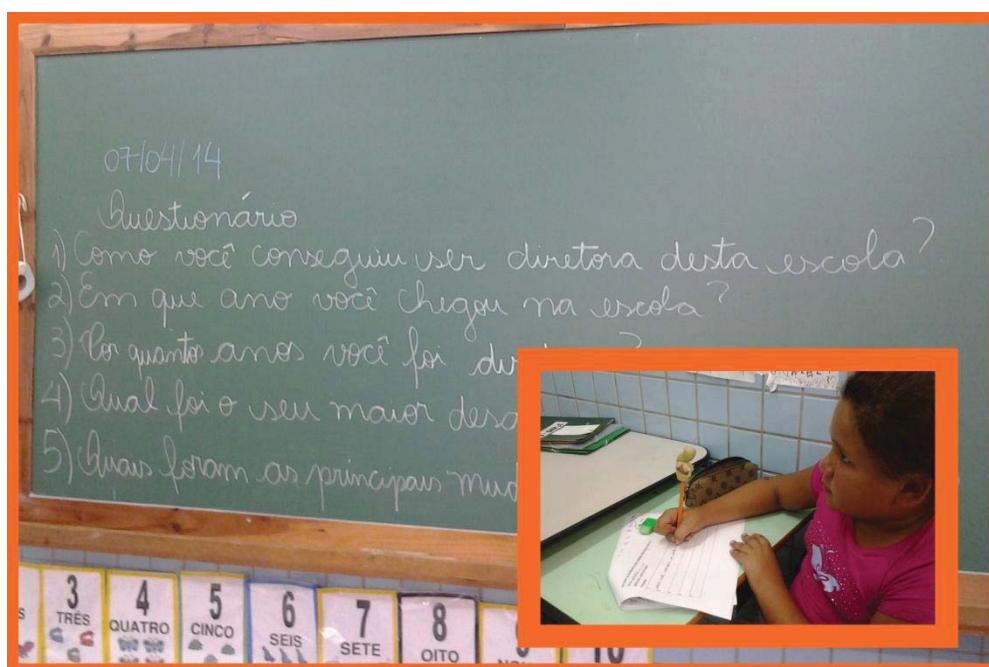
A interação entre os alunos e os demais funcionários da escola ocorreu de maneira prazerosa e observou que todos se sentiram envolvidos pelo projeto, como se pode notar nas imagens abaixo, seja de maneira prática ou escrita (Figuras 15 e 16).

Figura 15 – Entrevista com os funcionários da escola



Fonte: O autor, 2014

Figura 16 – Elaboração das perguntas destinadas à primeira diretora



Fonte: O autor, 2014

No dia destinado à entrevista com a primeira diretora, todos os alunos demonstraram-se sensibilizados e entusiasmados em compartilhar conhecimentos sobre a escola, como se pode observar na figura 17.

Figura 17 – Memória Viva: participação da primeira diretora da escola



Fonte: O autor, 2014

No dia da entrevista a diretora e vice-diretora atuais estiveram presentes também, sendo ambas precursoras da escola enquanto professoras na época em que Luzia era diretora, ou seja, em meados de 1996.

As crianças folhearam os álbuns da escola e realizaram vários questionamentos com Luzia, além das perguntas que haviam escrito.

Luzia descreveu muito sobre o bairro e o relacionou com a história da escola.

As crianças faziam poucas perguntas na sala de aula e eram muito carentes de afeto. As professoras eram como “mães”, davam conselhos sobre a vida, além de alertar sobre cuidados pessoais. Vejam só!... Parece que hoje eu estou em outra escola e até em outro bairro (Depoimento de Luzia).

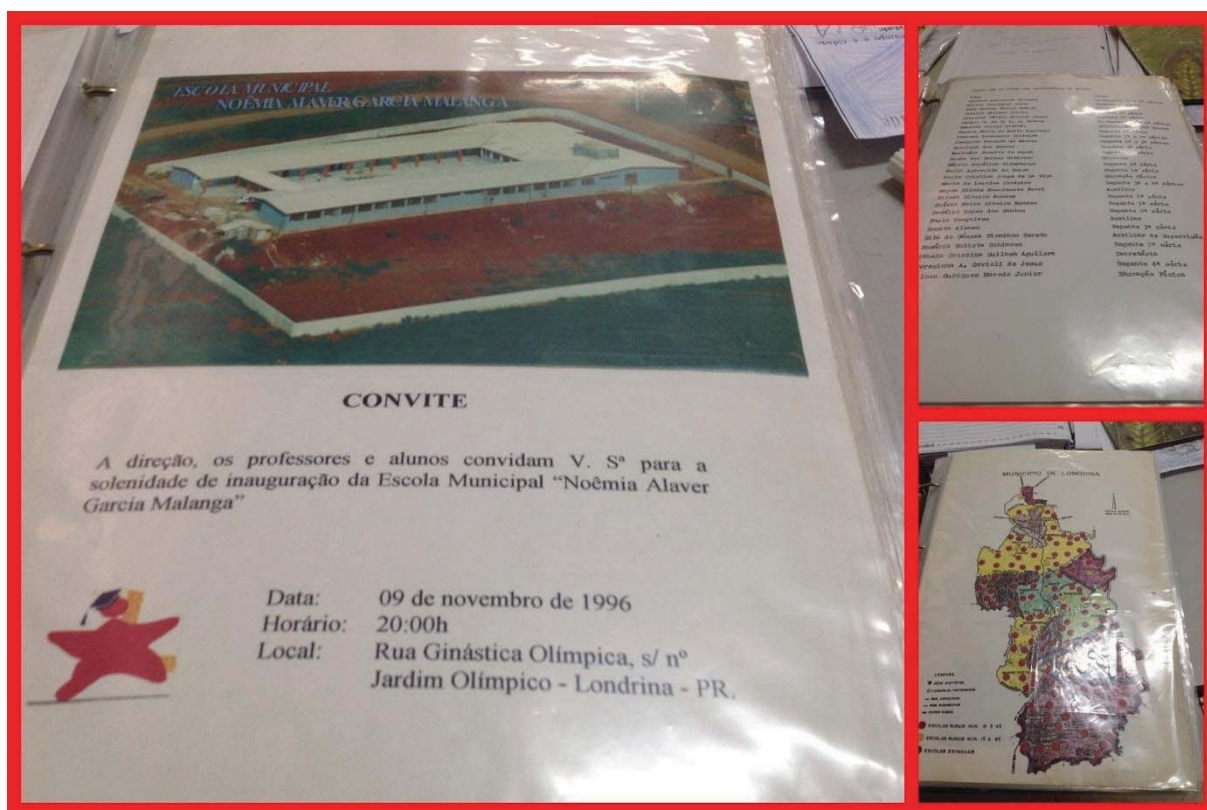
O Jardim Olímpico, de acordo com Jesus (2008), é um bairro periférico que se originou entre as décadas de 70 e 80 do século passado (século XX), sendo “periférico” não apenas por estar distante do centro da

cidade, mas por possuir infraestrutura básica deficitária. Todavia, denominá-lo como “jardim”, trata-se de um conceito contraditório, pois como esclarece a autora, foi um termo utilizado durante 1910 em São Paulo que diferenciava os loteamentos com boa infraestrutura (água, luz, esgoto e gás), o que não se aplica ao Jardim Olímpico, devido sua carência quanto a estes recursos.

O bairro possui 480 lotes em que se instalaram comércios, instituições religiosas, residências e também praças públicas. Ressalta-se que os próprios moradores alegaram ser um local em que usuários de drogas permanecem várias horas do dia (JESUS, 2008).

Já na imagem abaixo (Figura 18), os arredores da escola ainda eram espaço vazios.

Figura 18 – A escola em 1996 com a lista dos primeiros docentes



Fonte: O autor, 2014

A ex-diretora Luzia recordou-se de várias histórias ao rever as fotos dos álbuns da escola e disse que agradece por todas as pesquisas que envolvem o bairro, pois não são muitos os pesquisadores que se aventuram no bairro e depois retribuem com algum retorno.

A turma do terceiro ano demonstrou-se motivada em todos os momentos da realização da pesquisa e observou-se que as lembranças que possuem da escola foram positivas, como um aluno relatou:

Quando eu tava no primeiro ano ainda eu gostava muito da professora e de quando ela contava histórias “pra gente” no pátio da escola.

Com o quarto ano do ensino fundamental, realizou-se o projeto sobre a bacia hidrográfica do rio da escola. Não foi possível realizar o trabalho de campo, devido burocracias estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, mas as crianças não foram prejudicadas (por se tratar de uma atividade muito relevante).

4.3.4 Projeto: Navegando por Londrina: o rio da minha escola

Figura 19 – O ribeirão Esperança como identidade para os alunos



Fonte: O autor, 2014

Quadro 17 – Plano de Aula 01 (14/03/2014)

1) Tema da Aula:

O rio da minha escola

2) Objetivos Específicos:

– Explorar os conhecimentos prévios sobre a formação dos rios e do ciclo da água.

3) Conteúdos:

- Formação dos rios;
- Ciclo da água.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Giz;
- Vídeo explicativo sobre o ciclo da água;
- Cartaz – cartolina;
- Cola;
- Tesoura.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 15 minutos.

Momento de apresentação da pesquisadora e dos alunos.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão à turma: “Como são formados os rios? O que é o ciclo da água”, para que sejam explorados os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Iremos realizar após a sondagem conceitual a explicação sobre o rio próximo da escola. Uma imagem do ciclo da água será apresentada aos alunos. A turma será dividida em 6 equipes e cada equipe irá explicar o ciclo da água de acordo com seus conhecimentos. Ao término da apresentação iremos assistir a um vídeo

explicativo sobre o ciclo da água. As equipes irão discutir sobre as etapas do ciclo da água e como são formados os rios. Como resultado desta interação os alunos produzirão um cartaz com imagens sobre o ciclo da água.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 18 – Plano de Aula 02 (20/03/2014)

1) Tema da Aula:

O rio da minha escola

2) Objetivos Específicos:

- Conhecer amostras e analisar a qualidade da água do rio próximo da escola e identificar as partes: margem direita, margem esquerda, leito, foz, afluente e nascente.
- Identificar o rio próximo da escola no mapa hidrográfico de Londrina.

3) Conteúdos:

- Hidrografia de Londrina;
- Estrutura de um rio: margem esquerda, margem direita, foz, nascente, leito e afluentes.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Mapa hidrográfico de Londrina;
- Giz;
- Música: Chuva – Gaby Amarantos
- Sulfite;
- Fotos sobre o rio.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Apresentar aos alunos as atividades que serão executadas: ouvir e refletir sobre a música “Chuva”, conhecer amostras sobre o rio próximo da escola, observar fotos sobre o mesmo rio e aprender a classificar a estrutura do rio.

Metodologia: 30 minutos.

Momento destinado a ouvir a música “Chuva” e identificar o ciclo da água na mesma. Apresentar a amostra da água do rio e as fotos do rio para que possamos classificar as partes estruturais do mesmo. Logo em seguida, explorar o mapa hidrográfico de Londrina e localizar o mesmo rio na grande rede hidrográfica, esta que será comparada a uma imagem do sistema circulatório do corpo humano. Registros no sulfite sobre a estrutura de um rio.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 19 – Plano de Aula 03 (27/03/2014)

1) Tema da Aula:

O rio da minha escola

2) Objetivos Específicos:

- Refletir sobre o processo do ciclo da água e formação dos rios e poluição aquática.
- Diferenciar a qualidade da água entre rios diferentes a partir da construção de uma maquete.

3) Conteúdos:

- Poluição aquática;

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Tinta guache;
- Pincel;

- Gel de cabelo;
- Papelão.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 5 minutos.

Momento para lembrarmos o processo da formação dos rios, ciclo da água e questionar os alunos sobre o conceito de poluição aquática.

Metodologia: 30 minutos.

Iremos realizar após a sondagem conceitual uma discussão sobre a poluição aquática. Logo após os alunos serão divididos em dois grandes grupos e cada grupo construirá uma maquete: uma com um rio poluído e outra com um rio conservado.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 20 – Plano de Aula 04 (03/04/2014)**1) Tema da Aula:**

O rio da minha escola

2) Objetivos Específicos:

- Refletir sobre as diferenças entre um rio poluído e um rio conservado.

3) Conteúdos:

- Poluição aquática e ambientes conservados.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Maquetes.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 15 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 5 minutos.

Dizer aos alunos que nesta aula cada equipe finalizará sua maquete.

Metodologia: 30 minutos.

Momento destinado à finalização da maquete.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 21 – Plano de Aula 05 (10/04/2014)

1) Tema da Aula:

O rio da minha escola

2) Objetivos Específicos:

– Refletir sobre a importância da conservação dos ambientes naturais.

3) Conteúdos:

– Conservação dos ambientes naturais.

4) Recursos Didáticos:

– Maquetes.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 5 minutos.

Será explicado aos alunos que poderão finalizar suas maquetes e organizar sua apresentação às demais turmas.

Metodologia: 30 minutos.

Neste momento a turma irá explicar para as demais as maquetes de forma explicativa.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Referente à turma do quarto ano do ensino fundamental, a pesquisadora desenvolveu um projeto “Navegando por Londrina: o rio da minha escola”. A mesma levou fotos sobre o rio da escola e um mapa temático que a escola já possuía, sobre o Ribeirão Esperança. As crianças assistiram aos vídeos propostos, observaram as fotos e refletiram sobre a importância de cuidar da área da bacia hidrográfica (Figuras 20,21, 22 e 23).

Figura 20 – Interação com os alunos: rio da minha escola



Fonte: O autor, 2014

Figura 21 – Crianças interagindo: o rio da minha escola



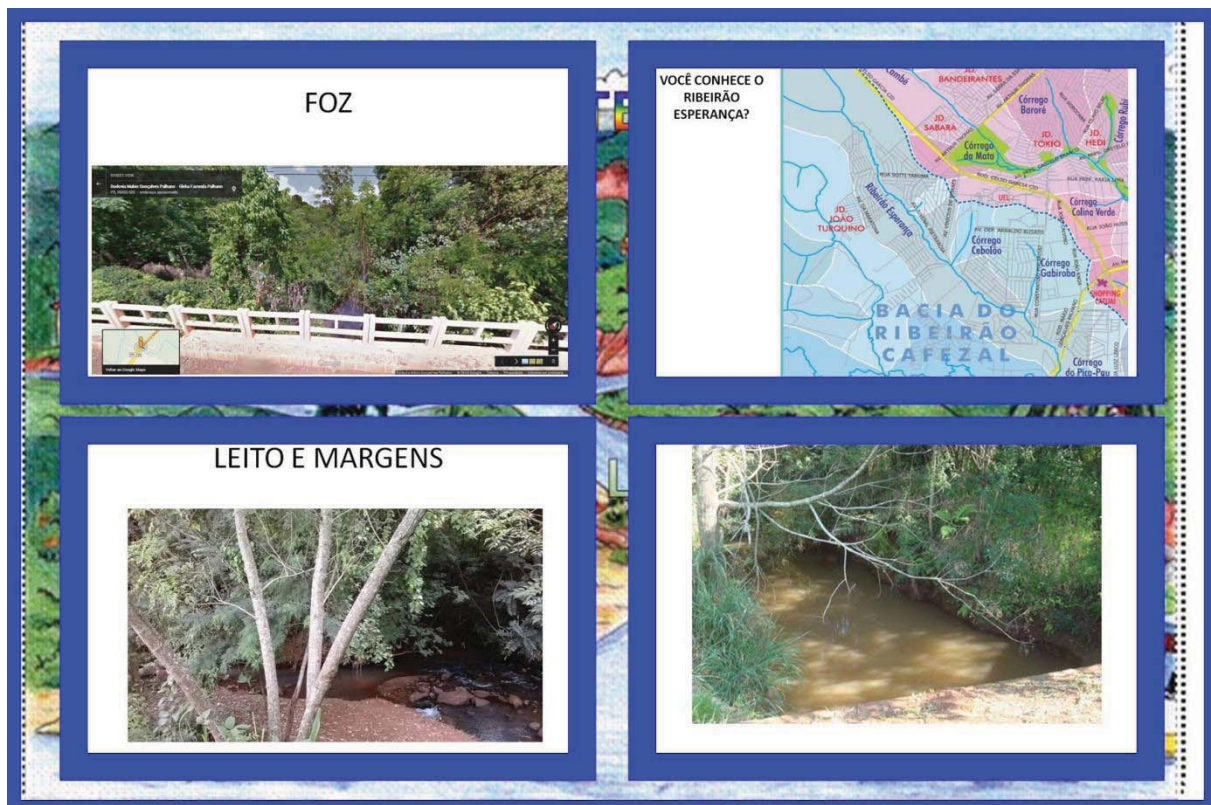
Fonte: O autor, 2014

Figura 22 – Maquete sobre o rio da minha escola



Fonte: O autor, 2014

Figura 23– Fotos sobre o Ribeirão Esperança: o rio da minha escola.



Fonte: O autor, 2014

Foram abordados conceitos como: leito, afluentes, nascente, mata ciliar, foz, margem direita e esquerda e bacia hidrográfica:

A bacia hidrográfica é uma unidade física com fronteiras delimitadas, podendo estender-se por várias escalas espaciais [...] É um ecossistema hidrológicamente integrado, com componentes e subsistemas interativos; Oferece oportunidade para o desenvolvimento de parcerias e a resolução de conflitos [...] Permite que a população local participe do processo de decisão [...] Garante visão sistêmica adequada para o treinamento e gerenciamento de recursos hídricos e para o controle da eutrofização [...] É uma forma racional de organização do banco de dados; Garante alternativas para o uso dos mananciais e de seus recursos; É uma abordagem adequada para proporcionar a elaboração de um banco de dados sobre componentes biogeofísicos, econômicos e sociais; Sendo uma unidade física, com limites bem definidos, o manancial garante uma base de integração institucional [...] A abordagem de manancial promove a integração de cientistas, gerentes e tomadores de decisão com o público em geral, permitindo que eles trabalhem juntos em uma unidade física com limites definidos. Promove a integração institucional necessária para o gerenciamento do desenvolvimento sustentável (TUNDISI, 2003, p.108).

Foi realizada uma discussão e reflexão sobre estes conceitos que estiveram ilustrados nas atividades, assim como no livro didático sobre Londrina que a escola possui, mas a turma não o utiliza. Trata-se do livro “Viver é descobrir... Londrina”, cuja autora possui formação na área geográfica (TUMA, 2006, p.90).

Este material didático foi utilizado pela pesquisadora de maneira parcial, pois possui uma boa linguagem para a faixa etária, com textos complementares (temáticos), além de figuras explicativas.

A impressão que a pesquisadora teve foi que os alunos não se atentavam à importância do rio para a própria comunidade, parecia ser apenas um elemento natural, mas sem significado. Os alunos foram estimulados a apreciarem este patrimônio natural, a partir da adaptação das atividades e conceitos com as fotos do Ribeirão Esperança e não apenas com o rio Tibagi como se observa em vários livros didáticos.

Os afluentes foram comparados ao sistema circulatório humano e logo após este processo de assimilação, as crianças começaram a desenhar paisagens com rios em que estes possuíam muitos afluentes. Isto ocorreu, pois era uma informação nova e que muito atraiu os alunos.

Para trabalhar a sensibilização sobre a poluição aquática, utilizou-se um texto do livro didático (TUMA, 2006, p.91), em que o rio narra sua história. Em um primeiro momento este é limpo e com as ações humanas indevidas este fica poluído. É interessante ressaltar que a autora utilizou da afetividade durante a sua didática ao escrever a história. No final é transmitida uma mensagem de reflexão para os alunos.

Sobre o patrimônio natural, destaca-se sua conceituação:

Os monumentos naturais constituídos por formações físicas e biológicas ou por grupos de tais formações com valor universal excepcional do ponto de vista estético ou científico; As formações geológicas e fisiográficas e as zonas estritamente delimitadas que constituem *habitat* de espécies animais e vegetais ameaçadas, com valor universal excepcional do ponto de vista da ciência ou da conservação; Os locais de interesses naturais ou zonas naturais estritamente delimitadas, com valor universal excepcional do ponto de vista a ciência, conservação ou beleza natural (UNESCO, 1972, p.2).

Sabido que o desenvolvimento das atividades ocorreu de maneira satisfatória, conclui-se que esta turma desenvolveu uma sensibilidade ao patrimônio natural que não se resume apenas ao Ribeirão como a outras paisagens presentes no bairro. Isto foi possível ser identificado devido às falas dos alunos:

O “prof.” sabia que eu falei “pro” meu tio que não pode mais jogar nada perto do rio porque vai parar lá perto e depois vai poluir o rio. – Aluno G.

Eu queria muito nadar no rio, mas não dá!! Eu passei lá esses dias porque tava calor e tava muito fedido, muito sujo... Quem sabe quando eu “tiver” meus filhos, meus netos não dá pra gente nadar lá, né? – Aluno H.

Cabe ressaltar que a afetividade mais uma vez encontrou-se na mesma vertente em que a cognição, pois os alunos compreendem o conceito e relacionam com sua história de vida e até mesmo seu cotidiano com vistas a um futuro sustentável, mesmo ainda não tendo conhecido este conceito.

4.3.5 Projeto: Sustentabilidade na escola

Figura 24 – Sustentabilidade: mãos a obra



Fonte: O autor, 2014

Quadro 22 – Plano de Aula 01 (13/03/2014)

1) Tema da Aula:

Introdução à Sustentabilidade

2) Objetivos Específicos:

- Explorar os conhecimentos prévios sobre a sustentabilidade e sensibilizar os alunos quanto aos princípios da Sustentabilidade.
- Estimular a percepção sobre os problemas locais como: lixo em local inadequado, torneiras que gotejam, entre outros aspectos do ambiente físico da escola.

3) Conteúdos:

- Sustentabilidade: consumo de água e energia da escola e o direcionamento de resíduos sólidos da escola.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Giz;
- Vídeo explicativo sobre a sustentabilidade;
- Sulfite;
- Lápis de cor;
- Saco de lixo.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 15 minutos.

Momento de apresentação da pesquisadora e dos alunos.

Introdução: 5 minutos.

Será lançada a questão à turma: “O que é sustentabilidade?”, para explorar os conhecimentos prévios dos alunos.

Metodologia: 30 minutos.

Momento de explicação sobre a sustentabilidade a partir de um vídeo explicativo e discussão em seguida. Após a discussão, apresentar dados sobre os gastos da escola sobre um mês letivo e outro de férias, para reflexão sobre os gastos que a instituição possui. Em seguida, faremos uma caminhada pela escola, da seguinte maneira:

1. Os alunos serão distribuídos em 3 grupos: um recolherá o lixo encontrado na escola e distribuirá nas lixeiras adequadas, outro grupo observará e registrará as torneiras que gotejam; e, o terceiro observará a situação das carteiras das salas de aula (o chão e também as paredes).

Ao voltar para a sala, os alunos farão estes registros de forma coletiva.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 23 – Plano de Aula 02 (20/03/2014)

1) Tema da Aula:

Praticando a Sustentabilidade

2) Objetivos Específicos:

- Explorar os conhecimentos prévios sobre a sustentabilidade;
- Sensibilizar os alunos quanto aos princípios da Sustentabilidade.

3) Conteúdos:

- Sustentabilidade: plantio de mudas e gastos com energia/água.

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Giz;
- Mudas de flores;
- Regador;
- Pá;
- Papel color 7.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

A partir da oralidade, combinar com os alunos a realização das seguintes atividades: colar pequenos lembretes próximo aos interruptores para a economia de energia, assim também próximo das torneiras, enfatizando a economia de água e conservação do ambiente escolar para um aprendizado qualitativo.

Metodologia: 30 minutos.

Momento de explicação sobre como e a razão de podermos plantar e cultivar flores em nosso jardim. Logo em seguida, colar os pequenos lembretes pela escola.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 24 – Plano de Aula 03 (27/03/2014)

1) Tema da Aula:

Praticando a sustentabilidade

2) Objetivos Específicos:

- Estimular a sensibilização ambiental a partir da didática da música;
- Instigar a prática do desenho diante a sensibilização ambiental.

3) Conteúdos:

- Sustentabilidade

4) Recursos Didáticos:

- Quadro de giz;
- Giz;
- Música: Xote ecológico;
- Tinta guache;
- Tela de pintura.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Momento de organização das atividades: identificar na lousa que ouviremos a música: “Xote ecológico” e, logo após a reflexão, as duplas criarão um desenho/uma charge que será aplicado(a) em uma tela de pintura e quando terminada, exposta na escola.

Metodologia: 30 minutos.

Momento de reflexão sobre a música e logo em seguida, ocorrerá mediação docente para a construção do desenho da tela de pintura (em dupla).

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 25 – Plano de Aula 04 (03/04/2014)

1) Tema da Aula:

Sustentabilidade.

2) Objetivos Específicos:

– Estimular a socialização e o gosto pelas artes.

3) Conteúdos:

– Sustentabilidade.

4) Recursos Didáticos:

- Tinta guache;
- Tela de pintura;
- Texturas recicláveis;
- Pincéis.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 5 minutos.

Relembrar a importância da sustentabilidade na escola.

Metodologia: 30 minutos.

Momento de pintura na tela.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

Quadro 26 – Plano de Aula 05 (10/04/2014)

1) Tema da Aula:

Sustentabilidade: o caso dos lixões.

2) Objetivos Específicos:

– Estimular aos alunos soluções para o problema dos lixões.

3) Conteúdos:

– Sustentabilidade: o lixo.

4) Recursos Didáticos:

– Quadro de giz;

– Giz;

– Vídeo: “O que fazer com o lixo de Londrina” – João das Águas;

– Câmera fotográfica.

5) Procedimentos Metodológicos:

Abertura e apresentação: 5 minutos.

Momento de saudação da pesquisadora.

Introdução: 15 minutos.

Organizar no quadro e com os alunos de forma oral as atividades do dia: vídeo sobre o lixão e gravação das soluções dos alunos e para finalizar a exposição das telas.

Metodologia: 30 minutos.

Os alunos serão questionados sobre o conceito de lixo, assistirão ao vídeo “O que fazer com o lixo de Londrina” – João das Águas e irão propor soluções a este problema, que será gravado em formato de vídeo.

Para finalizar os alunos organizarão e apresentarão a exposição das telas de pintura.

Avaliação:

A avaliação será de acordo com a participação dos alunos ao longo das atividades.

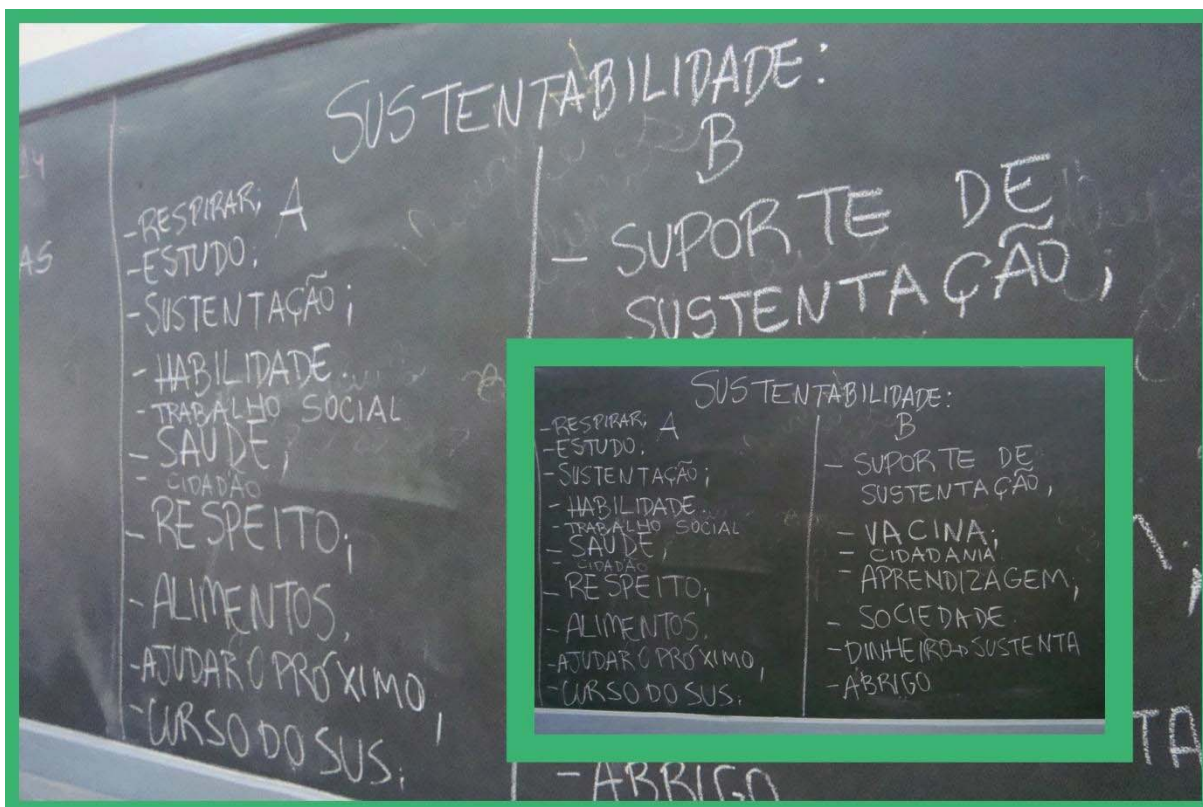
Como o quarto, o quinto ano também desconhecia o conceito de sustentabilidade. O projeto desenvolvido no quinto ano foi: “Sustentabilidade em minha escola”. Algo que causou um enorme estranhamento nos alunos, pois desconheciam o assunto. Observa-se nas imagens abaixo (Figuras 25 e 26) quão leigos eram os alunos sobre o tema:

Figura 25 – Conceitos prévios da turma do 5º ano sobre sustentabilidade



Fonte: O autor, 2014

Figura 26 – O que é sustentabilidade para você?



Fonte: O autor, 2014

O primeiro passo foi explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito. A pesquisadora então anotou no quadro de giz todas as contribuições dos alunos; logo em seguida apresentou algumas imagens sobre o tema e vídeos temáticos. Os alunos ficaram encantados com e disseram que em momento algum ouviram falar sobre Sustentabilidade.

A sustentabilidade:

[...] significa a possibilidade de se obterem continuamente condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores num dado ecossistema (...) O conceito de sustentabilidade equivale à ideia de manutenção de nosso sistema de suporte da vida (...) (CAVALCANTI, 1995, p.165).

Todavia esta pesquisa utilizará o conceito de conservação para consolidar a base teórica da pesquisa, visto que sustentabilidade foi um termo de aproximação em que a pesquisadora estimou que os alunos conhecessem.

A visão conservacionista contempla o cuidado pela natureza, mas permite o uso sustentável e assume um significado de salvar a natureza para algum fim ou integrando o ser humano. Existe a participação humana com o objetivo de proteção (MILANO, 1989).

Ao discutir sustentabilidade em um bairro em que aproximadamente 15 anos atrás não possuía nenhuma infraestrutura é um grande avanço. As crianças não conheciam o conceito, mas a partir do momento em que compreenderam a importância da preservação dos recursos naturais, começaram imediatamente a se policiar na própria escola quanto ao lixo produzido em sala de aula e o desperdício de água, luz, além da merenda.

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades. Ele contém dois conceitos-chave: o conceito de “necessidades”, sobretudo as necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras (CMMAD, 1991, p.46).

Uma das crianças perguntou à pesquisadora no final da aula:

Então é por isso que quando eu demoro no banho minha mãe fala: “Essa água tem que durar até depois dos meus netos”?

Uma frase simples, mas com uma imensa reflexão e compreensão, pois segundo a aluna a mãe havia falado esta frase havia mais de duas semanas. A abstração ficou clara e presente nesta turma ao executarem as atividades.

O empenho em transformarem a escola foi visível por todos e elogiado pela direção. Colaram vários avisos próximo aos interruptores de energia e também próximo às torneiras. O jardim da escola foi transformado pela turma. Durante o processo de plantação um dos alunos indagou:

Por que eu consegui fazer um bonequinho com esta terra daqui do jardim? (Figura).

Observa-se que a pesquisadora teve seu projeto além do esperado nesta turma, pois também explorou as questões básicas de pedologia. Tratava-se do conceito de pegajosidade e plasticidade encontrado no solo em que a mesma classificou como nitossolo.

Pegajosidade – é a propriedade que pode apresentar a massa do solo de aderir a outros objetos. Para avaliação de campo, a massa do solo quando

molhada e homogeneizada é comprimida entre o indicador e o polegar, e a aderência é então observada. Plasticidade – é a propriedade que pode apresentar o material do solo de mudar continuamente de forma, pela ação da força aplicada, e de manter a forma imprimida, quando cessa a ação da força. Para determinação de campo da plasticidade, rola-se, depois de amassado, o material do solo entre o indicador e o polegar e observa-se se pode ser feito ou modelado um fio ou cilindro fino de solo, com cerca de 4cm de comprimento (IBGE, 2007, p.88)

Os nitossolos (antigos “terra roxas estruturadas”) são classificados como portadores do horizonte benítico, estrutura prismal e coloração: bruna, vermelhos e háplicos. Possuem textura argilosa ou muito argilosa (IBGE, 2007).

A pesquisadora propôs a todos os alunos após o plantio (Figuras 27 e 28) que realizassem a técnica da plasticidade e também da pegajosidade, o que foi muito envolvente e inovador para a turma, pois de acordo com os alunos, não sabiam que existiam solos diferentes e que existia a possibilidade de se fazer “massinha de modelar”.

Figura 27 – Plantio de mudas no jardim da escola e caracterização do solo



Fonte: O autor, 2014

Figura 28 – O jardim da escola



Fonte: O autor, 2014

As ações educativas que os alunos desenvolveram foram pertinentes para o conhecimento de outras turmas também, pois o que era desconhecido, como a Sustentabilidade, começou a fazer parte do cotidiano de toda a escola, visto que os alunos confeccionaram cartazes e telas de pintura com materiais alternativos (Figura 29).

Figura 29 – Pinturas sobre a Sustentabilidade



Fonte: O autor, 2014

Sobre o vídeo em que se discutiu a questão do lixão de Londrina, foram gravadas algumas soluções. Destaca-se que este tema foi refletido, devido a Lei nº 12.305/2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), que prevê até 2 de agosto o fechamento dos lixões a céu aberto nos municípios do Brasil.

Uma das soluções que mais chamou atenção da pesquisadora foi:

“Levar o lixo para o espaço, lá não tem leis... Ninguém vai reclamar e nem ser prejudicado”.

Observa-se com esta afirmação da criança a preocupação em prejudicar alguém, todavia, verifica-se um comportamento de esquiva: “Lá não tem leis”, ou seja, devido a ausência de leis, é permitido no entendimento da criança realizar qualquer tipo de ação, seja ela boa ou ruim.

A abstração presente nesta turma ainda encontra-se em desenvolvimento, mas progrediu muito ao desenrolar das aulas. A professora regente utilizou o tema do projeto para elaborar atividades escritas de outras disciplinas, o que foi motivador para a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se com esta pesquisa contribuir no que se refere a trabalhos acadêmicos no âmbito de práticas educacionais em Geografia, em especial no ensino fundamental I, modalidade de ensino esta em que poucos geógrafos se aventuram.

É necessário que os geógrafos naveguem por esta linha do conhecimento, devido atuarem nos próximos seguimentos educacionais, que serão o ensino fundamental II e médio.

Não se trata apenas de cumprir um currículo no ensino fundamental I, mas como fazer com que este processo de ensino de aprendizagem seja eficaz, reflexivo e lúdico. Pois esta modalidade de ensino engloba fases complexas na vida do aluno, seja biológica e/ou social.

A criatividade e a didática deverão estar presentes em cada aula do professor de Geografia e não apenas com os alunos menores, pois alunos necessitam de uma formação motivadora e significativa independente de sua faixa etária. É nítido que deverá haver uma pedagogia para cada ano escolar, para que não se apague a paixão por ensinar e também por aprender.

O recorte geográfico desta pesquisa trata-se da Escola Noêmia Alaver Garcia Malanga, localizada no jardim Olímpico, na região oeste de Londrina. O bairro atualmente possui infraestrutura superior comparado ao seu início (em 1996) em que era um assentamento, mas ainda não representa um "jardim" como colocado na discussão do trabalho. É um dos bairros mais violentos do município, logo as crianças do mesmo estão expostas a inúmeros riscos sociais.

Em 1996, ano este que se fundou a escola, não havia qualquer incentivo ou auxílio do governo para retirar as pessoas da linha da pobreza, como o Bolsa Família. A primeira diretora da escola nos contou que os alunos realizavam sua única refeição no ambiente escolar e a maioria apresentava desnutrição, baixo rendimento escolar e problemas com indisciplina.

Os pais eram pouco presentes nas escolas e a forma como conduziam a rotina escolar dos filhos era fria e distante, assim informou a primeira diretora Luzia Catarino. Esta maneira não motivacional e pedagógica

de lidar com a rotina escolar dos filhos está associada a reprodução da educação que estes pais um dia receberam. Esta caracterização nos reflete a um ciclo no bairro que vai além da rotina escolar, um sistema em que as mães se tornam chefes de família durante a adolescência.

Esta configuração da mãe solteira com mais de um filho ainda é presente no bairro, não se trata de um determinismo social, mas de uma reprodução que ainda é visualizada ao se caminhar pelo bairro.

São realizadas palestras cujo tema é a sexualidade e as doenças envolvidas, a comunidade no bairro a partir do órgão CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) além de outros projetos com o intuito de levar a população do bairro a reflexão sobre os diferentes modos de vida e autoestima pessoal e também ocorrem estímulos a construção de um projeto pessoal.

Mas para que este bairro apresente realmente uma mudança em sua paisagem e não apenas possua altos e bons indicadores socioeconômicos, deve-se refletir sobre a eficácia das políticas públicas em relação a prevenção ao uso dos entorpecentes e os demais programas sociais voltados a atender as comunidades vulneráveis.

É dever do Estado de acordo com a Constituição de 1988 cuidar e dar amparo a sociedade, segurança e saúde, ainda mais quando se trata de famílias expostas aos riscos sociais. Todavia, se navega na discussão de um Estado Neoliberal, cuja centralidade é o capital e a geração de lucro, logo se observa-se um Estado omissivo.

Estado omissivo pois não se observou e ainda não se observa quão eficiente são as políticas públicas por exemplo, no próprio bairro Jardim Olímpico, no que diz respeito sobre os órgãos em que se realiza o cadastro das famílias nos programas, quem as orientam, a frequência e qualidade dos atendimentos, ou seja, o Estado oferece as políticas públicas, mas de maneira precária, em que não se observa uma real fiscalização e dinamização deste trabalho.

É interessante destacar que ao Estado não cabe apenas fiscalizar e avaliar quão relevante são as políticas públicas, como fornecer de maneira

qualitativa estruturas adequadas aos órgãos e profissionais responsáveis, assim como formações coesas com a realidade de cada recorte geográfico.

O bairro atualmente representa uma parcela da população londrinense que emigrou dos programas sociais e hoje possui uma vida mais qualitativa, se comparada a seus familiares mais antigos, em que as crianças advindas destas famílias possuem maior rendimento escolar. O desenvolvimento econômico não está atrelado ao social, no entanto, nesta escala local observa-se esta relação de maneira contínua.

Assim como o bairro, a escola também se modificou, de maneira física e também pedagógica. A reforma no prédio da escola possibilitou aulas de Educação Física mais seguras (pois antes se utilizava a quadra do bairro, sem marcações técnicas e com a presença de usuários de drogas), amplo laboratório de informática (mesmo que ainda não haja um técnico presente na escola para assistência, existe um técnico geral oferecido pela Secretaria Municipal de Educação), biblioteca e palco para o incentivo da Literatura Infantil e comemorações culturais além de novos aparelhos de som com entrada USB.

Referente ao IDEB da escola, no ano de 2013, a meta foi superada de 5.2 para 5.4, sendo o último de 2011 apenas 3.9. Mas o que se percebeu não foi apenas um índice estatístico, como um maior envolvimento das famílias com a escola e um avanço na leitura dos alunos, não apenas uma leitura de situações problema ou textos temáticos, mas uma leitura crítica de sua realidade.

Observa-se um processo de melhoramento no rendimento escolar de parte dos alunos que está intimamente ligado a participação da família na vida escolar destas crianças, todavia ainda existe uma parcela da população do bairro que está alheia sobre a função e importância da escola para o cotidiano e formação da criança. Visualizou-se isso no cotidiano escolar, este que a pesquisadora presenciou e refletiu a partir do comportamento das crianças em relação as atividades desenvolvidas.

Com o intuito de se investigar quão pertinentes são as práticas no ensino de Geografia no ensino fundamental I, visto a realidade do bairro jardim Olímpico, cinco projetos foram aplicados do 1º ao 5º ano.

A aplicação dos projetos foram árduas enquanto sua estruturação teórica (poucas são as referências no que se refere ao ensino de Geografia no ensino fundamental I), os recursos da escola eram limitados, as autorizações não foram concedidas para a saída de campo, a angústia pelo elevado número de alunos em sala e as salas mal ventiladas, também compuseram esta pesquisa.

É interessante destacar que aprender e reaprender são processos demorados e difíceis, ou seja, um conhecimento novo às vezes pode não ser bem-vindo ou despertar a motivação em todos os alunos.

Com os alunos do primeiro ano, a pesquisadora teve de ser mais prudente, visto a idade dos alunos. Adaptar um objetivo geográfico para alunos tão pequeninos foi desafiador. A Educação Ambiental foi um ponto de partida e não o totalitário pois foi possível realizar as atividades de cunho interdisciplinar com o apoio de toda equipe pedagógica. Os alunos ficaram surpresos por terem conseguido construir uma horta e por poderem se alimentar da mesma.

O conhecimento vivenciado por alunos entre 5 e 6 anos é necessário, independente da aérea do conhecimento. A horta pelo que se percebeu era apenas entendida pelas imagens do livro didático que certa vez a criança teve contato. Ao entender que a horta é real e que pode ser desenvolvida em qualquer ambiente, bastam os cuidados necessários, como instrumentos para plantio, a pesquisadora observou a motivação das crianças em todas os momentos da atividade, desde o cuidado de levar para escola a garrafa pet.

Referente as atividades do segundo ano, a pesquisadora optou pela literatura infantil a partir da obra: "O ratinho do campo e o ratinho da cidade" e sugeriu as crianças que apresentassem um teatro entre outras atividades.

No início as crianças da turma demonstraram entusiasmo, mas houve momentos de timidez por parte de alguns alunos, pois pensaram que deveriam memorizar as falas do teatro. A pesquisadora explicou que não precisariam desta prática, mas que se atentassem a compreender o perfil de cada personagem. Durante os primeiros ensaios os alunos demonstravam timidez a partir de gargalhadas devido a insegurança na fala do personagem.

Momentos estes prazerosos para a pesquisadora, que observou como as crianças lidam com situações embaraçosas, pelo riso, que foi contagioso.

Realizados todos os ensaios, no dia da apresentação, a professora regente fotografou e filmou toda a peça "O ratinho da cidade e o ratinho do campo". Durante o desenvolvimento do teatro, a pesquisadora pode observar quão nítida e confusa ficou a essência da história infantil para parte dos alunos, pois alguns alunos se posicionaram em favor da permanência do ratinho do campo na cidade, por ser um lugar mais atraente, tecnológico e com comidas diferentes, outros concordavam com a obra literária em que o ratinho do campo deveria permanecer afastado da cidade devido o barulho e o caos urbano.

Diante esta experiência, a pesquisadora entendeu que existem crianças que reproduzem as histórias infantis para sua realidade devido a fase da fantasia, outras que já detêm um questionamento mais crítico e por fim aquelas que reproduzem o que ouvem em seu meio familiar, pois caracterizam o meio rural como um lugar atrasado e vergonhoso.

Já com a turma do terceiro ano, a pesquisadora notou uma admiração dos alunos pela escola, visto que trabalhou-se o conceito da Memória Viva da escola. Logo no início os alunos já alegaram não existir "Memória Morta", observação esta que retrata quão concreto é o pensamento dos alunos.

O fato da presença da primeira diretora, o contato com fotos antigas e depoimentos sobre quem trabalha na escola desde 1996 (sua fundação), que no caso, são as diretoras atuais, chegou a emocionar os alunos.

Falar sobre a memória de algo ou alguém realmente sensibiliza os envolvidos, sejam eles funcionários da escola ou alunos. Por isso, a cautela da pesquisadora ao orientar os alunos em relação as entrevistas desenvolvidas.

Uma experiência que deixou suas marcas neste espaço geográfico que é a escola. E assim com já mencionado neste trabalho, um lugar para a pesquisadora.

Aos alunos do quarto ano buscou-se incentivar a interpretação geográfica do rio mais próximo da escola. A pesquisadora ficou indignada

com as falas dos alunos, no sentido que grande parte desconhecia o corpo d'água, como sua função no espaço geográfico.

Visto este acontecimento o estímulo aos alunos por este patrimônio natural foi intenso com a adaptação das atividades e conceitos com as fotos do Ribeirão Esperança.

E por fim, com o quinto ano a pesquisadora ao propor o projeto sobre Sustentabilidade, pensou que muitos dos alunos já conheciam este conceito, logo teve receio de aplicar por achar um tema muito popular. Todavia, não foi essa a realidade vivenciada, os alunos em sua maioria não possuíam noções ou proximidades com este termo.

Foi realizada uma investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conceito de Sustentabilidade, em que a pesquisadora anotou no quadro da sala de aula. A cada depoimento ouvido e anotado, a pesquisadora realmente notou que estas práticas ambientais/sociais não permeiam em uma comunidade vulnerável.

A pesquisadora refletiu sobre o contexto do bairro Jardim Olímpico, a rotina escolar dos alunos e também sobre alguns trechos de fala em que estes relatavam sobre sua vida familiar. A complexidade dos fatos vivenciados pelos pequeninos não sugere a um modo de vida sustentável ou com outro semelhante a este.

O fato de parte dos alunos não se preparem para as provas, por não possuírem condições de estudo em sua moradia, esculpe uma sala de aula em que as avaliações devem ser contínuas e qualitativas, para que o professor entenda as dificuldades e habilidades do aluno e se necessário encaminhar para o reforço escolar que a escola oferece.

Deve-se destacar também que a escola funciona em período integral, ou seja, com jornada ampliada, logo os alunos que não possuem intimidade com os estudos em casa, têm essa oportunidade de permanecer na escola no período contrário a escolaridade, em que participará de oficinas educativas.

Ao conversar com a equipe diretiva da escola, apontaram que um dos motivos do índice do IDEB ter avançado, foi a permanência dos alunos em tempo integral e eficiência do trabalho coletivo da comunidade escolar. Mas

infelizmente não se pode afirmar que a jornada ampliada será o resgate de todos os alunos que apresentam dificuldades nos conteúdos e indisciplina.

Pois a jornada ampliada remete ao aluno permanecer na escola por aproximadamente 9 horas e realizar as refeições que deveriam ocorrer em ambiente familiar, na escola com os professores e monitores das oficinas.

Trata-se de uma rotina escolar exaustiva aos alunos e que minimiza a interação familiar, mas que em contrapartida oferece um ambiente pedagógico e distante dos riscos sociais como, o contato com os entorpecentes e a sexualidade.

É sabido que não será a escola o órgão que, sozinho sensibilizará os alunos sobre uma sociedade sustentável, o respeito ao ser humano, as funções cidadãs, pois é papel da família consolidar a educação. Visto que algumas famílias estão alheias a este comportamento pedagógico, afirma-se mais uma vez o papel omissivo do Estado.

Pois o Estado criou a educação integral com o objetivo do aluno estar envolvido por um maior período de tempo em atividades educativas. No entanto, algumas famílias compreendem apenas como um lugar em que as crianças permanecem para que elas possam executar uma longa jornada de trabalho, outras como uma zona de conforto, pois a criança ao final da tarde encontra-se satisfatoriamente alimentada e ficou por um longo período sob a responsabilidade da escola. Observa-se que existem famílias que se omitem por participar do processo educacional das crianças, atribuindo este papel aos professores.

São tantas omissões e complexidades que a criança fica perdida neste universo. Os adultos demonstram esquecer que a criança tem o direito a infância. Diante esta realidade, o professor deverá compreender o seu papel como transformador e não reproduzidor.

Transformador não direciona a um papel redentor de toda a escola, mas sobre um profissional que supera as suas próprias expectativas no que diz respeito a afetividade a partir da relação professor-aluno.

A afetividade foi um dos elementos principais deste trabalho que merece destaque, devido esta pesquisa se realizar com crianças expostas aos mais variados riscos sociais. A pesquisadora teve que se posicionar com

empatia em vários momentos para conseguir administrar de maneira confortável a sala de aula.

Foi clara a empolgação da pesquisadora com a aplicabilidade dos projetos, esta que sempre se demonstrava motivada para os alunos. Eis um ponto para reflexão: “A motivação vem exclusivamente do professor ou da escola como um todo também?”. A resposta é o que muitos já pensaram: da escola e de todos os demais que apoiarem. O professor é ser humano e erra. E o erro, como já foi visto, faz parte do aprendizado.

Com esta pesquisa, agora a escola possui uma horta que ainda é e será cuidada pelos alunos. Os alunos não conheciam um jardim, agora criaram e já conservam também. Evidencia-se que os alunos também não conheciam e reconheciam o rio da própria escola, seja nos mapas, nas atividades e na vida. Agora, passaram a conhecer. Outro fator foi a memória da própria escola, projeto que mais sensibilizou os alunos na opinião da pesquisadora, o desenvolvimento deste projeto realizou o sonho da primeira diretora, a participação de pesquisas acadêmicas na escola.

Propor e praticar e projetos, respaldando-se na Pedagogia de Projetos, que concretiza a interdisciplinaridade em uma escola pública do Jardim Olímpico, foi não mais um desafio, mas uma aventura para a pesquisadora e por que não, um presente. Pois a interdisciplinaridade avançou a conexão dos conteúdos, esteve presente em toda a estruturação e dinamização dos projetos, a partir do envolvimento com a comunidade escolar.

Portanto, este trabalho visa contribuir com práticas para os docentes do ensino fundamental I e demais segmentos do ensino de Geografia, para que novas propostas sejam formuladas, reformuladas e depois formuladas novamente.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**. São Paulo: Atlas, 1957.

BRANCO, Samuel Murgel. O meio ambiente em debate. São Paulo: Moderna, 1997.

BRASIL. Lei nº 12.305 de 02 de Agosto de 2010. Instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 3 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 15 maio.2014c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.274/06, de 6 de janeiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 02 dez. 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos Temas transversais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014 b.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2014 a.

CALVENTE, M. C. M. H.; MOURA, J. P.; ANTONELLO, I. T. **A Pesquisa de Memória Viva – Uma experiência da sua utilização na Formação dos Professores de Geografia**. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6701>>. Acesso em: 20 maio 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Espaço-Tempo na Metrópole: a fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica. In CAVALCANTI, Clovis (Org.) **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez; Recife – PE: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e Prática de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002 p.101-120.

_____. **Ensinar geografia para a autonomia do Pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico**. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/article/viewFile/157/RAE16>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1980.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselheiro.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DEUTSCH, M. **A theory of co-operation and competition**. Human Relations, 1949.

DEWEY, J. **Experiências e educação**. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1970.

_____. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 11.ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

FAZENDA, I. A. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** São Paulo: Papyrus, 1994.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados.** Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte.** 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43.ed. 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GOMES, M. L. M. **História do Ensino da Matemática: uma introdução.**

Disponível em:

<<http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/historia%20do%20ensino%20da%20matematica.pdf>>. Acesso em: 16 jun.2014.

GONZÁLEZ *et al.* **Como hacer unidades didácticas innovadoras.** Sevilla: Díada, 1999.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HECKHAUSEN, H. Discipline et Interdisciplinarité. In: CERI.

L'Interdisciplinarité. Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités. Paris: OCDE, 1972 .

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IBGE. **Manual Técnico de Pedologia.** 2.ed. n.4. Rio de Janeiro, 2007. 316 p.

IRALA, C. H.; FERNANDEZ, P. M. **Manual para Escolas: a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis.** Disponível em:

<<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/horta.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

ISSLER, B. Os Estudos Sociais no Brasil. In. **Geografia e os Estudos Sociais.** Presidente Prudente, São Paulo, 1973.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, C. V. G. **O papel dos processos migratórios na construção de espaços urbanos do Paraná: um estudo de caso: Jardim Olímpico – Londrina/PR.** 2008.150 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

LACOSTE, Y. **Pesquisa e trabalho de campo**. Seleção de textos. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n.2, 1995.

LAMEGO, V. **A farpa na lira**: Cecília Meirelles na Revolução de 30. Record, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 8.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, L. H. A. **Pedagogia de Projetos**. Disponível em: <http://www2.unitins.br/BibliotecaMidia/Files/Documento/AVA_634025141883180000pedagogia_de_projetos.pdf>. Acesso em: 9 maio 2014.

_____. Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: **Dimensão**, v.2, n.8, p.25-33, mar./abr., 1992.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da história**: no primário e no ginásio. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEMOV, D. Planejar para garantir um bom desempenho acadêmico. In: _____. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. p.75-87.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-77.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012.

MILANO, M. S. **Unidades de conservação**: conceitos e princípios de planejamento e gestão. Curitiba: Fupef, 1989. v.1. 72 p.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n.74, abr. 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5.ed. São Paulo, Brasília/DF: Cortez/UNESCO, 2002. 118p.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Érica, 1999.

_____. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Editora Érica, 2001. 220 p.

_____. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 3.ed. São Paulo: Editora Érica, 2002.

OSBORNE, R. J.; FREYBERG, P. **Learning in science**: the implications of children's science. London: Heinemann Publishers, 1985.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Geografia**.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf. Acesso em 15 mai.2014.

PEREIRA, O. **Pedagogia de projetos**. Disponível em:

<<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/4/3>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n.119, jul./2003, p.9-27.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar. Ed. original, 1976.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT, 1971.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola,1990.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (Org.). **A ousadia do diálogo**: interdisciplinaridade na escola. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Processos de ensinar e aprender: lugares e culturas no campo da Geografia. In: TRAVERSINI, Clarice e outros. **Trajatória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 2.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PPP – Plano Político Pedagógico. Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, 2011.

PULINO, L. H. C. Z.; BARBATTO, S. **As teorias psicogenéticas de Jean Piaget e Henri Wallon**. Brasília: CEAD, 2004.

QUADRADO, K. V. **Formação em ação jogos e brincadeiras**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/Material.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

ROCHA, R. **O rato do campo e o rato da cidade**. São Paulo: Salamandra, 2008.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea. In SANTOS, Milton *et al.* (Orgs.). **O novo mapa do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa**. Revista da ANDE, 13:5-14, 1988.

SIEPIERSKI, P. Interdisciplinaridade e cientificidade. In: **Simpósio Interdisciplinaridade em Questão**. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Anais, 1998.

TORRES, E. C. Educação ambiental: da contextualização à aplicabilidade na pré-escola. 2000. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. 2000.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo, 1974.

TUMA, M. M. P. **Viver é descobrir... Londrina**. São Paulo: FTD, 2006.

TUNDISI, J. G. **Água no século XXI: enfrentando a escassez**. São Paulo: RiMa, IIE, 2003.

UNESCO. **Convenção para a proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1972.

URBAN, A. C. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9, 2011, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2011.

VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004. p.187-218.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILDING, J. M.; VALENTINE, E. R. **Superior memory**. Hove, East Sussex: Psychology Press, 1997.

YOUTUBE. **A horta do senhor lobo**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ikdpqBQq654>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

_____. **Um plano para salvar o planeta – Turma da Mônica**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fTk5SNMRKTs>>. Acesso em: 28 fev. 2014.