

A UTILIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR

Claudionei Lucimar Gengnagel¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar sob a ótica da motivação a prática dos seminários nas aulas de Geografia no ensino superior. A prática pedagógica dos seminários foi desenvolvida durante o ano de 2016 nas aulas de Práticas de Geografia I, II e III e Metodologia do Ensino I do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo, localizada no município de Passo Fundo/RS/Brasil. Com base em pesquisa bibliográfica, observa-se que o processo de ensino e de aprendizagem está intimamente ligado com a motivação, sendo que esta pode vir do estudante (motivação intrínseca) ou instigada pelo docente (motivação extrínseca). Pensando nisso, foram criados cinco seminários com propostas distintas daquelas que usualmente são utilizadas pelos professores do ensino superior. Tais seminários foram desenvolvidos em diferentes momentos do ano, sem que os acadêmicos percebessem que tal prática estava sendo observada, analisada e foco de estudo. Os resultados evidenciam que um seminário onde o acadêmico é ativo, participante e sua presença é necessária para a realização do mesmo, tem-se resultados muito melhores no que se refere a atenção e a motivação para a aula e, conseqüentemente, para aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Seminário; Ensino Superior.

¹ Licenciado e Bacharel em Geografia. Mestre em Educação. Estudante de Doutorado em Geografia – UFSM. Professor do Ensino Médio e do Curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: claudionei123@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar sob a ótica da motivação a prática dos seminários nas aulas de Geografia no ensino superior. Tal temática recebeu atenção especial quando se observou que os seminários utilizados como práticas pedagógicas não eram bem vistos pelos acadêmicos, tão pouco despertavam o interesse e a motivação para o aprendizado.

Partindo desse pressuposto, surgiram algumas indagações que incitaram a escrita do referido material: O que é um seminário? Como transformar essa prática de ensino? Qual o papel da motivação dos alunos quanto a aprendizagem? Um seminário “diferente” pode motivar os acadêmicos e, conseqüentemente, fomentar nos mesmos a busca pela aprendizagem?

Pensando nisso, durante as aulas de Práticas de Geografia I, II e III e Metodologia do Ensino I do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo, foram realizados seminários que fugiram do convencional, ou seja, não se baseavam apenas na leitura de textos, produção de um material para projeção e apresentação para a turma.

O artigo é dividido basicamente em duas partes, onde na primeira se busca entender como a motivação pode influenciar o processo de aprendizagem, buscando as contribuições e reflexões do psicólogo Juan Ignacio Pozo. A segunda parte trata da narração da prática desenvolvida, visto que os cinco seminários estão divididos e descritos com objetivos, material utilizado, metodologia, tempo de duração e resultados obtidos.

1. A MOTIVAÇÃO COMO UM PROCESSO AUXILIAR DA APRENDIZAGEM

Não há como negar o poder do aprendizado por meio da interação, o qual contempla tempos e espaços novos, diálogos e problematizações diferentes, formas e condições próprias para acontecer. Do mesmo modo que a concepção de interação não pode admitir uma cadeia hierárquica do conhecimento, ela possibilita aos envolvidos no processo um constante aprofundamento das relações humanas e sociais, contribuindo de forma incisiva na (re) construção da visão de cultura e dos processos de aprendizagem que abrangem a educação.

Nesta perspectiva, Pozo (2002, p. 138) afirma que além dos processos de aprendizagem propriamente ditos, há outros processos auxiliares que partem da premissa de que “[...] é preciso ter motivos, é preciso atender às características relevantes, recuperar o aprendido e aplicá-lo a novas situações”.

Explorando a perspectiva levantada por Pozo, um destes processos auxiliares da aprendizagem é a atenção. Segundo o autor (2002, p. 147) “[...] sem atenção, não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem”. Cabe elucidar que não basta o aluno ter à sua disposição os recursos de aprendizagem (mapas, livros, revisão, explicações do professor), é preciso prestar atenção nos principais elementos que serão aprendidos, selecionando e construindo com propriedade e autonomia o que se almeja.

Outro processo auxiliar é a recuperação do que aprendemos, a qual é afetada diretamente pela forma como aprendemos determinada informação. Um processo não exclui o outro, uma vez que todos estão interligados e o sucesso de um depende automaticamente do outro. Pozo (2002, p. 151) afirma que “[...] uma boa aprendizagem pode tornar mais eficaz o funcionamento de outros processos cognitivos, num processo de contínua e mútua interação”. Se determinado conteúdo não foi significativo para um aluno, conseqüentemente ele tende a demorar mais para entender o mesmo, com risco de não conseguir recuperá-lo. Assim, uma estratégia que pode ser usada pelo estudante é buscar externamente (na internet, por exemplo) mecanismos que possam preencher estas lacunas de aprendizagem, dando um retorno mais imediato aos seus anseios.

Enquanto outros processos auxiliares da aprendizagem, como a atenção ou a recuperação, desempenham uma função concreta e localizada em momentos determinados das tarefas de aprendizagem, a consciência tem uma função distinta ou menos palpável. Tomar consciência da própria aprendizagem é conhecer os limites e as potencialidades da sua capacidade de aprender, é ter a noção de até onde se consegue chegar e ter discernimento para escolher os meios e as técnicas corretas ou alternativas para tanto (POZO, 2002).

Porém, o quarto processo auxiliar e que merece destaque especial, visto que vem ao encontro do presente artigo, é a motivação. Segundo Pozo (2002, p. 138) aprender “[...] supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de ‘mover-se para’ a aprendizagem”. Quando um aluno da graduação, por exemplo, permanece horas estudando um determinado assunto para não zerar a prova de Geografia do Brasil do dia seguinte, pode-se dizer que a motivação existe, porém é diferente daquela que se espera da maioria dos alunos.

A partir do exemplo narrado, pode-se elencar um dos tipos de motivação que se conhece como extrínseca. Nesta situação, o motivo para aprender está fora do que se aprende, são as possíveis conseqüências que motivam e não a atividade de aprender em si. Dessa forma, o motivo da aprendizagem são as decorrências de tê-lo aprendido (POZO, 2002).

Uma ocasião que se evidencia uma motivação extrínseca é a utilização de prêmios e punições. Se o aluno fizer e entregar um resumo da matéria antes da prova, receberá uma bonificação quanto ao trabalho feito. Neste exemplo, fica clara a intencionalidade do docente quanto à motivação dos alunos, ou seja, não parte destes últimos o interesse em revisar a matéria ou se concentrar alguns instantes antes do intervalo.

Por outro lado, quando a motivação decorre do educando, por exemplo, se evidencia o que relata Pozo:

Realmente, o fato de que os alunos percebam que um resultado da aprendizagem é significativo ou tem interesse em si mesmo constitui outro motivo para aprender, que se conhece como motivação intrínseca, quando a razão para se esforçar está no que se aprende (falar inglês, andar de bicicleta, controlar as próprias emoções ou compreender melhor minhas filhas) (2002, p. 140, grifo do autor).

Com esta visão, aprender pela satisfação de compreender algo sugere que o fim ou o motivo da aprendizagem é de fato aprender, e não obter algo em troca. Dessa forma, acredita-se que quando o que movimenta a aprendizagem é o anseio de instruir-se, seus efeitos sobre os resultados são mais sólidos do que quando a aprendizagem é motivada exclusivamente por agentes externos.

Para não chegar ao extremismo, cabe uma ressalva quanto à motivação do aluno. É evidente que o aluno (da educação básica ao ensino superior) não chega à sala de aula todos os dias motivado e “pronto” para aprender. Segundo Pozo (2002, p. 141) “[...] a polaridade extrínseca-intrínseca deve ser entendida como um contínuo, de modo que gerar um desejo de aprender é fazer com que o aluno interiorize [...] motivos que inicialmente percebe fora de si”. Se o ensino for bem feito e o que se ensina valer a pena aprender, existem forças atuantes para produzir o estímulo externo que motive os alunos para o processo de aprendizagem (BRUNER, 1976).

Bruner elenca um problema temporal na questão da motivação ao afirmar que: Existe aqui um problema de grande alcance do dia a dia escolar. Despertar o interesse a curto prazo não é o mesmo que estabelecer o interesse, em seu mais amplo sentido, a longo prazo. Filmes, recursos audiovisuais e dispositivos semelhantes podem ter o efeito de prender a atenção a curto prazo. A longo prazo, poderão produzir uma pessoa passiva, à espera de que algum tipo de cortina se erga à sua frente para despertá-la (1976, p. 68).

Nesta perspectiva, a espera por uma motivação externa causa no aluno uma passividade muito grande, gerando um aluno espectador (característica básica de um acadêmico ouvindo um colega expor um determinado texto em um seminário usualmente realizado). Por outro lado, se a motivação é fruto de uma expectativa e do valor de um possível sucesso, há duas possibilidades para que os professores motivem os alunos, ou estes a si próprios: aumentando as expectativas de sucesso e/ou o valor desse sucesso (POZO, 2002, p. 144).

Para tanto, pode-se, por exemplo, adequar as tarefas às capacidades de aprendizagem dos alunos, reduzindo, assim, a probabilidade de que fracassem. Também, pode-se investir na orientação mais precisa e direta, auxiliando e guiando o aluno frente aos desafios que se apresentem. Ainda, proporcionar ao educando uma avaliação que aponte além de erros e deficiências, possíveis soluções e estratégias para aprimorar o que se aprendeu.

Complementando a gama de possibilidades, é possível motivar os alunos conectando a aprendizagem com os seus interesses, aproximando as realidades, os conteúdos e, por consequência, a vontade de aprender. Outra estratégia é valorizar cada avanço na aprendizagem do acadêmico, aumentando a sua autoestima e incentivando cada vez mais a busca e o estudo. Além disso, torna-se interessante incentivar a autonomia dos estudantes, criando, por exemplo, ambientes colaborativos de aprendizagem, onde esta acontece entre pares, de forma cooperativa, como é o caso dos seminários.

A possibilidade que o professor tem de mover os acadêmicos para a aprendizagem depende também como este vê e enfrenta a tarefa de ensinar. A motivação dos alunos não pode se desligar da que tem seus professores. De acordo com Pozo, “um professor cuja atividade profissional se guia só por motivos extrínsecos dificilmente promoverá

motivos intrínsecos em seus alunos” (2002, p. 145-146). Percebe-se diante disso que as possibilidades para incentivo e promoção da aprendizagem são grandes, porém os desafios são imensos e a necessidade de motivação iminente por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é necessária.

Como referido anteriormente, várias são as estratégias que podem mobilizar o aluno frente à aprendizagem, e o que se almeja é analisar como a prática dos seminários pode motivar os alunos em prol de uma aprendizagem mais significativa.

2. OS SEMINÁRIOS COMO PRÁTICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR

Diante do exposto até aqui, percebe-se o quanto a motivação (intrínseca e extrínseca), tanto dos acadêmicos quanto dos professores, influencia diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Tauchen & Fávero (2011, p.411), vão além ao afirmar que “o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas, saber transformar um conhecimento científico em conhecimento ensinável [...]”. Para que o docente possa dar conta dessas tarefas, ele necessita selecionar estratégias metodológicas adequadas que facilitem a aprendizagem, organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes, regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros. Percebe-se aí que são exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico.

Pensando nisso, uma das estratégias metodológicas muito utilizada no ensino superior e que objetiva a aprendizagem são os seminários.

Segundo Masetto:

O seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva. (MASETTO, 2010 p.111)

Conceitualmente, percebe-se que os seminários vêm ao encontro do que foi discutido anteriormente no que se refere a motivação, uma vez que a sua prática a priori trabalha intensamente com a interação, com a comunicação e com a troca de experiências.

O seminário é uma metodologia cujas características proporcionam uma relação dialógica que favorece a criação de espaços para dúvidas, perguntas e problematização. Nessa prática, o acadêmico é sujeito da aprendizagem diante de uma relação teórico-prática que o conduz para a aprendizagem e para o domínio da temática proposta. Para Severino (1993, p. 59) o objetivo do seminário é “[...] levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema a partir de textos e em equipe.”

Apesar dessas características e potencialidades, observa-se ainda uma grande desmotivação e distanciamento do acadêmico para com essa metodologia. A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários, mas isso não significa que

reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior (GIL, 2009, p. 172).

Nesse sentido, vale ressaltar que, conforme Fávero e Tonieto

Toda prática docente é carregada de intencionalidade, seja ela refletida ou não. Toda prática docente busca *intervir na* e *contribuir para* a formação de outros. Desse modo, de acordo com a intencionalidade que se tem são pensadas ações, intervenções e contribuições. (2010, p.75, grifo dos autores)

Pensando nisso, ao observar e analisar criticamente as suas aulas de Práticas de Geografia I, II e III e Metodologia do Ensino I, onde os seminários são utilizados frequentemente, optou-se por ressignificar tal prática junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo.

No total, foram criados cinco formatos diferentes de seminários, os quais foram executados ao longo de dois semestres letivos. Os seminários foram nomeados pelo professor a fim de ilustrar a prática. Os cinco exemplos que serão narrados na sequência e explicitam o objetivo da realização do mesmo, o material utilizado, a metodologia empregada para chegar nos resultados e o tempo de duração de cada etapa.

2.1 Foco na rodinha

Objetivo: estimular a observação do colega, a atenção durante a apresentação e o feedback como uma estratégia de avaliação.

Materiais: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

Metodologia: os acadêmicos foram divididos uma semana antes em dois grupos, sendo que cada grupo tinha a responsabilidade de ler um capítulo do livro. Na aula seguinte, os alunos foram dispostos em dois círculos concêntricos (um círculo dentro do outro). O grupo que ficou sentado no centro era responsável por explicar/falar livremente sobre o seu capítulo. Enquanto isso, o grupo que ficou sentado no lado de fora, era o observador, ou seja, anotaram o que os acadêmicos estavam apresentando para, posteriormente, elencarem o que mais os chamou a atenção. Após, os grupos trocaram de lugar e o processo foi invertido.

Tempo de duração: leitura em casa (1 hora). Apresentação do grupo que estava no centro da roda (1 hora). Feedback do grupo observador e comentários do professor (30 minutos). Apresentação do grupo que antes estava fora da roda (1 hora). Feedback do grupo observador e comentários do professor (30 minutos). Avaliação do seminário (15 minutos).

Resultados obtidos: observou-se que os acadêmicos que estavam no papel de observadores prestavam muita atenção na fala daqueles que estavam no centro debatendo. Aqueles que estavam no centro falaram muito tranquilamente e espontaneamente sobre o texto, sendo que um complementava a ideia do outro. A prática, na visão dos alunos, foi muito interessante visto que cada aluno teve um papel na atividade e cada um se sentiu responsável pela dinâmica.

2.2 Mini seminário

Objetivo: fomentar a troca de conhecimentos entre os colegas, sem a participação ativa e incisiva do professor.

Material: ARTIGO A - CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas/SP: Papirus, 2012, p.129-154. ARTIGO B - VESENTINI, J. W. O ensino da geografia no século XXI. In: Caderno Prudentino de Geografia, n. 17. Presidente Prudente: AGB, 1995.

Metodologia: os acadêmicos foram divididos uma semana antes em dois grupos, sendo que cada grupo tinha a responsabilidade de ler um determinado artigo. Na aula seguinte, o professor dividiu a turma em 4 grupos, sendo que em cada grupo tinha dois componentes que leram o artigo A e dois que leram o artigo B. Cada grupo foi para uma sala de aula diferente. Quem leu o artigo A apresentou o mesmo para os que leram o artigo B e vice-versa. Quando retornaram, o professor encaminhou duas questões que foram respondidas individualmente, ou seja, o grupo que leu o artigo A teve que responder uma questão referente ao texto que ouviram do grupo B e, ainda, realizar uma avaliação qualitativa e quantitativa de cada membro que apresentou. Da mesma forma, os componentes do grupo B realizaram a atividade.

Tempo de duração: leitura em casa (1 hora). Divisão dos grupos em sala de aula (10 minutos). Execução da primeira parte da atividade (1h30min). Respostas (30 minutos). Avaliação do seminário (15 minutos).

Resultados obtidos: ao visitar cada grupo em sua sala de aula, observou-se que os acadêmicos que estavam apresentando o trabalho se dedicavam para explicar o que foi lido. Notou-se que quando um aluno expectador não entendia o que tinha sido falado, o mesmo constantemente questionava. Assim, os alunos que por ora estavam apresentando se dedicavam para que todos entendessem o texto. Ao ler cada um dos relatórios, ficou nítido o quanto cada um entendeu do texto do outro. Quanto as avaliações, observa-se que os alunos ainda possuem dificuldades para mensurar uma nota quantitativa para os colegas.

2.3 Mapa mental coletivo

Objetivo: dinamizar a exposição do seminário sob forma de um mapa mental construído coletivamente através da aplicativo/site MindMeister .

Material: GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender geografia: contexto e perspectivas de professores e alunos como sujeitos sócio-culturais. IN: Revista Olhares e Trilhas. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia/MG. Vol. 1, n. 1, 2000, p. 08-39.

Metodologia: o texto trabalhado foi dividido em três partes, sendo que cada aluno ficou responsável pela leitura em casa de uma dessas partes. Juntamente com a leitura, os acadêmicos fizeram um mapa mental no caderno. Em sala de aula, cada aluno se uniu com outros dois colegas que leram e fizeram o mapa mental de outras partes do texto. Posteriormente, os grupos foram conhecer o site e o aplicativo MindMeister. Para construir o mapa mental coletivo, os acadêmicos apresentaram dentro do grupo os seus mapas e, em conjunto, criaram um único material. Os mapas criados através do MindMeister foram enviados para o professor que compartilhou os mesmos com a turma.

Tempo de duração: leitura e produção do mapa mental em casa (2 horas). Divisão dos grupos em sala (10 minutos). Criação do mapa mental coletivo utilizando o MindMeister (2 horas). Avaliação do seminário (15 minutos).

Resultados obtidos: notou-se que cada aluno criou o seu mapa mental analógico de forma criativa. Ao se reunirem com outros colegas que desconheciam a sua parte, cada discente teve facilidade para repassar as suas informações. A utilização do site/aplicativo foi muito interessante já que nenhum deles conhecia essa ferramenta. Observou-se que mesmo sem nenhuma orientação do professor no sentido de explicar o funcionamento do aplicativo e do site MindMeister (funções, macetes, dicas), todos conseguiram criar o seu material. Fica claro o quanto os acadêmicos são e gostam de ser autônomos e o quanto trabalho coletivo funciona quando todos são colocados frente a um problema comum. O resultado foi positivo.

2.4 Construção de imagens

Objetivo: verificar o quanto a linguagem verbal e a linguagem não-verbal contribuem para a leitura, análise e interpretação de um texto.

Material: BARBOSA, T. Ensino de Geografia: novos e velhos desafios. Caderno Prudentino de Geografia, n. 32, v. 1, jan./jun. 2010, p. 23-40

Metodologia: ao ler o texto no seu planejamento, o professor criou uma série de imagens (fotos, charges, *emoticons*) que remetessem a escrita do autor. Em sala de aula, o professor entregou uma para cada estudante essas imagens misturadas. No momento em que realizaram a leitura do texto, cada acadêmico montou em seu caderno uma ordem de imagens que, na sua visão, remetia ao referido material. Após, os alunos compararam a ordem das suas imagens e debateram o texto utilizando apenas o material colado no caderno.

Tempo de duração: divisão dos grupos em sala de aula (10 minutos). Leitura e montagem da ordem das imagens individualmente (2 horas). Debate do texto utilizando as imagens (1 hora). Avaliação do seminário (15 minutos).

Resultados obtidos: os alunos se motivaram muito ao receberem uma folha com dezenas de imagens, as quais deveriam ser recortadas, colocadas em ordem para depois colar. Cada aluno leu tranquilamente o seu texto e montou a sua ordem de imagens. Como nessa dinâmica não havia certo ou errado, já que se tratava de interpretação, cada estudante apresentou da sua forma o trabalho. Os alunos livremente expuseram para o grande grupo as principais ideias do texto. Chamou a atenção que durante a apresentação, nenhum aluno fixou-se no texto escrito, ou seja, todos explicaram o conteúdo a partir das imagens coladas.

2.5 Perguntas e respostas

Objetivo: instigar a busca por respostas a perguntas feitas pelo autor do texto e outras criadas pelo professor.

Material: KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.) Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2004. p. 221-231.

Metodologia: os alunos leram em casa um capítulo do livro. Em sala de aula os acadêmicos fizeram um círculo e o professor entregou para cada dupla uma das perguntas que o próprio autor fez no decorrer do seu texto. Os alunos responderam e apresentaram para a turma as suas percepções. Posteriormente, o professor entregou uma tarefa pedagógica para cada estudante realizar, sendo que este, com base no texto lido, teve que fundamentar as suas respostas. Após, o professor criou situações-problemas, que foram solucionadas e explicadas na hora por cada acadêmico.

Tempo de duração: leitura em casa (1 hora). Formação do círculo (10 minutos). Execução da primeira parte da atividade (1 hora). Execução da segunda parte da atividade (1 hora). Avaliação do seminário (15 minutos).

Resultados obtidos: os alunos imediatamente acharam as respostas das perguntas do autor no texto. Isso fez com que cada um explorasse mais a sua parte para melhorar o debate. A discussão foi interessante visto que todos os alunos participaram livremente da discussão. No que se refere as tarefas pedagógicas, os acadêmicos se saíram muito bem dos problemas ou obstáculos encontrados em sala de aula. Os alunos se animaram visto que algumas situações eles não imaginavam que poderia acontecer em uma sala de aula real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de uma metodologia utilizada com tanta frequência no ensino superior trouxe algumas respostas e outras indagações quanto a práticas pedagógicas. Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem está intimamente ligado com a motivação, ou seja, não se aprende se não houver no indivíduo um objetivo que gere uma vontade de querer mais, de aprender, de ensinar, de crescer, de interagir.

A prática do seminário é muito difundida no ensino superior. O que se observa é que a mesma possui na sua essência um significado que a liga diretamente com a vontade de querer estudar, ou seja, se a referida metodologia for utilizada como conceitualmente é lida, certamente seria mais um dos fatores que motivariam os acadêmicos pela busca do conhecimento.

Muitas vezes os seminários são utilizados em sala de aula como um espaço para apresentação de trabalhos, onde há um grupo falando e outros acadêmicos sentados passivamente ouvindo. Com o objetivo de mudar essa ideia e ressignificar a metodologia, foram criados outros modelos de seminários, onde cada estudante possui voz ativa no processo e obrigatoriamente é peça fundamental na sala de aula.

Através dos cinco exemplos praticados, observou-se que os alunos ficavam ansiosos para saber a metodologia do próximo seminário, estavam sempre presentes em aula para não perderem uma técnica diferente, e se sentiam ativos no processo junto com os seus pares.

O que se quis com essas práticas não foi passar receitas pedagógicas de sucesso, tão pouco incitar os professores que não façam mais seminários como tradicionalmente realizam. Conforme exposto inicialmente, o objetivo era analisar sob a ótica da motivação a prática dos seminários nas aulas de Geografia no ensino superior.

Cabe ao professor, como mediador entre a comunidade, os saberes e o aluno, dominar a estrutura dos conteúdos, estar atento à estrutura dos conteúdos, à estrutura do sujeito, às expectativas da comunidade em que se integra e escolher a forma mais adequada para a comunicação pedagógica (SOUZA, 2005, p. 59). Acredita-se que seja ainda necessário caminharmos rumo a uma inovação pedagógica, calcada não só na premissa do ensino, mas principalmente na real aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome S.. O processo da educação. 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Educar o educador: reflexões sobre formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos Tarciso. O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Diretrizes para elaboração de um seminário. In: _____. Metodologia do trabalho científico. 19. ed. São Paulo: Cortês, 1993. cap. 4, p. 59-66.

SOUZA, Oscar de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELLOS, Maria Lucia (Orgs.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p. 35-60.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.