

NO INTERIOR DO AMAZONAS: ENSINAR E APRENDER NA CONVIVÊNCIA LÚDICA DA PEDAGOGIA

In the interior of Amazonas: teaching and learning in the playful coexistence
of pedagogy

 **Ronara Viana Cordovil**

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0578-330X>

Professora da Secretaria de Educação do Amazonas- SEDUC- Parintins, Amazonas

Contato: ronara.cordovil.1991@educacao.am.gov.br

 **Mateus de Souza Duarte**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

Secretaria de Educação do Amazonas- SEDUC- Parintins, Amazonas, CEP 69151-000

Contato: mateus_duarte22@hotmail.com

 **José Camilo Ramos de Souza**

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>

Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP/ Universidade do Estado do Amazonas

Contato: jcamilodesouza@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo relatar fatos de aprendizagem construídos à luz da experiência de formação de professores, no interior do estado do Amazonas, mais especificamente, no município de Uarini, na turma de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). A intenção foi apresentar novas metodologias e práticas relacionadas à geografia nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como reformulações em novas realidades profissionais, uma vez que professores/alunos exercem a profissão docente nas áreas ribeirinhas do município supracitado. Analisar o processo formativo dos estudantes de pedagogia do Parfor/Uarini-AM, a fim de contribuir para uma aprendizagem mais significativa. A metodologia descreve inicialmente como ocorreu o encontro entre professor-formador e professor-alunos, pautado no diálogo, na descoberta e na relação de reciprocidade que permitiu a discussão sobre estratégias sugeridas, como práticas docentes motivadoras, promovendo a aprendizagem com os alunos das escolas ribeirinhas. Os resultados foram possíveis por meio do ensino prático do material concreto: macaca (amarelinha geográfica) para a compreensão da realidade espacial de Uarini, com a participação incisiva de estudantes de Pedagogia (professor/aluno). Nos espaços de aprendizagem de leituras críticas, práticas criativas, motivação, construções e diálogos formativos, foram compartilhadas experiências profissionais e pessoais. Um diálogo formativo e construtivo à luz de autores como: Cavalcanti (2005), Zanatta (2005), Kaercher (2014) e Freire (1996).

Palavras-chave: Docência; Formação continuada; Ensino-aprendizagem; Pensamento criativo.

Abstract: This article aims to report facts of learning constructed in light of the experience of teacher training, in the interior of the state of Amazonas, more specifically, in the city of Uarini, in the Pedagogy class of the National Plan for Training Teachers of Basic Education (PARFOR). The intention was to present new methodologies and practices related to geography in the initial and final years of elementary school, as reformulations in new professional realities, since teachers/students exercise the teaching profession in the riverside areas of the aforementioned municipality. To analyze the training process of pedagogy students of Parfor/Uarini-AM, in order to contribute to more significant learning. The methodology initially describes how the meeting of teacher-trainer and teacher-students took place, based on dialogue, discovery, and the reciprocal relationship that allowed for a discussion about suggested strategies, such as motivating teaching practices, promoting learning with students from riverside schools. The results were possible through practical teaching of the concrete material: macaca (geographic hopscotch) to understand the spatial reality of Uarini, with the incisive participation of Pedagogy students. In the learning spaces of critical readings, creative practices, motivation, constructions and formative dialogues, professional and personal experiences were shared. A formative and constructive dialogue in the light of authors such as: Cavalcanti (2005), Zanatta (2005), Kaercher (2014) and Freire (1996).

Keywords: Teaching; Continuing education; Teaching-learning; Creative thinking

Introdução

O trabalho educativo e de formação continuada de professores das áreas rurais, precisamente das escolas ribeirinhas, é um grande desafio a ser superado se considerarmos as distâncias geográficas, logísticas e condições precárias de trabalho. Mesmo com recursos escassos (materiais didáticos, tecnologias educacionais e espaços de aprendizagens), a criatividade dos professores se torna uma grande ferramenta, que se aflora para o ensinar, para acontecer aprendizagem, contribuindo bastante nesse universo real melhorando o ensino das escolas ribeirinhas, especificamente do Amazonas.

O Amazonas, em sua dimensão continental, apresenta uma diversidade do vívido em florestas, lagos, rios e igarapés na relação com a biodiversidade e manifestações culturais de seu povo. Esse povo traz consigo o saber aprendido na relação coletiva do fazer. É nessa realidade amazônica que o professor-formador tem uma grande oportunidade de aprender e explorar os saberes dos professores em formação para então contribuir na formação continuada dos mesmos, que se deslocam de suas comunidades para a cidade, no caso a cidade de Uarini. Aproveitando a oportunidade que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) possibilita.

O PARFOR é um programa do governo federal criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por meio do programa, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) financia a oferta de turmas especiais, na modalidade presencial, implantadas em cursos de licenciatura gratuitos e de qualidade para realizar as formações de segunda licenciatura dentro dos municípios para os profissionais que atuam na rede de educação básica.

É nessa dimensão que os professores formadores do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) navegam pelas estradas fluviais, que são os lagos, rios e igapós para socializar saberes sistematizados com o intuito de construir,

ludicamente, representações de temáticas e ou recursos didáticos e com estes buscar facilitação à compreensão de conteúdos científicos, em conteúdos escolares.

Nessas incursões de formação docente não se vai apenas ensinar, mas sempre aberto a aprender, porque os professores (alunos em formação), em sua maioria, já efetivos nas redes públicas de ensino (estadual e municipal), têm em suas práticas escolares, experiências vividas e construtivas de aprendizagem, que exercitam em seu cotidiano de sala de aula.

Apesar do professor formador (do PARFOR) seguir com todo planejamento inicial exigências de materiais e indicações de leituras e práticas, encontrará experiências construídas em suas práticas diárias que passam a enriquecer o diálogo de aprendizagem e ambos passam a partilhar saberes na relação professores/alunos e professor/formação.

Essas trocas de experiências fortalecem o processo de formação, pois se confrontam práticas vividas diariamente com as práticas testadas em pesquisas (monografia, dissertações e teses), colocando em evidência os pontos positivos e os negativos, já que se trabalham em diferentes realidades e recursos. Nessa correspondência mútua, se ensina para aprender na prática de sala de aula, bem como se aprende para ensinar, sistematizando novos saberes no meio da floresta e nas margens do rio, nas cidades amazônicas, como em Uarini, no interior do Amazonas.

Os professores em formação (alunos) com saberes próprios e conectados a suas realidades educativas, desenvolvem com maestria a arte de educar através do lúdico, aproveitando-se dos materiais presentes (folha das árvores, artefatos de pescas, casa de farinha e outros), mas sempre com a sede de buscar o saber sempre mais, pois entendem que a prática do professor tem somente o começo, mas nunca um fim, término. Mesmo com a carga de tantos saberes, estes professores apresentaram-se abertos e receptivos ao aceitar uma professora formadora (do PARFOR) “jovem”¹¹ com outras práticas educacionais e direcionamentos para adaptarem aos seus conhecimentos da melhor forma possível dentro de seus campos de trabalho.

Nessa reciprocidade, que se firmou numa parceria e amizade, na qual o ensino foi se construindo e as aprendizagens se concretizando durante os 8 dias de aulas com essa turma de professores (alunos). A dinâmica das aulas foi bem comunicativa e construtiva dentro dos espaços da sala de aula, pequeno para as grandes ideias e obras de aprendizagens pensadas e concretizadas dinamicamente e ludicamente pelos professores (alunos) com mediação e expectativa da professora formadora (do PARFOR).

Visitando o inesperado para demonstrar práticas de ensino no fundamental

Os desafios da vida servem como a própria palavra nos remete, desafiar, levando-nos muitas vezes a nos descobrir e construir, enquanto profissionais e pessoas percorrendo lugares, possibilitado pela viagem a trabalho a serviço do PARFOR, conhecendo ambientes que nunca imaginaríamos um dia estar. Foi o que ocorreu na viagem da professora formadora do PARFOR em 2020 até o município de Uarini no interior do Amazonas.

¹¹ Mais nova em idade do que a maioria das pessoas da turma.

Como de *práxis*, os professores formadores do PARFOR, seguem um plano de trabalho (planejamento) preestabelecido com uma programação já almejando a efetivação na prática (que nada mais é do que uma segurança para a universidade enviar estes professores aos municípios).

Apesar das exigências (requisitos obrigatórios) em levar tudo planejado conforme orientações repassadas aos professores formadores pela coordenação da CAPES, ao deparar com a realidade local, os planejamentos sofrem possíveis alterações, frente os acordos discutidos internamente com a turma/alunos. Ato este que respeita os princípios da universidade do Estado do Amazonas (UEA) que se baseia na promoção do desenvolvimento regional, a formação de profissionais qualificados e a produção de conhecimento científico, especialmente sobre a Amazônia, além do foco em valores éticos que integram o ser humano à sociedade, ao pregar a liberdade e a democracia em socializar, apresentar e discutir ideias que podem tanto ser construtivas quanto inovadoras aos olhos abertos para o saber e conhecer.

A liberdade e a democracia entre professor/formador e professores/alunos foram possíveis quando houve a conexão entre eles, que tornou favorável a construção das mudanças do plano e o planejamento conjunto para pensar e construir as metodologias para o ensino da geografia aos alunos/escolares da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atentando sempre para o equilíbrio entre a criticidade e a diversão ou a dinamicidade, para não banalizar o sentido e a definição de lúdico (ludicização na educação)¹² e de geografia entendidos numa lógica de reciprocidade que leva o educando a uma aprendizagem leve, mas crítica. Conforme elucida Kaercher (2014, p.24) “em outros termos: em nome da GC¹³ corre-se o risco de fazer da Geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão; muito conteúdo, baixa reflexividade.” (Grifo do Autor).

A questão destacada pelo autor, é válida, porque é um choque de realidade, para aquele que “forma” professores e os que se tornam professores, ao se prender a muitos conteúdos (quantitativo) sem que tenha a qualidade (qualitativo) que favoreça o aprendiz a despertar a criatividade e a criticidade perante a sua vida, a escola e a sociedade.

Pensar na formação de professores, logo nos remete à aparência do curso/ementa, como Nestor Kaercher (2014) exemplifica, de “boa aparência” por fora, com a disciplina, os objetivos a alcançar e os conceitos necessários aos aprendizados dos professores/alunos até atingirem a sua certificação, porém, na prática se percebe a “pobreza” por não ressignificarem os conteúdos dentro de didáticas e metodologias que envolvam os alunos a concretizarem seus saberes de forma contenta e dinâmica. Para isso, os professores formadores devem despir de seu autoritarismo, de que tudo sabe e ser humilde para aprender com seus alunos e “saber rir, desconfiar de si mesmo, porque, dos outros, já desconfiamos.” (Idem) (Grifo do autor).

¹² MASTELLA, Ana Maria Obino. A banalização dos discursos a respeito do lúdico na educação: algumas problematizações. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Julho de 2003. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78069/000897476.pdf?sequence=1> acesso em 23/06/2020

¹³ GC – Geografia Crítica.



Desconfiar de si, para não “exagerar” ao assumir uma prática autoritária e distorcida da visão de educação libertadora, respeitando aquilo que os educandos sabem e trazem de suas experiências cotidianas e podem contribuir com as aulas conduzidas pela professora formadora (do PARFOR), pois é a maneira mais significativa de evidenciar a democracia e a liberdade. Diferente da concepção bancária, na qual:

[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (Freire, 1996, p. 57).

A ação pedagógica do professor/formador (do PARFOR) deve ser libertadora, que ensina na presença e na ação, quando ambos aprendem a serem não autoritários, e, sim autônomos em suas funções pedagógicas revendo os planos de aula planejando para dar novos direcionamentos e abarcando às ideias válidas e construtivas a partir do ouvir e do diálogo com os professores/alunos, para juntos sistematizarem práticas favoráveis e significativas para ensinar e aprender.

Reorganizando a ementa proposta pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sugerindo uma proposta leve, libertadora e dentro da realidade dos professores/alunos numa tarefa que exige um esforço mental expressivo e conjunto. Outro ponto, que torna esse exercício ainda mais significativo; ao observar os professores/alunos, se percebe nos olhares, pessoas com uma gama de atividades diárias em casa e no trabalho, envolvidos pelo excesso de informações, num mundo cada vez mais conectado que não dá para competir com uma prática estática. Práticas que “os nossos pais e os pais dos nossos pais experimentaram”, gostando ou não, cumpriu substancialmente a tarefa para a qual foi proposto, atendendo a demanda de ideais da época¹⁴. Mas, pensando no mundo com as mudanças constantes tecnológicas e científicas, o professor (em geral) precisa ser/estar incentivado a pensar e repensar o seu papel na sociedade mutável e instável, considerando os diferentes processos, interesses e ritmos de aprendizagens.

Superando seus limites impostos, muitas vezes pelo próprio pensamento de incapacidade, de desprendimento ao fluir enfrentando os desafios que os impede de realizar grandes projetos científicos na escola, provocando o ser existencial em si de forma psicológica e física, o qual Pereira e Bonfin (2009, p. 296) apontam como:

[...] lacunas na formação dos futuros professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto à teorização à vivência da corporeidade e da ludicidade na universidade [...]. A corporeidade expressa a totalidade do ser humano, considerando corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos. [Grifo Nosso].

¹⁴ Ditadura militar brasileira ou Quinta República Brasileira foi o regime instaurado em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob comando de sucessivos governos militares. disponível em http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe/?gclid=CjwKCAjw88v3BRBFiEiwApwLevW5Rle1Wv6vOAd4Z2KWGpK8eaZXb8TNxwnkDwk4KGvWJaMN1ozy62RoCUGkQAvD_BwE Acesso em 24/06/2020.

Realmente, não basta pensarmos excessivamente para descobrir o quanto já presenciamos e vivenciamos da corporeidade nos cursos de formações continuadas, pois práticas que envolvem a ludicidade levando os conceitos teóricos a serem tratados de forma dinâmica e de fácil entendimento. Na educação infantil, a ludicidade é rotulada ainda como uma metodologia e técnica compreendida e alcançada somente com crianças neste nível de ensino.

A ludicidade incorpora vários elementos do dia a dia como: brincadeiras, cantigas de roda, artefatos locais, que permitem ao adulto envolvimento na corporeidade e ludicidade, mergulhando-os no aprendizado através do exercício do fazer e viver. Ela é possível a partir da criatividade e conhecimento de perceber o conteúdo dentro das ações cotidianas, seja no brincar (cantigas de rodas, amarelinha/macaca e outras) ou nos trabalhos de subsistências (da pesca, da produção da farinha, do roçado e outras atividades locais). Conforme, Cordovil (2018, p. 27) expõe, quando diz “essas atividades não são fins e sim meio, para processar compreensões de conteúdos e dinamizar o ensino e a aprendizagem. São aberturas para deixar o ato de ensinar conteúdos mais aprazíveis ao estudante.”

Aproveitando-se dos saberes e das vivências dos professores/alunos que direcionamos a teoria e justificamos com a realidade dos aprendizes. Porque inicialmente estávamos seguindo um planejamento teórico sem articulação e presença da realidade local, que se modificou a partir do encontro e das discussões com os professores-alunos, que colaboraram para adequação teórica da ementa, da melhor forma possível, trazendo a realidade vivida para conduzir um ensino e aprendizagem conectando teoria e prática. Porque entende-se que não se trata de ‘receitas de bolos’, e sim “[...] sugestões de pistas que serão renovadas e modificadas segundo a criatividade e a habilidade de cada professor.” (Oliveira, 1988, p. 5).

Ensinando e espalhando saberes científicos com a prática pedagógica

Todo professor ensina algo aos seus alunos, mesmo que esse “algo” sejam sementes amargas ou doces, ele semeia em cada uma parte do que é, podendo ser observado com recusa (jamais serei igual a ele!) ou admiração (eu quero ser assim quando chegar minha vez!).

A recusa logo é percebida naqueles alunos apáticos e sem interesse às iniciativas do professor. Frustrados (e frustrando) por não conseguirem atingir os objetivos propostos. por não participarem do desenvolvimento de atividades básicas. No entanto, a turma de professores/alunos (Quantitativo de 30 pessoas distribuídos entre mulheres e homens na margem dos 30 a 50 anos de idade) de Uarini, seja por admiração ou curiosidade vestiram a camisa e mergulharam nas atividades práticas conduzidas pela professora-formadora do PARFOR.

Esse mergulho nas águas do aprender, fortaleceu a relação professor/formador com professores/alunos, sustentando uma base com os pilares da afetividade e da sensibilidade. Afetividade essa que possibilitou conhecê-los e entendê-los com sensibilidade, presentes nas propostas de atividades com estímulos físicos que admitiram sentir e reagir, conforme afirmam Silva e Mettrau (2009, p. 3):

Um caráter motivador, por exemplo, tem em vista despertar o interesse do indivíduo/estudante e implica envolvê-lo em algo que tenha significado para si. É necessário que se sinta seduzido pelo que lhe é apresentado. (Grifo Nosso).

O professor preocupado com a arte de educar, planeja minuciosamente suas atividades com o intuito de envolver seus estudantes, não no sentido corporal ou carnal, mas ao desejo pela sabedoria, pois tem em mente um único objetivo: o aprendizado. Ao despertar o interesse dos estudantes sucessivamente tem-se a sua atenção que implicará conduzi-lo e esmiuçar melhor o conteúdo a ser ensinado.

As práticas de ensino desenvolvidos na escola e nos cursos de formações (podem até ser) são pautados em pesquisas concluídas com apontamentos teóricos, tornando-se tensas psiquicamente, mas podem ser redirecionados para motivações com mais atratividade. Pois, “[...] de nada adianta desenvolver em sala de aula um formalismo, seja matemático ou lógico, de um determinado problema, se este não se constitui enquanto problema para o estudante.” (Silva, 2004, p.4).

Os conteúdos somente se tornarão problema para os estudantes quando os fizerem refletir e questionar suas posturas educacionais. Para isso, o replanejamento da proposta da ementa de trabalho inicialmente proposta pela UEA, foi importante porque tornou viável realizar o desenvolvimento das atividades construídas pelo professor/formador junto com as práticas trazidas pelos professores/alunos. Cordovil (2018, p.83), justifica essa necessidade de planejar e re-planejar porque:

Na prática e dentro de sala de aula, o planejamento se mostrou como um norteador das ações pois as ações tomaram outra direção, possibilitando desenvolver outras ações e (re) pensar formas de coletar as informações, agindo rapidamente em determinadas situações (não bem executadas e recebidas), dando-lhe outras significâncias e direcionamentos.

À sombra da ementa do curso direcionada pela UEA que inicialmente propunha ensinar com aulas dialógicas, teóricas e midiáticas (computador, projetor e vídeos), com o replanejamento convergiu-se para aulas mediadas por aulas dinâmicas e lúdicas, apresentando os conceitos principais e necessários ao conhecimento da geografia, seguido de aulas práticas fazendo-os movimentarem-se e explanarem aquilo que era possível: 'aprendendo junto com as possibilidades de ensino'. Nessa linha comunicativa os questionamentos surgiram propondo-os a pensar nas respostas. Um exemplo, pode ser observado na atividade da Imagem 1 abaixo, conduzida pela professora/formadora com intuito de demonstrar através da brincadeira amarelinha/macaca as possibilidades de ensino de conteúdos geográficos.

Imagem 1: Práticas de ensino com material concreto



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

A Imagem 1, o professor/aluno está realizando os passos da amarelinha/macaca, brincadeira popular do repertório infantil, no qual o usuário arremessa uma pedrinha (de marcação), como aparece no número 7 (2. Marcação) e realiza o trajeto para coletar a pedrinha e retornar ao início.

Essa brincadeira tem por objetivo exercitar o corpo e a mente, pois exige do usuário equilíbrio, atenção e concentração. Ingredientes que facilitam a visualização dos conteúdos geográficos envolvidos nas ações desempenhadas dentro da brincadeira.

Os professores/alunos participaram ativamente da “brincadeira educativa” sedentos do que aprenderiam, em algo que parecia “comum” aos olhos, sem surpresas. Até porque a macaca fez (já brincaram na infância) e faz (através de seus filhos e/ou alunos) parte de suas experiências vivenciadas.

Questionados sobre quais seriam os conteúdos envolvidos na macaca, de imediato relataram aqueles aparentes, como: coordenação motora (equilíbrio e atenção), matemática (quantidade), português (leitura e representação dos números) e geografia: os estados ou os países. Neste tiveram mais dificuldades em relacionar, mas o professor/formador os levou a pensar além, demonstrando dentro da brincadeira, as possibilidades de ensino de migração, pontos cardeais, zonas térmicas da Terra, latitude e longitude.

Na experimentação e observação, cada conteúdo geográfico foi minuciosamente explicado dentro da brincadeira, de modo a tornar os professores/alunos conhecedores daquilo que seria possível ser ensinado, instigando-os a pensar em outras possibilidades

de ensino e conteúdo, entendendo que na brincadeira a criança aprende ao mesmo tempo que se entretém, uma vez que a sua atenção está retida no exercício do fazer.

Os professores/alunos perceberam as vantagens de inserir o lúdico de diversas formas em suas aulas (música, vídeos, brincadeiras, cantigas de roda, etc), compreendendo a necessidade de primeiro realizar o exercício mental do pensar para enxergar os conteúdos e os conceitos com devido planejamento para associar os gostos e as motivações do repertório das crianças, percebendo que “[...] se a escola não criar situações de curiosidade, de interesse e de novas descobertas pelos alunos e até mesmo pelos professores, ela pode se tornar um espaço que dificulta as aprendizagens, ao invés de incentivá-las” (Ântunes; Padilha, 2010, p. 38).

A escola não pode ficar à mercê de só apenas ensinar através de ferramentas prontas e impressas com valores lucrativos, muitas vezes limitando-se ao ensinar de forma parcial, mas aprender que para cumprir o papel educativo há múltiplas configurações, espaços e situações de proposição de aprendizagens e construção de conhecimentos, integralmente. Pautando-se no que Cavalcanti (2005, p.189) se refere ao dizer “[...] conhecer é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural.”

A formação integral do ser, tornou-se uma demanda mais presente para este século, pois entende-se que a mesma garante o desenvolvimento do sujeito em todas as suas instâncias intelectuais, emocionais, físicas, sociais e culturais que transformam o desenvolvimento em valores, crenças, princípios combinados ao conhecimento social e científico. Possibilitando unir as realidades, da zona urbana com a rural, da teoria e a prática fundamentada no fazer e viver dos professores ribeirinhos.

Conviver para colher saber e aprender dentro dos espaços interativos

Vários estudos comprovam que a convivência (observação e experimentação) com o outro ensina mais do que conversar (ditar regras, conteúdos e valores), porque se vive em comum, aprendendo a respeitar o limite do outro e a valorizar a igualdade. Stoltz (2011, p.55) citando a teoria de Lev Vygotsky, confirma essa afirmação quando cita que “os **processos psicológicos superiores**, ou **funções psicológicas superiores**, tem origem social e desenvolvem-se em um processo histórico. Eles aparecem primeiro nas relações sociais (...)” [Grifo do Autor].

Segundo a afirmativa, é no convívio social que o indivíduo começa a se desenvolver culturalmente, pois acredita-se a partir da teoria de Vygotsky (1896-1934) que o meio sociocultural permitia o desenvolvimento dos processos psicológicos dos seres humanos. Dentro de suas comprovações ele descobriu que a criança se desenvolvia em dois momentos: no coletivo, quando interagia e conversava (processos externos) e, no individual, ao realizar o processo mental (interno) conforme expõe (STOLTZ, 2011).

Cavalcanti (2005) vai ao encontro desse entendimento quando refere-se a percepção, memória e pensamento, porque na relação construída entre professor/formador e os professores/alunos, fora possível apreender e aprender com a vivência e a convivência conforme sugere a teoria de Vygotsky citado pelo autor Stoltz (2011).

Após as apresentações e representações das atividades práticas do professor/formador, os professores/alunos foram instigados a planejar suas próprias ações



metodológicas utilizando determinados conteúdo da proposta curricular de geografia distribuídos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Esse exercício de aulas e estudos teóricos com realização de testes e demonstrações práticas em sala de aula, serviram de sugestões e encaminhamentos aos professores/alunos desenvolverem e conduzirem suas próprias atividades práticas dentro de sua realidade educativa, porque segundo Freire (1996, p. 63):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Com a liberdade para pensarem e desenvolverem suas metodologias de ensino, os professores/alunos com poucos recursos monetários disponíveis para comprar o básico (colas, lápis em cores, etc.) e pouco acesso às plataformas na *internet*, mas cobertos de ideias, criaram e adaptaram várias propostas interessantes e lúdicas de ensino geográficos, realizando a demonstração das propostas de ensino com os colegas de curso, numa ação que culminou no compartilhamento de ideias e saberes.

Entre as propostas, havia uma que mais chamou à atenção e levou a reflexão, incorporava a unidade temática do 3º ano do fundamental: Natureza, ambiente e qualidade de vida, especificamente, o objeto de conhecimento: Impactos das atividades humanas. Um pequeno grupo de professores/alunos conduziram uma dinâmica inicial para explicar o conteúdo central da proposta, no qual, demonstrariam os impactos da ação humana no ambiente em que vivem.

Os professores/alunos (presentes na imagem 2, conforme concordância e assinatura de termo direito a imagem) iniciaram o desenvolvimento de suas atividades, entregando um balão (solicitaram a todos enchessem de ar) e um palito de dente, conforme é observado na Imagem 2 abaixo:

Imagem 2: Prática de ensino realizada pelo grupo de professores/alunos



Fonte: Imagem galeria pessoal. Jan./2020

O grupo de professores/alunos que conduziam a aula e a dinâmica verificaram se todos os demais colegas de aula estavam com seus balões cheios de ar e com o palito em mãos, em seguida, a frente destes colegas, um dos integrantes do grupo deram a seguinte ordem *“Pronto! Podem começar!”*. A princípio todos se olharam, indecisos sobre o que fazer com o material em mãos, mas ao ouvirem o primeiro estouro *“boom!”*, iniciaram a perseguição aos balões de seus colegas (vistos naquele momento como adversários) tentando explodi-lo a todo custo, não importando se era essa ação a ser feita, pois deduziram em suas mentes que ganharia “o jogo” aquele que permanecesse com o balão intacto, cheio. Realmente, sobrou um único balão cheio, de uma colega que lutou bastante para driblar os companheiros, subindo na carteira para erguê-lo bem alto, fora do alcance de todos.

Ao término da ação, um dos integrantes do pequeno grupo de professores/alunos questionou *“Por que vocês fizeram isso?”*. A partir disso, os colegas sentaram, pararam e refletiram os fatos ligando a proposta do conteúdo, porque segundo Zanatta (2005, p. 171) “esse fato pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original”. Ao estourarem os balões todos pressentiram que perderam, e ao levar esse sentimento fazendo analogia ao ambiente natural, perceberam suas perdas e culpas, ao pensar nos prejuízos causados pelo desmatamento. Sem árvores (balões), não haveria a redução das erosões e das temperaturas ambiente e nem ocorreria a evapotranspiração, pois as mesmas são responsáveis pela liberação de grande quantidade de água por evaporação, ajudando na formação das chuvas e regulação do clima.

O ser humano focado em conquistar bens e riqueza, as vezes, age dessa forma na natureza, cego ao pensar somente no ganho e na lucratividade acelerando o processo de destruição da natureza e de si mesmo. Porque não mede a perda a longo prazo causados por suas ações como: desmatamento, poluição e extinção das espécies, e sim a riqueza e a conquista de coisas materiais (dinheiro, casa, carro e viagens). Almeja através dos fins o necessário sem pesar na balança da sobrevivência os meios, causas e os malefícios.

Ao pensar nesta atividade prática, sendo realizada futuramente com as crianças do ensino básico, com o professor apenas mediando para os educandos construírem suas próprias convicções, resultados, falas e representações, sobre o que aprenderam, o educador sentir-se-ia satisfeito assistindo a tudo com orgulho, por estar contribuindo para a escola ser um local privilegiado para expandirem sua criatividade e realizarem-se como cidadãos responsáveis pelo meio em que vivem. (Reigota, 1994).

Os professores/alunos com uma dinâmica com poucos recursos, apenas a ideia pensada, forçando-lhes a ver além do óbvio, ensinaram com sabedoria e cumpriram os objetivos do conteúdo “Impactos das atividades humanas”, apenas subsidiando os colegas/alunos a construírem seus conceitos, sem mencionar ou escrevê-los (como cópia) no quadro branco ou apresentação de slides, vídeos e outras ferramentas, porque entenderam que “[...] o professor deveria buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, ou seja, em uma situação real.” (Idem).

Considerações finais

Esta viagem realizada pelo ambiente físico (cidade de Uarini) e pelo psíquico (aprendizados), contribuiu significativamente com o que sou enquanto pessoa e profissionalmente, pois me permitiu sair, me deslocar de um lugar (aparentemente dominável, cômodo) para o outro (totalmente desconhecido), percorrendo uma longa jornada que me fizeram refletir na postura do professor/formador.

O professor/formador apesar de ser um *clichê* “ele não sabe tudo”, aprende mais do que ensina. Realmente este sentimento foi percebido, pois aprendi no fazer, apresentando as metodologias das quais dominava e já havia experimentado (Cordovil, 2018), e ao observar as experiências e construções dos professores/alunos, o sentimento foi de estar enriquecendo ainda mais o repertório de propostas de ensino.

Nesta reciprocidade entre o formador e o aluno, ambos vão se construindo enquanto profissionais da educação, discutindo as possibilidades, vantagens e as propostas de metodologias inovadoras e de insucessos. Adaptando e criando novas práticas em cima das aparentemente cansativas e enfadonhas para algo motivador e com leveza ao entendimento dos estudantes.

Apresentando dentro das propostas educacionais carregadas de ludicidade almejando possíveis resultados com os educandos de forma expressiva e significativa levando-os a uma formação integral e envolvente, sem perder a teoria e os conteúdos de vista, diferenciando-os de práticas que trabalham de forma parcial e sem estímulos visuais e físicos, inerte. Confirmando através do lúdico que não eram necessários muitos recursos financeiros e tecnológicos, construções de painéis, jogos de tabuleiros, dados e outras

ferramentas. Apenas a criatividade permitindo, assim, que tanto o educador quanto o aluno se construam enquanto aprendentes¹⁵.

Referências

ÂNTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo R. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br> (Links para um site externo). Links para um site externo>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, 2005, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

CORDOVIL, Ronara Viana. **Ensinar Ciência Geográfica: O processo lúdico de aprendizagem no 5º ano de uma Escola Pública de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2018. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/titulado/download/90-18.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. São Paulo: Paz e Terra. Pp. 57-76. 1996.

KAERCHER, Nestor A. **Se a geografia é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

OLIVEIRA, Maria A de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 1988.

PEREIRA, Lucia H. P; BONFIN, Patrícia V. **Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Educação Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. (Coleção Primeiros Passos). ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Alcina M. T. B da; METTRAU, Marsyl B. Proposta de Ensino de Ciências sob forma lúdica e criativa nas escolas. In: **Anais**, XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 26 a 30 de jan. 2009, Vitória/ES.

SILVA, Alcina M. T. B. da. O lúdico na relação ensino aprendizagem das ciências: resignificando a motivação. In: **Anais (GT: Psicologia da Educação) / n. 20**. 27ª Reunião Anual da ANPED, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG.

STOLTZ, Tania. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. 3ª.ed. ver., ampl. Curitiba: Ibpex, 2011

¹⁵ Pessoa que está aprendendo alguma coisa; quem está passando por algum processo de aprendizagem; aluno, estudante. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aprendente/>>.

ZANATTA, Beatriz A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. In: **Cad. Cedes**, Campinas, 2005, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Notas de autoria

Ronara Viana Cordovil é Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - PPGECA (2016 a 2018). Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins (2014). Pedagoga concursada pela SEDUC (2018).

Contato: ronara.cordovil.1991@educacao.am.gov.br

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1061813503384427>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-330X>

Mateus de Souza Duarte é doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino, na Rede Nordeste de Ensino- RENOEN, na Universidade Federal de Sergipe-UFS; Mestre pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA; Especialista em Saúde mental, Educação Especial e Neurociência; e graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA, Parintins-AM. Atualmente é professor do Atendimento Educacional Especializado -AEE/ SEDUC/Amazonas.

Contato: mateus_duarte22@hotmail.com

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8248327161638038>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7199-1652>

José Camilo Ramos de Souza possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas (1998), Especialização em Gestão em Etnodesenvolvimento pela Universidade Federal do Amazonas (2002 - 2003). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - FAGED (2004 - 2006) e doutorado em Ciências obtido no Programa de Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo-USP, 2013. Professor da Universidade do Estado do Amazonas.

Contato: jcamilodesouza@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1261581696808584>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0578-8533>

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista **Sobre Tudo** os direitos exclusivos de primeira

publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista **Sobre Tudo**. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 23/04/2025

Aprovado em: 10/07/2025

Publicado em: 30/07/2025