Jania Maria de Paula
Maranei Rohers Penha
Organizadoras

Lugares de aprendizagem:

memórias e práticas da Geografia escolar

E-book

OIKOS EDITORA

Lugares de aprendizagem

Memórias e práticas da Geografia escolar



INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

REITOR
Moisés José Rosa Souza

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Jean Peixoto Campos

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INTITUCIONAL
Mauro Henrique Miranda de Alcântara

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
Xênia de Castro Barbosa

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Érica Patrícia Navarro

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
Elisandro de Moura Martins

DIRETOR-GERAL DO CAMPUS CACOAL
Adilson Miranda de Almeida

CHEFE DE DEPARTAMENTO DE PESQUISA, INOVAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS CACOAL
Atila Bezerra de Mira

COORDENADOR DO PROGRAMA DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
EM REDE – PROFGEO
Tiago Roberto Silva Santos

Jania Maria de Paula
Maranei Rohers Penha
Organizadoras

Lugares de aprendizagem

Memórias e práticas da Geografia escolar

E-book

São Leopoldo
2025

© Dos autores – 2025

Editoração: Oikos

Revisão: Rui Bender

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: PAULA, J. M. Capa gerada por Inteligência Artificial COPILOT. Prompt: "mapa antigo de Rondônia, contendo elementos de orientação, estilo vintage". Disponível em: https://copilot.microsoft.com/. Acesso em: 08 out. 2025

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial:
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)
Marluza Marques Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Intern. Schule für Interkult. Philosophie Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Centro Universitário São Camilo)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Esta obra foi publicada com apoio financeiro do Instituto Federal de Rondônia, através do Edital nº 2/2025/REIT – PROPESP/IFRO, de 12/05/2025.

L951 Lugares de aprendizagem: memórias e práticas da Geografia escolar. [E-book]. / Organizadoras: Jania Maria de Paula e Maranei Rohers Penha – São Leopoldo, RS: Oikos, 2025.
174 p.; il.; color.; 14 x 21 cm.
ISBN 978-65-5974-321-6
1. Prática de ensino. 2. Professores – Formação. 3. Geografia – Estudo e ensino. 4. Relato de experiência. I. Paula, Jania Maria de. II. Penha, Maranei Rohers.
CDU 371.13

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7
Jania Maria de Paula
Maranei Rohers Penha

O *GPS* DA MINHA VIDA PROFISSIONAL: HISTÓRIAS E APRENDIZADOS NA GEOGRAFIA 11
Alice Castro de Melo
Elaine Lima da Fonseca

SOLOS: GÊNESE E DEGRADAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL ... 25
Fábio Dellefrate Sanches
Reginaldo Martins da Silva de Souza

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL POR MEIO DAS ESTAÇÕES DO ANO 43
Daniela Fiorentin
Maranei Rohers Penha

CAMINHOS E CONEXÕES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA 59
Antonimar Silva Freitas
Jania Maria de Paula

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DISCIPLINA DE PROJETO DE VIDA COMO APRENDIZADO 73
Adeilton Freire Leal
Edione Teixeira de Carvalho

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: AULA DE CAMPO EM UMA EXCURSÃO AO VALE DO GUAPORÉ 91
Julisnei Rodrigues Lauro
Rosa Martins C. Pereira

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE 106
Thaiza Mendes Bertalha

ENTRELAÇANDO SABERES: CONTANDO UM POUCO SOBRE A MINHA HISTÓRIA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL 118
Gisele de Oliveira Montanha
Rafael Carlos Bispo

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO RECICLANDO O NATAL 132
Paula Adriana Arriel Pereira
Rosa Martins Costa Pereira

TRAJETÓRIA FORMATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MINHA VIVÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA ÁREA DE GEOGRAFIA 147
Maria de Fátima Dutra

OS CAMINHOS QUE A GEOGRAFIA ME LEVOU ... 160
Cícero Ap. R. Vitorino

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS 171

APRESENTAÇÃO

As desigualdades regionais sempre estiveram presentes no território brasileiro. Se tomarmos por base o desenvolvimento da ciência e educação para uma análise entre a Amazônia e as demais regiões do país, notadamente Sudeste e Sul, observaremos que na primeira as instituições científico-educacionais são poucas, têm ofertas mais restritas de cursos, estão mais concentradas nas capitais dos estados e ainda apresentam carências nas ofertas de cursos *stricto sensu*; logo, não conseguem contemplar, por meio de estudos e pesquisas as peculiaridades internas tão nitidamente marcadas e resultantes da formação histórica e da ocupação dessa imensa região.

Tomando a Região Norte como a grande constituidora do espaço amazônico, encontram-se nela diversas *Amazônias*, que com suas singularidades locais formam um rico mosaico de realidades distintas presentes nessa grande Amazônia Brasileira. Nesse panorama, os poucos cursos *stricto sensu* aí implantados não dão conta de estabelecer tantas linhas de pesquisa que seriam necessárias para contemplar a imensa gama de singularidades, dificultando ou retardando, assim, as possibilidades de potencializar o desenvolvimento da região, embasado em resultados de pesquisas locais (Paula, 2020)[1].

[1] PAULA, J. M. **Pesquisa e EPT:** os projetos de pesquisa no mestrado profissional em educação profissional do Instituto Federal de Rondônia ProfEPT/IFRO. Porto Velho: Temática Editora, 2020.

Essa é a realidade de Rondônia, um dos estados componentes da Amazônia Brasileira. Enfrenta desafios significativos na área da educação; uma de suas principais necessidades é a formação de professores qualificados para atender as demandas educacionais locais. O caminho para a solução do problema deve ser a oferta de formação continuada de professores no nível da pós-graduação.

Nesse contexto, a criação de um curso de mestrado para professores no interior do estado é fundamental para o desenvolvimento educacional e social regional. Uma empreitada como essa tem a capacidade de contribuir significativamente para o tal desenvolvimento, através do aumento da qualificação docente e que refletirá positivamente na qualidade do ensino, possibilitando o desenvolvimento de habilidades avançadas em áreas como metodologia de ensino, gestão e tecnologia educacionais, entre outras. Além de contribuir para o desenvolvimento social e econômico de Rondônia quando, a partir de ensino ministrado por professores mais qualificados, promove e oportuniza uma educação básica de melhor qualidade.

Portanto, criar e ofertar cursos de mestrado para professores no interior do estado de Rondônia é fundamental para o desenvolvimento educacional e social local. Uma política pública desse nível é capaz de gerar um impacto significativo no desenvolvimento econômico da região.

Pensando em sua missão e compromisso com a promoção de educação profissional, científica e tecnológica de excelência, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável, em 2024 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRO implantou no *campus* Ca-

coal o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – PROFGEO, com intuito de melhorar a qualificação profissional dos professores da educação básica das redes públicas de ensino. O programa é uma parceria com a Universidade Federal de Santa Maria e neste momento ofertado por diversas instituições de ensino superior brasileiras, entre elas o IFRO – *campus* Cacoal.

Para uma instituição jovem como o IFRO, localizada em um estado relativamente jovem como Rondônia, a oferta de um curso de mestrado é muito importante. Quando consideramos curso de *strictu sensu* na área da educação, essa oferta torna-se extremamente significativa para o desenvolvimento regional. Por isso, com a implantação do PROFGEO em Rondônia, já estamos colhendo seus resultados, que aqui apresentamos.

Quando compartilhamos as histórias de vida profissional entre nós professores, criamos espaços de reflexão sobre nosso fazer pedagógico, analisamos nossos erros e acertos, ancorados nas falas e experiências de nossos pares. Vamos trilhando o caminho aprendendo coletivamente, tal qual nos fala Paulo Freire[2]: "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar". O exercício do magistério é, assim, um aprender a caminhar constante; há sempre que aprender, que refazer, que retocar. Vamos caminhando, aprendendo-ensinando, ensinado-aprendendo uns com os outros.

Boa leitura...

As organizadoras

[2] FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O *GPS* DA MINHA VIDA PROFISSIONAL: HISTÓRIAS E APRENDIZADOS NA GEOGRAFIA

Alice Castro de Melo
Elaine Lima da Fonseca

Introdução

Uma filha de migrantes, minha mãe do estado do Amazonas, onde nasceu e foi criada, encontra na sua vida meu pai, um maranhense com suas características culturais distintas daquilo que ela era acostumada, e ali iniciaram sua vida no interior daquele estado. Porém, com as conversas sobre um novo eldorado no estado de Rondônia, resolveram migrar para a capital Porto Velho, em grande crescimento, e assim fizeram.

Venho de uma família de seis irmãos, divididos em três irmãs e três irmãos; crescemos todos juntos e com grandes dificuldades meus pais cumpriram essa etapa de suas vidas. Hoje aproveitam a presença dos netos, que são outra extensão de seu sangue. Sobre a nossa casa, pela qual tenho grande afeto, ainda permanecem nela alguns irmãos e meus pais. Por vezes, meu pai recebeu propostas de venda dela, mas ele dizia que os filhos amam o lugar onde foram criados e que não cogitava essa possibilidade de mudança.

Nos poucos momentos de que tenho lembrança como criança vêm à memória as brincadeiras com meus vizinhos, quando, em breves momentos, faltava energia elétrica em nossas casas, corríamos para fora e íamos brincar de esconde-es-

conde. Nossos pais sentavam-se pelas calçadas para conversar. Entre as brincadeiras infantis estavam rouba-bandeira, futebol, as conversas sobre lendas e histórias de terror que cativavam nossa imaginação. Naquela rua, até hoje sem asfalto, fui feliz desde criança até minha ida para a cidade de Vilhena no ano de 2019.

Meus estudos foram iniciados no tempo considerado certo da alfabetização escolar no Centro Comunitário do bairro Caladinho, próximo à minha casa, na periferia da capital Porto Velho. Mais tarde, tornou-se uma escola de ensino infantil chamada Pequenos Talentos, assim como os demais centros comunitários de minha cidade.

Anos depois ingressei no ensino fundamental em uma escola ainda próxima desse local, onde permaneci por longos nove anos. Durante esse período passei por praticamente todos os professores e salas de aula. No entanto, no nono ano, minha escola foi contemplada com recursos de compensação provenientes da construção da Usina Hidrelétrica de Santo Antônio. Com isso, fomos remanejados para o antigo prédio da Faculdade de Tecnologia (Fatec), para que o prédio original pudesse passar pelas reformas necessárias.

Ao longo dos anos testemunhei o crescimento dos bairros no entorno dessa escola, ganhando forma e se transformando na conhecida zona sul da capital. Quando iniciei os estudos nessa escola, as ruas não possuíam qualquer tipo de saneamento básico, indo para uma localidade de atração comercial em crescimento e permanecendo dessa forma no presente momento. Aquela condição das ruas chamava minha atenção e cativou minha análise do espaço. Também me recordo de alguns prédios que foram surgindo ou reformulando suas fachadas ao longo do tempo.

A escola proporcionou-me o amor que carrego pelo esporte, dentre eles futsal, vôlei e xadrez, modalidades aprendi-

das nos projetos implantados pelo Governo Federal, conhecidos como Segundo Tempo e Mais Educação; aprendi um pouco sobre cada um deles, mas foi o futsal que me levou a alguns campeonatos ainda na escola e mais tarde já como universitária. Acredito que aquelas atividades relacionadas ao esporte foram fatores cruciais para o meu desvio de outras situações que ocorriam fora dos muros da escola. Os gestores e professores incentivavam práticas de cidadania através de campanhas e ações para a arrecadação de alimentos pelos alunos e projetos contra as drogas, como a inserção do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD.

Na escola, eu tinha receio e vergonha de ficar em recuperação, pois para mim essa era a etapa daqueles que não estudavam ou tinham dificuldades. Vários professores marcaram minha trajetória nessa instituição, porém, os professores de Geografia cativaram minha afinidade por essa ciência. Tanto a análise das paisagens por meio de fotografias no quinto ano como a geopolítica do nono ano ajudaram a formar minha base sólida para o ensino médio, e guardo todos esses aprendizados em minhas lembranças.

Concluindo a etapa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Vicente Rondon, o último ano (2011) foi considerado desafiador devido à escola ter sido realocada para o bairro Agenor de Carvalho na zona leste da cidade. O deslocamento dos alunos era feito por ônibus em certos horários, e em caso de atrasos tínhamos duas opções: ir de coletivo pago ou fazer o trajeto a pé, cortando caminho muitas vezes por vicinais que contornavam a principal rodovia de Rondônia, a BR-364, até chegar na escola, demorando em média 45 minutos.

Em alguns momentos, meus pais forneciam o valor da passagem; em outros, eu tomava coragem e fazia o percurso sozinha ou acompanhada de amigos. Hoje, na condição de mãe, revejo com temor aquela conduta, pois o percurso tinha mata-

gais e ruas desertas, e como na cidade onde nasci e cresci a violência é algo recorrente nessa região. Mas levo essa experiência como aprendizado.

Já no ano de 2012, ingressei em outra escola na zona sul – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. João Bento da Costa – com 14 anos e já passei a pensar no vestibular da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, o que se tornou para mim um fator importante em escolher essa escola para cursar o ensino médio, pois ela desenvolvia um projeto junto ao terceiro ano, cujo objetivo era o ingresso do aluno na universidade pública. Minha trajetória escolar foi trilhada toda na escola pública. Felizmente, sempre tive a sorte de estudar naquelas que ofertavam um ensino de boa qualidade.

Ali criei afinidade com amigos que incentivaram ainda mais o prosseguimento de meus estudos. Aquele medo da recuperação ressurgiu quando fiquei pela segunda vez, lá no terceiro ano. Senti o peso e o nível da responsabilidade que cobravam dos alunos; era necessário desenvolver habilidades e horas de estudo. Claro, nem todos os que cruzaram meu caminho tiveram um percurso considerado feliz, e alguns infelizmente já deixaram esse plano.

A Geografia em minha vida

Após prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM fiz a análise das notas de cortes e busquei aquelas que se identificavam com as minhas afinidades e habilidades para os cursos. Optei pelo curso de Geografia. No ano em que ingressei na UNIR, a grade curricular do projeto pedagógico ofertava, além da licenciatura, o bacharelado no final dos cinco anos de curso.

Dessa forma, em 2013, ingressei no curso de Geografia na instituição. Em minha turma havia pessoas de diferentes

faixas etárias, o que me causou surpresa pelo empenho dos demais colegas em continuar estudando. Ao longo do tempo, nossa turma era empenhada e produtiva, mas no decorrer do curso poucos persistiram e concluíram.

Nos primeiros anos, as aulas foram mais teóricas, somente algumas práticas. Ainda guardo uma infinidade de materiais didáticos utilizados naquelas aulas, como fotocópias e mapas das semanas acadêmicas. Nos eventos anuais, como os congressos e semanas acadêmicas, sempre nos reuníamos com colegas da graduação e pós-graduação e eram momentos de grande aprendizado; as produções de pesquisa e minicursos modelaram a professora que sou hoje. Foram aprendizados que acrescentaram na minha essência como profissional da educação a busca por metodologias e atualizações através da formação continuada.

Nas primeiras aulas do primeiro período, recordo que um de meus professores sugeriu que esquecêssemos tudo o que aprendemos de Geografia na escola. Isso porque muitos, inclusive eu, mencionaram que escolheram o curso devido ao bom desempenho em Geografia no ensino básico. Isso demonstra como meus professores de Geografia despertaram em mim a motivação para seguir nessa área.

No entanto, logo fui perceber como a Geografia que estudamos na escola é bem diferente daquela apresentada na universidade. Aqui aprendemos a ciência geográfica em sua totalidade, desde as suas bases até os conceitos mais avançados.

Assim, iniciei uma segunda alfabetização agora na Geografia. Foi também como uma revisita aos bastidores daquilo que via nos livros didáticos, nos fragmentos de textos sobre as temáticas básicas. Passei então a perceber, com uma visão crítica, o meio que me rodeia, o meu cotidiano, e novos meios de expressar saberes se expandiram... Esse novo olhar sobre o espaço me fascinou.

Dentre algumas visitas técnicas, uma em especial motivou a minha mudança de cidade após formada. No terceiro período, o professor de Geografia Agrária organizou uma viagem de campo para a cidade de Vilhena; visitamos a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA com seus campos experimentais, o Instituto Federal de Rondônia – IFRO no campus de Colorado do Oeste, participamos de uma reunião da Comissão Pastoral da Terra – CPT e visitamos propriedades de agricultura familiar para aprofundar os conhecimentos sobre o espaço agrário de nosso estado, assim como a sua distribuição na região do Cone Sul Rondoniense. De fato, essa visita incentivou minha mudança devido à organização da cidade, seu planejamento urbano e sua população.

Ao longo do curso, os programas para a pesquisa e formação profissional continuada para os professores eram amplamente informados aos alunos da graduação, o que motivou minha candidatura para o programa de monitoria como bolsista para auxiliar outros discentes A diferença entre os docentes e sua aspiração de encantar e moldar a próxima geração de professores é notável, especialmente considerando que eu sou um produto de uma educação ainda tradicional, marcada pela memorização de textos e uma escassa crítica sobre o mundo.

A importância das aulas práticas após a parte teórica sempre me encantaram. Meus professores buscavam integrar essas experiências, e eu aproveitei ao máximo cada uma delas. Dedicava-me à parte teórica, fazendo anotações e elaborando relatórios sobre as visitas. Com as críticas construtivas que recebia consegui aprimorar meus trabalhos e incorporar as ideias dos meus colegas na construção de futuros projetos.

Nos últimos períodos, tive que me afastar do curso para me tornar mãe. Retornei para desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, cujo tema para a pesquisa surgiu durante meu trajeto diário à universidade, quando observava, de

dentro do coletivo, as chuvas caindo sobre a cidade e, em especial, a área próxima ao Cemitério dos Inocentes. Naqueles momentos, questionava-me se a água que saía pelos sistemas de escoamento improvisado – e sem qualquer tratamento – desaguava no igarapé[1]. Analisei a situação a partir dos conhecimentos e informações que adquiri ao longo do curso de graduação e percebi um bom tema para o trabalho de conclusão de curso.

O fazer pedagógico e a pandemia da Covid-19

Desde a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica por meio da Lei n°13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ampliando a carga horária de 800 horas para 1.000 horas anuais com o tempo-limite para implementação no ano de 2022, a demanda de escolarização vem crescendo.

E quando se trata de refletir sobre as perspectivas de aprendizagem no ensino médio, surgem debates mais controversos sobre a identidade dessa modalidade de ensino. Com isso, os desafios a serem enfrentados por parte dos educadores vão além da simples universalização do acesso e da permanência; estão também presentes nas condições de temas a serem trabalhados em sala de aula, nas condições de infraestrutura.

Outra questão percebida no âmbito nacional é a evasão escolar. Os índices divulgados pelas mídias nacionais sugerem que nos últimos anos eles têm se elevado, caracterizados como consequência da falta de motivação, que leva os alunos a não continuar estudando ou até mesmo não ter o compromisso para com a qualidade do aprendizado.

Segundo Krawczyk (2011), o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no ensino médio, passando

[1] Pequeno curso d'água, componente da bacia hidrográfica que drena a cidade.

por cada etapa e confrontando-se com dois universos: o ingresso na universidade e o desejo de trabalhar.

Foi nesse contexto que todos nós, professores e alunos, fomos pegos de surpresa pela pandemia da Covid-19 em 2020, que estagnou o mundo. Entramos de quarentena por um longo período, o que contribuiu muito para ampliar os desafios do ensino médio. Aquela situação gerou uma corrida contra o tempo para implementarmos formas e ações que atendessem as necessidades dos alunos.

Foi nesse contexto que nossa juventude se encontrou diante de um futuro repleto de incertezas e mudanças constantes, enquanto nós, educadores, fomos desafiados a lidar com a inediticidade que a nova condição de ensino impunha. Buscamos a elas com as formas e ferramentas que tínhamos a mão.

Após cerca de dois anos de pandemia, quando a atualização profissional se tornou de supra importância no meio educacional, deparamo-nos com outras problemáticas, dentre elas a exclusão digital de uma boa parcela dos alunos no acesso à internet de qualidade, aparatos tecnológicos como *smartphones*, computadores, o conhecimento da informática sendo atribuído ao processo de formatação de fotos e documentos a serem anexados à plataforma digital disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, com a utilização do aplicativo digital de sala de aula *Classroom.*

Nesse período, eu era uma professora em início de carreira; alguns de meus conhecimentos sobre as plataformas digitais foram utilizados para me comunicar com meus alunos. Eu era requerida quase 24 horas por dia naqueles dias de aulas remotas. Fui me planejando para atender os alunos com suas dúvidas como um suporte técnico, podendo assim perceber que eles confiam em nossas orientações. Foi preciso replanejar os horários de atendimento e, em alguns casos, em virtude dos alunos que trabalham, atendia no período noturno.

Convém ressaltar que o ensino a distância é uma prática de ensino-aprendizagem em vigor há alguns anos no Brasil, conforme assegurado pelo artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei nomeia o órgão público responsável pelo desenvolvimento de programas de ensino a distância e pelo incentivo à prática dessa modalidade de ensino. Importa destacar também que tal regulamentação não se restringe apenas à educação nos níveis básicos, incluindo também o nível superior (Brasil, 1996).

Com base nas diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a SEDUC, em colaboração com o Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica para o Estado de Rondônia, foi possível um direcionamento para a elaboração de nossas aulas, utilizando a plataforma digital *You Tube* como recurso didático de consulta para os alunos.

Esse esforço auxiliou em diversos momentos das aulas que ministrei para os alunos do ensino médio nas salas virtuais da plataforma *Classroom*. A Secretaria, por sua vez, disponibilizou e incentivou o uso do amplo material desenvolvido para os alunos da mediação tecnológica, o qual foi expandido para atender um novo público. Durante o auge da pandemia e com a incerteza sobre o fim desse período, esse material foi essencial para garantir a continuidade do ensino.

Aproveitando essa perspectiva do ensino a distância, os professores beneficiaram-se do modelo para a atualização de seus conhecimentos sobre os meios digitais, que vão desde os saberes básicos da informática aos mais avançados com foco na edição de vídeos, fotos e formulação de jogos educativos, dentre outros. Além da busca por cursos formativos para gerar tais atividades, demonstra ainda a importância da formação continuada dos profissionais da educação.

Nesse tempo, aprendi a editar vídeos, a aplicar gamificação em programas como *PowerPoint* e *Google Forms* e elaborar atividades avaliativas com apoio dessas ferramentas. As formações continuadas no âmbito digital foram por mim bem aproveitadas, e continuo utilizando até hoje esses métodos em minhas aulas.

No trabalho desenvolvido em *home office* obtivemos acesso a reuniões pedagógicas, oficinas, formação continuada nas áreas específicas e na utilização de aplicativos na produção de aulas mais lúdicas e com metodologias ativas, o que favoreceu a reunião de todos os profissionais de várias áreas de ensino do estado. Nos primeiros encontros, poucos profissionais da educação tinham conhecimento sobre a utilização de plataformas digitais como o *Zoom*, o *Google Meet*, entre outras.

Naquele momento, essa era a nossa condição – muitas dificuldades, dúvidas e angústias, contudo, as trocas de experiências foram contínuas, amparos mútuos para seguirmos o trajeto e aos poucos fomos nos habituando àquela nova realidade.

Como enfatiza Freitas e Pacífico (2020, p. 147), "cada escola é única, visto que atende uma clientela específica, faz parte de um contexto social de uma determinada região e apresenta características próprias". Dessa forma, um plano de ação deve ser personalizado para cada realidade de acordo com as necessidades daquela comunidade escolar.

Buscando respeitar tais diferenças, disponibilizei meus contatos pessoais e redes sociais, além de criar um canal no *YouTube* para compartilhar vídeos gravados e realizar *lives* em dias específicos. Organizei também uma aula com colegas de graduação sobre os impactos das usinas hidrelétricas. Em outra ocasião, durante um sábado letivo, sugeri o tema da aula, relacionado à minha área de pesquisa na graduação, sobre os impactos do Cemitério dos Inocentes na cidade de Porto Velho. Esse tema foi escolhido devido ao fato de o cemitério estar

localizado dentro da cidade onde residi e continuar em pleno funcionamento naquele momento da pandemia.

Delimitamos os temas em conjunto com os professores de História e Geografia. Os colegas da área de História aprofundaram-se no contexto histórico, realizando uma comparação com a realidade daquele momento. Já os professores de Geografia abordaram os impactos ambientais da estrutura do cemitério em relação ao ambiente ao redor, além de esclarecer as etapas permitidas para o licenciamento ambiental de um novo cemitério, desde sua implantação até seu funcionamento.

O trabalho remoto nos tempos da pandemia ia muito além das aulas; era sempre preciso buscar aqueles alunos que ficavam excluídos dos meios digitais e encontrar soluções para inseri-los nesse mundo digital. Contamos agora com internet em casa ou móvel, aparelho celular, *notebook* ou computador e contamos com espaço na sala de informática na Escola Shirlei Ceruti, que possuía computadores e internet de qualidade e que até hoje continua disponibilizando aos alunos para atividades, avaliações e estudos diversos. Com esses aparatos seguimos o cotidiano escolar.

Libâneo (2006, p. 24) descreve: "[...] as condições sociais, políticas e econômicas existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem". Nesse panorama ficaram evidentes e de forma escancarada as condições sociais vivenciadas por nossos alunos; o que é básico para alguns era um luxo para outros. Vimos os esforços de muitos em persistir no caminho e outros desistirem para suprir as necessidades da família e ir trabalhar.

Vencida a etapa de aulas remotas, novos desafios vieram com a retomada das atividades presenciais; uma delas foi reorganizar as aulas a partir das diretrizes da nova Base Nacional

[2] Art. 10° Resolução n° 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Comum Curricular (BNCC)[2], estruturada na proposta de trabalho com competências e habilidade. Novo desafio surgiu então para os professores do ensino médio, mas essa já é uma outra história para compor um outro relato.

Para concluir

Minhas vivências ao longo dessa trajetória profissional foram essenciais para formar quem sou hoje. Desde cedo tracei um objetivo claro: alcançar sucesso pessoal por meio dos estudos. Com o apoio das pessoas ao meu redor continuo cumprindo metas tanto de curto como de longo prazo. Muitas vezes encontro barreiras nas limitações estruturais das escolas. Ainda assim procuro ser uma professora criativa, que busca soluções além do convencional; faço o melhor com os recursos disponíveis. Não pretendo romantizar minha realidade de trabalho, mas reconheço minha persistência em seguir firme na educação, sempre buscando o melhor com o que tenho à disposição.

As formações continuadas representam oportunidades valiosas para a troca de experiências entre colegas. Nesses momentos, absorvo novos conhecimentos, que aplico em sala de aula, ao mesmo tempo em que compartilho minhas próprias vivências, enriquecendo as discussões pedagógicas.

Ao refletir sobre o início de minha carreira, especialmente durante a pandemia, percebo o impacto profundo dessa fase. Tornei-me uma professora mais atenta ao bem-estar dos alunos, incentivando-os a questionar, persistir e resolver problemas. Meu objetivo é prepará-los para enfrentar desafios além da escola, capacitando-os a perseguir e realizar seus sonhos.

Referências

BRASIL, 1996. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL, 2018. **Resolução N° 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n°2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP N° 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 23 nov. 2021.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. **Revista Interações**, Campo Grande/MS, v. 21, n. 1, p. 141-153, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/mKyFS8yfpmkLbFDwffYnbzL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 nov. 2021.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. 752, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG. Acesso em: 27 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2006. p. 24-26. Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA RONDÔNIA. Disponível em: https://www.youtube.com/c/Media%C3%A7%C3%A3oTecnol%C3%B3gicaRond%C3%B4nia/featured. Acesso em: 19 nov. 2021.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RONDÔNIA. Decreto n° 14.978, de 18 de março de 2010.

RONDÔNIA. **Projeto de Lei (PL) 424, de 14 de junho de 2012**. Institui o projeto de ensino médio com mediação tecnológica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências, 2016. Disponível em: http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3846.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto N° 24.887, de 20 de março de 2020**. Declara Estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado de Rondônia, para fins de prevenção e enfrentamento à pandemia causada pelo novo Coronavírus – Covid-19 e revogado Decreto n° 24.871, de 16 de março de 2020. Palácio do Governo do Estado de Rondônia, 20 de março de 2020. Disponível em: https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-DE-CALAMIDADE-P%C3%9ABLICA.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOLOS: GÊNESE E DEGRADAÇÃO – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A APLICAÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fábio Dellefrate Sanches
Reginaldo Martins da Silva de Souza

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental nas transformações sociais e individuais, devendo estabelecer um ambiente propício ao surgimento de abordagens pedagógicas inovadoras. Essas abordagens precisam transcender a mera transmissão de conhecimentos, visando à formação integral do ser humano. Dentro desse panorama, o presente relato tem como objetivo elucidar e refletir sobre uma iniciativa pedagógica realizada durante o primeiro semestre de 2003, na Escola Municipal Boa Esperança, localizada na comunidade rural de Barra Clara, a aproximadamente 40 quilômetros da cidade de São José dos Quatro Marcos, no sudoeste do estado de Mato Grosso.

O projeto de ensino "Solos: gênese e degradação" foi um passo importante em minha trajetória como professor, pois marcou o início de uma mudança metodológica em minhas práticas docentes. Foi concebido para os alunos dos 7º e 8º anos, que correspondem aos atuais 8º e 9º anos do ensino fundamental, com o objetivo de proporcionar uma experiência educativa

que ultrapassasse os limites da sala de aula. Com base nessa premissa elaborei uma proposta para abordar temas da Geografia Física, mais especificamente da pedologia. Esses temas são complexos tanto para o ensino como para a aprendizagem.

Levando em consideração esse contexto e a importância de integrar conceitos relevantes para as famílias agricultoras, propus à coordenação da escola um plano de aulas que combinasse atividades práticas e teóricas. Dessa forma, seria possível conectar o conhecimento científico à sabedoria tradicional dos alunos.

Ao colocar esse plano em prática, eu nutria a expectativa de levar os estudantes a compreender uma série de temas que, até então, eu tinha dificuldade em ensinar, sobretudo porque estava no início de carreira e contava apenas com o livro didático como recurso. Iniciei o trabalho com os alunos a partir de uma adaptação prévia de textos acadêmicos, que foram estudados e analisados durante as aulas teóricas. Em seguida, promovi uma aula de campo no perímetro rural do município de Reserva do Cabaçal, também localizado no sudoeste de Mato Grosso. A conclusão ocorreu com a realização de um seminário elaborado pelos alunos, que representou o ápice de um processo educativo participativo e ativo.

Posteriormente, ao finalizar o trabalho com os alunos, percebi que, quando há estímulo para que eles explorem e interajam com o mundo ao seu redor, a aprendizagem torna-se significativa e duradoura.

Este relato faz parte de minha trajetória profissional, composta tanto por experiências exitosas como por alguns fracassos, os quais me ajudaram a aprender, a repensar minha prática pedagógica e a crescer profissionalmente. Nesse sentido, acredito que o crescimento profissional é um propósito que não pode deixar de ser perseguido, mas é importante que seja feito em consonância com os princípios éticos que norteiam nossa

profissão. É essencial que esse crescimento seja pautado não apenas por conquistas individuais, mas também pelo impacto positivo que podemos gerar na vida de cada aluno.

Reflexões e obstáculos na trajetória docente: o papel da Geografia na educação

Em março de 1999, iniciei minha vida acadêmica no curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Escolher um curso de licenciatura em detrimento de outros cursos de bacharelado não foi uma tarefa simples, pois havia, e ainda há, dúvidas sobre o futuro profissional, as condições de trabalho e a valorização da carreira docente. Sobre o tema, Teles (2001, p. 71) asseverou que:

> [...] o magistério é uma das profissões mais desvalorizadas, sofridas e desrespeitadas. O pobre do professor, depois de toda canseira de um dia de aulas, correção de exercícios e provas, tolerância a todo tipo de indisciplina e desrespeito é a própria imagem da desesperança, do desalento e da revolta.

Então, tornar-se professor significava assumir uma profissão que é encarada pela sociedade como uma carreira em escalão inferior a muitas outras, em especial aquelas de nível superior. Na concepção de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 89):

> [...] apesar da relevância da profissão, considerada estratégica pelo fato de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia, os cursos de formação docente têm historicamente demonstrada sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos.

A prática docente é uma escolha que nos conduz a um caminho repleto de desafios, como a baixa remuneração, a jornada de trabalho excessiva e as condições insatisfatórias, que acabam, por assim dizer, desestimulando o professor a exercer

sua profissão (Silva *et al.*, 2018). Apesar do dilema que eu enfrentava em relação a todas essas provações intrínsecas à docência, de fato iniciei a graduação com o objetivo de exercer a profissão e lecionar em sala de aula.

É importante registrar que, no início de minha trajetória, deparei-me com a dicotomia entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A esse respeito, Callai (2013, p. 43) argumentou que "a Geografia escolar, portanto, é um conhecimento diferente da Geografia acadêmica. Ela é, pois, uma criação particular e original da escola, que responde às finalidades sociais que lhe são próprias". Na iminência de concluir a graduação, eu ainda não havia assimilado a existência dessa disparidade mencionada pela autora, muito menos mensurado sua dimensão e impacto em minhas futuras práticas pedagógicas. Minha formação acadêmica, como tantas outras, foi moldada a partir de uma organização curricular que priorizou a discussão do pensamento geográfico e de seus conceitos.

Sobre essa questão, Cavalcanti (2012) comentou que é comum que os cursos destinados à formação de professores sejam estruturados de forma semelhante aos cursos de bacharelado, adotando o modelo conhecido como "3+1" e deixando apenas para o último ano da graduação a ênfase em disciplinas focadas na prática pedagógica e no ensino.

Hoje, ao fazer essa análise, percebo que aquele sentimento de despreparo para atuar como professor, que me angustiava, tinha muito a ver com essa trajetória acadêmica. Isso ocorre porque o aprendizado e as experiências que vivenciei na universidade nem sempre se adequavam à realidade escolar e às necessidades dos alunos.

Apesar do longo tempo de minha atuação na educação básica, ainda me lembro de que, ao explicar o porquê das estações do ano, eu dizia que uma das causas se fundamentava na "obliquidade do plano da eclíptica da Terra em relação ao Sol".

Ou seja, eu reproduzia a mesma linguagem acadêmica utilizada em sala de aula e nas atividades da graduação.

Embora já naquela época eu soubesse que os alunos não compreendiam essa linguagem, mantive-me reticente por algum tempo. Ajustar meu discurso levou mais tempo do que deveria; na verdade, não tenho certeza se consegui superar por completo esse problema, apesar de ter me dedicado a aprimorar minha prática por meio de formação continuada, análise e revisão de bibliografias e da observação da prática de outros professores da área e, em alguns casos específicos, de outras áreas também.

Um incômodo que me acompanha desde o início da carreira está relacionado ao comportamento do corpo técnico-diretivo das escolas, que, consciente ou inconscientemente, tende a classificar as disciplinas das ciências humanas e naturais em um patamar inferior às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É, em outras palavras, uma supervalorização dessas disciplinas em detrimento de outros componentes das Ciências Humanas, como ressaltou Vesentini (2009, p. 7), quando disse que "vem ocorrendo uma hipervalorização de um ensino teoricamente pragmático, voltado essencialmente para ensinar os rudimentos da Matemática e da Língua Portuguesa, a par da depreciação de todas as demais disciplinas escolares".

Contrapondo essa condição, na qual se relega a Geografia, Callai (2015, p. 136) afirmou que "a educação para a cidadania é um desafio para o ensino, e a Geografia é uma das disciplinas fundamentais para tanto". Em outros termos, a Geografia é imprescindível para a compreensão do espaço geográfico no qual se desenvolvem as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais. Isso posto, Carlos (2019) argumentou que, apesar de esse conceito ser interdisciplinar, apenas a Geografia tem a competência de superar a análise simplista e abstrata das ciências exatas sobre o espaço.

Assim, perceber o espaço geográfico à luz da Geografia contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de analisar, questionar e transformar a realidade espacial em que vive. Sob essa ótica, Santos (2004, p. 151) salientou que:

> [...] o espaço que nos interessa é o espaço humano ou espaço social, que contém ou é contido por todos esses múltiplos de espaço. [...] Mas, quando a nossa curiosidade se transfere para o espaço humano, enormes dificuldades se levantam porque ele é a morada do homem, é o seu lugar de vida e de trabalho.

Portanto, ensinar e aprender Geografia na escola é uma tarefa complexa, que envolve uma gama de fatores, como as metodologias de ensino, as formas de avaliação, o perfil e os conhecimentos dos alunos, os recursos didáticos disponíveis e os conteúdos curriculares unificados, pensados para um país de dimensões continentais, cuja diversidade humana é tão vasta quanto a natural. Além disso, o profissional docente deve compreender que as sociedades humanas ao longo do tempo estão sujeitas a transformações que afetam diretamente toda a comunidade escolar. Seguindo essa linha de pensamento, Cavalcanti *apud* Landim Neto e Barbosa (2010, p. 163) trouxe-nos os seguintes questionamentos:

> O que é a Geografia escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são os alunos da Geografia? Como são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia a dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm para aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

Essa reflexão, que acredito ter feito, embora de forma não tão consciente na época, foi fundamental para que eu buscasse rever algumas práticas, o que me encorajou a adotar estratégias menos convencionais em sala de aula. Isso ocorre porque, de modo geral, as aulas costumam ser roteirizadas pelo

livro didático e, como nos disse Copati (2018, p. 74), "em muitas realidades o livro didático é utilizado como um manual ou a própria aula".

A relação que eu tinha com o livro era exatamente como descreveu Cavalcanti (2012, p. 95): "na prática, o livro didático define o que se vai ensinar". Como ainda não havia acesso à internet em sala de aula, aplicativos educacionais ou laboratórios de informática, restava-me, além do quadro e giz, o livro didático como protagonista.

É preciso ressaltar que, com o passar dos anos e à medida que fui adquirindo mais experiência em sala de aula, além de novas ferramentas começarem a ser disponibilizadas, a dependência excessiva do livro didático foi sendo reduzida.

No entanto, até conquistar autonomia em relação a ele, eu carregava uma consternação, um sentimento de impotência, enquanto duvidava de minhas aptidões para ensinar. Nesse período, como professor em início de carreira, não sentia segurança de que minhas aulas expositivas, apoiadas nos textos de Hélio Carlos Garcia e Tito Marcio Garavello[1], atingiam os objetivos que desejava; portanto, era necessário pensar em algo mais inovador e sobretudo eficiente.

Eu aspirava ser um professor semelhante ao que Callai (2016) chamou de "professor protagonista", ser ator tanto de minhas práticas pedagógicas como de minha vida, planejando aulas que não apenas seguissem os princípios da disciplina, mas que também se adaptassem às realidades distintas dos estudantes, evitando, dessa maneira, a padronização do ensino em uma sociedade marcada por diferenças.

[1] O primeiro, bacharel em Economia pela PUC-SP, e o segundo, bacharel em Geografia, ambos ex-professores de Geografia na educação básica e autores de "Lições de Geografia", uma coleção de livros didáticos destinados aos alunos do ensino fundamental e distribuídos pela editora Scipione.

Sentindo a necessidade de preencher uma lacuna no meu desenvolvimento profissional, comecei a refletir sobre como fazer diferente, como levar aos alunos uma perspectiva distinta da que estavam acostumados e que, ainda assim, garantisse a aprendizagem. Foi nesse momento que despertei interesse por abordagens ativas de ensino, como a metodologia de aprendizagem baseada em problemas e projetos. Essas abordagens priorizavam os alunos no processo de ensino, motivando-os a explorar, questionar e criar conhecimento de maneira mais independente.

Aula de campo com perspectiva geográfica

Pensar em uma metodologia inovadora, disruptiva e que atenda às demandas da sociedade atual deve ser uma prática constante do professor. Portanto, a adoção de práticas capazes de romper com a monotonia de aulas baseadas em apenas um modelo metodológico, no qual o livro didático é o principal recurso, é essencial para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e adaptativo.

A educação, em sua essência, deve refletir as mudanças contínuas que caracterizam a sociedade. Por isso, superar as metodologias dominantes já estabelecidas é uma questão urgente. Ser professor é abraçar uma inquietude permanente, o que implica um constante (re)pensar e (re)avaliar de ações e intenções.

Não tenho a pretensão, neste texto, de esgotar o tema ou fornecer uma receita pronta para a inovação pedagógica, mas sim instigar uma reflexão. Por isso, ao entrarmos em sala de aula, é importante sempre nos indagarmos sobre:

> [...] como fazer aproximações entre os temas da Geografia e a vida dos alunos e seus temas de interesse? É possível encontrar ligação entre esses temas? Como encaminhar as aulas, garantindo o interesse dos jovens pelos conteúdos veiculados, motivando-os para os estudos? Como encaminhar as ati-

> vidades de ensino, no sentido de intervir nos interesses individuais imediatos dos alunos, para que possam incorporar outros interesses, coletivos sociais, a fim de que passem a fazer parte também de seus interesses individuais? (Cavalcanti, 2012, p. 113).

Essas ponderações sugeridas por Cavalcanti expõem inquietações que, mesmo após 21 anos atuando em sala de aula, ainda mantenho. Tais inquietações derivam de uma grande incerteza que cultivo acerca da eficiência dos métodos que adoto, dos objetivos que proponho e da forma como os coloco em prática. Não obstante, ao longo desses anos procurei atuar com idoneidade e fidelidade aos princípios da profissão; contudo, tenho plena consciência de que ainda há muito a percorrer.

Nessa perspectiva, um desafio recorrente e significativo no sistema educacional do país reside na dificuldade de integrar os conteúdos das diversas disciplinas, incluindo a Geografia, à realidade vivenciada pelos alunos. Essa desconexão entre o que é ensinado e o mundo dos estudantes compromete o aprendizado, tornando-se um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação que considera e valoriza as questões intrínsecas ao cotidiano e ao lugar.

Nessa linha de pensamento, Cordeiro e Oliveira (2011) apontam a importância de um trabalho apoiado em metodologias inovadoras e na utilização de recursos didáticos diferentes dos tradicionais. Ademais, é possível aprender Geografia e entender seus conteúdos fora dos limites de uma sala de aula ou das páginas de um livro; eles podem ser apreendidos por meio de diferentes linguagens, sejam elas visuais, auditivas ou até mesmo proporcionais ao tamanho natural.

Em contraposição ao que expõem os autores, minha trajetória como aluno na educação básica consolidou-se a partir de um modelo baseado em um sistema tradicional de ensino, no qual o professor era visto como o único detentor e transmissor de conhecimento. A nós alunos restava desempenhar o pa-

pel que nos cabia: estar em uma sala de aula, sentados em carteiras com nossos cadernos, copiando exercícios do quadro ou lendo um texto do livro didático. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 277) criticam tal realidade quando afirmam que:

> [...] para superar esse modelo, é preciso valorizar a inovação em sala de aula, renovando metodologias, inventando metodologias ou criando metodologias. Assim, a metodologia ativa de ensino exige, tanto do professor quanto do estudante, a ousadia para inovar no âmbito educacional.

Seguindo essa linha de pensamento, Berbel (2011, p. 26) chama nossa atenção ao expor que "na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos". Tentando romper com esse modelo tradicional e estereotipado, resolvi pôr em prática uma ideia cujas pretensões se pautavam em desenvolver um trabalho que fosse importante para os alunos, mas que também fosse palpável. Com base nessas premissas, passei a desenvolver aulas de campo para as minhas turmas de Geografia, buscando uma educação preocupada em formar cidadãos na verdadeira acepção da palavra. Sempre compreendi as aulas de campo tal qual a concepção de Cordeiro e Oliveira:

> [...] as aulas de campo aparecem como um instrumento eficiente para o estabelecimento de uma nova perspectiva na relação aluno/aprendizagem, pois o aluno passa a "ver" a Geografia em vez de "ler" a Geografia, permitindo assim uma maior compreensão do espaço geográfico. [...] As aulas de campo possibilitam ao aluno o desenvolvimento de diversas habilidades, tais como observar e analisar as paisagens, estabelecendo, de forma prática, o estímulo à pesquisa, além de possibilitar ao estudante aproximar o conteúdo e o conhecimento desenvolvido na escola com o espaço que o mesmo está habituado (Cordeiro; Oliveira, 2011, p. 103).

Essa é a mesma opinião de Hissa e Oliveira (2008) quando dizem que a aula de campo continua sendo um dos princí-

pios básicos do saber geográfico. É um instrumento útil que pode ser facilmente adotado nas práticas de ensino e que, através desse tipo de trabalho, pode-se chegar a uma compreensão das paisagens e dos lugares. Contudo, é fundamental que essas aulas não estejam dissociadas do conhecimento teórico.

Tendo em mente essas questões, idealizei um projeto para envolver os alunos dos 7º e 8º anos do ensino fundamental, residentes em uma comunidade predominantemente formada por pequenas propriedades e assentamentos rurais. As famílias que ali residiam dedicavam-se principalmente à agricultura familiar e à criação de animais. Muitos alunos dividiam suas obrigações entre frequentar as aulas e realizar tarefas no campo. Considerando essa realidade, um projeto pertinente deveria estar relacionado a esse modo de vida; por esse motivo, o trabalho foi intitulado "Solos: gênese e degradação", com o intuito de levar os educandos a estudar um tema presente em seu cotidiano.

A Geografia escolar enfrenta um grande desafio: perceber o contexto em que a escola está inserida e compreender a vida cotidiana das pessoas que ali habitam. Essa tarefa não é trivial; requer sensibilidade e uma abordagem que vá além dos limites da sala de aula. Afinal, o conhecimento construído por meio da vivência, tantas vezes subestimado, pode servir como base para a produção de um conhecimento escolar. É nessa relação entre o vivido e o aprendido que se compreende o mundo de maneira mais profunda, uma compreensão que transcende os muros da escola e se conecta à realidade (Callai, 2013). Para pôr em prática o projeto, foram adotadas diversas estratégias, agrupadas em três fases.

A primeira fase surgiu da necessidade de trabalhar com textos que abordassem conteúdos frequentemente negligenciados ou apresentados de maneira superficial nos livros didáticos. Além disso, há uma notória carência de publicações voltadas ao público juvenil que tratem do tema. Nesse contexto, al-

guns textos acadêmicos possuem grande potencial para tornar-se recursos didáticos relevantes para a educação básica, pois conseguem abordar temas atuais de forma contextualizada, com competência para promover um processo de ensino e aprendizagem mais interativo (Rangel *et al.*, 2016).

Empenhei-me, então, em preparar uma formação teórica embasada nas seguintes obras: "Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos", de Antonio José Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha (orgs.); "Erosão e conservação dos solos: conceitos, temas e aplicações", de Antonio José Teixeira Guerra, Antonio Soares da Silva e Rosangela Garrido Machado Botelho (orgs.); "Geomorfologia e meio ambiente", de Antonio José Teixeira Guerra e Sandra Baptista da Cunha (orgs.). A partir dessas obras adaptei diversos textos para uma linguagem mais acessível e compatível com o nível dos alunos do ensino fundamental.

Essa fase demandou um labor hercúleo. Além da dificuldade de aquisição de parte dessas obras, houve a necessidade de trabalhar fora da carga horária semanal e com o uso de equipamentos de informática emprestados de outra escola. Confesso que esse trabalho de adaptação dos textos em certa medida me deu ferramentas que me permitiram notar e repensar a linguagem que eu adotava durante as aulas.

A segunda fase consistiu em organizar uma aula de campo na área rural do município de Reserva do Cabaçal – MT, distante 73 km de São José dos Quatro Marcos. O município em questão, cuja topografia ondulada e solos arenosos favoreceram a ocorrência abundante de ravinas e voçorocas, por esse motivo pareceu ser um local adequado para esse tipo de trabalho (Figura 1).

Da viagem participaram os alunos envolvidos no projeto, além de alguns membros do corpo docente e da equipe gestora, que foram necessários para o apoio logístico (Figura 2).

O objetivo da aula foi observar os fatores responsáveis pelo desencadeamento de processos erosivos, como a formação de ravinas e voçorocas, que afetavam o relevo e os solos da região.

Figura 1: Voçorocas na zona rural do município de Reserva do Cabaçal/MT



Fonte: O autor, 2003.

Na opinião de Silva e Santana (2022, p. 3), "a aula de campo é uma maneira de levar os alunos ao estudo dos ambientes naturais, possibilitando perceber e conhecer a natureza por meio dos diversos recursos sensoriais, levando-os ao ambiente propriamente dito para estimular o aprendizado de forma lúdica e interativa".

A realização dessa etapa do projeto permitiu aos alunos perceberem no ambiente os conceitos discutidos e apreendidos na fase anterior do projeto. Acredito ter conseguido despertar neles maior interesse pelas aulas e, concomitantemente, aguçar uma curiosidade para problemas que, em certa medida, estavam presentes em seu cotidiano.

Outro ponto, não menos importante, que merece destaque é a capacidade dessas aulas de proporcionar interação e

socialização entre os alunos, bem como entre eles e o professor, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos autônomos e proativos, sem deixar de lado o espírito de trabalho em equipe.

Figura 2: Estudantes do 7º e 8º anos participando da aula de campo



Fonte: O autor, 2003.

A culminância – e última fase do projeto – baseou-se na sistematização das etapas anteriores, que serviriam de apoio à preparação de um seminário a ser apresentado para os alunos de outras séries, incluindo os dos primeiros anos do ensino fundamental.

A implementação do seminário como estratégia didática, além de proporcionar a apresentação e discussão dos resultados do projeto pelos alunos, tinha como objetivo o compartilhamento das experiências adquiridas ao longo de todo o processo educativo.

Durante a exposição, as duas turmas participantes do projeto foram divididas em grupos, e cada grupo ficou respon-

sável por apresentar um tema específico relacionado ao projeto principal.

Figura 3: Apresentação do seminário realizado pelos alunos



Fonte: O autor, 2003.

O seminário mostrou-se uma estratégia de grande valor, contribuindo significativamente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. De acordo com Rocha e Pereira (2021, p. 2), "o seminário escolar oportuniza o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, de leitura, de produção escrita e falada (em sua dimensão multimodal)". Além disso, proporcionou um aprofundamento dos conhecimentos relacionados não somente à temática dos solos, mas também reforçou a produção de uma consciência ambiental, imprescindível para o bem-estar social e comunitário.

Considerações finais

A realização desse projeto pedagógico representou um marco em minha trajetória profissional. A experiência reforçou a convicção de que o ensino interdisciplinar, que dialoga com as vivências dos alunos e os instiga a aplicar o conhecimento teórico em contextos práticos, é fundamental para uma formação integral.

É importante destacar que a execução do projeto também contribuiu para meu desenvolvimento como profissional

da educação. O ato de orientar os estudantes fez-me acreditar ainda mais na relevância de uma abordagem completa na educação. Observá-los aplicando teorias em situações práticas foi uma experiência gratificante, pois eles desenvolveram uma compreensão mais aprofundada dos conceitos científicos ao mesmo tempo em que se conscientizavam das questões ambientais que impactam nosso mundo.

Dessa forma, o projeto não apenas alcançou seus objetivos educacionais, mas também estimulou o crescimento de indivíduos conscientes e engajados, prontos para lidar com os desafios futuros de maneira criativa, com discernimento e criticidade.

É este o tipo de educação que almejamos: formativa, transformativa e sempre pertinente. A partir dessa ação, não sei dizer se minha identidade profissional foi transformada, mas certamente despertou em mim um novo olhar para o ensino de Geografia. Isso não apenas enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, como também me permitiu desenvolver projetos pedagógicos mais engajados e significativos.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 20 nov. 2011. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 29 jun. 2024.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia**: o professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2013. E-book.

CALLAI, H. C. Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, [*S. l.*], v. 1, n. 16, p. 133-152, 2015. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2001.353. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/353. Acesso em: 10 maio 2024.

CALLAI, H. C. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **OKARA: Geografia em debate**, [*S. l.*], v. 10, n. 2, p. 273-290, 29 out. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31203. Acesso em: 25 jun. 2024.

CARLOS, A. F. A. Uma Geografia do espaço. Em: CARLOS, A. F. A.; CRUZ, R. de C. A. (eds.). **A necessidade da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 1-256.

CAVALCANTI, L. DE S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

COPATI, C. Livro didático de Geografia: da produção ao uso em sala de aula. **Élisée – Revista da Geografia da UEG**, [*S. l.*], v. 6, n. 2, p. 74-93, 2018. Disponível em: //www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6634. Acesso em: 1 maio. 2024.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. de. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia (Londrina)**, [*S. l.*], v. 20, n. 2, p. 99-114, 2012. DOI: https://doi.org/10.5433/2447-1747.2011v20n2p99. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416. Acesso em: 25 abr. 2024.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [*S. l.*], v. 14, n. 1, p. 268-288, 23 fev. 2017. DOI:10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: https://tinyurl.com/bddjk6u5. Acesso em: 5 jul. 2024.

HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. DE. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 31-41, 2008. DOI: https://doi.org/10.5216/bgg.v24i1.4131. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4131. Acesso em: 8 jul. 2024.

LANDIM NETO, F. O.; BARBOSA, M. E. S. O ensino de Geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na Geografia escolar. **Geosaberes**, v. 1, n. 2, p. 160-179, 26 jan. 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856443011.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. Campinas/SP: Cortez, 2007.

RANGEL, L. de A. *et al*. O lúdico no ensino de Geomorfologia e de Solos. **Anais do VIII Simpósio Brasileiro de Educação em Solos**. São Paulo, USP: Humanitas, 2016. p. 110-115. Disponível em: https://tinyurl.com/m5bkz7tb. Acesso em: 14 jun. 2024.

ROCHA, A. V. L. da S.; PEREIRA, G. de P. Com a palavra, as alunas e os alunos: o seminário escolar. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 26, n. Especial 03, p. e26075, 2021. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2021.v26.36363. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36363. Acesso em: 2 ago. 2024.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, H. M. da; SANTANA, N. S. Educação ambiental: atividade com abordagem investigativa sobre níveis de antropização e erosão do solo no Ensino Fundamental. **Revista Prática Docente**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. e22036, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22036.id1225. Disponível em: http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/223. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVA, L. M. S. *et al*. Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 4, 2018. DOI: https://doi.org/10.23899/relacult.v4i0.752. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/752. Acesso em: 3 maio 2024.

TELES, M. L. S. **Educação**: a revolução necessária. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VESENTINI, J. W. **Repensando a Geografia para o século XXI**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: MINHA HISTÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL POR MEIO DAS ESTAÇÕES DO ANO

Daniela Fiorentin
Maranei Rohers Penha

Cantando estações[1]

Perceber a passagem do tempo por meio das estações do ano sempre chamou minha atenção; é algo de que realmente gosto, principalmente depois que me tornei professora de Geografia. Sendo assim, não foi difícil tomar a decisão de escrever meu relato de experiência – uma atividade proposta na disciplina de Epistemologia do Ensino da Geografia do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, fazendo analogia com as estações do ano.

A natureza cíclica permite-nos a comparação de nossa jornada de vida com a sazonalidade. Observar a passagem do tempo por meio dela faz-nos perceber a importância de cada estação ou então, em comparação, de cada período de nossa vida. Os ciclos naturais intuem uma existência perene, dão o sentido de permanência, de continuidade, proporcionam estabilidade, ajudam a compreender o mundo e a construir nossa história.

[1] Referência à tradução do título do filme *La la land*, de Damien Chazelle, lançado em 2016.

Neste momento, expresso a forma como entendo a sazonalidade e como a relaciono com as fases da vida. Para mim, a primavera representa o início; é compatível à infância, à primeira identidade ou então ao começo de um novo caminho, aos ciclos que iniciaram na minha jornada. Ela marca a passagem do frio para o calor, para a luz, onde o respirar parece ser mais leve. A frutificação ocorre no verão, ponto máximo da energia solar; esse período relaciona-se com a primeira idade adulta, é um tempo produtivo, e por ser minha estação favorita, associo-a com a fase em que concretizei metas, em que a docência ganhou mais consistência. O cair das luzes e das folhas no outono revela o momento de introspecção, silêncio, avaliação e constitui períodos reflexivos de minha vida. No inverno, tempo de hibernar, a natureza parece estar adormecida, os dias cinzentos e frios fazem as pessoas ficarem mais recolhidas.

Essa sempre foi a estação da qual menos gostei; as noites longas e frias representam os desafios, problemas e obstáculos que tive que enfrentar. Ainda que o inverno esteja associado à fase do declínio físico, ele estampa conhecimento, sabedoria e traz a esperança de que a primavera estará logo ali, de que as dificuldades nos fizeram resistir para receber um novo ciclo, portanto ele é, sem dúvida, um período de renovação.

> Sopra, sopra minuano nas coxilhas e canhadas. Vai gelando a esperança de tantas almas penadas. O minuano é vento frio, gela tudo de repente. Mas a primavera vem florescendo novamente. E natureza em voz é um jardim de ilusão onde as flores se misturam alegrando a solidão (Os Bertussi, 1972).

No lugar onde cresci, a primavera representou alegrias; em outubro, os relógios eram adiantados em uma hora; o antigo horário de verão era o período em que o dia começava a ficar mais longo; chegar da escola e ir brincar sentindo o cheiro dos pessegueiros com frutos quase maduros era um deleite. O aroma da primavera é algo deliciosamente memorável. Os dias longos dos verões eram marcados pelas brincadeiras com meus

primos, somadas à presença de cigarras e de vaga-lumes; nos dezembros tínhamos as festas de família. O cinza aparecia no outono; lembro de contemplar os dois pés de nozes-pecãs em frente à minha casa, do vento frio movimentar seus galhos e das folhas caírem ao chão; a luz do verão parecia ter mesmo ido embora. As noites longas chegariam no mês de junho, e tudo parecia estar adormecido; os dias eram mais cinzentos, e o frio nos impelia a ficar mais recolhidos. Eu não gostava muito da chegada do inverno, mas só hoje com a maturidade entendo que ele é a força necessária que o ser humano precisa para se fortalecer, se renovar.

Apesar da principal característica climática brasileira ser a tropicalidade, ter crescido em estados de clima subtropical me fez estabelecer vínculo afetivo com as estações. Nasci em Dois Vizinhos, município do sudoeste do Paraná, e por ser descendente de migrantes gaúchos, acabei vivendo boa parte de minha vida também no estado do Rio Grande do Sul, em cidades limítrofes com o estado de Santa Catarina.

As migrações caracterizam a história de toda a minha família desde os meus antepassados até meus pais; as idas e vindas entre esses dois estados marcaram minha infância e minha juventude. Palavras como minuano, inverno, verão e frases como "os dias estão mais curtos agora", "tem que se preparar pro inverno", "bah, mas que frio", "com esse horário de verão o dia não termina mais", "tem 'rabo de galo' no céu, vai chover" sublinhavam o cotidiano do sulista, sempre atento aos ciclos da natureza.

> Quando venta o minuano lá no Rio Grande do Sul, carrega as nuvens cinzentas, deixando o céu mais azul. Dois, três dias o vento para. Cai a noite, o frio se abranda. Branco de geada amanhecem os campos do meu Rio Grande. Quem é magro treme o queixo, oigalê vento tirano. Só quem tem chinoca gorda resiste firme ao minuano (Teixeirinha, 1968).

Sou filha de agricultores familiares, nascidos no interior do Paraná, descendentes de migrantes gaúchos. Embora a agri-

cultura familiar seja uma atividade muito importante, ela nunca teve seu devido reconhecimento; sendo assim, as dificuldades impostas pela modernização da agricultura nos impeliram, por diversas vezes, a sair do Paraná e migrar para cidades do estado do Rio Grande do Sul.

> E se tivesse que pegar na enxada, queria ver-te mocinho moderno. Pegar no coice de um arado novo e um machado pra cortar o cerno e enfrentar doze horas de sol num verão forte tu suavas o terno tirar o leite, arrancar mandioca. No mês de julho no forte do inverno, tuas mãozinhas finas delicadas criavam calo e virava um inferno (Teixeirinha, 1968).

Com o passar do tempo formei minha família, casei-me com um paranaense, que eu conhecia desde criança, também filho de agricultores, de uma família vizinha à minha. Porém, por motivação profissional, decidimos construir nossa trajetória em outro estado e escolhemos Rondônia. Nosso filho, que na ocasião ainda era bebê, não conheceria as estações da mesma forma que os pais, pois cresceria num estado marcado pelas estações amazônicas.

Em Rondônia, permanecemos até os dias de hoje. Aqui que é também o lugar de meus conterrâneos e de tantos outros povos que contribuíram para minha formação e meu caminho na docência.

> [...] Hoje, sabemos que Rondônia é o resultado da fervura do "caldeirão" agitado que foram a sua colonização e ocupação. Aqui há a fusão e a metamorfose, a união e a separação, o híbrido e o sincrético que faz esse povo diferente e singular [...] (Amaral, 2012, p. 103).

O intuito deste texto é discorrer sobre minha trajetória enquanto professora, que acredito ter iniciado desde muito cedo, quando era criança. Tal trajetória foi marcada por primaveras, verões, outonos e invernos. As vivências, os erros e acertos de cada estação possibilitaram-me, indubitavelmente, escrever esta história.

Minha formação e profissão por meio das estações: uma história de transformação

Minha trajetória enquanto professora certamente não teve início na graduação nem nos primeiros anos da vida escolar, quando se admiram as primeiras professoras, tampouco nos anos subsequentes do ensino, aliás, já fazendo a analogia com as estações do ano, esses períodos foram mais de outonos e invernos do que de primaveras e verões.

Sempre tive dificuldade para lidar com a escola; lembro do sofrimento, de sensações de medo e ansiedade quando se aproximava a hora de ir. Recordo de meus pais preocupados, pois já não sabiam o que fazer por causa do meu desespero. Pensar que brincar de ser professora era uma das minhas brincadeiras favoritas pode parecer paradoxal.

Talvez meu caminho como docente tenha iniciado quando criança, pois para meus amigos eu realmente levava a sério a brincadeira de escolinha. Lembro perfeitamente da minha amiga Renata dizer: "Nossa, parece que a Dani dá aula de verdade; não sei, mas ela entra na brincadeira". Quando brincava sozinha, estava sempre escrevendo em algum "quadro improvisado"; o "giz" era de carvão vegetal ou então de qualquer outro material que possibilitasse escrever em paredes. Gostava muito do gesso por dar um efeito semelhante ao giz.

Quando quebrava algum objeto de decoração da minha casa ou da casa de algum familiar, eu ficava feliz; teria assim um recurso didático por meses. Foi sempre brincando de ser professora que estudava para minhas provas; por diversas vezes explicava aquilo que, na verdade, estava tentando entender.

O percurso do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio foi trilhado tanto no Paraná como no Rio Grande do Sul; praticamente eu estudava um ano em cada lugar. Isso se justifica porque a família almejava, por um lado, manter a pe-

quena propriedade agrícola (herança familiar) no interior de Dois Vizinhos/PR e, por outro, buscava melhorar de vida em áreas urbanas. A cidade para qual mudávamos constantemente era Trindade do Sul/RS, onde um dos irmãos de meu pai residia com sua família. As transformações decorrentes da modernização agrícola impunham dificuldades para viver no campo; isso nos impelia a tentar a vida na cidade, porém o vínculo afetivo com nosso lugar de origem nos motivava a voltar e a tentar novamente.

> [...] entre 1970 e 2000, a inserção do Estado do Paraná no processo de modernização da agricultura, em que o agro se tornou subordinado ao industrial, impôs uma nova divisão social e territorial do trabalho ao Sudoeste Paranaense, promovendo uma rápida e drástica diminuição populacional das áreas rurais, o que estimulou vigorosamente a urbanização e provocou a formação de imensas correntes emigratórias que transpuseram as fronteiras estaduais (Mondardo, 2011, p. 103).

Das lembranças do Ensino Fundamental as mais recorrentes são as das aulas de História; gostava de elaborar atividades sugeridas pela professora, de contemplar as imagens de obras de arte nos livros didáticos e de estudar para as avaliações e seminários, brincando de dar aula. Tenho vagas lembranças das aulas de Geografia; na 5ª série (atual 6º ano) lembro de pintar mapas; nas séries seguintes de ler um conteúdo qualquer e elaborar perguntas; na 8ª série (atual 9º ano) eu não gostava e não entendia a maioria daqueles assuntos, por exemplo: Leste Europeu, Desintegração da União Soviética (*Glasnost e Perestroika*), Desintegração da Iugoslávia. Tais conteúdos não se conectavam com meu cotidiano, e para mim aquela era de fato uma Geografia enfadonha.

O primeiro ano do Ensino Médio fiz no Rio Grande do Sul; lembro com carinho de minha professora de Geografia, que dialogava muito comigo e era atenciosa com todos os alunos; isso me instigava a participar e a estudar mais. Então eu

reservava as manhãs de domingo (período da semana em que consigo ser mais produtiva) para ler os conteúdos do livro didático. Essa etapa ficou para trás quando retornei ao Paraná a partir do segundo ano do Ensino Médio. Nessa fase, tenho lembranças de uma Geografia mais voltada à memorização, portanto monótona e sem muito sentido. Permanecem também nas minhas memórias alguns dos professores e as muitas amizades que construí nesses dois estados; esses foram como veranicos ao abrandar o frio de um inverno que sublinhou os dois ciclos de ensino em minha vida.

A decisão de cursar Licenciatura em Geografia veio no final de 2004. Eu estava concluindo o Ensino Médio; já era hora de fazer vestibular, mas, na realidade, eu não sabia o que queria para meu futuro profissional. Foi uma fase em que eu estava mais introspectiva, mais reflexiva, portanto, a associo com o outono. A sugestão veio de meu pai: "Daniela, você pode fazer Geografia, que é a mesma faculdade que seu primo fez, e pode ser professora como ele". Depois de avaliar e aceitar a sugestão, acabei por ingressar, aos 16 anos, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no município de Francisco Beltrão/PR. Eu era jovem e imatura para ter certeza se era isso que eu queria. Mas, naquele momento, apenas aproveitei a oportunidade e segui em frente.

Apesar das noites em Francisco Beltrão serem, em sua maioria, muito frias – tanto no sentido literal, devido à geografia da região, como no sentido figurado, pelas dificuldades financeiras vividas na época –, não foram invernos que marcaram esse período, mas sim primaveras e verões. Em 2005, iniciei a Licenciatura em Geografia, um curso noturno com duração de quatro anos. Como residia noutra cidade, enfrentava diariamente cerca de uma hora de viagem para ir e outra para regressar.

Até hoje recordo da primeira aula na universidade. Foi com a professora de Cartografia; ela sempre foi admirável, ti-

nha uma concepção de educação voltada para um ensino de Geografia muito significativo.

> A chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto a habilidades e bagagens (Shulman, 2005, *apud* Cavalcanti, 2012, p. 30).

O contato com a vida acadêmica fez-me ver outro mundo, outras possibilidades. Admirava a grande maioria dos professores e ainda os tenho carinhosamente em minha memória; eles me mostraram uma nova Geografia, diferente daquela voltada à memorização, conforme estudávamos na escola. Nem todos os professores tinham uma concepção voltada ao ensino dessa ciência na escola, mas seus saberes me fizeram gostar do curso.

Apesar das brincadeiras de criança de ser professora representarem minha primavera, o início da profissão foi marcado por um longo e rigoroso inverno. As folhas começaram a mudar de cor, e o período de transformação, avaliação e reflexão do outono teve início já no estágio de formação em 2008. Enfrentei dias de muitas dificuldades e dúvidas a ponto de minha orientadora dizer: "Calma, Daniela, você não precisa ser professora se não quiser". A sensação de estar em uma sala de aula "em confronto", em "embate" com os alunos marcou um longo período de minha carreira, e passaram muitos anos para eu entender que não precisava ser assim.

A estação inverno iniciou em 2011, quando me tornei oficialmente professora contratada em uma escola pequena localizada no Distrito de Jardinópolis, no município de Castanheiras/RO. A escola tinha apenas quatro turmas, e por isso eu tinha vários componentes curriculares para fechar a carga horária e 17 planejamentos por semana.

Dentre todas as dificuldades desse período a relação professor-aluno foi a maior; eu claramente não sabia como lidar

com eles; atritos e embates eram frequentes, e os sentimentos de angústia, insegurança, ansiedade, frustração marcaram esse inverno.

Devido ao elevado número de disciplinas que precisava lecionar enfrentava a dificuldade de não dominar plenamente os conteúdos específicos de cada área. Por exemplo, tinha conhecimentos muito limitados em Arte. Até mesmo o ensino da Geografia revelava-se um desafio, pois mostrava-se bastante diferente daquele que eu havia aprendido na Universidade. As noites e os períodos em que eu não estava em sala de aula eram dedicados a estudar e planejar aulas, a ponto de levar o livro didático para eventos sociais com amigos e familiares, pois eu precisava elaborar muitas aulas semanais.

> As escolas são os lugares por excelência das práticas referentes à educação e ao processo de ensino. É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente. E, do ponto de vista desse "lugar da prática", considera-se a teoria muito distante e produtora de uma visão idealizada, utópica, não correspondente à realidade. Isso contribuiu, ao longo das últimas décadas, para reforçar a separação entre as duas instâncias e, muitas vezes, para dificultar a reflexão sobre a contribuição da teoria para decisões no cotidiano da escola. E como pensar de modo diferente? Como agir no sentido de superar essa separação? Como trabalhar para que a escola seja instância da prática e da teoria? (Cavalcanti, 2012, p. 89).

Ainda sem saber ao certo como propor uma Geografia voltada para a formação integral, tenho certeza de que cometi muitos erros ao longo do processo. Minha prática era caracterizada por métodos tradicionais de ensino, conhecidos como a reprodução de conteúdo, formalismos, verbalismos e a memorização. Embora quisesse adotar uma abordagem diferente, não conseguia encontrar a maneira de fazê-la.

> O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes,

> excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (2007, Nóvoa, p. 14 *apud* Cavalcanti, 2012, p. 24).

Apesar do rigoroso inverno, ele também trouxe seus momentos de veranicos. Comecei a entender e aprimorar, ainda que de modo incipiente, minha relação com os alunos. O dia a dia da sala de aula, as atividades de representação do lugar ao qual pertenciam por meio de maquetes, as trilhas na mata próxima à escola, as aulas de campo no próprio distrito, as rodas de conversa e de leitura em um local arborizado (campo de futebol) ajudaram a estabelecer vínculo com os alunos. Essas experiências me permitiram compreender melhor suas identidades, suas relações de pertencimento com o lugar. Hoje, valorizo mais a importância de conhecer meus alunos – um ponto amplamente discutido pelos autores em educação –, e nesse ponto concordo com Callai (2013), ao ver o lugar como uma possibilidade para aprender Geografia, ressaltando como o cotidiano revela a ligação de cada aluno com seu mundo.

O estudo do espaço vivido pelos alunos é uma abordagem que o professor pode adotar para transformar a Geografia de uma disciplina monótona, focada apenas na memorização, em uma ciência mais envolvente e significativa.

> [...] a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em olhar o mundo para compreender a nossa história de vida. Este olhar o mundo diz da especificidade de nossa disciplina que tem o conceito de espaço como foco primordial. O espaço é construído ao longo da vida das pessoas, diretamente por elas enquanto protagonistas, ou de

> forma passiva ao permitirem que os outros decidam a sua vida (Callai, 2013, p. 17).

Os primeiros sinais de que um novo ciclo ou de que a primavera chegaria ocorreram quando precisei mudar para Rolim de Moura/RO, em 2013, ao assumir o cargo de professora efetiva do Estado de Rondônia. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Nilson Silva, descobri afinidade com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Através das experiências das práticas de sala de aula foi possível estabelecer relações cognitivas afetivas com os jovens. Para Cavalcanti (2012), a formação de sujeitos jovens entre 15 e 24 anos tem formação relevante no destino da sociedade, os professores precisam considerar que eles serão a população adulta do país nos próximos anos. Como bem enfatiza a autora, eles vivem o seu dia a dia na busca de identificação, baseados em sentimentos de pertencimento e de afeto nos grupos de que participam. E a reflexão sobre suas características ajuda o professor a se relacionar com cada aluno como um sujeito único e portador de culturas.

Permaneci em Rolim de Moura até o final de 2013. No ano seguinte, por motivos profissionais de meu esposo, voltamos a morar no município de Castanheiras/RO. Nesse novo contexto comecei a trabalhar, pela primeira vez, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisca Júlia da Silva. Lecionei principalmente a Geografia, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, mas também a disciplina de História em algumas turmas.

A esperança de renovação surgiu alguns anos depois, quando me mudei para o município de São Francisco do Guaporé, em Rondônia, no ano de 2016. A minha prática pedagógica foi se tornando mais madura e consistente, e as experiências vividas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Campos Sales marcaram um verdadeiro período de prima-

vera. As atividades em sala de aula, os projetos e as aulas de campo fizeram-me repensar a docência, permitindo-me vivê-la de forma mais leve e feliz. Dentre todos os projetos desenvolvidos nessa escola gostaria de destacar um, que é a tradicional Feira das Regiões, onde o engajamento dos alunos e da comunidade escolar para desenvolvê-lo é, até os dias atuais, algo memorável. Ficaram evidentes através de projetos desenvolvidos por mim e por outros professores questões atitudinais, valores, criação de vínculos afetivos e também a relação de identidade e pertencimento com o lugar.

Para Callai (2013), os conteúdos atitudinais permitem-nos trabalhar com diversos grupos e indivíduos da escola e dessa maneira envolver aspectos afetivo e emocional; estes têm a ver com a construção da identidade e do pertencimento das pessoas de modo que sejam capazes de respeitar e valorizar o lugar em que vivem.

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Campos Sales tive a oportunidade de trabalhar mais com alunos do Ensino Médio tanto na cidade como no campo.

As turmas do campo ocupavam salas da Escola Municipal Neusa Bravin. Trabalhar no campo possibilitou-me conhecer outros atores com identidades rurais e estabelecer um vínculo de afetividade com aqueles jovens.

O verão chegou em 2018, quando me mudei para o município de Cacoal/RO. Embora não tenha sido um verão quentinho e aconchegante, pois ele apresentou seus períodos de "friagem". Ao chegar de São Francisco do Guaporé, passei a trabalhar na antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (atual Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Estado de Rondônia). Enfrentei grandes desafios ao retornar a trabalhar com alunos da faixa etária em torno de 12 a 14 anos. A realidade da escola era muito diferente da anterior, e a adaptação foi difícil. Apesar disso, no decorrer do ano conse-

gui entender melhor quem eram os meus alunos e suas realidades de vida; isso foi fundamental para estreitar o vínculo professor/aluno e desempenhar um trabalho mais consistente.

> *saber para quem vai ensinar* – é importante que os professores conheçam teorias que lhes deem fundamentos para conhecer quem são os alunos, quais suas motivações, qual sua história e contexto de vida, sua identidade individual e coletiva, ou seja, ter referências psicológicas, para refletir sobre sua subjetividade humana, e sociológicas, para entender os alunos como sujeitos sociais (Cavalcanti, 2012, p. 111).

No ano seguinte, em 2019, aceitei a oportunidade de mudar para a Escola Estadual de Ensino Médio Cora Coralina, onde leciono até hoje, devido à minha afinidade com alunos na faixa etária de 15 a 17 anos. Os desafios que enfrento nessa escola não são muito diferentes dos que vivenciei em outros lugares, mas os saberes experienciais juntamente com a maturidade pessoal e profissional fizeram-me encará-los de uma forma mais leve. Como registra Tardif (2002), os *saberes experenciais* compõem o campo dos saberes docentes e são aqueles desenvolvidos com base nas suas experiências práticas, nas suas histórias de vida, no seu cotidiano.

Esses saberes experienciais, vindos do cotidiano, as rotinas de aulas, as diferentes situações vivenciadas com os alunos, as influências, a própria história de vida são fundamentais para compor o corpo de conhecimento profissional docente.

> [...] compõem os saberes da experiência dos professores aqueles que eles constroem quando vivenciam a escola antes de se tornar profissionais, quando ainda são alunos, ou como cidadãos que se orientam por representações sociais a respeito da escola e da prática de professores, e aqueles provenientes da prática no exercício profissional (Cavalcanti, 2012, p. 37).

Além dos saberes experienciais, o exercício da profissão requer outros saberes, como os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, tais como História, Geografia, Matemática, entre outros; *saberes pedagógicos*,

destinados à formação de professores; *saberes experenciais*, que são aqueles desenvolvidos com base nas suas experiências práticas; *saberes curriculares*, correspondentes aos discursos, métodos, objetivos e conteúdos estabelecidos pelos programas escolares (Tardif, 2002).

Sabemos da importância de buscar outros saberes, de investir em uma formação continuada e mais consistente. Assim, a oportunidade de realizar um mestrado surgiu no final de 2023. Em novembro, ao receber a notícia da abertura do processo seletivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia *campus* de Cacoal, vislumbrei a possibilidade de iniciar um novo ciclo. No final daquele ano, comecei a imaginar que o próximo seria marcado por mudanças significativas.

No ano seguinte, nós, "os doze", apelido carinhoso dado à nossa turma de 12 alunos do mestrado, iniciamos uma nova jornada. Em 15 de março de 2024, tivemos nossa primeira aula no *campus* de Cacoal; foi na disciplina de Epistemologia do Ensino da Geografia. Na manhã desse dia, pude sentir novamente as sensações de quando cursava a graduação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A presença e a fala de outros professores que estavam na aula inaugural, ocorrida no mesmo dia, reafirmaram as tais sensações. Sentimo-nos acolhidos e prestigiados.

Ao escrever este relato, estou vivenciando mais uma primavera; é como um recomeço após um longo período distante da vida acadêmica. Minhas professoras de mestrado conseguiram despertar a Geografia da Universidade, que estava adormecida. Elas me fizeram recordar das boas sensações dos tempos de graduação e da admiração que sentia pelos professores. Elas são especiais não somente porque são as primeiras professoras desse ciclo primaveril, mas também por nos acolher desde o primeiro contato.

Entendo que as diferentes estações, ou seja, as diferentes experiências contribuíram para meu amadurecimento e para

uma compreensão mais profunda da profissão. Hoje, vejo a docência com mais alegria, leveza e amor. Apesar de ainda ser um grande desafio, principalmente com as constantes transformações no cenário educacional, a profissão tem um lugar especial em meu coração. Conforme registra o poeta espanhol Antônio Machado (1983): "Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar", e assim de estação em estação a natureza vai me presenteando, assim como na música "Minuano", de Os Bertussi (1972): "A primavera vem florescendo novamente".

A natureza passa por diferentes fases, e nós também passamos por ciclos de desafios, crescimento, renovação e reflexão. Entre primaveras, verões, outonos e invernos, cada estação permitiu-me compreender melhor a profissão e construir minha história.

Os invernos trouxeram-me sabedoria, renovação, fizeram-me entender que os obstáculos e desafios são forças necessárias para o ser humano. Períodos de introspecção e de reflexões outonais trouxeram-me mais maturidade. Os verões permitiram-me colher frutos, concretizar metas, encarar a sala de aula de um modo mais leve. Cada início e florescimento da primavera revelou-me que, embora a docência tenha seus espinhos, também possui seus encantos, aromas e beleza.

A trajetória apresentada começou na infância, mas é importante destacar que ela não tem um fim definido. Cada fase, que é cíclica, e cada caminho continuam trazendo novos desafios e mantendo uma dinamicidade constante.

Diante dessa reflexão penso que agora é o momento de lançar mão de uma frase que gosto de usar nos discursos das cerimônias de formatura para meus alunos do terceiro ano do Ensino Médio. É uma frase que ouvi certa vez e que não me recordo exatamente de onde: "É sobre as escolhas, quais escolhas fazer, 'prof'.? Não ouso trazer fórmulas, mas deixo um conselho: procurem em meio a tantas opiniões e conceitos ex-

ternos dentro de vocês aquilo que faz o seu coração bater diferente. E sempre que surgirem dúvidas, encruzilhadas ou momentos de indecisão, escolha agir com amor". Acredito, portanto, que minha decisão de continuar sendo professora é porque, sem dúvida, essa profissão faz meu coração bater diferente.

Referências

AMARAL, Nair. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. **Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 87-107, 2012. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37369/40090. Acesso em: ago. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia**: o Professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. 2010.

CAVALCANTI, Lana. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

MACHADO, António. "**Proverbios y cantares**". Poesías completas. Madrid: Espasa-Calpe, 1983.

MINUANO: Os Bertussi. Adelar e Honeyde Bertussi. In: **Os cancioneiros das coxilhas**, Vol. II. Gravadora: Chantecler Rosicler, 1972.

MONDARDO, M. L. **A dinâmica migratória do Paraná**: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepop/a/p5XChZGVrbBVxMbRXWxSp8q/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: set. 2024.

O VENTO MINUANO: Teixeirinha e Mery Terezinha. Vítor Mateus Teixeira. In: **Dorme Angelita**. Gravadora: EMI Records Brasil Ltda., 1968.

O COLONO: Teixeirinha e Mery Terezinha. Vítor Mateus Teixeira. In: **Dorme Angelita**. Gravadora: EMI Records Brasil Ltda., 1968.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CAMINHOS E CONEXÕES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL EM GEOGRAFIA

Antonimar Silva Freitas
Jania Maria de Paula

Introdução

Devo falar agora de mim, isso seria um passo na direção do silêncio...
(Samuel Beckett)

Falar sobre a formação do profissional em Geografia, este quem sou, é falar dos desafios diariamente enfrentados para o exercício da profissão, é também entender que o fazer geográfico é arquitetado por meio da espacialidade cotidiana e que, como nos aponta Cavalcanti (1998), vamos construindo e reconstruindo as geografias através da prática social.

Isso implica dizer que aquele que sou está impregnado de influências do meio, dos fatos, dos processos, dos lugares vividos e das interações às quais sempre estive submetido. Tendo em vista que não só o processo de formação de um profissional bem como a sua prática devem estar articulados com a relevância da Ciência Geográfica em compreender e intervir na realidade em que está inserido.

Os caminhos percorridos levaram-me à construção da minha identidade profissional e, conforme destaca Pimenta (1997 *apud* Cavalcanti, 2012), essa identidade é construída através do

significado que cada professor atribui à atividade docente com base nos seus valores, sua história de vida, seus saberes, representações e o modo de se situar no mundo. A construção dessa identidade profissional delineia as ações, escolhas, comportamentos e estratégias no exercício da profissão.

O sistema educacional brasileiro, assim como a prática pedagógica vêm sofrendo várias modificações nos últimos anos, o que nos faz questionar as metodologias utilizadas em sala de aula e repensar o fazer pedagógico para que a escola seja um espaço de formação integral e humanizado, que o ensino de Geografia ultrapasse a tarefa de ensinar sobre mapas e capitais, elevando a capacidade crítica e reflexiva do estudante, fortalecendo os valores democráticos e ampliando o respeito à diversidade.

Para Jesus (2015), a vivência escolar torna-se um momento de construção da cidadania, onde o conhecimento ofertado deve capacitar o estudante para que ele saiba posicionar-se e fazer escolhas conscientes. É imprescindível que esse aprendizado seja o mais real possível a fim de contribuir para a construção de uma consciência global das questões contemporâneas com uma leitura de mundo menos ingênua e mais crítica.

Minha prática pedagógica é resultado de um processo contínuo de aprendizado, que vem sendo moldado ao longo do tempo pelas experiências sociais que vivi. Destaco, em especial, o período em que estudei na Escola Família Agrícola – EFA de Vale do Paraíso/RO entre os anos de 2005 e 2008 e minha participação ativa na Igreja Católica, mais especificamente na Comunidade Nossa Senhora da Saúde, zona rural do mesmo município, até os 20 anos de idade. Essas vivências foram fundamentais para minha formação pessoal e profissional; ajudaram-me a superar a timidez, a entender melhor a minha realidade e a desenvolver uma postura crítica frente à sociedade em que vivo. Elas me ensinaram a não aceitar passivamente a reprodução do sistema estabelecido, o que influenciou diretamen-

te a maneira como abordo a educação, sempre buscando instigar o pensamento crítico e reflexivo em meus alunos.

Atrai-me o pensamento de Jesus (2015, p. 3) ao apontar que

> O aluno vive o espaço geográfico de diferentes maneiras, em diferentes lugares, mas muitas vezes não tem consciência desse espaço e de suas contradições. O papel do professor é o de despertar essa primeira consciência, permitindo que o aluno tenha voz sobre os vários objetos de estudo e estimulando o surgimento de novas ideias na tentativa de conhecer raízes das representações sociais.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é retratar os caminhos percorridos na minha formação profissional. Através de narrativa autobiográfica procuro destacar elementos que contribuíram nesse processo, elencando algumas experiências realizadas em sala de aula ao longo do exercício da profissão à luz de reflexões teóricas desenvolvidas por Cavalcanti (1998 e 2012) e Jesus (2015), que corroboram meu fazer pedagógico no tocante a uma postura crítica e reflexiva na formação dos estudantes.

A partir dessas reflexões trago o registro da experiência desenvolvida na Escola Estadual Cora Coralina, onde atuo há mais de seis anos, localizada no município de Comodoro, no interior do estado de Mato Grosso. A atividade desenvolvida com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental no ano de 2019 teve como tema a Formação Histórica do Brasil.

A gênese do Eu

Tudo começou no mês de dezembro de 1994, quando Antônio e Dona Lucimar receberam em seus braços o segundo filho. Nascia na cidade de Ouro Preto do Oeste, interior de Rondônia, o filho de migrantes mineiros que ali chegaram no início da década de 1980 em busca de melhores oportunidades e se estabeleceram na zona rural, distante cerca de 60 km da sede desse município.

Sou de origem simples; meus pais não tiveram muitas oportunidades de estudo, embora o desejo de minha mãe sempre tenha sido ter dado continuidade, tornando-se uma professora, talvez de Língua Portuguesa; como sempre ela mesma diz, quiçá esse desejo fora em mim projetado.

Moramos até os meus 13 anos na zona rural de Ouro Preto do Oeste. Como toda família de colonos, produzíamos café, cana de açúcar, hortaliças, plantio de arroz e outras culturas, além da criação de gado. Meus pais sempre enfatizaram, especialmente nas discussões em movimentos sociais dos quais participamos, a importância de quem mora no campo plantar um pouco de tudo. Para eles, essa era uma forma de garantir autossuficiência e de se proteger das incertezas econômicas. Embora não tivéssemos luxo, essa prática assegurava que nada faltaria em casa, refletindo uma visão de vida baseada na simplicidade, no trabalho coletivo e na valorização da produção diversificada de nossa propriedade.

Ao longo desse período, algumas experiências foram particularmente marcantes e contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e para a construção de minha identidade. A convivência com meus familiares, sempre muito próximos, foi fundamental, assim como minha participação ativa nas atividades da Igreja Católica e que até hoje é, para mim, um alicerce. Além disso, a oportunidade de estudar na Escola Família Agrícola (EFA) de Vale do Paraíso, onde cursei o Ensino Fundamental II, foi decisiva na minha formação tanto pessoal como educacional.

O ingresso na EFA está diretamente ligado ao envolvimento de minha família e da comunidade local na construção e desenvolvimento dessa instituição. Lá também estudaram meus tios, primos e irmã, dando continuidade a uma tradição familiar. Por ser uma escola baseada na pedagogia da alternância, com regime de semi-internato, os três anos que passei ali foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal.

A pedagogia da alternância é fundamental para a formação educacional de qualidade destinada aos alunos do campo. Como aponta Pacheco (2010, p. 10):

> A Pedagogia da Alternância é uma proposta educativa que visa à formação integral do jovem rural no aspecto intelectual e profissional, enfatizando a iniciativa própria, a criatividade individual, o trabalho em equipe, o senso de responsabilidade, de cooperação e de solidariedade. A Pedagogia da Alternância estimula o aprender a viver com os outros e melhor interagir com o meio ambiente, estabelecendo relações entre sujeito, escola, comunidade e propriedade.

Essa experiência tornou-me mais independente e me preparou para enfrentar os desafios futuros com mais confiança e resiliência. Gosto de salientar que não poderia ter recebido formação melhor do que aquela vivenciada na EFA. Após a conclusão do Ensino Fundamental, mudamo-nos para outro sítio na região de Vale do Paraíso, distante da cidade 25 km, onde meus pais ainda residem e resistem desenvolvendo práticas agroecológicas, hoje já reduzidas devido à limitação da idade e alguns problemas de saúde.

Meu Ensino Médio cursei em escola pública no distrito próximo da nossa casa. Digo que as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos na formação teórica em alternância com a prática na EFA me deram destaque nessa etapa, porém, faltavam informações e orientações em relação à carreira profissional e a cursos de ensino superior, algo que hoje, atuando no Ensino Médio, gosto de levar a meus estudantes, sempre estimulando-os a buscar essas informações e estar preparados para tal.

Concluí o Ensino Médio com incertezas. A falta de informações não me proporcionou oportunidades de ingresso em boas universidades públicas muito menos particulares como bolsista. A única certeza que sempre tive era em relação ao apoio de meus pais: sempre foi incondicional. Mesmo ciente

dos muitos desafios, recordo que em uma tarde após uma conversa com meus pais me propus a prestar vestibular em uma Faculdade de Educação a Distância (EAD) na cidade de Ji-Paraná/RO, motivado por meu primo e alguns amigos que também o fariam.

Um novo capítulo dessa história começava a ser escrito no início do ano de 2012; seriam períodos de muito aprendizado e grandes desafios. Diria que esse último tenha feito a diferença para que pudesse me fortalecer e ir em busca de melhores oportunidades e não medi esforços para isso.

(Per)curso de formação e a profissão

Três meses após a conclusão do Ensino Médio, lá estávamos nós, quatro jovens da zona rural, distantes cerca de 100 km de casa, em uma sala prestando vestibular. Particularmente, optei pelas licenciaturas Geografia e Pedagogia. Esse desejo de lecionar pode ter nascido das atividades que desenvolvia na igreja como comentarista de liturgia (confesso que gostava e sinto falta!); estar à frente e levar conhecimento e reflexões sempre me agradaram.

Curiosamente, após o resultado da prova do vestibular, os quatro foram aprovados e cursaríamos juntos a Licenciatura em Geografia, e isso foi a motivação que nos impulsionou a chegar até o fim; nem todos, uma se perdeu pelo caminho. A partir de abril de 2012 começavam os nossos desafios e oportunidade de traçar um futuro melhor para nossas famílias. Ah! Não poderia deixar de citar uma crítica que recebemos de uma colega ao saber que os quatro em um raio de 10 km estavam ingressando no mesmo curso; mal sabia ela que nossos planos eram maiores do que um raio de 10 km!

O primeiro desafio foi sentar com meus pais e conversar a respeito desse início de formação superior, que poderia ser

adiado inclusive devido à nossa situação financeira naquele período. Estava com dezessete anos, não possuíamos uma renda fixa que pudesse garantir o cumprimento fiel das mensalidades do curso e os deslocamentos até o polo da universidade a cada mês. Recordo que nas palavras da minha mãe íamos fazer de tudo, já que era aquilo que eu queria e que deveria contribuir para que pudéssemos vencer juntos.

E assim foram três anos de muitos desafios, sem muitas condições financeiras, estudando como podia, sem *internet* ou *notebook* e realizando um curso EAD; foram necessárias muitas viagens até a cidade para o envio dos trabalhos ou contato com os tutores, horas esperando o *modem* conectar para tentar acessar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), viagens mensais ao polo presencial para a realização das atividades. Essas eram aventuras sem fim, desde percorrer um trajeto de carro, embarcar em ônibus, pegar táxi, acordar de madrugada e chegar à tarde em casa em pleno sábado.

Ao longo desse período tive ótimas oportunidades de aprendizado, com atividades práticas, trabalho voluntário, cursos através do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Padre Ezequiel Ramin (IPER)[1], que me proporcionaram conhecimento de mundo, trouxeram-me experiências sociais, colocaram-me em contato com pessoas que me motivaram ainda mais a seguir em frente apesar das dificuldades.

Como nos aponta Jesus (2015), a Geografia precisa contribuir para a formação crítica e social do indivíduo e o desen-

[1] IPER é uma organização não governamental sem fins lucrativos, de caráter independente, formada por pessoas que livremente optaram por essa organização. Visa por meio da formação e das ações promover a cidadania, o desenvolvimento sustentável, a defesa da vida e justiça social na Amazônia.

volvimento de habilidades de leitura geográfica a partir das condições reais do lugar em que estamos inseridos; é notória a influência do meio social no meu processo de formação acadêmica.

O início de minha atividade profissional ocorreu em setembro de 2016, mas tudo começou ainda no ano anterior. Minha colação de grau foi em agosto de 2015: momento muito simples, porém memorável. Um pouco antes me foi apresentada uma proposta que surgiu a partir da experiência de estágio: a responsabilidade de formar uma turma para um curso de especialização *Lato Sensu* no município de Vale do Paraíso, estendendo-se para uma turma de graduação. Confesso que foi um desafio enorme, mas o bônus valeu a pena. Rapidamente consegui pessoas para formar a turma de especialização, muitos deles meus ex-professores do Ensino Médio. Tudo isso fazia parte de um processo de preparação para o contrato temporário da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), que assinaria no ano seguinte, pois já havia tentado ingressar, mas, como não possuía o diploma e nenhum título, não foi possível.

Gosto de dizer que, assim como em muitos outros momentos de minha vida, neste também tive a intercessão divina, pois minha oportunidade naquele processo seletivo estava garantida com um empate entre os quatro candidatos das vagas existentes, mesmo sendo eu o mais novo, então com 21 anos. Recordo-me que em uma tarde, no alto de uma colina no sítio da família em Vale do Paraíso/RO, local comumente utilizado por mim para ter acesso a *internet* móvel, acessava uma das melhores notícias de minha vida; coloquei-me de joelhos e agradeci ao Senhor por aquela conquista; era o início de um sonho se concretizando...

Meus primeiros dias na docência foram sombrios; tive momentos em que me peguei pensando dentro da sala de aula, ora em turmas do Ensino Fundamental, ora em turmas do Ensino Médio noturno: O que estou fazendo aqui? Aqueles

três meses iniciais não foram fáceis; ali percebi de maneira não muito agradável o que Cavalcanti (2012) aponta sobre a formação do professor de Geografia, a dicotomia teoria e prática nesse processo de formação e, principalmente, os saberes específicos que precisam ser construídos pelo professor, sobretudo no que tange ao saber ensinar. Saímos da graduação com o saber da Geografia, domínio de conteúdos e conceitos, porém, não temos a "receita" de como dar aulas, fazendo-se necessário entender os objetivos e a prática escolar.

Tomando como base as ideias de Cavalcanti (2012), precisamos saber para quem ensinamos Geografia. Nossa prática deve ser alicerçada na leitura da realidade, no conhecimento de construção social, formando nos estudantes conceitos essenciais para a compreensão do mundo, desenvolvendo um pensamento geográfico na multiescalaridade. São essas concepções que corroboram minha identidade profissional e a prática pedagógica.

A experiência

A contextualização da realidade do estudante no trabalho docente é fundamental para o ensino de Geografia, pois permite que os alunos compreendam melhor os conteúdos ao relacioná-los com suas próprias experiências e ambientes. A influência do meio social é crucial na formação de indivíduos críticos, uma vez que as interações e vivências cotidianas moldam suas percepções e o entendimento do mundo. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula com metodologias ativas torna-se indispensável, pois essas abordagens incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo um aprendizado mais significativo e crítico, permitindo que analisem e reflitam sobre as questões geográficas de maneira mais profunda, desenvolvendo habilidades essenciais para a cidadania crítica e consciente.

Uma das experiências que relato aqui é uma sequência didática realizada com três turmas de oitavos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cora Coralina no município de Comodoro/MT. Essa sequência teve como temática o processo de formação do Brasil, onde abordei assuntos relacionados a colonização, independência, ditadura militar, formação étnica e questões ambientais.

A intencionalidade da sequência didática objetivou-se a partir das análises realizadas inicialmente por meio das avaliações internas e externas e outros instrumentos, procurando atenuar os problemas dos discentes em relação à leitura e à compreensão de textos. Esse diagnóstico gerou o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na disciplina de Geografia, que ocorreu através de diferentes momentos, em que os estudantes puderam fazer uma releitura do conteúdo trabalhado previamente em sala de aula.

Os momentos em que as atividades da sequência didática ocorreram foram predefinidos, acontecendo geralmente no término ou no início do conteúdo da disciplina, o que facilitou o desenvolvimento das mesmas. Os objetivos propostos pelas atividades geraram efeitos positivos; o comprometimento e a importância que os alunos deram às atividades foram fundamentais, além de sua participação, onde se mostraram muito entrosados.

O desenvolvimento das atividades propostas dentro do projeto ocorreu por meio da leitura e interpretação de textos, análise de imagens utilizando linguagens não verbais, como charges, sátiras, análise de filme e interpretação, produção de textos a partir de um tema central que conduzia à reflexão e à análise crítica do assunto, exposição oral de questões para debate, resolução de questões em grupos com socialização, debates e também rodas de conversa.

No desenvolvimento da experiência, notamos a premissa do protagonismo, a utilização de metodologias ativas, como

a rotação por estações, sala de aula invertida, grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), que fortalecem o sentido da Geografia escolar no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do que foi realizado por meio da sequência didática observei que, de modo geral, os alunos estiveram bem entrosados nas diferentes etapas e que a partir disso muitas dúvidas, dificuldades e até mesmo barreiras de "entrosamento" na relação professor-aluno-aluno foram atenuadas. Como bem aponta Kaercher (2006), talvez a principal tarefa da Geografia seja realçar o compromisso e fortalecer os valores democráticos e éticos, expandindo cada vez mais o respeito ao outro e ao diferente.

A Geografia enquanto componente curricular exige do aluno uma visão e também um posicionamento crítico sobre muitos dos temas abordados em sala de aula, posicionamento este que deve ser criado a partir de leituras de mundo em diferentes gêneros textuais. Por esse motivo o aluno não pode simplesmente ler o que vê, mas também compreender o que leu e, sobretudo, correlacionar o que leu com outros fatos externos, ou seja, aquele famoso "ler nas entrelinhas" deve estar muito presente no contexto de ensino-aprendizagem em nossas aulas.

Figura 1: Atividades em grupos



Fonte: Arquivo pessoal (autor).

A atividade desenvolvida por meio da sequência didática demonstrou de maneira clara a importância da Geografia como uma ferramenta fundamental para a leitura crítica do mundo. Através da combinação de leitura, interpretação de textos e análise de diferentes linguagens, como a não verbal, os alunos foram capazes de compreender melhor as diversas temáticas trabalhadas, ultrapassando a simples memorização de conteúdo.

Considerações finais

Ao proporcionar que os estudantes desenvolvam uma visão crítica e integrada do mundo, a Geografia possibilita a construção de uma consciência social e política mais aprofundada. Nesse sentido, quando o professor trabalha com diferentes metodologias, a disciplina promove o "ler nas entrelinhas", desafiando os alunos a relacionar o conteúdo aprendido com sua vivência cotidiana e com as realidades externas. Isso torna-os mais aptos a compreender as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que os cercam, permitindo sua participação de forma mais ativa e reflexiva na sociedade.

Assim a Geografia se torna uma disciplina-chave na construção e reconstrução dos conceitos e categorias necessários a uma leitura de mundo menos ingênua e mais crítica, como nos aponta Cavalcanti (1998) em suas reflexões. A Geografia escolar deve conectar os conhecimentos cotidianos dos alunos com o saber sistematizado, estruturando o raciocínio geográfico. A disciplina trata de conceitos que fazem parte da vida cotidiana e sobre os quais as pessoas já possuem representações; isso implica trazer para a sala de aula tais visões para lapidá-las.

Descrever aqui a experiência acima, a sequência didática, contribuiu para uma reflexão acerca de como conduzir novas atividades em sala de aula, sempre priorizando uma refle-

xão ampla dos assuntos trabalhados, fazendo com que o estudante entenda a realidade local e correlacione-a com a realidade global e vice-versa. Além disso, a incorporação de tecnologias e recursos didáticos inovadores deve ser considerada para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo.

O fazer pedagógico é a reprodução dessa visão e organização do professor, saber o que se ensina, para quem se ensina e quais são as intencionalidades de seu componente curricular, visando não apenas à mera aquisição de conteúdos, mas também à formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que o professor atue como mediador do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde o estudante seja protagonista de seu processo de construção do saber.

Referências

CALLAI, H. C. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de Geografia**: Práticas e textualização no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 136-167.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S. A. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (org.). **Desafio da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC-Goiás, 2012.

JESUS, G. C. Relato de experiência sobre o ensino de Geografia na educação de jovens e adultos: práticas e perspectivas. In: **VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia**. Catalão, Goiás, 2015.

KAERCHE, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em Perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural**: A Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: DISCIPLINA[1] DE PROJETO DE VIDA COMO APRENDIZADO

Adeilton Freire Leal
Edione Teixeira de Carvalho

Minha história

Cada história contada tem um ponto de partida. Meu caso inicia com a migração de meus país do estado do Espírito Santo para Rondônia em 1989. Dalapicola (2008, p. 18) *apud* Beaujeu-Garnier (1980), ao tratar sobre as migrações, registra que "uma causa de partida não é em si mesma suficiente, deve haver também algo para atrair os imigrantes. O fator de atração pode ser real ou imaginário [...]". No caso de minha família, o atrativo era a perspectiva de uma terra fértil e promissora para prosperar economicamente, o que alterou profundamente o ciclo de nossas vidas. Vieram meus pais e dois irmãos mais velhos, e eu aqui nasci, são-miguelense, em outubro de 1992.

Minha infância foi feliz, marcada por brincadeiras ao ar livre, chutando bola, comendo frutas, tomando banho no rio e aprendendo com a natureza. Estudava em uma escola do cam-

[1] Na BNCC, o Projeto de Vida é tratado como uma competência transversal que permeia diversas componentes curriculares (disciplinas) e áreas do conhecimento (BNCC, 2017, p. 15). Tratar o Projeto de Vida como uma disciplina ajuda a garantir que ele receba a atenção e o desenvolvimento necessários dentro do currículo escolar, mesmo que, de acordo com a BNCC, ele deva ser abordado de forma integrada e interdisciplinar.

po a apenas 100 metros de casa, que hoje está fechada devido à polarização dos espaços de ensino e organizada pela prefeitura do município. Nesse período de minha vida descobri um mundo de possibilidades e uma felicidade nostálgica que, para mim, ecoa na introdução da música "A Rezadeira", de José Tiago Sabino Pereira – PROJOTA (2013).

> *Suas pernas foram feitas pra correr, neguim, então vai Degola o estirante, embola na rabiola e traz Seus olhos foram feitos pra enxergar Toda vez que uma mina passar Sua boca foi feita pra xavecar, então vai e traz* [...].

Mas, como na continuidade de "A Rezadeira", uma família brasileira tem suas diversas complexidades. As dificuldades de meus familiares na zona rural de São Miguel do Guaporé foram um impulso para minha superação, levando-me a procurar alternativas, como a educação.

Os ensinos fundamental e médio foram parte de uma adolescência de descobertas. Durante sete anos, eu enfrentava uma jornada diária de 12 quilômetros de ônibus até a Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Primavera. Embora esse trajeto possa ter sido desafiador, não o considero sofrimento; foi sim um processo de crescimento pessoal. Novas disciplinas, novos professores, muitos amigos e aprendizados mostraram que a continuidade dos estudos poderia favorecer meu crescimento pessoal.

Ao concluir o ensino médio, logo veio o primeiro impacto: como ingressar no ensino superior com poucas possibilidades? Em dezembro de 2009, finalizei o ensino médio, mas fiquei por dois anos sem conseguir iniciar o ensino superior. Em 2012, em conjunto com meu irmão mais velho, iniciamos a graduação em Licenciatura em Geografia na modalidade semipresencial, uma oportunidade viável devido à distância da cidade e ao custo financeiro. No segundo ano, a alternativa oferecida pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI facilitou a conclusão de minha primeira graduação.

A graduação em Licenciatura em Geografia, cursada na Instituição Claretiano, abriu horizontes que nunca imaginei. Ela me mostrou novas oportunidades de emancipação como ser humano construtor de minha própria trajetória. Projetei possibilidades de construção e superação do indivíduo. Na reportagem "Milton Santos: por uma geografia cidadã e ativa", Garcia (2020)[2] registra que "para Milton, o futuro como projeto será portado pelos homens lentos, os homens dos espaços opacos, os negros e os migrantes, em um período popular e futuro da história realizado pela emancipação do que outros autores vão chamar dos oprimidos".

A formação oferecida pela Instituição Claretiano propõe que, sendo professor de Geografia,

> [...] você terá acesso a conteúdos que vão aprofundar seus conhecimentos nas áreas de geopolítica, compreendendo as relações entre o território e poder, por exemplo; geografia econômica, conhecendo as estruturas econômicas e seus efeitos sociais; além, é claro, de áreas que envolvem os problemas no campo brasileiro, o fenômeno urbano e o comportamento populacional. Na parte física do curso, os temas tratam sobre o uso das bacias hidrográficas, as alterações no meio ambiente, os estudos do clima e o aquecimento global, que são temáticas atuais e emergentes na sociedade atual. Associadas a esses conteúdos, as disciplinas de formação de professores vão permitir que você desenvolva suas habilidades para estimular o pensamento crítico dos seus alunos para o estudo, a descrição e a identificação da forma com que se dá a ocupação do meio ambiente pelo homem (Claretiano, 2024, p. 1).

Essa instituição oferece em seu projeto pedagógico uma variedade de métodos teóricos e práticos para estimular o pensamento crítico, tanto do discente como do futuro professor, na aplicação desses métodos na prática pedagógica.

Em 2016, prossegui com os estudos realizando a primeira especialização *latu sensu* em Gestão Pública. A segunda Li-

[2] Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/milton-santos-por-uma-geografia-cidada-e-ativa/.

cenciatura em Educação Física veio em 2019. Em seguida, outras duas especializações *lato sensu*: Gestão das Águas e Sustentabilidade dos Recursos Hídricos no Brasil e Psicanálise, todas na área da Educação. O conhecimento adquirido reforçou minha paixão por aprender e ensinar e me impulsionou a buscar novas conquistas.

Entretanto somente nove anos após o início da graduação recebi um impulso decisivo. Veio durante a Semana de Ciência e Tecnologia do IFRO, *campus* São Miguel do Guaporé, em outubro de 2023; ouvi um pesquisador que me inspirou a continuar minha busca pessoal. Poucos dias depois, penso que como um sinal do destino surgiu a oportunidade de me inscrever no edital do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em rede nacional – PROFGEO. Atualmente, estou trilhando esse caminho desafiador.

Neste relato, busco descrever experimentações práticas de meu cotidiano em sala de aula, refletindo à luz de referências bibliográficas e autoaprendizagem a partir do início de minha atuação como professor em 2017 e considerando as mudanças proporcionadas pelas exigências da disciplina de Projeto de Vida em 2022.

Minha experiência profissional

Em 10 de abril de 2017, após ser aprovado em concurso público para o magistério do estado de Rondônia, iniciei minha trajetória como professor. Desde esse dia sou professor de Geografia (e outras disciplinas) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Princesa Isabel, na cidade de São Miguel do Guaporé.

O processo de construção de aprendizagem é espetacular! Alterar a capacidade cognitiva dos indivíduos através de estímulos provocados pelo meio e pelos agentes sociais "é uma

modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento" (Gagné, 1983, p. 3 *apud* Ferreira *et al.*, 2017, p. 26).

Em cada dia uma nova história, um novo aprendizado; não há rotina na educação. Nesses pouco mais de sete anos vivenciei centenas de histórias e experiências, mas uma merece atenção, justamente pelo fato de não ser sobre ser professor de Geografia e sim aprender sendo professor de Projeto de Vida.

Freire (2011) discorre que não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Há sete anos (de experiência profissional) vou aprendendo a ensinar Geografia na EEEFM Princesa Isabel, situada na área urbana da pequena cidade rondoniense de São Miguel do Guaporé, com uma população de 21.635 habitantes (IBGE, 2022) e uma renda per capita de R$ 39.112,42 (IBGE, 2021).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2023 essa escola recebeu 1.201 matrículas. É a maior instituição de ensino em número de alunos do município, atende crianças e adolescentes tanto da zona urbana como da zona rural, ofertando ensino fundamental e ensino médio. Após o retorno às aulas presenciais, em 2022 passei a atuar somente como professor de ensino médio.

Além de ser a única escola do município a oferecer o ensino médio regular, a EEEFM Princesa Isabel começou a implementar a partir de 2022 a matriz curricular do Novo Ensino Médio, conforme proposta pelo Referencial Curricular do Estado de Rondônia através da Portaria nº 3.037, de 31 de março de 2022. A reforma do ensino médio reestruturou a divisão da matriz curricular, ofertando, além das disciplinas obrigatórias,

também os itinerários formativos. Essa reestruturação diminuiu drasticamente a carga horária de muitas disciplinas da Formação Geral básica em prol dos Itinerários (Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Eletivas, Estudo Orientado ou Espanhol, Pós-Médio).

Como resultado dessa reestruturação, a oferta de aulas semanais de Geografia na escola foi reduzida. Além disso, a reforma passou a exigir que os professores de todas as áreas trabalhem com os itinerários formativos como parte complementar da carga horária para suprir as necessidades tanto da escola como do professor.

De acordo com o Catálogo de Trilhas de Aprofundamento (Rondônia, 2023, p. 12, grifo nosso): O Novo Ensino Médio (NEM), "iniciando em 2022 e progressivamente até 2024, **os professores que atuam no Ensino Médio deverão estar lotados com aulas nos componentes curriculares da Formação Geral e dos Itinerários Formativos, obrigatoriamente**".

Nesse sentido, fui lotado com aulas de Geografia e de Projeto de Vida. Fiquei responsável por dez turmas do primeiro ano, marcando o início do Novo Ensino Médio (NEM), uma "novidade" para todos os atores envolvidos nesse processo. Os alunos, após quase dois anos sem aulas presenciais, e os professores, retornando ao ambiente escolar para enfrentar os traumas do isolamento social, encontravam-se em uma situação complexa.

A implementação do Novo Ensino Médio trouxe uma nova grade curricular com várias disciplinas e inúmeros desafios. Entre tais desafios a disciplina de Projeto de Vida, parte de minha carga horária, para a qual eu não tinha formação específica, apresentou-se como um desafio. "[...] as propostas do Projeto de Vida posicionam os estudantes como sujeitos do processo de aprendizagem, por isso o professor não será apenas aquele que ministrará aulas ou que apresentará um conteúdo" (RCRO, 2021, p. 807). As aulas deveriam requerer afeto e companheirismo para ajudar

cada aluno a desenvolver uma compreensão acerca de si mesmo com o objetivo de construir visões de futuro baseadas em aspectos sociais, psicológicos e econômicos.

A disciplina Projeto de Vida, inserida no Novo Ensino Médio, está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que promove o desenvolvimento de estratégias voltadas para a formação integral dos alunos. A disciplina de Projeto de Vida tem como objetivo principal, segundo Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia,

> desenvolver o protagonismo e a autonomia dos estudantes em sua aprendizagem por meio de ações, reflexões voltadas para a promoção do autoconhecimento, valorizando os interesses e as potencialidades para pensar e colocar em prática a projeção e a construção do seu Projeto de Vida (RCRO, 2021, p. 738).

Nesse contexto, a disciplina deve possibilitar aos estudantes refletirem sobre suas aspirações para o futuro profissional, além de conhecer a si mesmos e saber tomar decisões. Dessa forma, os conteúdos e atividades propostas comtemplam as dimensões pessoal, profissional e social, "contemplando um desenvolvimento mais holístico pelos estudantes durante suas experiências no decorrer do Projeto de Vida, evitando que ele deixe de lado aspectos essenciais para o seu conhecimento e planejamento de futuro como as dimensões" (RCRO, 2021, p. 740).

Para desenvolvimentos do componente curricular (disciplina) Projeto de Vida em 2022 foi disponibilizado um manual para os professores contendo os objetivos a serem desenvolvidos (Danza; Silva, 2020, p. 10-12); dentre eles podemos citar:

– Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela.
– Conhecer-se como estudante, identificando por que, com quem e como estudar e aprender.
– Estabelecer objetivos e metas, entendendo a necessidade da persistência para alcançá-los.

– Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum.

Para o referido ano letivo, considerando a realidade dos alunos, foi selecionado a parte 1 do material com os seguintes blocos, unidades temáticas e objetos de conhecimentos, conforme apresenta o quadro 01 abaixo.

Com base nos blocos de estudos (conteúdos) selecionados foram estabelecidas metodologias e estratégias de ensino para a disciplina, que abordam conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. Essas são ferramentas essenciais em seu processo de aprendizagem, e sua aplicação ocorreu por meio de escolhas que estejam alinhadas à cidadania e ao projeto de vida do aluno.

As aulas foram propostas com ideário reflexivo sobre participação dos alunos no contexto social e no mundo do trabalho. Para isso as aulas foram planejadas visando utilizar vários mecanismos que contribuíram para a formação integral do estudante.

Quadro 01: Plano de Desenvolvimento Projeto de Vida

Bloco	**Unidades temáticas**	**Objetos de conhecimento**
Ser	Quem é você?	• Para começo de conversa • Como podemos nos conhecer melhor? • Qual é a sua personalidade? • Quais são os seus valores? • Uma entrevista diferente • Imersão em si: autorretrato • Excursão no mundo: Outros autorretratos
Conviver	Quem você tem por perto?	• Mapa das relações • Amigos: a família que a gente escolhe • Como podemos nos relacionar melhor? • Convite à cooperação • Imersão em si: Histórias de família • Excursão no mundo: Contação de histórias

Fazer parte	O sentido da experiência	• Imersão em si: Experiências escolares: o que o passado revela? • Como podemos aprender com experiências alheias? • É possível ressignificar as experiências? • Experiências que nos inspiram • Excursão no mundo: A voz da experiência
Escolher	Sonhar para realizar	• Como definir nossos sonhos? • Imersão em si: Sonhar acordado • Todos os sonhos se tornam realidade? • Excursão no mundo: Sonhos que nos fazem voar!
Planejar	Um olhar para o futuro	• Como podemos planejar nossas ações para o futuro? • Planejamento exige organização • Excursão no mundo: Professor também planeja • Impactando as redes sociais • Imersão em si: Metas de curto prazo
Transformar	Quem você quer se tornar?	• Imersão em si: Zona de conforto • Construção e aprimoramento de si • Como podemos mudar nossos hábitos e comportamentos? • Resistir para transformar • Excursão no mundo: Os efeitos das mudanças

Fonte: Organizado pelo autor, 2024.

No processo avaliativo foram consideradas a continuidade dos aprendizados e as reflexões. De acordo com RCRO (2021, p. 798), "[...] devem ser identificados os índices de cooperação, comunicação, partilha/ação direcionada ao compartilhamento, escuta, prazer, interação e, sobretudo, a felicidade".

Para o sucesso dessa disciplina, é necessário que o professor use seus conhecimentos teóricos e práticos, buscando novos aprendizados para atuar como mediador. Nas aulas de Projeto de Vida, as diferentes metodologias, como pesquisa de campo, relatos de experiências dos alunos, exposição de confli-

tos sociais, dinâmicas de grupos, servem de base para a reconstrução de uma visão tradicional de ensino para novos métodos.

O aluno de Projeto de Vida deve ser aquele aberto ao mundo contemporâneo, certo de suas necessidades e individualidades. Esse aluno destaca-se como protagonista de sua história e *a priori* tem no professor um mediador de temas afins que lhe serão úteis em sua vida. Já o professor tem um papel muito importante; deve ser aquele que "acolherá as dúvidas, as incertezas, os medos, as angústias, os desafios e fará a mediação pedagógica desse processo tão intenso que compõe a construção da identidade e as escolhas de vida dos jovens" (RCRO, 2021, p. 805).

O professor de Projeto de Vida atua como mediador na construção de um sujeito preparado para o mundo, com personalidade própria, pensamento criativo e crítico, que se fundamenta numa visão protagonista. O professor como mediador do ensino-aprendizagem "[...] deve saber com quais sujeitos ele está lidando em sala de aula e para isso precisa conhecer os seus alunos, saber de onde eles vêm, qual o meio social em que estão inseridos e quais as bases que os mesmos possuem" (Gouveia; Ugeda Junior, 2021, p. 874).

Embora ainda não exista uma formação acadêmica própria para os professores da disciplina de Projeto de Vida, esses profissionais devem possuir algumas características próprias, como a "[...] capacidade de se abrir para o novo e de conectar saberes, que esteja disposto a ser um facilitador do processo de descoberta dos estudantes" (RCRO 2021. p. 806). Assim, facilitar o procedimento de construção de saberes, conectar o global com o local são necessidades específicas que o Referencial Curricular do Estado de Rondônia exige de um professor que irá ministrar essas aulas.

A perspectiva de romper os métodos tradicionais de ensino está em sintonia com a oportunidade inovadora de reaprender. Ao desvincular os anseios da disciplina de Projeto de

Vida para moldar a visão do professor como um mediador ideal para além dela, mas também para as aulas de Geografia. Assim se busca focar na mais difícil tarefa de um professor: a renovação, a inovação e o autodesenvolvimento. Segundo os autores Clarindo e Miller,

> [...] na prática, vemos que os discursos se efetivam na manutenção do status quo, e a escola tradicional permanece como ferramenta objetiva dessa manutenção, pois, mesmo com esses revestimentos de autonomia e de versatilidade dos sujeitos da aprendizagem, propostos nos currículos atuais, as relações teórico-metodológicas na práxis didático-pedagógica da escola, em essência, estão estruturadas pelos preceitos da escola tradicional (2018, p. 247).

Ao analisar aqui minha trajetória de vida e minhas experiências profissionais como professor da disciplina de Projeto de Vida, percebo como a adoção dos critérios e características esperados de um professor de Projeto de Vida pode auxiliar na superação das barreiras didático-metodológicas e teóricas do ensino tradicional. Esse tipo de abordagem permite ao professor reinventar-se, adotando uma visão mais crítica de mundo, preparando-se para lidar com as individualidades e especificidades dos alunos. Dessa forma contribui para a formação de indivíduos capacitados a enfrentar e interagir com o lugar onde vivem.

A disciplina de Projeto de Vida surgiu em minha história profissional e alinhou-se perfeitamente aos pré-requisitos de um professor que pensa na natureza como parte do processo histórico de construção e não apenas como produto. Esses ideais defendidos por Marx, conforme Pereira e Francioli (2011, p. 96), como materialismo histórico e dialético que entende o desenvolvimento humano como um processo em que o homem, ao agir e transformar a natureza, também se modifica. Tal embasamento teórico contribui, enquanto suporte, para superar a "mesmice" e promover uma abordagem mais inovadora que ultrapassa as barreiras tradicionais.

O professor da disciplina de Projeto de Vida deve "[...] reconhecer as juventudes, estabelecendo uma escuta ativa e atuando a partir de uma comunicação não violenta, no intuito de compreender as dúvidas, problemas, desejos e outras características que o estudante carrega consigo" (RCRO, 2021, p. 806). Compreensão, reconhecimento e escuta ativa, enquanto professor de Projeto de Vida, deram-me inspiração e vivência que pude levar para as aulas de Geografia.

As aulas que ministrei foram complexas, pois exigiram estudos mais aprofundados sobre questões sociais, estímulos psicológicos, como despertar lembranças, desejo profissional, empatia e objetos de conhecimentos como minha identidade, eu frente ao espelho, o percurso para a vida, do sonho para realidade, profissões do futuro, etc. Temáticas essas que, costumeiramente, não são abordadas nas aulas de Geografia.

Os estímulos para a realização de aulas que envolvam a construção de um sujeito melhor preparado para o mundo, embasados em teorias como de Vygotsky e Piaget (Sociointeracionismo e Construtivismo), levaram-me a aprender novos métodos de ensino e a revisar minhas percepções a respeito do aluno. Esse processo promove uma renovação contínua de meu aprendizado e de minhas autoconcepções. A forma como compreendo o papel do educador e o processo educativo transforma-se gradualmente; essas novas concepções expandem minha prática didática, influenciando não apenas as aulas de Projeto de Vida, mas também outras áreas do ensino. As aulas de Projeto de Vida são dinâmicas, atuais, com estímulo à percepção, à criatividade e às reflexões.

O saber do aluno enquanto sujeito começa a ser valorizado, seu cotidiano passa a ser levado em conta e suas individualidades atuam como coordenadas aos métodos a serem adotados para que as aulas da disciplina sejam parte fundamental na sua construção como sujeito.

As marcas dessa experiência em sala de aula durante o ano letivo de 2022 permanecem guardadas em minha memória, principalmente devido ao processo de constante reinvenção para oferecer boas aulas. Foram cerca de 80 aulas por turma, totalizando 800 aulas de aprendizado. Embora os alunos também tenham aprendido, talvez ainda não reconheçam isso sem uma reflexão mais profunda, mas é certo que aprenderam. Dentre todas essas aulas uma se destaca especialmente pelo impacto emocional e pela relevância que teve; relato aqui mais detalhadamente.

A unidade temática do dia era "Quem você tem por perto?" tinha por objeto de conhecimento (conteúdo) previsto no RCRO: "Eu, a família e o outro: análise dos valores intrínsecos e constituintes da identidade"; por meio do referido conteúdo almejávamos os objetivos: 1 – Identificar os próprios interesses e necessidades. 2 – Estabelecer significado às experiências na escola e fora dela. 3 – Vivenciar, refletir e dialogar sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum 4 – Reconhecer as próprias forças e apoiar-se nelas, reconhecendo também a importância do convívio com o outro.

Após uma fala inicial sobre a necessidade de olhar com maior atenção as pessoas ao nosso redor, sua importância em nossas vidas e como sentiremos sua falta, iniciei uma dinâmica conhecida por "Viajem ao Espaço". Cada aluno recebeu três papéis, que simulavam malas gigantes e deveriam colocar nelas o que mais se ama ou considera importante, pois em breve um cometa iria se chocar com a Terra e eles deveriam partir em um foguete o mais rápido possível com suas três malas.

A dificuldade inicial de selecionar três pessoas ou objetos foi imensa. Após dar partida aos motores (um vídeo simulava a partida na TV com suspense), o foguete não conseguiu partir devido ao "peso". Pedi que retirassem uma pessoa ou item da mala. Nesse primeiro momento, alguns alunos senti-

ram a dor de ficar sem alguém que amavam e lágrimas começaram a aparecer. Dois ou três pediram para parar, os demais continuaram sem problemas.

No segundo momento, quando o foguete novamente não conseguiu decolar, a situação alcançou seu clímax. Os alunos encontraram extrema dificuldade em deixar qualquer pessoa para trás. Muitas lágrimas foram derramadas nessa turma. Senti o impacto das minhas palavras na abertura da aula, percebi a importância que os alunos deram àquela dinâmica e sua reflexão posterior; creio que aprenderam sobre valorizar o outro.

Como resultado, senti receio de continuar com a mesma dinâmica em outras turmas. Apesar das solicitações de muitos alunos que também queriam vivenciar essa experiência, aprendi muito naquele dia. Compreendi a importância de minha disciplina na construção de valores, ações, atitudes, sentimentos, objetivos e projetos de vida.

Nesse tipo de projeto, o desenvolvimento social e histórico da aprendizagem de cada estudante é valorizado individualmente, o que contribui para um melhor entendimento dos objetos de conhecimentos propostos, pois todos chegam à escola com um arcabouço de conhecimentos socioculturais já consolidados; juntamente com os professores podem mediar um conhecimento superior. O conhecimento real é aquele que o aluno já tem, mas precisa de um professor que possa mediar novas informações para o próximo nível. A atuação do professor de forma mais ativa em relação a seu papel de mediador corrobora a ideia de Zanella (1994, p. 107) quando afirma ser necessário "[...]o educador desenvolver sua prática pedagógica fundamentando-se em uma concepção de aluno que o considere como sujeito interativo, agente de sua própria histórica e que, como tal, desempenha importante papel no seu próprio desenvolvimento".

Concluindo…

Durante aquele ano letivo, todos os momentos das aulas foram extremamente enriquecedores para mim. Anteriormente, eu me via como um professor de Geografia muito "frio", evitando ao máximo qualquer contato afetivo com o estudante ou sua história e desenvolvendo pouca afinidade para não criar vínculos. No entanto, isso mudou. As aulas do Projeto de Vida transformaram minha abordagem tanto como pessoa quanto como professor de Projeto de Vida e de Geografia.

Hoje me vejo como um professor muito mais afetivo e com olhar mais atento para cada um dos estudantes que frequenta minhas aulas. Embora a dinâmica e os temas das aulas sejam variados, minha abordagem mudou significativamente. Agora vejo cada aluno como alguém com uma história e individualidades próprias, reconhecendo seu contexto social e suas histórias como únicas e exclusivas.

As bases desse "novo" professor me foram dadas pelas exigências de ter que ser o mediador (professor) do Projeto de Vida, mas que passaram a se constituir um processo de renovação metodológica. O Referencial Curricular do Estado de Rondônia, ao exigir que o professor atue como um mediador, contribui para sua formação contínua. Esse "choque" de realidade representou, para mim, uma desvinculação metodológica e me levou a revisar e adaptar meu planejamento de aulas.

Esse é um processo que exige comprometimento, dedicação, desejo de superação e disposição em contribuir para que os estudantes relacionem suas experiências pessoais ao conhecimento científico da escola. Logo, a educação deixa de ser apenas uma etapa passageira de suas vidas e os torna protagonistas de suas próprias histórias.

Por fim, é importante destacar que, ao longo de minha trajetória como professor, a educação tradicional ainda não foi

completamente superada. No entanto, as contribuições da disciplina de Projeto de Vida permitiram que eu modificasse parte da metodologia tradicional de Geografia que se havia consolidado na minha prática de ensino médio. Hoje, essa integração tornou-me um professor muito mais crítico e engajado, contribuindo de forma mais significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 maio 2024.

BRASIL. **Projeto de Vida**: Ser ou Existir? BNCC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/200-projeto-de-vida-ser-ou-existir. Acesso em: 04 maio 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidente da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2024.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.

CLARETIANO. **Geografia**. São Paulo. 2015. Disponível em: https://claretiano.edu.br/graduacao/geografia. Acesso em: 04 maio 2024

CLARINDO, C. B. da S.; MILLER, S. Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas. **Educação em Foco**, ano 19, n. 29, p. 13-34, set./dez. 2016.

DALAPICOLA, T. **A migração de capixabas para Rondônia**. Monografia apresentada ao Departamento de Geografia do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Geografia, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2023. **São Miguel do Guaporé**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/sao-miguel-do-guapore/panorama. Acesso em: 04 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 17 ago. 2024.

FERREIRA, M. V. V. *et al.* A Teoria de Robert Mills Gagné: condições de aprendizagem, design instrucional e aprendizagem em Matemática. In: SOUZA, M. A. V. F.; COMARU, M. W. **Ensino e Aprendizagem na visão de grandes pensadores**. Vitória: Edifes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Cecilia. **Milton Santos**: por uma geografia cidadã e ativa. Educação e Território. Fevereiro de 2020. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/milton-santos-por-uma-geografia-cidada-e-ativa/. Acesso em: 20 ago. 2024.

GOUVEIA, P. S.; UGEDA JÚNIOR, J. C. O ensino de Geografia no Brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. **Formação** (on-line), v. 28, n. 53, p. 855-883, 2021.

PROJOTA. José Tiago Sabino Ferreira. **A rezadeira**. 2013. Disponível em: https://www.musixmatch.com/lyrics/Projota/A-Rezadeira-Ao-Vivo. Acesso em: 17 ago. 2024.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. ARTIGO **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456/6888. Acesso em: 30 ago. 2024.

RONDÔNIA. **Referencial curricular para ensino médio e Rondônia**. Porto Velho, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 04 abr. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: AULA DE CAMPO EM UMA EXCURSÃO AO VALE DO GUAPORÉ

Julisnei Rodrigues Lauro
Rosa Martins C. Pereira

Introdução

Páscoa de 1995, 16 de abril. Enquanto papai ficava com os três primeiros em casa, o derradeiro filho nascia numa tarde maravilhosa. Tarde maravilhosa como são papai e mamãe. Foi assim que em Santa Luzia D´Oeste, no estado neto de São Paulo e filho do Mato Grosso, que eu nasci, no querido estado de Rondônia.

Chico Buarque descreve, no início de sua composição "Paratodos" (1993) a diversidade de minha origem quando ele escreve: "O meu pai era paulista. Meu avô, pernambucano. O meu bisavô, mineiro. Meu tataravô, baiano". Em meu caso, meus avós são oriundos dos estados da Bahia, de Minas Gerais e de São Paulo. Meus pais, no entanto, nascidos em Assis Chateaubriand e Lerroville, são paranaenses. Nesse vai e vem migratório, aqui estou eu. Hoje tenho uma filha rondoniense.

Minha trajetória escolar iniciou em 2002, ano em que entrei na 1ª série. Estudei todo o ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Pré-Escolar e Fundamental Expedito Gonçalves Ferreira, localizada no quilômetro 3,5 da Linha P-18

Velha, município de Santa Luzia D'Oeste/RO. Meu ensino médio foi cursado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek, localizada na zona urbana de meu município, Santa Luzia D'Oeste. Nesse período, entre 2010 e 2012, amadureci meu sonho de cursar Geografia.

Em 2016, tornei-me licenciado em Geografia. Logo após concluí também uma especialização *latu sensu* em Metodologia do Ensino de Geografia. Aprovado em concurso público da rede estadual de educação, precisei deixar minha terra, o Sítio 1º de Maio, localizado na Linha P-22 em Santa Luzia D'Oeste, e em outras terras fui desempenhar minha nova função. Era o dia 16 de abril de 2017. Novamente um Domingo de Páscoa, lembro até das palavras de meu pai naquela tarde quando me dizia mais ou menos assim: "Num Domingo de Páscoa você chegou para mim, num Domingo de Páscoa tu partes de nossa casa". Por instantes pensei em lá mesmo ficar.

Fui designado para assumir a vaga de professor na cidade de Cacoal, lotado na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI Josino Brito. Lá lecionei até meados de 2022, quando fui relocado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental.

> Tudo isso é acolhido no grande abrigo da memória, em não sei que dobra secreta e inefável, para ser retomado, quando for necessário, e trazido de volta. E todas as sensações, cada uma pela respectiva porta, entram nela e são depositadas nela. Não entram elas mesmas, contudo, mas as imagens das sensações das coisas ficam ali à disposição do pensamento de quem as relembra (Agostinho, 397, p. 263).

E dentro dessas memórias relatarei aqui, entre as várias experiências profissionais, uma que marcou profundamente minha vida. Trago agora de volta de minha memória uma aula de campo desenvolvida no município de Costa Marques/RO.

Minha escola e a seringueira

No ano de 2017, concretizamos um projeto de aula de campo da EMTI Josino Brito, que foi realizado no município de Costa Marques – RO. No entanto, antes de relatar essa experiência profissional, quero retornar um pouco no tempo, especificamente ao ano de 2002. Esse foi meu primeiro ano de vida escolar. Minha mãe acompanhou-me no primeiro dia, provavelmente pensando que eu choraria muito e achando melhor estar por perto. Morávamos na zona rural, e a escola distava 17 quilômetros de casa, razoavelmente perto comparado a alguns colegas. Lembro-me bem de minha professora; chamava-se Senhorinha. Era uma baiana que, embora rígida quando necessário, era amorosa todo o tempo e foi a responsável por me cativar com o ambiente escolar.

Recordo-me ainda do livro "O Pequeno Príncipe", em que Antoine de Saint-Exupéry (2015, p. 68), discorrendo sobre o diálogo entre o pequeno príncipe e a raposa, relata que, sendo cativada, a vida da raposa seria cheia de sol. A minha vida passou a ser cheia de sol, não que antes não fosse, mas a partir dali com brilhos diferentes.

Retornando então o narrado sobre a minha primeira professora, lembro muito bem de como aguardava com ansiedade a mesma descer de "seu ônibus", já que ela morava em uma linha vizinha à minha. Eu morava na linha P-22, e ela na P-18 Nova. Recordo bem de sua roupa que mais usava: uma saia preta na altura dos joelhos e uma blusa sem mangas e com botões, branca com bolinhas pretas. O local em que o ônibus de sua linha ficava estacionado era uma sombra feita por um pé de manga e dois pés de seringueiras.

José Luiz Peixoto em seu poema intitulado "O meu lugar" (2013) com frequência repete: *Eu tenho um lugar. Por isso, nunca me perco no mundo imenso*. Tal qual o poeta, eu também

tenho um lugar e, em qualquer lugar que eu vá, nunca me perco ao ver uma seringueira, seja pela recordação da escola, seja pelo bosque que meu avô plantou e em suas sombras as nossas vaquinhas leiteiras descansavam. A aula de campo que aqui relatarei foi marcada por experiências e emoções, aprendizados e descobertas, diversidade e respeito e também por muitas seringueiras.

Explorando o Vale do Guaporé

A experiência que relatarei é oriunda de um projeto interdisciplinar denominado "Explorando o Vale do Guaporé", com aulas de campo envolvendo as disciplinas de Geografia, História, Biologia e Língua Espanhola. O projeto foi executado em maio de 2017 e dividido em duas etapas: a primeira envolvendo 35 alunos dos 3° anos do ensino médio da Escola EMTI Josino Brito, localizada no município de Cacoal, e cinco professores. Essa etapa foi realizada com visitas à Reserva Extrativista Estadual – RESEX do Rio Cautário, Real Forte Príncipe da Beira, Comunidade Quilombola de Santa Fé e comunidade de Buena Vista-Bolívia, todas localizadas no município de Costa Marques.

A segunda etapa envolveu 34 alunos dos 2os anos do Ensino Médio da escola nas cidades de Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, no estado de Mato Grosso, além de seis professores, porém o desenvolvimento dessa etapa não será o foco deste relato.

Esse projeto foi pensado e elaborado conforme as considerações de Moreira e Marques (2021, p. 45.143), porque

> É através da aula de campo que muitos conceitos discutidos em aulas se tornam mais compreensivos pelos estudantes, pois essa metodologia ajuda o aluno a como proceder diante de uma determinada situação por intermédio de distintas técnicas como: coleta de informações, interpretação, análise e dis-

> cussão dos dados possibilita aos mesmos enxergarem com outro olhar a teoria ministrada na sala de aula e enriquece a metodologia aplicada pelo docente.

A questão de "enxergar com outro olhar" foi provavelmente a maior transformação provocada pela aula de campo nos estudantes. O impacto inicial foi gerado na primeira parte do projeto, realizada no Distrito de São Domingos do Guaporé, quando ocorreu a visita à Reserva Extrativista Estadual do Rio Cautário no primeiro dia da viagem.

Dentro da Resex do Rio Cautário, a comunidade visitada foi o seringal Canindé. A percepção de uma realidade desconhecida por grande parte dos estudantes ficou claramente exposta. Muitos deles sequer imaginavam que aquele modo de vida e sua relação com a natureza existisse em Rondônia. Para os estudantes, aquela era uma realidade somente encontrada nos interiores do Amazonas, situação vista apenas nos programas de televisão.

Os caminhos entre as comunidades que serpenteiam o rio Cautário também chamaram muito a atenção dos estudantes; para muitos, tratava-se de um labirinto. Por não conhecerem a flora ou por nunca terem estado dentro de uma floresta, tudo parecia monótomo, tudo igual, sem quase nada de elementos que pudessem evitar de se perder nas entranhas da mata. Durante a caminhada pela mata, recordei-me do sítio de papai. Nele há uma estrada bem feita cortando o sítio ao meio e dá acesso ao cafezal. Podia sentir da mesma maneira o ar fresco e puro que ali se encontrava.

Ainda na mata, tivemos uma belíssima aula demonstrativa ministrada por líderes da comunidade para estudantes e professores. Foram apresentadas especialmente duas espécies de árvores: a castanheira, que, naquele período do ano, não tinha frutos a serem coletados, e a seringueira. Ao observar a seringueira e relembrar minha infância, percebi uma relação

profunda e inseparável relação entre o homem da floresta e ela. Então me faz mais sentido um trecho do poema de Pereira da Silva de 1998 intitulado "Poema da seringueira". Esse trecho diz assim:

> Lá, na tessitura da floresta primitiva,
> Onde os olhos de Deus chegam já tão cansados,
> A seringueira é a dadivosa mãe caritativa dos flagelados,
> Dos desesperados
> Bandeirantes da fome e da desgraça.
> Vede, como é humana! Vede!
> Lá está, oferecendo os seios fartos a quem passa, maltrapilha e sem nome,
> Pela estrada.
> – Ela dá de comer a quem tem fome!
> – Ela dá de beber a quem tem sede!

E a floresta com suas riquezas fornecia sustento àquelas pessoas. Porém, muitos estudantes perceberam que, mesmo sendo uma localidade distante, a comunidade possuía muitos itens e bens comuns às pessoas que vivem nas cidades. Pode até ser que o modo de vida atual daquela comunidade de homens e mulheres caboclas não seja mais tão diferente do nosso ou não parecer "tão original", contudo eles ainda mantêm uma profunda conexão com os rios, a floresta, enfim, com a própria natureza.

> Vale ressaltar que as comunidades tradicionais ribeirinhas não estão isoladas no tempo e espaço; distanciadas umas das outras, elas estabelecem conexões e vínculos entre si. As sociedades urbanas, por exemplo, necessitam da produção agrícola e extrativista da vida rural para sobreviver. Em contrapartida, as comunidades tradicionais precisam estabelecer trocas com a sociedade urbano-industrial para adquirir acesso a bens e serviços que garantam sua reprodução social (Lira; Chaves, 2015, p. 73-74).

Em determinado instante, o guia perguntou aos estudantes se eles conseguiam relacionar aquelas árvores por ele apresentadas com o dia a dia deles. Prontamente iniciaram o levan-

tamento de opiniões, desde a questão ambiental e a relação com o clima, as chuvas, o ar mais puro até os produtos mais comuns, como alimentos, pneus dos veículos, dentre outros. Em seguida, iniciou-se uma aula prática de sangria[1] da seringueira. O que parecia uma atividade fácil mostrou-se um conjunto de técnicas e habilidades que poucos estudantes conseguiram executar, ainda assim com muitas dificuldades.

Durante o dia ocorreu uma aula perfeita. Trabalhamos temas e objetos do conhecimento de diversas disciplinas, desde botânica, economia, globalização, ciclos da borracha, fronteiras naturais e artificiais, hidrografia, etc. Encerramos o dia à beira do rio Cautário ouvindo "histórias de pescador" – talvez reais, talvez mitos. Contudo, compreendemos que rio e ribeirinho, mata e homem-extrativista são, por necessidade ou afeto, uma coisa só.

Real Forte Príncipe da Beira e comunidade de Buena Vista/Bolívia

No segundo dia da excursão dessa aula de campo, o destino dos 35 alunos e cinco professores pela manhã foi o Real Forte Príncipe da Beira. O objetivo era conhecer a história local, o processo de ocupação e dominação feito por portugueses e espanhóis, a arquitetura colonial, entre outros temas. Durante a visita ao monumento fomos guiados pelo morador local e grande estudioso da história do Real Forte. As conversas enquanto caminhávamos giravam em torno de informações arquitetônicas sobre a construção, os motivos que levaram à cons-

[1] Procedimento realizado para a obtenção do látex da seringueira. Basicamente se realiza um corte na casca da árvore de forma superficial. Esse corte é realizado em um ângulo que permita a seiva escorrer para um recipiente coletor. O látex é matéria-prima para a fabricação da borracha natural.

trução e como se deu o fim do uso da fortaleza. Como afirma Nascimento (2013, p. 123):

> Concretamente, o Forte é o marco maior na colonização e povoamento dos vales Madeira/Guaporé. Sua construção ainda exibe interrogações a serem pesquisadas e estudadas com mais afinco pelos historiadores, sobretudo pela sua riqueza cultural e estratégica na defesa das terras espanholas conquistadas pelos portugueses em meio às ambiciosas expedições à região amazônica.

O entusiasmo dos estudantes, bem como o interesse pelas explicações dadas pelo guia eram nitidamente algo raramente visto em sala de aula. Talvez ali estavam vendo concretamente algo visto somente nas aulas de Geografia e História do estado de Rondônia e que antes parecia não possuir tanto sentido e importância. A compreensão também de que o resultado da História é o que estamos vivendo no momento é algo também louvável.

Para Moitinho e Pina (2020, p. 6), a educação e o ensino de História devem levar os estudantes à compreensão de que esse saber histórico é derivado e resultante das experiências humanas no decorrer do tempo. Acredito que as experiências obtidas pelos estudantes naquele momento levaram os mesmos ao entendimento sobre a importância de conhecer nossa História e a história de nossa terra, além, é claro, de valorizá-la.

O Real Forte do Príncipe da Beira causou bastante euforia nos estudantes; alguns ficaram admirados com o tamanho da construção. A organização administrativa e habitacional dentro da fortaleza causou bastante admiração. Supresos ficaram com a elaborada engenharia da época e as noções sanitárias aplicadas para melhorar a circulação de ar entre os prédios habitacionais. O alinhamento perfeito das janelas serviu de moldura, de quadro para diversas fotos.

O Forte também é um marco da ocupação do Vale do Guaporé; "devido ao gigantismo da obra, o Real Forte Príncipe da Beira teve papel preponderante no povoamento do Vale

do Guaporé, porquanto atraiu para a inóspita região uma legião de operários, escravos, comerciantes, aventureiros, militares entre outros" (Nascimento, 2013, p. 116). Nas décadas passadas, serviu também como ponto de referência durante os ciclos da borracha, inclusive para o povoamento do rios tributários, como o Cautário, onde inúmeros soldados da borracha ou aventureiros, subiam o rio em busca de fixar moradia. Antes do horário de almoço, retornamos para a cidade de Costa Marques, onde daríamos continuidade às aulas após o almoço. O destino foi a Comunidade Quilombola de Santa Fé.

Santa Fé e senhor Sabá: é com lutas que se conquistam direitos

Após o almoço, nosso destino foi a Comunidade Quilombola de Santa Fé no mesmo município. Quem nos recebeu com um largo sorriso foi o senhor Sabá, líder daquela comunidade. Notei, enquanto aconteciam os cumprimentos, que haviam ali alguns pés de ipês, de bacuris, mangueiras, goiabeiras e também uma delgada árvore ainda jovem; era uma seringueira. Questionado mais tarde por mim, o senhor Sabá disse que nasceu espontâneamente depois que os netos deixaram para trás algumas sementes que utilizavam como brinquedo.

Convidados para a área de reuniões da comunidade, que também era uma extensão da própria moradia do senhor Sabá, os alunos com seus cadernos à mão para fazer suas anotações e que dias mais tarde seriam úteis para apresentar à comunidade escolar num seminário sobre a excurssão e aula de campo. As conversas com o senhor Sabá começaram livremente, e a partir de suas curiosidades fizeram muitas perguntas. A primeira, lembro bem, foi feita por uma estudante que tinha como sonho cursar o curso de Direito – sonho que ela realizou nos anos seguintes. A aluna perguntou sobre a posse da terra, e a respos-

ta deixou clara a ocorrência de conflitos e uma luta pelo direito sobre a mesma.

Nessa primeira pergunta e também resposta dada pelo líder da comunidade, ficou claro que

> A questão da demarcação e certificação dos territórios de remanescentes de quilombo tem levantado vivo debate entre forças conservadoras, de um lado, especialmente latifundiárias e parte expressiva da grande mídia, e, por outro lado, as representações sociais e os organismos governamentais encarregados de assegurar a aplicação da legislação vigente em benefício de grupos humanos historicamente marginalizados pelo Estado e, permanentemente, submetidos à exploração mais vil e à total falta dos direitos de cidadania (Costa; Mendonça; Felzke, 2022, p. 9-10).

Ainda no embalo sobre a questão da posse da terra, outro estudante perguntou sobre a organização interna do território, se cada pessoa era dona de uma parte, se alguém decidia por todos, dentre outros questionamentos. A resposta deixava claro que o território era de posse da comunidade em geral, que, dependendo do tamanho da família, tinha direito a uma área para cultivo e que, de forma natural, cada um foi escolhendo seu "cantinho" para morar. Sabá ainda concluiu dizendo que os conflitos que surgem são resolvidos por um conselho da comunidade.

Foi essa noção de comunidade e de compreensão sobre seu território que fizeram com que a luta do povo de Santa Fé obtivesse resultado. União de todas as famílias que garantiu a posse daquela terra. Carneiro (2010, p. 3) em seu artigo sobre processos etnorraciais quilombolas descreve que

> No território coexistem relações de (re)produção, de solidariedade e de identidade em processos contínuos e transformadores. O território é tanto fruto das relações socioculturais e econômicas quanto é também formador dessas relações, ou seja, ele é marca e matriz da sociedade.

As relações sociais presentes no território são o que garante a identidade do povo de Santa Fé e das demais comuni-

dades quilombolas deste país. Quando perguntado sobre as atividades que a comunidade realizava, o líder quilombola apontou duas principais: a parceria nos trabalhos referentes às roças e principalmente durante o período de produção de farinha e derivados da mandioca e as práticas religiosas. Majoritariamente católica, a comunidade vive o ano com a expectativa da realização da Festa do Divino Espírito Santo. Festa centenária do Vale do Guaporé, que une comunidades urbanas, indígenas, ribeirinhas e quilombolas, tanto brasileiras como bolivianas, ao longo de toda a extensão do conjunto hidrográfico Guaporé-Mamoré, ou seja, desde Guajará-Mirim até Pimenteiras do Oeste.

Senhor Sabá aproveitou e contou sobre a ocupação do Vale do Guaporé e a chegada deles naquela localidade. Esse fato é corroborado por Silva (2014, p. 13) em seu artigo intitulado "A Romaria do Senhor Divino Espírito Santo do Vale do Guaporé (Rondônia): uma etnografia do significado musical", onde o mesmo relata que "os indígenas e negros detêm grande parte do conhecimento sobre os diversos momentos da ocupação dos territórios no Vale". Após muita conversa detalhada, o senhor Sabá levou-nos para ver as antigas instalações da fazenda e escola que ficavam onde, naquele momento, era o Território Quilombola de Santa Fé. Também nos levou às margens do rio Guaporé e terminou falando sobre a ligação entre o rio e seu povo. Terminada aquela aula, retornamos para a cidade de Costa Marques, distante dali em torno de 8 quilômetros.

Comunidade Buena Vista – Bolívia: o outro lado da mesma moeda

No terceiro dia de atividades do projeto, logo após o café da manhã, dirigimo-nos às margens do rio Guaporé. Muitos dos presentes nunca haviam visto uma quantidade tão grande de barcos, voadeiras e canoas aglomerados. Surgiram diversas

perguntas sobre o fato de que o outro lado da margem já pertencia ao território boliviano. Perguntas sobre documentação, compras, idioma e outras curiosidades foram surgindo. A professora de Língua Espanhola que fazia parte de nosso grupo explicou que a comunicação não seria nenhum problema e que lá do outro lado eles entenderiam o porquê.

A primeira emoção foi cruzar o rio Guaporé. Medo, adrenalina, euforia, tudo se via no rosto de cada estudante. As ondas geradas pelo vento e pela intensa movimentação de embarcações criava um cenário perfeito para a ocasião. Chegar à outra margem, já em terras bolivianas, gerou vários comentários positivos e com certa empolgação. Notei que, ao desembarcarem na comunidade de Buena Vista, os estudantes adotaram um comportamento mais discreto, sério, respeitoso. Esse comportamento foi um tema abordado nas rodas de conversa pós-viagem em Cacoal. A reflexão era sobre como deveriam agir em nossa sociedade, mantendo sua essência, como concluiu um dos estudantes.

Após explorarem a vila, visitando loja por loja, notando que ali havia igrejas, posto policial e outros departamentos estatais do Estado Plurinacional da Bolívia, os estudantes perceberam um fato que consideraram bem importante: a maioria dos bolivianos falava português; se não falavam, compreendiam bem. Havia brasileiros também donos de lojas e uma grande mistura entre os povos dos dois países. Lá brasileiros e bolivianos vivem em constante circulação entre os dois territórios sem nenhum problema ou preconceito aparente, evidenciando a fluidez da fronteira.

O objetivo da aula com à visita à comunidade de Buena Vista foi para mostrar aos estudantes a importância de respeitar e valorizar cultura e modo de vida de um outro povo. Entender o ritmo de vida dessa população e compreender suas origens foi o que se precisava para concluir o conteúdo inicia-

do em sala de aula, que trabalhava sobre "A Sociedade Guaporeana". Sociedade esta com tantos elementos e história que não se restringe apenas ao território brasileiro.

Encerramos a visita, voltamos à escola Gomes Carneiro, localizada na Avenida Chianca, Costa Marques-RO, onde estávamos nos alojando, e depois do almoço retornamos para Cacoal.

Considerações finais

O desenvolvimento das aulas de campo mostra-se sempre com efetiva significação entre os objetos do conhecimento e prática e vida no dia a dia. Após passar esses dias no Vale do Guaporé, absorvendo tanto conhecimento popular e conseguindo relacionar com os conteúdos ministrados e vivenciados teoricamente dentro da sala de aula, pudemos ver a transformação vivenciada pelos estudantes e por nós professores.

A quebra e a superação de preconceitos construídos ao longo de uma vida foram aos poucos sendo desfeitas em uma simples excursão. Se para os estudantes foi uma experiência única, de vivências, histórias e realidades talvez nunca imaginadas, as comunidades e pessoas que nos receberam provavelmente tenham se sentido valorizadas, respeitadas e incluídas dentro da sociedade de forma parital.

Dessa forma, após seminário desenvolvido na escola, encerramos essa etapa do projeto Vale do Guaporé, que trouxe contribuições significativas para alunos e professores. Particularmente para mim foi crucial entender na prática a importância de meu papel como professor, de ser um instrumento, um facilitador de transformação social. No desenvolvimento desse projeto, professor e aluno, docente e discente tornaram-se apenas "um" em um estado de contínua aprendizagem.

Referências

AGOSTINHO, Santo. Bispo de Hipona, 354-430. **Confissões** / Tradução do latim e prefácio de Lorenzo Mammì. 1. ed. São Paulo: Penguim Classics Companhia das Letras, 2017.

CARNEIRO, Leonardo. **Viajando por territórios quilombolas da atualidade**: Reflexões sobre processos etnoterritoriais. UFJF, 2010. Disponível em: https://www2.ufjf.br/nugea/files/2010/09/viajando.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

COSTA, Calebe Brito da; MENDONÇA, Andreza Pereira; FELZKE, Lediane Fani. Semana de reflexão da presença quilombola em Rondônia: Comunidade Quilombola Santa Fé. **Revista FT**, v. 26, ed. 117, dez. 2022. Disponível em: https://revistaft.com.br/semana-de-reflexao-da-presenca-quilombola-em-rondonia-comunidade-quilombola-santa-fe/. Acesso em: 7 set. 2024.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/inter/a/MXbhGK5VDQbX4bMQzRYDRLN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 set. 2024.

MOITINHO, Helena Rosa; PINA, Maria Cristina Dantas. O currículo escolar e o ensino de história local. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista/BA, Brasil, v. 7, n. 7, p. 5.111-5.127, maio 2019. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9014/8676. Acesso em: 7 set. 2024.

MOREIRA, Gileno Santos; MARQUES, Roseane Neves. A importância das aulas de campo como estratégia de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 45.137-45.145, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/29366/23168. Acesso em: 7 set. 2024.

NASCIMENTO, Sílvio Melo. REAL FORTE PRÍNCIPE DA BEIRA: História e estórias do imaginário popular no Vale do Guaporé. **Revista Labirinto**, ano XIII, nº 18, jun. 2013. Disponível em: file://

C:/Users/User/Downloads/veronica,+artigo-s%C3%ADlvio.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

PARATODOS. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque. In: **PARATODOS**. Intérprete: Chico Buarque. Rio de Janeiro: BMG/RCA, 1993. Disponível em: https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45158/. Acesso em: 3 set. 2024.

PEIXOTO, José Luís. **O meu lugar**. [S.I.] Visão, 2013. Disponível em: https://www.joseluispeixoto.net/80811.html. Acesso em: 04 set. 2024.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. 1900-1944. **O pequeno príncipe**. Tradução de Denise Bottmann. Barueri/SP: Novo Século Editora, 2015.

SILVA, Francisco Pereira. **Poemas amazônicos**. Manaus: Valer, 1998. Disponível em: https://almaacreana.blogspot.com/2016/06/poema-da-seringueira.html. Acesso em: 5 set. 2024.

SILVA, Hágner Malon da Costa. **A Romaria do Senhor Divino Espírito Santo do Vale do Guaporé (Rondônia)**: uma etnografia do significado musical. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/AAGS-9GMGZC/1/ilovepdf.com.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: RELATO DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE

Thaiza Mendes Bertalha

Introdução

O ano era 1997, cidade de Cacoal, Rondônia. Conhecida como capital do café e local de meu nascimento. O contato com a natureza sempre foi eminente, o jeito militante também me agradava desde muito cedo, correndo entre uma rua e outra a fim de socializar com a vizinhança. Os rios de minha cidade eram percebidos por mim como verdadeiros parques de diversões, ainda salubres no ano de 2000. Sobre eles Kemper comenta:

> Como em toda a região amazônica, Cacoal é rico em recursos hídricos, possuindo inúmeros rios, igarapés e nascentes. São raras as propriedades rurais que não dispõem d'água [...] O principal curso da água é o Rio Machado, que é formado pela junção das águas do Rio Barão de Melgaço e Pimenta Bueno (Kemper, 2006, p. 180)

Lembro-me do início das pavimentações de meu bairro, ainda assolado pela poeira em 2005; fui logo estrear com a minha bicicleta, ideia infeliz, o que me rendeu cinco pontos na mão. Observava de perto as casas de madeira darem lugar a novas construções arquitetônicas, modificando a paisagem da cidade. As bicicletas gradativamente foram substituídas pelas motocicletas e por automóveis. A dinâmica da cidade mudou,

e a continuidade desta história sempre poderá ser novamente narrada, mas, como sentenciou Bertolt Brecht (2012, p. 36), "por aqueles que virão depois de nós".

Minha construção docente

A tradição de trabalho em sala de aula sempre se fez presente em minha família; creio que como consequência também a admiração por Paulo Freire (1921-1997). Particularmente, eu sempre tive outra fonte de admiração: minha mãe. Sempre busquei espelhar-me nela; recordo que, enquanto ela ministrava aulas de Língua Portuguesa na Escola Carlos Gomes, município de Cacoal, eu brincava na sala de professores ou nos pavilhões externos, que me figuravam como salas prontas a receber minhas práticas pedagógicas imaginárias. Eu entrava em uma sala de aula da escola, que se encontrava vazia, e me imaginava ser a professora ali. Com giz e apagador nas mãos e apenas as cadeiras como ouvintes eu fingia ensinar. Porém, ao lembrar que estava sozinha e consciente que do outro lado do muro da escola estava o cemitério Santo Antônio, eu corria para a sala de professores.

Anos se passaram, e chegara a hora de iniciar minha formação acadêmica. Como primeiro passo seria prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e naquele momento (2015) eu havia me tornado mãe. Assim, para fazer a prova e amamentar, foi preciso levar o meu filho Gabriel Thomás, que era recém-nascido; minha mãe foi junto na função de cuidadora.

O fato foi considerado um tanto inusitado e por isso noticiado pelo Jornal G1 com a reportagem: "Com apenas 10 dias de nascido, o pequeno Tomás já irá acompanhar a mãe durante a prova. Para ajudar a cuidar da criança, Thaiza irá contar com o apoio de sua mãe, que se ofereceu para cuidar do neto" (G1, 2015).

Figura 01: Foto da reportagem G1



Fonte: https://g1.globo.com/ro/rondonia/fotos/2015/10/veja-galeria-de-fotos-do-1-dia-de-enem-em-rondonia.html#F1819106.

Dentro de minhas possibilidades, escolhi cursar Licenciatura em História pela Universidade do Norte do Paraná na modalidade Educação a Distância – EAD; mas não formou turma, então, convencida por minha mãe, resolvi cursar Licenciatura em Geografia. Logo me descobri apaixonada de verdade; para cada temática da grade curricular eu buscava compreender como ocorreria a aula na prática. Quando era possível, após as aulas de Geologia por exemplo, eu explorava as formações rochosas às margens do rio Machado.

Essa experiência de observação possibilitou-me escrever um texto científico com o título "Bacia hidrográfica do Rio Machado ou Ji-Paraná: aspectos historico-socio-geográficos",

apresentado na I Semana da Geografia do Instituto Federal de Rondônia – *campus* Cacoal em 2018.

Já no final da graduação, fui cumprir os créditos para o primeiro estágio supervisionado. Ele foi realizado em uma escola localizada na periferia de Cacoal; juntamente com uma amiga de graduação, observamos os espaços geográficos e as práticas pedagógicas, temáticas da realidade que se tornaram ganchos para o planejamento de nossas aulas – a intenção era olhar pedagogicamente para os mais variáveis campos de diversidade cultural e social, desde as desigualdades sociais visíveis às restrições de infraestrutura vividas e vivenciadas pelos estudantes daquela localidade.

Figura 02: Eu ministrando aula no estágio supervisionado



Fonte: Acervo pessoal.

Em 2019, tive a oportunidade de realizar o segundo estágio em uma escola indígena do povo *Paiter Suruí*, localizada na Aldeia Amaral da Terra Indígena Sete de Setembro. O que era para ser uma atividade de poucos dias estendeu-se por três ma-

ravilhosos meses. Primeiramente, foi tempo de me adaptar; levei tudo que fosse precisar pelas próximas semanas: colchão, lençóis, ventilador, comida, roupas e uma variedades de itens. Contudo, o contato com a língua *Paiter* foi um dos momentos mais desafiadores. Não que fosse necessário, mas tentei aprender algumas expressões; minha pronúncia estava longe de ser mediana e por dias fui motivo de chacota dos meus estudantes brincalhões. Não desanimei; até me aperfeiçoei um pouquinho com o tempo a fim de me adaptar àquele novo cenário.

A vivência na escola indígena foi uma experiência única, desde o acolhimento, interesses na aprendizagem a um jogo de bola com os alunos nas práticas de Educação Física. Pude participar da coletividade e observar o desenvolvimento cognitivo de cada estudante. Para complementar, o amanhecer em meio à mata com a paisagem preservada formava um cenário todo especial para a escola... um campo pronto a receber aulas práticas. Utilizar o cotidiano dos alunos indígenas para explicar algumas teorias geográficas foi, para mim, uma experiência muito positiva e produtiva.

Essas experiências fortaleceram-me para seguir a carreira docente, com percepções sobre práticas pedagógicas em escola de periferia, bem como em escola indígena. Penso que essa realidade expressa-se no pensamento de Tardif (2014) quando diz que "o saber dos professores é plural porque, na prática docente, relaciona conhecimentos e um saber-fazer diversificados, advindos de naturezas distintas". As práticas pedagógicas voltadas à educação nas áreas periféricas contribuíram para minha formação docente; adotei uma perspectiva mais humanizada em relação às realidades e dificuldades estruturais enfrentadas pelos estudantes em seu dia a dia. Nesses casos, o velho dito popular "estude para vencer na vida!" torna-se um estímulo para superar os desafios impostos pela desigualdade social.

No que diz respeito à educação indígena, meu interesse pelas culturas originárias gerou sentimentos de gratidão e reverência, levando-me a refletir quão grande era/é minha ignorância sobre a existência das mais diversificadas formas de saber que são igualmente válidas. A esse respeito, Paulo Freire (2019) afirma que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes"; isso inclui as tradições culturais originárias. Então fui, aos poucos, integrando a realidade dos estudantes em meus planejamentos de aula e desenvolvendo práticas voltadas ao respeito e à valorização das diversidades culturais. O compartilhamento de conhecimentos será sempre valorizado nas relações entre professor e estudantes com o devido respeito ao que sugere Freire (2019, p. 31):

> o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Após as conclusões dessas etapas de formação acadêmica, realizei a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. Mãos suadas, pernas trêmulas, enfrentei com coragem os olhares julgadores da banca examinadora. Sorrisos surgiram a cada frase que eu pronunciava. Feliz após a aprovação, corri em direção ao portão e agradeci a Deus pelas bênçãos. Chegou, enfim, o tão aguardado dia da colação de grau. Apesar da ansiedade diante da multidão e do desconforto de estar em evidência, segui confiante para receber meu certificado. Estava concluída a minha graduação em Licenciatura em Geografia no ano de 2019.

Dei continuidade à minha trajetória acadêmica. Logo iniciei minha primeira especialização *lato sensu* em Educação Ambiental. No mesmo período, ingressei no curso de Licenciatura em História pela Universidade do Norte do Paraná, com duração de 2019 a 2021. O aprofundamento na área das Ciências Humanas seria meu caminho natural.

Os desafios da docência

Após a tentativa de ingressar no processo seletivo no estado do Mato Grosso, cidade de Comodoro, desisti, uma vez que ocorreu muita demora nas atribuições das aulas, o que impossibilitou minha continuidade por motivos financeiros naquela cidade. Precisei trabalhar em outra área, conseguindo minha emancipação financeira.

Em tempos de pandemia de Covid-19 em 2020, não me amedrontei; eu tinha um sonho que devia realizar: continuei estudando e comecei uma nova especialização *lato sensu* em Metodologia do Ensino de História e Geografia no período de 2020 a 2021.

No início de 2021, propus-me novamente a participar de um processo seletivo no estado do Mato Grosso, dessa vez para a cidade de Rondolândia; enfim me transformei em professora. Mas meu início de trabalho já foi com aulas *on-line.* Confesso que não estava preparada para esse tipo de ambiente de trabalho. Contudo, era um cenário que apresentava novas possibilidades, como observa Paulo Freire (1996, p. 74,75):

> É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências[...]. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar,* mas para *mudar.*

As aulas presenciais só retornaram no final de 2021. Eu morava em Cacoal/RO e trabalhava em Rondolândia/MT, fazia uma rotina semanal de 70 km em estradas não pavimentadas até a escola. As restrições sanitárias dificultaram os primeiros contatos com os estudantes; como professora regente lidei com cautela com as diversas nuances daquele novo cenário ou

"novo-normal", como chamávamos. Eu buscava sempre cursos e/ou textos que me pudessem guiar nesse novo contexto.

Momentos de acolhimento eram frequentes, já que muitos estudantes sofreram perdas familiares; alguns se agarravam aos estudos como forma de recomeçar e esquecer as tragédias. As práticas pedagógicas também mudaram; busquei novas formas de ensino que se enquadrassem melhor naquele momento. Penso que as aulas exploratórias ajudaram bastante; utilizava o ambiente fora de sala, o que também favorecia o distanciamento social.

Por dois anos segui de Rondolândia/MT até a zona rural, mais precisamente comunidade São Felipe linha 5, km 14, para lecionar em salas multisseriadas. Com poucos recursos estruturais nem sempre eu conseguia mesclar conteúdo de uma série com a outra. De forma bem arcaica, eu dividia o quadro branco em três partes: uma para cada série, 1º ano, 2º ano, 3º ano. Ali me desdobrava para que os estudantes tivessem o mínimo de dignidade em seu aprendizado, apesar das condições precárias de estrutura; admirava-me a determinação que tinham em desenvolver as atividades propostas e a atenção com a qual observavam minhas aulas, sem focar nos problemas que enfrentavam.

Um sentimento de pertencimento profissional começou a se manifestar em mim; novamente busco Paulo Freire (1996, p. 17) para expressar esse sentimento: "a nós mesmos professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente".

Buscando continuar minha formação na área da Geografia, inscrevi-me no Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia em 2020. No entanto, não obtive êxito, pois no dia de enviar a inscrição, da qual tive conhecimento 15 dias antes, faltou energia na cidade de Cacoal; perdi o prazo, fiquei desolada. Mas não desisti; era preciso continuar pensando como Paulo Freire (1996, p. 83): "como professor

devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino"* (grifos do autor).

Nesses quatro anos atuando como professora do estado do Mato Grosso, juntamente com colegas de caminhada, desenvolvemos projetos e trocamos experiências pedagógicas. Uma delas impactou-me bastante.

Em 2021, quando retornamos às aulas presenciais, compactuando com a disciplinas de Geografia, Biologia e apoio do Conselho Tutelar e Secretaria de Saúde da cidade de Rondolândia/MT, desenvolvemos o projeto "Análise de paisagem a partir da observação do local conhecido como Pedra do Alone".

Figura 03: Aula de campo do projeto "Análise de paisagem a partir da observação do local conhecido como Pedra do Alone"



Acervo Escola Olavo Bilac/2021.

Dessa forma, levamos os estudantes do 1ºano do ensino médio da Escola Olavo Bilac para uma aula interdisciplinar de campo. A partir dos conteúdos abordados em Geografia, como paisagem, espaço geográfico, configuração espacial e meio ambiente, em conjunto com os temas abordados pela Biologia, que incluíram reprodução, seres vivos, genética, evolução e ecologia, apresentamos aos estudantes como as teorias estudadas estão presentes em seu cotidiano. Embora fosse um projeto de ensino, consideramos que a metodologia estava muito próxima à pesquisa de campo, considerando que "a *pesquisa participante* não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação" (Brandão, 2006, p. 22) (grifos do autor).

Em busca de aperfeiçoamento profissional

No ano de 2023, fui informada sobre um processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, ofertado pelo Instituto Federal de Rondônia, *campus* Cacoal. Inscrevi-me não muito confiante, mas com entusiasmo gigante. No dia da prova objetiva e dissertativa, percorri 85 km de Rondolândia até o local de realização do processo seletivo.

Confesso que não foi fácil conter a adrenalina que corria em todo o meu organismo para dar lugar à concentração que necessitava; com a prova terminada, passei a esperar os resultados. Quando saiu a classificação, meu nome constava entre os classificados. Que felicidade! Até o dia da Aula Magna, eu permaneci ansiosa com a realização de um sonho tão esperado e somente após conhecer "Os doze" (como nos intitulamos na turma), que se tornariam meus parceiros nos próximos dois anos, vi que realmente fazia parte do PROFGEO, do IFRO, *campus* Cacoal.

Os estudos em grupo resultantes das disciplinas cursadas, as leituras solicitadas foram me mostrando teorias e reflexões muito próximas da minha realidade de trabalho e da realidade de vida de meus alunos. Assim a disciplina de Educação no Campo contribuiu muito em minhas práticas pedagógicas, pois trabalho com estudantes oriundos de zona rural.

Observo que os planejamentos e a ministração das minhas aulas estão se tornando mais minuciosas. Tento levar à minha sala de aula práticas possíveis a partir das reflexões vivenciadas nas atividades do Programa de Mestrado e já percebo a mudança em mim, pois é mesmo reinvenção do ser humano pelo aprendizado que garante sua autonomia (Freire, 1996).

Considerações finais

Estas considerações refletem minha trajetória de vida marcada por desafios, superações e conquistas pessoais e acadêmicas. O contexto do município de Cacoal, com sua rica natureza e os laços familiares, desempenhou um papel fundamental na formação de minha identidade. As memórias de infância, as aventuras pelas estradas não pavimentadas e os momentos de aprendizado junto à minha família foram essenciais para o desenvolvimento de valores que até hoje norteiam minha vida.

A caminhada acadêmica desde a escolha inesperada pela Geografia até os estágios desafiadores com o Povo Indígena *Paiter Suruí* de Rondônia trouxe-me uma profunda realização pessoal e profissional. Cada experiência foi enriquecedora e me preparou para enfrentar novas adversidades da vida. Mesmo diante de contratempos e sempre inspirada pelos ensinamentos de Paulo Freire, cujo pensamento sobre o papel transformador da educação segue como um guia, acredito que o meu caminho é mesmo a docência, tornando a aprendizagem eficiente.

Os projetos interdisciplinares, desenvolvidos ao longo desses anos, reforçaram minha convicção de que o aprendizado deve ser contextualizado e conectado à realidade dos estudantes. O envolvimento com a comunidade escolar em Rondolândia não só ampliou minha visão pedagógica, mas também consolidou o sentimento de pertencimento e responsabilidade social.

Assim encerro esse ciclo com gratidão por todos os momentos vividos, consciente de que a jornada do conhecimento é contínua. Este é apenas o início de uma história que certamente ainda terá muitos capítulos a serem escritos; o compromisso ético e a paixão pela educação permanecem como os pilares que sustentam minha atuação,

Referências

BRECHT, Bertolt. **Poemas**. Seleção e tradução de Paulo Cesar de Sousa. São Paulo: Editora 34, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. **Veja galeria de fotos do 1º dia de ENEM em Rondônia**. 2015. Disponível em: https://g1.globo.com/ro/rondonia/fotos/2015/10/veja-galeria-de-fotos-do-1-dia-de-enem-em-rondonia.html#F1819106. Acesso em: 29 set. 2024.

KEMPER, L. **Cacoal**: sua história, sua gente. Goiânia: Grafopel, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ENTRELAÇANDO SABERES: CONTANDO UM POUCO SOBRE A MINHA HISTÓRIA ESCOLAR, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Gisele de Oliveira Montanha
Rafael Carlos Bispo

"As pessoas vivem histórias e no contar
dessas histórias se reafirmam.
Modificam-se e criam novas histórias.
As histórias vividas e contadas educam a
nós mesmos e aos outros."

(Clandinin; Connelly, 201)

Iniciando nossa conversa: meu labirinto de memórias e histórias

A minha memória é um labirinto onde guardo os tesouros mais valiosos: as minhas histórias. Cada vez que entro nesse labirinto, descubro novos e velhos caminhos e histórias para contar; ao acessá-lo, vou escrevendo minha narrativa pessoal, que dialoga com o pensamento de Neves (2010, p. 124) quando esse diz que "essa forma de escrita [...] permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social – sou a autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes".

Mas quem é a Gisele Puruborá? Tenho algumas respostas para esse questionamento. Sou uma pesquisadora indígena do povo Puruborá, filha de pessoas extraordinárias que me deram a vida e me criaram para nunca esquecer de nutrir minhas raízes tradicionais, pois sou fruto de uma indígena com um quilombola: minha mãe a cacica Hozana Puruborá e meu pai Gilmar Montanhas. Nasci em 1987 na cidade de Costa Marques, no estado de Rondônia. Sou licenciada em Ciências da Sociedade Intercultural em 2015, bacharel em Medicina Veterinária no ano de 2020, especialista em Diversidade e Gênero na Escola e em Educação de Jovens e Adultos no ano de 2022 e a partir desse ano tornei-me professora da disciplina de Geografia na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa de Oliveira, município de Seringueiras, também no estado de Rondônia.

A minha trajetória escolar, acadêmica e profissional foi marcada por vivências, reflexões, diálogos e confrontos. Foi a partir dessas experiências que hoje consigo enxergar que foram elas que contribuíram para a minha construção identitária Puruborá. Compreendi que não é possível contar sobre a minha vida escolar, acadêmica e profissional sem abordar aspectos da minha vida pessoal, pois ambas estão entrelaçadas.

Acredito ser necessário descrever minha trajetória escolar e acadêmica em ordem cronológica para proporcionar uma compreensão mais clara de minha narrativa. Dessa forma, o leitor poderá situar-se melhor sobre os caminhos que me conduziram à minha atual trajetória como acadêmica do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO.

Identidade indígena Puruborá: contando um pouco sobre a minha história escolar

Contar sobre meus tempos de escola traz dois tipos de recordações: algumas muito boas e outras nem tanto. Como não morava na aldeia, mas sim na cidade de Costa Marques, sempre estudei em escolas públicas não indígenas. Por isso não tive acesso a conteúdos ou disciplinas que abordassem ou valorizassem as culturas indígenas.

Nunca omiti meu pertencimento étnico Puruborá; porém, nem meus professores tampouco a escola colaboraram com o meu fortalecimento identitário indígena. Conforme destacam os estudos de Bessa (2006, p. 74), a situação de omissão identitária pode ocorrer também porque "os professores, quando recebem as crianças sejam elas indígenas ou de outras origens, adotam um padrão hegemônico de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas". Esse pode ser um dos motivos que levam os estudantes indígenas a assumir outras identidades culturais.

Fiz o pré-escolar no ano de 1990 em uma escola municipal chamada Cantinho Mágico. Desse período não tenho muitas lembranças, porque era muito pequena. Os meus anos iniciais do ensino fundamental foram nas escolas estaduais Gomes Carneiro e Angelina dos Anjos de 1994 a 1997; fui alfabetizada em língua portuguesa. Infelizmente não aprendi a minha língua materna na infância.

Quando terminei a quinta série em 1998, minha família mudou de cidade: saímos de Costa Marques e fomos morar em Seringueiras. Passei a estudar na Escola Estadual Oswaldo Pianna, terminando o ensino fundamental à tarde e o ensino médio à noite, no período de 2005. Destaco que em nenhum momento da minha trajetória escolar os conteúdos eram voltados para a interculturalidade.

Atualmente existem leis educacionais que visam garantir o ensino das culturas indígenas em escolas não indígenas. Ainda assim, esse tema não tem sido trabalhado como desejamos que fosse, pois os professores ainda não estão preparados para trabalhar com essa temática. Naquela época em que eu era estudante, não havia a obrigatoriedade da lei e era ainda menos trabalhada.

É fascinante como a sociedade evolui, não é mesmo? Se pudéssemos voltar no tempo até a época em que eu estudava na escola Oswaldo Pianna na década de 2000, quando concluí o ensino médio, encontraríamos um cenário educacional bem diferente do que temos atualmente. Uma das mudanças mais significativas foi a inclusão obrigatória do estudo da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio graças à Lei 11.645/2008.

Quando eu era estudante, a História que aprendíamos na escola era, em grande parte, estabelecida sob uma ótica eurocêntrica. Não existiam conteúdos que abordassem ou valorizassem as culturas dos povos indígenas. Os temas trabalhados eram estereotipados, preconceituosos, como estabelecer uma data específica para ser lembrado o dia dos povos indígenas (19 de abril), mas nem sempre trabalhada na escola, muitas vezes omitida dos livros didáticos.

Desde a aprovação da lei observamos alguns avanços significativos na forma como a história e a cultura estão sendo ensinadas nas escolas; conteúdos e metodologias diferentes tentam desenvolver um senso crítico, evidenciando a nossa diversidade cultural, o que é fundamental para a construção de uma sociedade menos preconceituosa.

Destaco que, mesmo estudando em escola não indígena, que me ensinou valores sociais e conceitos totalmente diferentes dos que conheço hoje, minha formação também foi construída pelas mãos de mulheres fortes e guerreiras como minha

avó Emília, matriarca Puruborá, e minha mãe Hozana Puruborá. Essas mulheres são minhas referências de mulheres Puruborá; foram elas que nunca deixaram de me ensinar e valorizar a minha cultura indígena.

Minha jornada profissional e acadêmica: um mergulho na cultura e na educação científica

Diferente de muitas outras pessoas, iniciei a minha jornada profissional na educação profissional antes da jornada acadêmica. Em 2006, durante uma assembleia anual do povo Puruborá fui escolhida pela comunidade para ser a professora na escola indígena Ywará Puruborá, que fica localizada na aldeia Aperoí, município de Seringueiras. Na época, eu havia concluído apenas o ensino médio e não tinha feito cursos de magistério indígena ou qualquer outro tipo de formação pedagógica. Senti uma grande necessidade de buscar uma formação adicional, pois me sentia insegura para dar aula e também precisava habilitar-me para lecionar.

Em setembro de 2009, prestei o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, oferecido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *campus* de Ji-Paraná. Este foi o primeiro curso específico para povos indígenas, uma produção exclusiva da UNIR, coordenada e realizada pelo Departamento de Educação Intercultural – DEINTER. Os candidatos indígenas realizaram uma prova que incluía questões objetivas e dissertativas. Foram ofertadas 50 vagas: sendo 40 vagas para os concluintes do Projeto Açaí, o curso de Magistério Indígena de Rondônia, ofertado pelo governo do Estado por meio do decreto nº 8.516 de 15/10/1998, e 10 vagas para os concluintes do ensino médio de escolas urbanas. Eu fiz o vestibular concorrendo às vagas para concluintes do ensino médio.

O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural contribuiu para a formação em nível superior e habilitou professores indígenas para lecionar e atender as escolas das comunidades indígenas de Ensinos Fundamental e Médio. De acordo com Alves (2022, p. 69):

> É importante abrir um adendo para mencionar a efetivação do sonho da graduação indígena, processo histórico que rompe com uma das barreiras de exclusão e marca a efetivação dessa conquista com o ingresso de 50 estudantes indígenas. Vale ressaltar que foi a primeira vez que um número significativo de indígenas de várias etnias adentrou esse espaço acadêmico.

Iniciei minha vida acadêmica no dia 3 do mês de novembro do ano de 2009 com a primeira etapa de formação do curso. Durante essa jornada aprendi muito sobre a minha própria cultura e sobre a cultura dos demais povos indígenas, pois minha turma era composta por 18 etnias diferentes. O curso teve a duração de cinco anos. Nos três primeiros, concluí o ciclo de formação básica, voltado para os anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos seguintes, fiz o ciclo de uma formação na área específica das Ciências da Sociedade Intercultural, que me habilita para lecionar as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Antropologia.

Em 2010, o curso de Licenciatura Intercultural ofertou uma disciplina denominada Oralidade e Escrita. Entre as atividades propostas estava a pesquisa sobre os mitos tradicionais indígenas. Foi solicitado pela professora da disciplina que a atividade fosse desenvolvida com os anciãos da aldeia. Assim, investiguei os mitos de origem do povo Puruborá, abordando temas como a criação dos alimentos, o fogo, a pintura corporal e a língua materna.

Desenvolvi a pesquisa com os membros da comunidade, principalmente com minha avó Emília e também com o nosso pajé Paulo Aporete, na cidade de Costa Marques. Na época,

como professora na aldeia tive a vantagem de desenvolver as atividades das disciplinas ofertadas pela Licenciatura Intercultural em forma de projeto nas aulas que ministrava. Conforme Oliveira (2015, p. 137):

> A professora Gisele e os professores Mário e Deivid não experienciaram durante a infância a educação indígena do seu povo. Embora ela e eles acreditam e possuem respeito às práticas culturais, desenvolvendo projetos que visam revitalizar algumas delas (língua, pintura, mitos e outras), estas práticas se tornaram objetos de ensino, mas estão contribuindo para a re(construção) da identidade do povo Puruborá.

Minha avó Emília Puruborá e meu tio Paulo Aporete foram em vida "bibliotecas" do povo Puruborá, possuíam um vasto conhecimento tradicional da cultura; por isso foi importante fazer as pesquisas com os mais velhos, pois a cada dia que passa as tradições e histórias são esquecidas, uma vez que os sábios vão morrendo e por isso perdem-se muitos conhecimentos tradicionais. Valorizar a memória como recurso para estudos sociais abre e ilumina caminhos para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse sentido, Pinsky (2005, p. 167) relata que "a memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade".

No decorrer da Licenciatura Intercultural também tive a oportunidade de participar como colaboradora do Projeto "Resgatando a Memória e a História do Povo Puruborá". Esse projeto foi coordenado pelo professor José Joaci Barboza e financiado pelo Programa de Extensão Universitária – PROEX 2011/2012 e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2011/2012 e 2012/2013. O projeto propôs atividades de realizar entrevistas com as anciãs e os anciãos Puruborá; ao ouvir os relatos durante as entrevistas e conver-

sas, pude compreender e aprender sobre a minha própria história e cultura.

Apliquei o conhecimento adquirido no projeto com os estudantes da escola, trabalhando cada elemento cultural em sala de aula. Explorei aspectos como mitos, pinturas corporais, preparo da tinta de jenipapo, grafismos e Etnomatemática Puruborá. Os alunos elaboraram um livro sobre os Mitos Puruborá, incluindo ilustrações feitas por eles mesmos. Entreguei esse livro para professora Edineia como produto final da atividade da disciplina Oralidade e Escrita, e no ano de 2018 a professora Edineia, juntamente com outros colaboradores, publicou um livro chamado "A cultura mitológica dos povos indígenas de Rondônia".

Ainda em 2013, desenvolvi um projeto que foi trabalhado com os estudantes e membros da comunidade Aperoí. Esse projeto foi intitulado "História Tradicional do Povo Puruborá: narrativas da escola indígena Ywará Puruborá". Seus resultados foram a reflexão sobre a história do povo Puruborá, suas práticas culturais e suas ausências, como também proporcionaram a discursão sobre a imagem construída dos indígenas e o papel que as escolas não indígenas tiveram e têm na veiculação e transmissão dessa imagem, o que intensifica o preconceito e a discriminação existentes contra os indígenas, inclusive os "resistentes" que não possuem o aspecto físico propagado nas mídias e escolas.

Realizamos atividades de pesquisa e cartografia com os mais velhos da aldeia Aperoí sobre como era nosso território tradicional antes de sermos expulsos da terra; criamos mapas de como era e como é atualmente nosso território tradicional. De acordo com Richter (2017), é através da análise de mapas e outros recursos cartográficos que os estudantes desenvolvem habilidades como a observação, a comparação, a análise crítica e a espacialização. Ocorreram também debates e produções

textuais sobre como é a imagem do indígena relatada no livro didático, nas mídias sociais e nos espaços públicos. Os depoimentos de episódios em que as/os Puruborá sofreram preconceitos por não ter a aparência do indígena descrita nos livros didáticos e nas mídias sociais. Portela (2006) afirma que ainda é árduo o trabalho para minimizar as imagens que a sociedade brasileira contemporânea ainda tem construídas sobre os e as indígenas, as quais foram descritas e problematizadas.

Defendi minha monografia intitulada "Mitos do Povo Puruborá" no final do ano de 2014. Fui a primeira aluna indígena da primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural a fazer a defesa. Foi um momento muito esperado por mim e pela minha família, pois eu era a primeira a terminar um curso superior. A pesquisa sobre os mitos Puruborá contribuiu para o fortalecimento da identidade cultural, salvaguardando e valorizando os mitos tradicionais de meu povo. Mindlin (1998, p. 20) corrobora: "O registro dos mitos é um caminho para a afirmação cultural, para lembrar a riqueza da diversidade entre sociedades e o direito de manter tradições diferentes". Conhecer os mitos do povo Puruborá foi um meio de forjar um instrumento que revitaliza nossa cultura e que contribui para a luta política do povo.

No ano de 2015, novamente retorno como acadêmica para a Universidade Federal de Rondônia, *campus* de Rolim de Moura, no curso de Medicina Veterinária, o qual concluí no ano de 2020. Meu trabalho de conclusão de curso foi intitulado "Identificação de helmintos de peixes nativos coletados nos rios Manoel Correia e Caio Espínola na aldeia indígena Aperoí, Seringueiras, Rondônia". Esse tema foi escolhido porque não havia estudos científicos de caracterização parasitológica que advertiam sobre problemas sanitários entre eles com potencial zoonótico sobre os peixes consumidos pelos moradores da aldeia Aperoí. Realizei as coletas dos peixes com a colabo-

ração da comunidade e realizei as análises sobre os parasitas no laboratório de parasitologia da universidade.

A demora na demarcação do território tradicional vem causando graves problemas para o povo Puruborá e para o meio ambiente. De acordo com Menezes (2016), as terras circunvizinhas da região têm contribuído para tal "infertilidade" do solo em Aperoí em razão dos desmatamentos e do uso intensivo de agrotóxicos. Isso resulta na diminuição da coleta de alimentos silvestres, na pesca e na caça, causando impactos na dieta alimentar e na vida Puruborá.

Não trabalhei esse tema como professora atuante na escola; entretanto, pude abordar a questão com minha comunidade. A colaboração na captura dos peixes e as entrevistas cedidas por eles foram fundamentais para a construção de meu trabalho, e no ano de 2021 esse trabalho foi publicado em um capítulo do livro intitulado "Parasitos de animais da Amazônia Ocidental do Brasil".

Em 2019, fiz uma especialização na UNIR sob o tema "Protagonismo das mulheres Puruborá: desafios e experiências de luta no movimento indígena". Nesse trabalho foi possível aprofundar a luta e resistência das mulheres indígenas em uma sociedade branca, ocidental e patriarcal. De acordo com Menezes (2016, p. 136):

> Essa afirmação cabe com muita pertinência aos Puruborá, tendo em vista a atuação das mulheres tanto na aldeia como em outros espaços extra-aldeia; a realização das assembleias, em larga medida protagonizadas pelas mulheres, é uma das formas de organização do grupo que marca esse processo de afirmação etnopolítica. As mulheres Puruborá possuem atuação feminina perceptível na política do povo.

Escrever a história das mulheres indígenas Puruborá oportunizou-me maior conhecimento sobre a minha própria história. As mulheres Puruborá são lideranças, pesquisadoras, mães, filhas, esposas e guerreiras. Compreender a força e a garra des-

sas mulheres para chegar ao nível sociopolítico em que estão agora só me encoraja, enchendo-me de orgulho de ser uma mulher Puruborá.

Em 2022, retornei como docente, porém em uma escola estadual não indígena, localizada na cidade de Seringueiras, a Escola Rui Barbosa de Oliveira. Enfrentei novos desafios e adquiri novos aprendizados. Trabalhar em uma escola não indígena faz-me refletir sobre como quase nada mudou desde meus tempos como estudante em relação a temas sobre culturas indígenas. Contudo, como professora tenho contribuído para a temática pertinente à cultura dos povos indígenas; tento quebrar o silêncio em torno de seus direitos e de suas lutas, trazendo para a sala de aula discussões sobre a importância da valorização da diversidade cultural, promovendo o diálogo intercultural e o respeito às diferenças e às especificidades dos povos indígenas.

Ainda em 2022, concluí mais uma especialização no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), intitulada "Educação de Jovens e Adultos na aldeia indígena Aperoí: a importância da Educação Indígena Puruborá no processo de ensino-aprendizagem". Nesse trabalho contei com a colaboração dos jovens e adultos estudantes da aldeia Aperoí e dos professores indígenas da escola.

A vontade de realizar a pesquisa sobre educação indígena no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgiu da necessidade de aprofundar os conhecimentos teóricos, práticos, além de entender a relação dos conhecimentos tradicionais e currículo escolar. O foco foi enfatizar as metodologias e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes que frequentam a Escola Indígena Ywará Puruborá. De acordo com Luciano (2006, p. 155):

> Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões: a) implementação de programas adequados baseados em metodologias específicas de

> aprendizagem por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos; b) garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tendo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

No ano de 2023, realizei o processo seletivo do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO). Esse período foi marcado por angústias, dificuldades e felicidades. As angústias decorreram do início do processo no mês de setembro com as inscrições, seguidas pelas provas objetiva e discursiva até a divulgação do resultado final, que só ocorreu no final de dezembro do mesmo ano. As dificuldades porque precisei me deslocar de minha aldeia Aperoí, que fica no interior de Rondônia, para a cidade de Cacoal, onde ocorreram as fases do processo seletivo.

Além da felicidade da aprovação no mestrado, também veio a felicidade de meu casamento. A vida presenteou-me com essas duas grandes alegrias: a aprovação e ingresso no PROFGEO, ser a primeira de minha família a cursar um curso de mestrado e a celebração de meu casamento, que foi tanto de acordo com as leis não indígenas em cartório como dentro de nossas tradições culturais Puruborá, celebrado pelo pajé de meu povo. Ambas as conquistas representam o resultado de muito esforço e dedicação. A emoção de iniciar essa nova etapa ao lado da pessoa que amo é indescritível, traz uma sensação de realização e plenitude.

O Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional, ofertado pelo IFRO, tem como público-alvo professores de Geografia que estejam atuando em sala de aula. As aulas iniciaram no primeiro semestre do ano de 2024 e acontecem no *Campus* Cacoal.

A luta pelo direito territorial abre caminho para a pesquisa geográfica e para a convivência dos indígenas com ins-

trumentos de representações e transmissões de informações geográficas. Esses instrumentos trazidos pelos órgãos que atuam juntamente com os indígenas na luta tanto nos momentos de delimitação como de demarcação das terras indígenas. Diante desse contexto, o PROFGEO oportuniza-me investigar a importância do espaço físico e simbólico do território tradicional na reprodução cultural material e imaterial do povo Puruborá. Também me permite compreender a importância da temática da territorialidade para os Puruborá, analisando como a temática da territorialidade é abordada na disciplina de Geografia na escola Ywará Puruborá e quais as relações estabelecidas entre os conteúdos abordados na escola e o conhecimento tradicional Puruborá.

Até o atual momento da construção desse relato de experiência, todos os meus trabalhos de pesquisas acadêmicas se entrelaçam com minha vida pessoal e profissional. Posso afirmar que não separo as trajetórias, pois, por ser uma indígena Puruborá, as pesquisas têm contribuído para o meu autoconhecimento étnico. O apoio e o incentivo da minha comunidade foram fundamentais para a realização desses trabalhos.

Referências

ALVES, Shyrley de Almeida *et al*. **Escolarização de mulheres indígenas Puruborá, Suruí, Apurinã e a licenciatura em educação básica intercultural da UNIR**. 2022.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A criança indígena na escola urbana**: um desafio intercultural. Universidade Federal do Amazonas, 2006. Dissertação (Mestrado de Educação).

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas de hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

MENEZES, Tarsila. **O passado, o presente e o futuro nas plantas Puruborá (Rondônia)**. São Carlos, 2016, 235f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MINDLIN, Betty. **Moqueca de maridos**: mitos eróticos. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

NEVES, J. G. **Cultura escrita e narrativa autobiográfica**: implicações na formação docente. In: CAMARGO, M. R. R. M. (org.); SANTOS, V. C. C. (colab.). Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 123-140.

OLIVEIRA, Anatália Daiane de. **Escolarização indígena e identidade Puruborá**: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia. UNIR. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Porto Velho/RO, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PORTELA, Cristiane de Assis. **Nem ressurgidos, nem emergentes**: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã/GO (1980-2006). Goiânia, GO, 2006, 233f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Oeste Paulista, Goiânia/GO, 2006.

RICHTER, Denis. A linguagem cartográfica no ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 277-300, 2017.

RONDÔNIA. **Decreto 8.516, de 15 de outubro de 1998**. Institui o curso de formação de professores indígenas – Habilitação em Magistério Nível Médio denominado Projeto Açaí, e dá outras providências. Disponível em http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D8516.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO RECICLANDO O NATAL

Paula Adriana Arriel Pereira
Rosa Martins Costa Pereira

Meu começo

Nasci na cidade de Lavras/MG no ano de 1976, filha de Conceição Agda Arriel Pereira, professora do ensino fundamental das séries iniciais, e Antônio João Pereira, pedreiro, ambos já falecidos. Sou filha única. Tive uma infância tranquila; estudava no período matutino e, ao chegar da escola, fazia as tarefas sentada nos degraus da escada de entrada da casa para ficar livre e poder brincar a tarde toda com os amigos. Não tínhamos internet nem redes sociais naquela época; nossas redes sociais eram as brincadeiras de rua com os amigos. Eu brincava até o entardecer, quando minha mãe chamava para jantar, e assim findava o dia.

Minha escolarização

Meu processo de escolarização iniciou em escolas públicas até o oitavo ano. Depois passei a estudar numa escola particular, onde me formei no curso técnico de magistério e concluindo assim o ensino médio.

Como estudei a maior parte de minha vida escolar no período da manhã, caminhava a pé até a escola, sentindo o cheiro dos pães frescos assados nas padarias ao longo do cami-

nho. Costumava parar em uma delas e comprar um doce conhecido na minha cidade como "angu de macaco", que na verdade era apenas um pudim de pão, e me deliciava ao longo do caminho. Na escola de ensino fundamental, não fui uma criança de muitos amigos; era mais discreta e não me interessei por cargos de liderança, de sala ou grêmio estudantil.

Ao concluir o ensino fundamental, ingressei em uma escola particular como bolsista, e minha realidade mudou com novos amigos e um ambiente diferente. Após concluir o primeiro ano do ensino médio, optei por cursar magistério, um curso técnico integrado ao ensino médio, para me formar já com uma profissão. Durante o estágio nas escolas de séries iniciais, percebi que não tinha vocação para trabalhar com crianças pequenas. Foi então que, ao iniciar a graduação, compreendi que queria lecionar para estudantes do ensino médio.

> A vida me ensinou a nunca desistir
> Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir.
> Podem me tirar tudo que tenho,
> Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo (Charlie Brown Jr, 2005).

Casei-me muito cedo, em 1997, aos 20 anos. Conclui a graduação em Filosofia em 2000. Em seguida, 2001, cursei uma especialização *latu sensu* em História do Brasil, que veio contribuir quando atuei como professora de Geografia, tanto em nível de conhecimento como no enriquecimento de meu currículo. Contudo, não cheguei a lecionar Filosofia ou História; consegui vários contratos emergenciais para suprir a demanda urgente por professores da disciplina de Geografia. Tal situação despertou um grande interesse por essa disciplina, o que me levou a me matricular no curso de graduação em Geografia, ingressando como portadora de diploma, concluindo-o em 2004.

Durante o curso me divorciei em 2003 e, no final da graduação em 2004, me aventurei a vir morar no estado de Rondônia, onde resido há 20 anos.

> Com a minha mala na mão
> Trago nela a determinação
> Trago nela o amor
> Trago nela a irmandade
> E a força para um recomeço e
> Finalmente chegar com ela ao meu destino! (António, 2018).

Foi assim que cheguei nesse estado tão acolhedor, com tantas oportunidades de trabalho e aprimoramento. Fiz diversos cursos, trabalhei em dois projetos da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), o projeto Integrar na Escola Cora Coralina, e atualmente trabalho na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Clodoaldo Nunes de Almeida, na cidade de Cacoal.

Em 2024, vinte anos após a conclusão de meu curso de graduação em Geografia, iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* Cacoal.

Minhas experiências: de vida e profissional

Em 2005, escolhi a cidade de Cacoal em Rondônia para morar. Uma rede de amigos facilitou minha hospedagem, adaptação e incentivo para a mudança. Aproveitei a viagem de uma amiga para passar as férias e segui com ela uma jornada de ônibus, que durou dois dias e duas noites. Fui bem acolhida tanto na residência da família onde fiquei hospedada por algumas semanas como na cidade, onde trabalhei por um ano em escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares.

Posteriormente, mudei para a cidade vizinha de Espigão d'Oeste para assumir um contrato emergencial da SEDUC/RO, sendo lotada em três escolas estaduais. Esse período foi desafiador e muito corrido, pois havia uma alta demanda por profissionais da área de Geografia. Também trabalhei em escolas particulares: uma no município de Espigão d'Oeste – Escola

Monteiro Lobato e outra no município de Pimenta Bueno do Serviço Social da Indústria (SESI). A carga de trabalho intensa levou a um quadro de estresse.

No ano seguinte, passei no concurso da prefeitura de Espigão d'Oeste, sendo designada para trabalhar na zona rural a 45 km da cidade, mas também continuei trabalhando na escola do SESI em Pimenta Bueno. Devido à distância da escola municipal da zona rural, era preciso dormir na escola. As dificuldades não acabavam por aí: eu utilizava mototáxi às quartas-feiras para chegar até a escola; às sextas-feiras o ônibus escolar trazia o grupo de professores até a metade do caminho. Para completar a trajeto, aguardávamos carona dos sitiantes para chegar à cidade.

Nesse período, conheci o pai de meu filho e entrei no meu segundo casamento em 2007. Quando engravidei, no ano de 2008, retornei para Cacoal onde ele nasceu. Continuei atuando como professora de Geografia em Espigão d'Oeste e Pimenta Bueno até passar no concurso do Governo do Estado de Rondônia, onde assumi o cargo de professora de Geografia. Nesse momento, deixei a escola SESI de Pimenta Bueno e solicitei um afastamento de dois anos na prefeitura de Espigão d'Oeste, passando a trabalhar exclusivamente em Cacoal na escola particular Daniel Berg e na Escola Estadual Carlos Gomes.

Após dois anos de afastamento, solicitei exoneração da prefeitura de Espigão d´Oeste e deixei a escola particular para me dedicar totalmente ao cargo do Estado, pois queria acompanhar o crescimento de meu filho e com o acúmulo de trabalho estava dificultando isso. Passei por uma nova separação, e atualmente estou no terceiro, e espero que seja o último casamento. Trabalho na EMTI Clodoaldo Nunes de Almeida como professora de Geografia, Geografia de Rondônia e Trilha, que se constitui uma disciplina do Novo Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada na

escola no ano de 2020. Identifiquei-me com o ensino integral e permaneço lecionando exclusivamente na rede pública.

> [...] Embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência; as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. [...] (Freire, 2021, p. 12).

Ao longo de minha carreira desenvolvi muitos projetos em sala de aula, realizei diversas viagens com meus estudantes e promovi algumas aulas de campo, o que permitiu facilitar o aprendizado e tornar minhas aulas mais dinâmicas e interessantes. Segundo Callai (2013), o entorno vivido no lugar onde se insere a escola é importante para oportunizar o aprendizado do aluno.

Um projeto sustentável: Reciclando o Natal

O consumo consciente é a adoção de um estilo de vida sustentável e equilibrado, fundamentado em hábitos de compra responsáveis que geram um impacto positivo no meio ambiente. Nesse cenário, é fundamental fazer escolhas inteligentes, analisando cuidadosamente as opções disponíveis e pesquisando produtos sustentáveis. Essa prática reflete-se no dia a dia ao optar por produtos e serviços de empresas comprometidas com a preservação ambiental. O consumo consciente é crucial para proteger o planeta para as futuras gerações, uma vez que o consumismo gera impactos significativos. Assim cabe ao consumidor consciente minimizar esses efeitos negativos por meio de suas escolhas.

O consumidor consciente valoriza o meio ambiente, as saúdes humana e animal e as relações de trabalho justas, além

de levar em conta aspectos como preço e marca ao escolher os produtos. Ele reconhece seu papel como agente transformador da sociedade por meio de suas decisões de consumo. Ao descartar um produto, considera se é viável consertá-lo, reutilizá-lo, doá-lo ou reciclá-lo. Cada vez mais, feiras de troca, bazares de garagem e grupos de doação surgem como alternativas para se desfazer de objetos acumulados em casa.

> A preocupação com a mudança de valores e de atitudes transforma a prática pedagógica em ações que visam humanizar e concretizar a melhoria da qualidade de vida do planeta. A sustentabilidade é focada como meio e fim de preservação dos recursos naturais, para a qual a parceria atribui autonomia e continuidade ao papel de formar cidadãos e de potencializar-se como agente transformador do entorno. Essas pequenas ações podem mudar o mundo e contribuir para que seja possível enfrentar o desafio do desenvolvimento sustentável em prol de um futuro saudável, a fim de melhorar a qualidade de vida por meio da inserção sistemática da dialética nas relações humanas (Hammes; Rachwal, 2012, p. 41).

O conceito dos 3 R's da Sustentabilidade – Reduzir, Reutilizar e Reciclar – é amplamente reconhecido como ação essencial para a preservação do meio ambiente. Esse conjunto de práticas visa minimizar o impacto ambiental gerado pelo desperdício de materiais e produtos derivados de recursos naturais, além de preservar a natureza da exploração excessiva desses recursos. Ao adotar essas práticas, é possível não apenas reduzir os efeitos negativos sobre o meio ambiente, mas também diminuir o custo de vida e os gastos financeiros.

Nesse contexto de sustentabilidade, relatarei uma experiência realizada em 2019 com os alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio na Escola Clodoaldo Nunes de Almeida, que em 2020 se tornou escola de tempo integral.

Durante as minhas aulas de Geografia, ao abordar temas relacionados às questões ambientais, percebi que era necessário não somente falar sobre a importância da preservação

ambiental, mas também formar cidadãos conscientes, comprometidos com o meio ambiente e com o futuro das próximas gerações. Sendo assim, nada melhor do que a prática.

> [...] À escola, como instituição de educação formal, cabe ter o aparato metodológico para exercitar o olhar, a observação, a constatação, enfim, do que acontece no cotidiano e assim colocar tudo isso em um contexto mais amplo que permita a superação da dimensão individual e a construção do entendimento social, colocando as questões no plano da humanidade. [...] (Callai, 2013, p. 24).

É possível ensinar Geografia com materiais reutilizáveis ao mesmo tempo em que se fomenta a consciência ambiental entre os estudantes. A partir de tal premissa, o presente texto objetiva relatar uma das experiências educativa desenvolvidas por meio do Projeto Reciclando o Natal na Escola Estadual Clodoaldo Nunes de Almeida de Cacoal – RO.

Com base nas experiências que vivi como docente e nas interações com os alunos, este texto destaca a relevância dos educandos como agentes ativos na produção de conhecimento, oferecendo diversas inspirações que podem ser aplicadas tanto no contexto escolar como na vida pessoal.

Ao notar a grande quantidade de materiais recicláveis descartados nas lixeiras da escola e refletir sobre a importância de integrar a Educação Ambiental nas minhas aulas de Geografia, senti a motivação para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras sobre esse tema. Reconhecendo que os estudantes são protagonistas de suas próprias narrativas e que é essencial conectar a aprendizagem a seu cotidiano, busquei envolver indiretamente a comunidade escolar.

A prática da reciclagem na escola pode impactar a vida dos alunos e suas gerações futuras, formando cidadãos mais conscientes e comprometidos com o futuro do planeta. Conforme Jacobi (1994), o desafio ambiental urbano deve focar em ações que promovam a consciência ambiental dos cidadãos por

meio de um intenso trabalho educacional. No cenário atual, as escolas desempenham um papel de grande importância na Educação Ambiental, promovendo ideias de preservação, apresentando o conceito de reciclagem e incentivando ações favoráveis para o meio ambiente.

Em média, cada pessoa produziu mais de 380 quilos de lixo por ano, de acordo com levantamento sobre resíduos sólidos no país, segundo a página do G1 publicada no dia 17 de maio de 2023; o Brasil só reciclou 4% dos quase 82 milhões de toneladas de resíduos geradas em 2022. Todo o resto foi parar em aterros controlados, lixões a céu aberto ou nas ruas e praças do país. Em uma sociedade globalizada, marcada por uma crescente demanda por produtos muitas vezes descartáveis ou de pouca utilidade, o aumento da produção de lixo e o desperdício de materiais que poderiam ser reutilizados são fenômenos alarmantes.

O lixo sempre fez parte da sociedade, mas o verdadeiro desafio está na maneira como a população se desfaz dele. Essa questão torna-se uma preocupação constante em relação ao meio ambiente, evidenciando a urgência de novas iniciativas.

A implementação de práticas sustentáveis em sala de aula contribui para que os estudantes adquiram novos hábitos e a tornarem-se mais conscientes da importância de suas ações cotidianas. Isso inclui a importância de separar o lixo, diferenciar resíduos orgânicos de recicláveis e destinar corretamente itens como lâmpadas fluorescentes, baterias de celular e outros resíduos sólidos. A educação geográfica visa desenvolver nos estudantes uma forma de pensar crítica, capacitando-os para uma leitura analítica do mundo, promovendo a convivência social e incentivando ações voltadas para o bem comum na sociedade em que vivem, sempre com um olhar atento à preservação ambiental do planeta (Brasil, 2017; Cavalcanti, 2019).

Assim, o desenvolvimento do Projeto Reciclando o Natal objetivou promover a consciência ecológica entre os estu-

dantes da Escola Clodoaldo Nunes de Almeida, bem como ornamentar a escola para as festividades de final de ano.

Após elaborar o projeto, sua execução foi possível graças ao apoio e à participação da equipe escolar, assim como à participação dos licenciandos vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e da comunidade escolar, que, além de produzir os enfeites, contribuíram para a coleta e separação da matéria-prima utilizada.

A atividade que resultou na produção de enfeites natalinos com material reciclado foi desenvolvida durante o quarto bimestre do ano letivo de 2019, com cerca de 80 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 40 do 3º ano Ensino Médio. A metodologia utilizada permitiu colocar os estudantes como protagonistas de seu próprio aprendizado.

> [...] Para que um trabalho com o tema meio ambiente possa atingir os objetivos aos quais se propõe, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais) assuma esses objetivos, pois eles se concretizarão em diversas ações que envolverão todos, cada um na sua função. É desejável que a comunidade escolar possa refletir conjuntamente sobre o trabalho a ser implementado, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de se conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. Portanto, o convívio escolar é decisivo na aprendizagem de valores sociais, e o ambiente escolar é o espaço de atuação mais imediato para os alunos (Hammes; Rachwal, 2012, p. 46).

O protagonismo dos alunos esteve presente por meio da iniciativa tanto da coleta do material como das pesquisas e ideias inovadoras na sistematização e desenvolvimento dos materiais.

Dessa forma, no início do processo de produção dos enfeites de festividades de fim de ano, realizei uma reunião com os estagiários do PIBID para alinhar as ações e coletar suas ideias, bem como distribuir as tarefas a serem realizadas. Todos se prontificaram a ajudar na execução e contribuíram com sugestões.

Posteriormente foi realizada uma reunião com a Gestão para apresentar o projeto e explicar suas diretrizes, que prontamente concordou com sua execução, além de incentivar a divulgação do resultado nas redes sociais da escola.

Iniciamos as atividades com estudo de textos que tratavam da importância da separação do lixo, diferenciação de lixo orgânico reciclável e correta destinação de resíduos sólidos, pois acreditamos que a educação geográfica objetiva desenvolver nos estudantes um modo particular de pensar, capacitando-os para uma leitura crítica do mundo, promovendo a convivência social para a promoção de ações que visem ao bem comum na sociedade em que vivem. Além disso, considera a importância da preservação ambiental do planeta Terra (Cavalcanti, 2019).

Em seguida, procedemos à divisão das equipes responsáveis pela coleta de resíduos sólidos que seriam a matéria-prima das atividades práticas. Todas as turmas participantes foram organizadas em equipes. Foi um trabalho intenso, pois a coleta não ocorreu somente no âmbito da escola, mas também na comunidade escolar e seu entorno.

O trabalho de coleta envolveu a família, vizinhos e amigos, que passaram a juntar e guardar material para os nossos estudantes. Posteriormente, expandimos nossas atividades para as demais áreas da cidade, aproveitando todas as oportunidades de coleta. Foram recolhidos materiais, como garrafas PET, miolos de rolos de papel higiênico, meias velhas, papelão, caixinhas de leite vazias, copinhos de iogurte, garrafas *long neck*, livros velhos, potes vazios de sorvete, latinhas de alumínio, tampinhas de garrafas, rolhas, embalagens de ovos, etc.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas foi encontrar um local para armazenar esse material coletado, que era levado para a escola diariamente, pois todos estávamos muito comprometidos com o processo. Essa iniciativa dos estudantes in-

centivou a comunidade a separar o lixo no momento do descarte, sendo possível observar mudanças no comportamento da comunidade escolar, aliando teoria e prática.

Além dos estudantes, os demais funcionários da escola passaram a contribuir para a coleta de material, que, a princípio, era armazenado na sala ambiente de Geografia. Porém, o espaço logo se tornou insuficiente, pois todas as turmas da escola quiseram participar da atividade. Diante disso, a gestão da escola disponibilizou um espaço no almoxarifado, que era amplo o suficiente para acomodar todo o material coletado.

Após a coleta do material a ser reciclado, avançamos para a aquisição de itens comprados como tintas sprays, cola branca, cola quente, verniz, purpurina, pincéis, tintas guache, bolinhas de isopor, barbante, papel camurça, etc. através da contribuição dos próprios estudantes e também de patrocínios dos familiares, amigos e da Gestão da escola.

> Considerando que a escola, por meio de todos os seus componentes, é parte integrante da sociedade e corresponsável pela sua transformação, sabe-se que a educação ambiental deve assumir responsabilidades, interagindo com dois aspectos que se completam: a sensibilização e a capacitação dos alunos para uma tomada de consciência e de ações concretas, a fim de que os conhecimentos adquiridos permitam sua integração com a comunidade e a compreensão crítica da complexidade do mundo. Portanto, a educação ambiental deve ser voltada para o futuro (Hammes; Rachwal, 2012, p. 49).

Outra etapa foi a pesquisa no laboratório de informática, que os participantes fizeram sobre como fazer/montar enfeites natalinos com material reciclado. O exercício de análise imagética é um pressuposto das competências e habilidades previstas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular.

> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, re-

> flexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2017).

Depois de muitas pesquisas, cada grupo escolheu um tema específico com que mais se identificou, para facilitar a produção. Os grupos foram divididos em enfeites para as portas das salas de aula, para as mesas dos professores, pátio e enfeites para todos os departamentos da escola como supervisão, secretaria, orientação, direção, refeitório, etc. Alguns estudantes sugeriram criar lembrancinhas de Natal para presentear os professores de todas as disciplinas e os demais funcionários da escola, sendo produzidas com muito carinho e distribuídas por eles mesmos. Todas as turmas contribuíram um pouco em cada categoria.

Tivemos um bimestre de muito trabalho e engajamento das equipes, principalmente porque alguns itens precisavam ser pintados e eram expostos ao sol para secar. Não houve desrespeito de nenhum membro da escola em relação ao material que estava secando, sendo que, em algumas ocasiões, os itens eram retirados do local apenas no dia seguinte. Os próprios estudantes encarregavam-se de fiscalizar para evitar degradação e verificavam se o material pintado já havia secado.

Os primeiros itens produzidos foram as guirlandas, que, depois de finalizadas, foram colocadas em todas as portas da escola. Algumas guirlandas foram feitas com folhas de árvores, aproveitando o que a natureza nos oferece, o que demonstrou a incrível criatividade dos estudantes.

Na sala dos professores, montamos uma árvore de natal com livros e pisca-pisca. Essa árvore atraiu a atenção de todos os que passavam pelo ambiente, principalmente à noite, quando ela se destacava mais. Foi confeccionada com os livros da biblioteca, que eram transportados pelos próprios estudantes, que se comprometeram a devolvê-los após as festividades.

Em todas as mesas da escola foram colocados enfeites feitos de garrafas *long neck*, pintadas de dourado e prateado, com adornos elaborados pelos estudantes.

No pátio e refeitório foram colocados uma árvore de Natal feita de garrafas PET e um boneco de neve feito com copos descartáveis. Na secretaria foi colocado um Papai Noel produzido com tampinhas de garrafas PET. Na sala da gestão, além dos enfeites de mesa, criamos um boneco de neve utilizando meias brancas velhas e bolas de isopor. A sala da prestação de contas da escola foi ornamentada com enfeites de mesa. Na cozinha, além da guirlanda na porta, penduramos uma árvore na parede para não atrapalhar o trabalho das merendeiras.

Os alunos também produziram enfeites utilizando latinhas de alimentos de conserva vazias, enfeitadas com papel camurça para as salas da supervisão e orientação. Na sala da Psicologia foram colocadas renas feitas com rolhas, e na sala do Atendimento Educacional Especializado – AEE foram utilizados sinos confeccionados com garrafas PET. A empolgação foi tanta, que os estudantes, além de confeccionarem enfeites para a escola, também criaram enfeites para presentear suas famílias.

Os resultados do Projeto Reciclando o Natal contribuíram para tornar a escola mais bonita, além de promover a conscientização e o comprometimento dos estudantes e da comunidade escolar em relação ao meio ambiente.

Outro resultado foi a criação de uma disciplina eletiva, no ano letivo de 2021, com o tema "Vida Sustentável – Do Lixo ao Luxo". Nessa eletiva foram produzidos não apenas enfeites decorativos, mas também utensílios como porta-joias, lixeiras, pufs, porta-objetos, vasos de flores, potes, roupas customizadas, bolsas e utensílios domésticos.

O projeto buscou relatar uma experiência de educação ambiental nas aulas de Geografia utilizando materiais reciclados para a confecção de ornamentação natalina. A introdução

de medidas sustentáveis em sala de aula contribui para que os estudantes aprendam novos hábitos e se tornem mais conscientes da importância de dar atenção às suas ações no dia a dia, mostrar a essencialidade de separar o lixo, ensinar a diferenciar o que é lixo orgânico do que é lixo seletivo, dar o destino correto aos resíduos sólidos, como lâmpadas, baterias de celular.

Esperamos ainda que a comunidade escolar permaneça com os novos hábitos adquiridos durante a execução do projeto em parceria com o poder público da cidade de Cacoal, incentivando a coleta seletiva da população, assim como a criação de políticas públicas de incentivo à reciclagem, podendo futuramente gerar empregos e formar ecocidadãos. Que esse projeto possa estender-se em âmbito municipal para que esses enfeites natalinos possam ser produzidos por mais escolas do município para ornamentar a praça municipal de Cacoal, tornando-a sustentável.

Concluímos que o desenvolvimento desse projeto contribuiu para a formação cidadã dos alunos, pois a escola desempenha um papel fundamental na formação da consciência ambiental, tanto dos alunos como da comunidade ao seu redor, que é influenciada pelo aprendizado e pelas práticas sociais promovidas no ambiente escolar. As ações realizadas no projeto foram essenciais para a formação da cidadania dos estudantes. Agradeço a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação do projeto. Apesar dos desafios, o projeto produziu muitos frutos compensadores.

Referências

ANTÓNIO, Moisés Tiago. **Sou Imigrante**. Curitiba: Migra Mundo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao final_site.pdf. Acesso em: 27 ago 2024.

CALLAI, Helena. **Formação do profissional da geografia**: o Professor. Ijuí: Unijui, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. 1. ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

CHARLIE BROWN JR. **Dias de luta, dias de glória**. [S.l: s.n.] (Imunidade Musical). São Paulo: EMI, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

G1, São Paulo, 2023, **Dia Mundial da Reciclagem**: 96% dos resíduos produzidos no Brasil não são reaproveitados. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/17/dia-mundial-da-reciclagem-96percent-dos-residuos-produzidos-no-brasil-nao-sao-reaproveitados.ghtml. Acesso em: 27 ago. 2024

HAMMES, Valéria Sucena; RACHWAL, Marcos Fernando Gluck. **Meio ambiente e a escola**. Brasília/DF: Embrapa, 2012.

TRAJETÓRIA FORMATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MINHA VIVÊNCIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL NA ÁREA DE GEOGRAFIA

Maria de Fátima Dutra

Introdução

Sou Maria de Fátima Dutra, filha de Urias S. Dutra e Diolina M. dos Santos Dutra; nasci no estado do Paraná, no município de Nova Olímpia. Na década de 1970, junto com meus pais migrei para Vila de Rondônia, atual cidade de Ji-Paraná, Rondônia.

Minha vida escolar iniciou em uma escola da zona rural na 2ª linha Gleba G do município de Ji-Paraná/RO, onde morei até os 16 anos. Na época, grande parte dos meus professores vinha da cidade de Ji-Paraná para trabalhar na educação do campo. Com certeza o gosto pelos estudos surgiu através dos incentivos desses professores.

Meus pais sempre foram agricultores e desde sempre disseram que o estudo é fundamental para vencer na vida e tornar-se um profissional competente. Pertenço a uma família de cinco irmãos; dois deles são para mim fonte de inspiração, pois se tornaram professores comprometidos com o ofício do ensino, melhoraram suas práticas cursando doutorado e pós-doutorado; são exemplos na minha profissão de professora.

No final do segundo grau, prestei alguns vestibulares e notei que a Geografia era a disciplina que mais obtinha acertos. Não tive dúvidas; em 1999, ingressei no curso de Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no município de Porto Velho. No ano de 2000, já cursando Geografia, inscrevi-me para uma bolsa no Programa de Educação na Amazônia, em cooperação institucional entre a UNIR, Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – SEMED, Raytheon Brasil Sistemas de Integração Ltda. e o Centro de Pesquisas de Populações Tradicionais Cuniã.

O programa Ensinar a Ensinar, oferecido pela UNIR, tinha como foco a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, organizado a partir de três linhas de ações pedagógicas: formação continuada e integração da escola e comunidade.

Durante minha participação no programa "Ensinar a Ensinar", íamos uma vez por semana a Jaci Paraná, distrito de Porto Velho, onde assessorávamos as professoras do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia com novas metodologias. As contribuições durante a inserção nesse projeto foram de fundamental importância na minha formação acadêmica, pois me proporcionaram experiência prática na área da docência; embora a profissão de professor se aprenda a cada dia, a possibilidade de vivenciar a experiência de professores em sala de aula é de grande contribuição para quem ainda está no início da prática docente.

Minha vivência acadêmica e profissional na área da Geografia

Iniciei minha carreira docente em 2003, quando fui aprovada em um concurso público na área de Geografia no município de Monte Negro, estado de Rondônia. A minha primeira experiência foi na Escola Municipal de Ensino Fundamental

Maria de Abreu Bianco, com turmas de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Na sequência, outras escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Alves de Souza e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria de Abreu Bianco, localizadas no município de Buritis, RO; Escola Laurindo Rabelo, localizada no município de Alto Paraíso; e Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, no município de Ji-Paraná, RO, escola onde trabalho atualmente.

Entre tantas atividades desenvolvidas na docência algumas ficaram registradas na memória e fazem parte de minha história profissional, como as que tento descrever aqui.

A primeira foi quando, ainda no início de minha profissão na Escola Municipal Maria de Abreu Bianco, localizada na cidade de Monte Negro, RO, atuando no Ensino Fundamental, resolvi trabalhar com seminários; dividi os alunos em grupos, fiz o sorteio dos temas, marquei o dia em que cada grupo pudesse apresentar os trabalhos. No decorrer das apresentações notei que os alunos eram muito tímidos; tinham vergonha de ir à frente explicar trabalhos, pois eles ainda não estavam acostumados com apresentações de trabalhos e por isso sentiam-se inseguros nas exposições.

Respeitei o processo de adaptação deles, e conforme outros seminários foram sendo propostos, nitidamente eles foram apresentando maior desenvolvimento e desenvoltura com os temas e com a técnica de seminários. Nesse sentido, percebo a constatação do pensamento de Miranda (2012, p. 15).

> Trabalhar com seminário escolar é incentivar os alunos a desenvolver habilidades de pesquisa, formulação de texto e apresentação oral. Espera-se que os discentes saiam da escola aptos a ser profissionais inovadores, polivalentes, motivadores, capazes de adaptar-se e socializar-se a diferentes contextos (Miranda, 2012, p. 15).

A respeito dessa prática de seminários consegui obter ótimos resultados com os alunos; pude notar o desenvolvimen-

to deles no decorrer do processo de organização e apresentação dos trabalhos. Como professora avalio essa técnica como uma forma de mostrar o protagonismo do aluno; a técnica instiga-os à prática da pesquisa, leitura, interpretação e sobretudo à oralidade. Para meu fazer pedagógio obtive a troca de experiência com os alunos, uma vez que através das apresentações há um contato direto entre os saberes dos alunos e do professor.

Outra prática pedagógica que me deixou lembranças foi o desenvolvimento de um projeto intitulado "Horta na Escola", que contou com a participação das turmas do 8ª e 9º anos da Escola Maria de Abreu Bianco. O projeto foi desenvolvido no período de setembro a novembro de 2004, organizado em várias etapas, sendo a primeira a apresentação do projeto para a gestão escolar, explicando seu objetivo e benefícios de trabalhar com o tema horta dentro do ambiente escolar. Partindo para a parte prática, começamos a coletar os materiais reutilizados (pneus e madeiras doados pela comunidade local) que foram utilizados na preparação dos canteiros da horta. Em seguida, junto com os alunos iniciamos o preparo da terra e o plantio das sementes.

Com a horta pronta, o projeto seguiu com o acompanhamento do crescimento e irrigação das hortaliças. Nas aulas de Geografia, os alunos foram orientados sobre os cuidados com a horta; foram divididos em grupos de quatro para a execução dos trabalhos.

Depois de trinta dias, já tínhamos a primeira colheita: alface, almeirão, cheiro-verde e couve. As verduras cultivadas eram sem agrotóxicos; utilizamos somente fertilizante natural. O projeto foi muito bem aceito e obteve resultados positivos. Abastecemos a escola com as hortaliças por um longo período. Essas verduras e legumes eram utilizadas como reforço na alimentação escolar. A finalização ocorreu com a apresentação dos resultados durante uma feira de produtos orgânicos reali-

zada pelos alunos. Fomos elogiados pela comunidade e até pelas autoridades políticas locais.

> A ideia de que a horta seja um espaço de trocas pode apontar a possibilidade de se construir um ambiente de aprendizagem para a comunidade escolar como um todo, em que podem ser trabalhadas capacidades e habilidades, valores e atitudes sob os mais diversos aspectos do conhecimento, o que de fato é um papel que a escola pode cumprir (Libâneo, 2007).

De fato, o que pude perceber com a experiência dessa prática é que o cultivo de uma horta escolar foi uma metodologia capaz de contribuir de forma significativa para o ambiente de aprendizagem. Os resultados obtidos foram os melhores possíveis; notei o engajamento dos alunos e de toda a comunidade escolar, contato direto com a natureza, conhecimento prático das aulas teóricas e desenvolviemento de habilidades sociais e pessoais. Avalio como professora que a horta aprimorou muito minha prática pedagógica, trouxe melhora para o ambiente escolar, aproximou os alunos da comunidade escolar e permitiu uma abordagem diferente das que são vistas de forma teórica em sala de aula. Os alunos puderam relacionar o cultivo da horta com conceitos aprendidos nas aulas de Geografia, tais como: práticas sustentáveis, concepções acerca da agroecologia e relação do ser humano com o ambiente.

Também considero interessante registrar uma prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Alves de Souza, no município de Buritis, com os alunos dos sextos anos do Ensino Fundamental. Consistia em uma atividade sobre sobre as formas de relevo, em que foram utilizados materiais como: caixa de papelão, areia, argila, água, galhos de plantas e gel de cabelo.

Essa prática foi trabalhada de forma coletiva; dividi a turma em grupos de cinco alunos, fomos para o pátio da escola, lá produzimos maquetes sobre as formas de relevo. No final, os discentes fizeram a exposição e a explicação dos trabalhos rea-

lizados. O relevo é muito importante para o estudo da Geografia de um determinado local.

Ele caracteriza as diferentes formas e variações da superfície terrestre: montanhas, planaltos, planícies e depressões. Bertolini e Carvalho (2010, p. 60) relatam que "[...] quando nos reportamos à determinada escala espacial e temporal, nos reportamos a agentes, processos, materiais e formas específicos". Bertolini evidencia em uma outra obra sobre esse assunto que:

> O ensino do relevo permite a aquisição de certas habilidades cognitivas importantes, como por exemplo: o pensamento conceitual, o deslocamento entre diferentes escalas de tempo e espaço, a análise dos espaços considerando a influência dos fenômenos da natureza e da sociedade, observando inclusive a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento, a capacidade de abstração, a construção de uma inteligência espacial e a capacidade de diagnosticar problemas ambientais (Bertolini, 2010, p. 3).

E foi exatamente isso que pude observar ao desenvolver essa atividade; o ensino prático possibilita trazer para a realidade do aluno conceitos que por vezes ficam mal compreendidos quando repassados só de forma teórica. Além disso, o estudo prático do relevo possibilitou-lhes a descoberta de outras formas de superfície terrestre, além das que eles conhecem na comunidade onde vivem.

Enfim, o estudo do relevo é um elemento essencial para a compreensão da Geografia de uma região. O relevo de uma região está relacionado ao clima, à elaboração de mapas, à distribuição de recursos naturais, à ocupação humana e à preservação ambiental. O conhecimento e o estudo do relevo são fundamentais para o planejamento e o desenvolvimento sustentável de uma região, considerando suas características naturais e impactos sobre a sociedade.

Outra atividade de minhas memórias e que aqui descrevo foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamen-

tal e Médio Maria de Abreu Bianco, localizada no município de Buritis RO, com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, quando ministrava a disciplina Geografia de Rondônia. A proposta da atividade foi uma aula de campo com foco no turismo histórico da região. Organizamos uma excursão com os alunos para o município de Guajará Mirim. O objetivo da atividade foi levar os alunos a conhecer *in loco* os temas desenvolvidos nas aulas de Geografia de Rondônia e que a maioria ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer.

Imagem 01: Aula de campo na estrada de ferro Madeira-Mamoré, Guajará Mirim/RO



Fonte: A autora (2014).

A preparação para a saída de campo teve início durante as aulas teóricas, com a exposição do conteúdo sobre as características geográficas do estado e os pontos turísticos da região que iríamos visitar. Durante essas aulas, os alunos conheceram os locais e suas características através de fotos e vídeos. A visita aos principais pontos turísticos foi de extrema importância, em que contamos com a ajuda de um guia do museu, e dispôs de

tempo para que realizássemos a atividade. Durante o passeio, os alunos foram orientados a anotar e fotografar todas as informações que eram repassadas pelo guia e, após a visita, eles organizaram-se em grupos, produziram textos com confecção de um mural, com infográfico com todas as informações coletadas para que a escola conhecesse o resultado dos trabalhos desenvolvidos por eles durante a aula de campo.

De acordo com Kunast (2013), devemos buscar diferentes recursos didáticos para trabalhar, facilitando o entendimento sobre os conteúdos geográficos e rompendo a barreira do tradicionalismo de nossas aulas, auxiliando o aluno em sua formação educacional, pois pretendemos uma educação primeiramente para a formação social do educando, e para isso aulas diferenciadas os instigam à pesquisa, tornando os alunos mais críticos quanto a seu meio social.

Dessa forma, entendo que a visita técnica foi uma forma muito proveitosa de trabalhar recursos didáticos diferentes que contribuíram significativamente para o entendimento de conteúdos que antes só eram vistos de forma teórica.

Para finalizar, outra atividade que acredito merecer registro foi desenvolvida na Escola Marechal Rondon, localizada na cidade de Ji-Paraná, com alunos do 6° ano do Ensino Fundamental, abordando o tema "Representação da sala de aula através de maquetes".

Para Cavalcanti (2011), a maquete é uma representação tridimensional de um espaço ou objeto real, permitindo que os estudantes visualizem e interajam com conceitos abstratos de uma maneira concreta e tangível. Trabalhar com maquetes em sala de aula oferece uma série de benefícios educacionais para os alunos. Segundo Cavalcanti (2011, p. 2), "o grande desafio do professor é tornar mais interessantes os conteúdos geográficos de difícil compreensão".

Kunast (2013) vai na mesma linha de pensamento ao enfatizar que, ao construir uma maquete, os alunos são desafiados a pensar criticamente, planejar e executar suas ideias. Eles precisam tomar decisões e resolver problemas, o que promove a aprendizagem ativa e o engajamento com o conteúdo. Na maioria das vezes, os conceitos abstratos podem ser difíceis de entender apenas através de explicações verbais ou visuais. Ao utilizar maquetes, os alunos podem ter uma compreensão mais concreta e específica desses conceitos, pois podem ver e tocar o objeto ou espaço representado.

> Ao passar a mão, o dedo em uma maquete, o aluno percebe algo diferente e que lhe desperta certa curiosidade em aprender, além do conteúdo a ser explicado e até mesmo qual a metodologia usada para confeccionar uma maquete. Com isso a partir do momento em que as aulas expositivas ficam somente em explicações abstratas, mediante a falta de inovação e aplicação, de outras metodologias, percebe-se a necessidade de aplicar-se vários recursos didáticos diferenciados na tentativa de sanar algumas deficiências observadas no ensino da Geografia e em facilitar a aprendizagem na área da Geografia física, as maquetes são uma boa alternativa a ser aplicada (Gallo *et al*. 2002 *apud* Andrujar; Fonseca, 2009, p. 393).

Portanto, trabalhar com maquetes em sala de aula é uma forma eficaz de promover a aprendizagem ativa, facilitar a compreensão de conceitos complexos, desenvolver habilidades espaciais, estimular a criatividade e a imaginação, promover o trabalho em equipe e ampliar a conexão entre teoria e prática. É uma ferramenta valiosa para os educadores incorporarem em seus métodos de ensino. A atividade de representação de maquete da sala de aula foi realizada com a divisão dos alunos em grupos; eles confeccionaram as maquetes utilizando: caixa de papelão, isopor, tinta, cola, caixinha de fósforo e papel sulfite.

Imagem 02: Produção de maquetes de sala de aula



Fonte: A autora (2023).

Percebi que, após os trabalhos práticos, os alunos assimilaram mais os conteúdos sobre representação tridimensional de um espaço, conseguiram expressar suas ideias e chegaram à conclusão de que as explicações com maquetes é mais benéfica para a fixação do conteúdo, pois com a utilização dessa metodologia eles observam a maquete em mais dimensões e, segundo eles, observam a paisagem como ela realmente é. Logo, a utilização de maquete no ensino de Geografia foi importante para a turma, pois foi fundamental para a absorção do conteúdo. Observei que o trabalho em equipe promove o desenvolvimento de habilidades na construção de maquetes em que os estudantes podem trabalhar em grupos dividindo tarefas e compartilhando ideias.

Seguindo essa linha de lembranças, uma das atividades que merecem ser mencionadas aqui foi desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, localizado no município de Ji-Paraná-RO. O tema "Sistema Solar" foi trabalhado

com alunos do 6° ano do Ensino Fundamental. A turma foi dividida em grupos, que deveriam organizar-se e providenciar os materiais necessários para o desenvolviemnto da atividade, como placas e bolas de isopor, tintas, palitos de churrasco e pincéis.

Imagem 03: Sistema solar construído pelos alunos



Fonte: A autora (2024).

O objetivo dessa atividade prática foi compreender os conceitos fundamentais e o funcionamento de um sistema solar de maneira lúdica. O tema sempre desperta a atenção e curiosidade dos alunos, e construir as maquetes é uma maneira de incentivar o trabalho em grupo e a cooperação. O trabalho foi muito bem aceito pelos alunos que participaram de maneira ativa em todas as etapas da atividade. Através das aulas, apresentações e construções de maquetes os alunos conheceram mais detalhes sobre os planetas e o sistema solar.

Colocaram em prática a busca pela autonomia em pesquisar e desenvolver uma aula exercendo o protagonismo diante dos próprios estudos. A avaliação dessa atividade foi reali-

zada através da participação na construção das maquetes e da apresentação delas na exposição dos trabalhos.

Considerações finais

Concluo este relato com a vontade de que minhas experiências possam de alguma forma contribuir com o leitor. Os resultados obtidos através dessas atividades que exerci durante minha prática acadêmica e profissional reforçam a importância da dinâmica teoria e prática. Durante as atividades práticas os alunos puderam fixar e aprender novos conteúdos, que ficarão em suas memórias e também nas minhas.

As aulas práticas moldam os estudantes, preparam, orientam e fazem com que corrijam os erros que cometem. É visível que essa metodologia pedagógica de teoria e prática deve constar no plano de ensino de Geografia, visto que a mesma exige uma aproximação do real para a melhor compreensão do conteúdo, pois as experiências adquiridas em campo têm um papel importantíssimo na formação dos discentes.

Através dessas práticas aqui contadas pude notar que os alunos obtiveram um aprendizado significativo quando a teoria foi relacionada à prática, visto que demonstraram sempre bons resultados nos conceitos geográficos para eles passados. Desenvolveram habilidades cognitivas que foram além do conteúdo teórico, ajudando-os no desenvolvimento do trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas. Por fim, as práticas das aulas de Geografia proporcionaram para mim e para os alunos uma experiência rica e diversificada; através das diversas metodologias aplicadas e dos desafios superados foi possível promover um aprendizado significativo e preparar os alunos para compreender melhor o mundo ao seu redor.

Referências

BERTOLINI W. Z.; CARVALHO V. L. M. A Abordagem da escala espacial no ensino-aprendizagem do relevo pela geografia. **Terra e Didática**, n. 6. v. 2, p. 58-66, 2010. **Revista Geoaraguaia**. ISSN: 2236-9716. Barra do Garças/MT, v. 9, n. 2, p. 123-141, jul. 2019, 126. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: O que isso tem a ver com Geografia? In: CASSEMIRO, Rodrigo Rosa; MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A maquete como recurso didático para ensino e aprendizagem de conceitos geográficos**. São Paulo: UNESP.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A Ferrovia do Diabo**: a história de uma estrada de ferro na Amazônia. São Paulo: Melhoramentos, 1987.

GALLO, F.; CASARIN, R. A.; COMPIANI, M. A Geografia em sala de aula evidenciada por projeto de formação continuada. **XIII Encontro Nacional de Geógrafos**, João Pessoa/PB, 2002.

KUNAST, Carlos Eduardo. **O uso de maquetes como metodologia de ensino em Geografia – relato de experiência no Colégio Estadual Adonis Morski**. Unicentro/Cedeteg, 2013.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 11-22.

MIRANDA, I. A. N. **A importância do ensino de gêneros orais na formação do aluno como sujeito ativo na sociedade.** Mato Grosso: UNEMAT, 2012.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional (Rondônia)**. Porto Velho: Rondoniana, 1998.

OS CAMINHOS QUE A GEOGRAFIA ME LEVOU

Cícero Ap. R. Vitorino

Tenho em mim todos os sonhos
do mundo.
(Fernando Pessoa)

Introdução

Ao longo dos anos, a educação brasileira vem sofrendo modificações; é cada vez maior a dificuldade para chamar a atenção dos nossos alunos. O ato de ensinar envolve constantes desafios, principalmente quando consideramos as etapas de ensino e aprendizagem; percebemos uma forte individualidade de cada estudante. Também podemos dizer que cada vez mais o uso das tecnologias é introduzido precocemente aos estudantes. É preciso então o professor saber usar essa realidade em benefício do ensino; são casos onde podemos analisar que o uso dessas ferramentas tecnológicas é viável para que possamos cativá-los para o ensino da Geografia.

Os professores de Geografia enfrentam diariamente vários desafios, como a falta de material didático, salas superlotadas, entre trinta (30) e quarenta (40) alunos que em geral apresentam grandes dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Sabendo que minha função como professor de Geografia é contribuir para um pensamento geográfico que possibilite aos estudantes, sujeitos em formação, a compreensão de dis-

tintos lugares e a organização dos territórios em que possam tornar-se cidadãos observadores e críticos. Nesse sentido, Cavalcanti (2019, p. 59) afirma que "há um pressuposto inicial de que a Geografia na escola serve para desenvolver o pensamento geográfico. Ela serve para pensar" e, assim, contribuir para a leitura e a compreensão do mundo.

Isso me leva a dizer que sou um resultado dessa Geografia escolar que me conduziu a um caminho distante e nada fácil para chegar a um nível melhor de conhecimento. Esses caminhos foram fundamentais para a construção de meu aprendizado geográfico.

Ao longo dessa trilha levei comigo um "pedacinho" de cada lugar onde vivi. Um deles foi a minha Escola Rodrigues Alves na cidade de Itaporã no estado de Mato Grosso do Sul e a Escola 13 de Maio na cidade de Porto Esperidião no estado de Mato Grosso; ambas fizeram parte de minha história e por que não dizer de minha "rota geográfica".

Milton Santos (1997) afirma que o lugar é o espaço que acolhe o novo, mas que resiste a mudanças; fui conhecendo novos lugares e percebendo que algumas práticas docentes foram resistindo ao tempo. Em um contexto onde a organização do processo de ensino e aprendizagem acaba pautado, por vezes, na superficialidade e na celeridade em abordar os conteúdos nem sempre o educador consegue de fato fazê-lo.

Nas palavras do educador Paulo Freire (2003), não existe ensino sem aprendizagem. Para ele, além de outros educadores contemporâneos como Jean Piaget (1970), Anísio Teixeira (1978), educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao passo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro. Identifico-me nessas teorias, vou aprendendo cada vez mais e percebendo que sempre tenho mais a aprender.

No que se refere às práticas pedagógicas, podemos notar que houve uma transformação, principalmente devido aos avanços das tecnologias que passaram a ser utilizadas para que o discente tivesse uma melhor compreensão do que lhe é ensinado. Quando eu estudava no Ensino Fundamental II ou séries finais entre os anos de 1995 a 1998 na cidade de Itaporã/MS, eu sofria muito com a timidez, que acabou ficando para trás no Ensino Médio, antigo Segundo Grau, quando as professoras e professores passaram a utilizar algumas dessas novas metodologias.

É o que defende Freire *apud* Brandão (1982, p. 100) quando afirma que a prática "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 de espaço livres a serem preenchidos".

O presente texto consiste em uma narrativa autobiográfica que busca rememorar os caminhos que trilhei até me tornar um professor de Geografia e, a partir daí, um pouco de meu fazer pedagógico.

Quando tudo começou…

O ano era 1983. O Brasil passava pela ditadura militar. Meu pai era vereador na cidade de Douradina no Mato Grosso do Sul, e minha mãe, uma mulher viúva, já com dois filhos, conheceram-se e desse relacionamento eu nasci. Eu nasci mais precisamente no dia 29 de junho de 1983, na cidade de Dourados no Mato Grosso do Sul, pois os partos eram feitos somente nos hospitais de Dourados.

A vida foi muito difícil até os meus 17 anos. O meu pai casou com outra mulher e se mudou para a cidade de Mirassol D'Oeste no estado do Mato Grosso; sendo assim, fui criado e educado por minha mãe e meus dois irmãos. A figura paterna

eu encontrava em meu irmão mais velho. Desde os nove anos de idade comecei a trabalhar, ora em uma fábrica de telas, ora na colheita de algodão. Entretanto, nunca deixei a escola. Lembro que desde essa época eu tinha uma esperança e convicção: formar-me e ser alguém, pois a educação pode transformar.

Como disse Mandela *apud* Timbane (2022, p. 11) na luta contra o apartheid na África do Sul: "a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". Com nove anos e sem conhecer Mandela e seu pensamento, posso dizer que acreditava nisso; a educação era a arma que eu sabia que poderia usar para mudar o meu mundo.

Eu cresci sempre trabalhando e estudando tanto no ensino fundamental II como no Segundo Grau. Um fato que sempre me recordo foi a compra de meu material escolar no Segundo Grau, quando me tornei um boia-fria[1] (pelo menos por uma semana) capinando lavouras de soja. Saía de madrugada e trabalhava o dia todo sob um sol escaldante por uma diária de R$ 8,00 (oito reais). Minha vida era a personificação da fala de Camarano (2006, p. 182): "uma parcela significativa da juventude, escola e trabalho se configuram não como etapas sucessivas, mas concomitantes".

Tempo difíceis, pois o dia todo sob um sol escaldante era muito cansativo, para que à noite estivesse sentado nos bancos escolares. Eu sempre chegava muito cansado, porém não desanimado; sabia que não seria fácil. Tinha sempre a esperança de que através dos estudos alcançaria meus objetivos. Essas etapas concomitantes não percorreram somente o Segundo Grau, mas também o Ensino Fundamental, seja ele na cidade ou no campo, onde morei por alguns anos. Nesse tempo, fui concilian-

[1] Boia-fria, segundo MICHAELIS: dicionário escolar língua portuguesa – 2008: diz-se trabalhador que se desloca diariamente para a zona rural no período das safras para fazer serviços de mutirão.

do os estudos e o trabalho, assim como grande parcela de jovens brasileiros que precisa trabalhar e estudar para sobreviver. O término do Segundo Grau foi um grande passo para um grande começo, pois ali começaria a minha vida acadêmica.

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

O ano era 2002. Embora eu ainda estivesse finalizando o terceiro ano do Segundo Grau, pois a educação de Mato Grosso havia entrado em greve, fui fazer o tão sonhado vestibular para que pudesse ser o primeiro filho de Maria e de Adelmo a ter ensino superior. Infelizmente não consegui ficar classificado dentro das vagas, o que me fez, em certo momento, desanimar, porém logo eu me reergui.

Em junho daquele mesmo ano, mais precisamente no dia da final da Copa do Mundo de Futebol Masculino de 2002, na qual a seleção brasileira veio se sagrar campeã, eu também consegui o meu tão sonhado desejo: a entrada em uma universidade pública. Claro que fiquei sabendo disso somente alguns dias depois, pois o resultado levava alguns dias para sair. Porém, a alegria foi enorme.

A vida de universitário foi muito intensa. Eu morava em Porto Esperidião/MT, e o curso era na cidade de Cáceres/MT, ou seja, 110 km todos os dias; saía às 17 horas 30 minutos e chegava às 19 horas, sendo que a volta era às 23 horas e chegava quase 1 hora da manhã. Durante dois anos minha rotina era trabalhar de dia; às 17 horas seguia para a universidade, só retornando no início da madrugada. Nos outros dois anos, eu me tornei membro do Conselho Tutelar da cidade, onde trabalhava três dias na semana somente cumprindo plantões. Nesse trabalho, eu podia sair mais cedo para os estudos; com isso esses dois últimos anos foram menos cansativos.

De acordo com Sampaio e Cardoso (1994), quando o trabalho do jovem universitário é motivado por necessidade econômica ou por busca de autonomia frente à família, há aí um caráter mais diferenciado. O meu dilema era pelas duas condições: necessidade econômica e busca de autonomia frente à família. além de poder dar orgulho para os meus pais.

Eu não poderia decepcionar minha família e também via ali uma "porta" para o meu crescimento profissional. Eu poderia assim mudar a minha vida e até posso dizer a vida da minha família, sendo que a minha situação econômica também melhoraria, de um simples boia-fria para um professor de Geografia.

Passaram-se assim os quatro anos de graduação. Com muito esforço e dedicação consegui terminar o tão sonhado curso e me tornar o primeiro de minha família materna a ter um diplima de nível superior.

A sala de aula

Terminei minha graduação no ano de 2006, porém somente em 2009 comecei a lecionar, e a primeira oportunidade foi na Escola 13 de Maio em Porto Esperidião/MT, onde havia feito meu estágio para a conclusão da graduação. Daí por diante foram muitas as experiências.

A questão do ensinar vai além das quatro paredes; muitas vezes, os nossos alunos querem apenas ser ouvidos. Observamos que muitos têm habilidades em tecnologias e com isso esperamos que o mesmo se torne um protagonista de ensino-aprendizagem.

Após o tempo de aulas virtuais motivadas pela pandemia da Covid-19, quando poucos alunos tinham condições de ter acesso à internet, retornamos à sala de aula com a necessidade de passar a utilizar novas metodologias, novas ideias e novas ferramentas que fossem capazes de chamar a atenção

dos estudantes. Algumas metodologias ativas ajudam no processo de construção do conhecimento, tendo o propósito de formar nos alunos a consciência de sua construção de significados, aprendendo a refletir, questionar e observar as temáticas. Isso implica que as metodologias ativas, como os jogos, o uso da tecnologia, atividades lúdicas com mapas, entre outras, colocam o aluno como protagonista na construção de seu conhecimento.

Segundo Berbel (2011, p. 29), as metodologias ativas têm como objetivo engajar os estudantes, promover a interação dos mesmos com essas novas formas de aprendizagens: "[...] é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo de vivência, preparando-se para o exercício profissional futuro".

Buscando desenvolver em meus estudantes condições para produzir seus próprios saberes, no momento de trabalhar o conteúdo sobre o continente europeu com ênfase nas questões populacionais e de imigração na Europa, desenvolvi uma atividade que possibilitou aos meus alunos compreenderem melhor o tema.

A atividade foi desenvolvida em uma escola de rede pública no município de Cerejeiras/RO com a turma do 9ª ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Realizamos uma entrevista com um emigrante brasileiro que vive em Portugal através do aplicativo *WhatsApp*.

A atividade lúdica realizada em sala teve como objetivo fazer uma leitura do mapa e a partir dele se localizar e conhecer os países do continente europeu, buscando o protagonismo do estudante na execução da atividade, aprendendo com seus questionamentos e com o lúdico, estimulando também a sociabilidade da turma, pois eles foram auxiliando uns aos outros no decorrer da atividade.

A princípio, os estudantes foram divididos em grupos por afinidade. Em seguida, todos eles elaboraram perguntas que foram respondidas pelo nosso entrevistados lá em Portugal. A escola ofereceu alguns recursos que estavam disponíveis, por exemplo: mapas, computadores e internet. Mas encontramos algumas dificuldades com os equipamentos, pois estavam sem manutenção ou ultrapassados, assim como a conexão à rede mundial de computadores, entretanto conseguimos desenvolver o trabalho. De acordo com Ramos (2010), a escola precisa dispor de recursos e equipamentos tecnológicos para que o ensino de Geografia seja contextualizado e atualizado.

A sala dividiu-se em seis grupos de cinco estudantes, onde percebemos uma boa interação entres os mesmos na elaboração de perguntas; e após duas aulas, os grupos foram chamados para analisar as perguntas, se as mesmas faziam sentido ou se não estavam sendo repetidas por outro grupo; caso ocorresse a repetição, seriam substituídas.

Depois dessa analise, para a entrevista foi criado um grupo de *WhatsApp* comigo, com os alunos e com o nosso entrevistado, onde as perguntas foram feitas. Em nossa próxima aula, os estudantes analisaram as respostas de nosso entrevistado, foram orientados a anotar as respostas dadas pelo entrevistado, sendo que cada grupo ficaria responsável para fazer cinco perguntas.

Na etapa seguinte, as respostas foram transcritas em forma de cartazes, em cartolina, e apresentados os resultados da entrevista para o corpo docente da escola, direção, coordenação e alguns alunos. Ao longo da apresentação, os estudantes iam explicando como o trabalho havia sido desenvolvido; apresentavam as perguntas que o seu grupo havia feito e as respostas que haviam recebido do entrevistado. Nessa etapa, pude perceber que os estudantes ficavam muito interessados pelo assunto. Os grupos mostraram-se com um bom domínio de

conteúdo, sendo que respondiam às perguntas que os estudantes e o corpo docente da escola iam fazendo com muita segurança.

Os estudantes foram beneficiados ao desenvolver a atividade avaliativa, pois puderam conhecer a realidade de um outro continente que foi vivenciado por um brasileiro, ficando evidente a diversidade cultural. O entrevistado, por sua vez, também obteve um conhecimento ao transferir aprendizado a uma distância de quase oito mil quilômetros.

Observei que com essa metodologia diversificada os estudantes gostaram muito do trabalho, pois foi despertada a curiosidade; puderam observar as diferenças entre o Brasil e um país europeu em relação à qualidade de vida, estradas, moradia e também foram instigados a conhecer um pouco mais sobre Portugal. Passaram a ter uma outra visão diferente da realidade em que vivem. A experiência foi enriquecedora tanto para os estudantes como para mim, o docente; também aprendi mais sobre um pedacinho do continente europeu.

Considerações finais

A escrita do presente texto trabalho possibilitou-me descrever a minha formação como estudante até me tornar um professor e que me levou a refletir um pouco sobre a minha própria formação. A vida de professor é cheia de surpresas e de emoções, pois é tão gratificante ver um estudante que foi seu aluno conseguir realizar seus sonhos, sonhos que ele dizia ainda quando menino, e eu como professor pude comemorar porque ajudei ao menos um pouco para que ele conseguisse seu objetivo. O dia a dia não é fácil, mas foi buscando sempre o melhor para meus estudantes que vi eles conseguindo alcançar seus objetivos, mesmo com todos os obstáculos que aparecem pelo caminho.

Com o auxílio da coordenação e de outros colegas professores é possível a gente realizar atividades lúdicas com os estudantes, visando passar a eles a importância do trabalho em grupo e da socialização. Enquanto professor posso relatar que as experiências adquiridas foram proveitosas para o nosso aprendizado no meio escolar, onde buscamos por diversos meios a atenção dos estudantes.

Referências

ARAGÃO, E. F. Os sentidos do trabalho para os jovens universitários. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 11, jan./jun. 2008.

BERBEL, N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CAMARANO, A. A. (org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CAVALCANTI, L. de S. A. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, p. 89-101. (1982).

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

PIAGET J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RAMOS, M. E. **A prática de ensino de Geografia e o estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

TEIXEIRA, A. **Estadista da educação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

TIMBANE, A. Educação na África lusófona e no Brasil: práticas, metodologias, métodos e gestão da educação. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 2 nº Especial. Disponível em: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1077/836.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Jania Maria de Paula: Orientadora. Licenciada e Mestre em Geografia, Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Membro do Grupo de Estudos em Temáticas Étnicas na Amazônia – GETEA. Atua como professora de Geografia no *campus* Ji-Paraná e Professora do Mestrado Profissional em Ensino da Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, campus Cacoal.
E-mail: jania.maria@ifro.edu.br

Maranei Rohers Penha: Orientadora. Licenciada e Mestre em Geografia. Doutora em Educação Ciências e Matemática. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. É professora de Geografia do *campus* Porto Velho/Calama e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, *campus* Cacoal.
E-mail: maranei.rohers@ifro.edu.br

Alice Castro de Melo: Licenciada em Geografia, especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de Geografia (PROFGEO) IFRO, *Campus* Cacoal. Professora da Secretaria de Estado da Educação SEDUC/RO, em Vilhena.
E-mail: alicecastro81@gmail.com

Elaine Lima da Fonseca: Orientadora. Agrônoma e licenciada em Geografia, especialista em Proteção de Plantas pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Geoprocessamento Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia IFRO. Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de

Rondônia, atua como docente no Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de Geografia – PROFGEO, *campus* Cacoal.
E-mail: elaine.fonseca@ifro.edu.br

Fábio Dellefrate Sanches: Licenciado em Geografia, especialista em Gestão Ambiental. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Geografia em Rede Nacional – PROFGEO pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus Cacoal. Professor da Educação Básica na Secretária Estadual de Educação de Rondônia – SEDUC/RO, no município de Presidente Médici.
E-mail: fabio.dellefr ate@gmail.com

Reginaldo Martins da Silva de Souza: Orientador. Bacharel e Mestre em Geografia. Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.
E-mail: reginaldo.martins@ifro.edu.br

Daniela Fiorentin: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professora da Rede Estadual de Ensino, na Escola Estadual de Ensino Médio Cora Coralina, no município de Cacoal/RO.
E-mail: danielafiorentingeo@gmail.com

Antonimar dos Santos Freitas: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Geografia em Rede Nacional – PROFGEO pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO *campus* Cacoal. Professor da Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, no município de Comodoro/MT.

Adeilton Freire Leal: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia IFRO. Professor da Rede Estadual de Ensino – SEDUC/RO, no município de São Miguel do Guaporé.
E-mail: adeiltonleal00@seduc.ro.gov.br

Edione Teixeira de Carvalho: Orientadora. Doutora em Ciências Pedagógicas pela Universidad Central Marta Abreu de Las Villas – Cuba. Especialista em Docência Universitária pela Universidade Católica de Goiás. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professora do IFMT.
E-mail: edione.carvalho@ifro.edu.br

Julisnei Rodrigues Lauro: Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Aurora do Nascimento, município de Cacoal.
E-mail: julisnei.rl@gmail.com

Rosa Martins C. Pereira: Orientadora. Doutora e Mestre em Geografia. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professora do IFRO. Orientadora.
E-mail: rosa.martins@ifro.edu.br

Thaiza Mendes Bertalha: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – *campus* Cacoal. Possui especialização em Educação Ambiental e Metodologia do Ensino da História e Geografia. Licenciada em Geografia pela Universidade Pitágoras UNOPAR com Licenciatura Plena em Geografia. Professora da área de Ciências Humanas com ênfase em Geografia na Rede Pública no Estado do Mato Grosso, no município de Rondolândia.
E-mail: thaizambertalha@gmail.com

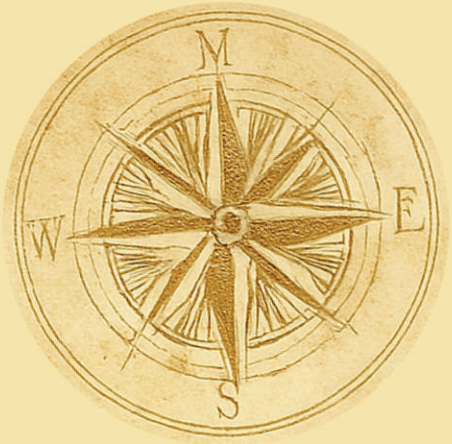
Gisele de Oliveira Montanha: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Oswaldo Pianna. Município de Seringueiras/RO.
E- mail: montanhagisele@gmail.com

Rafael Carlos Bispo: Orientador. Geógrafo. Doutor em Engenharia Agrícola pela UNESP. Professor e Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Líder do Grupo de Estudos em Território, Espaço e Sociedade na Amazônia – GETESA.
E- mail: rafael.bispo@ifro.edu.br

Paula Adriana Arriel Pereira: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Formada em Geografia e especialista em História do Brasil. Pesquisadora do GET – Linha Neurodiversidade, inclusão e educação. Professora da Rede Estadual de Ensino na Escola Estadual de Ensino Médio Clodoaldo Nunes de Almeida, no município de Cacoal/RO.
E-mail: sednaarriel12@gmail.com

Maria de Fátima Dutra: Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professora do Instituto Estadual de Educação Marechal Rondon, no município de Ji-Paraná/RO.
E-mail: mariadefatimad3@gmail.com

Cícero Ap. R. Vitorino: Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Professor da Rede Estadual de Educação SEDUC/RO, no município de Cerejeiras/RO.
E- mail: ciceroope_7@hotmail.com.



Criar e ofertar cursos de mestrado para professores no interior do estado de Rondônia é fundamental para o desenvolvimento educacional e social local. Uma política pública desse nível é capaz de gerar um impacto significativo no desenvolvimento econômico da região. Pensando em sua missão e compromisso com a promoção de educação profissional, científica e tecnológica de excelência, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável, em 2024 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRO implantou no campus Cacoal o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede – PROFGEO, com intuito de melhorar a qualificação profissional dos professores da educação básica das redes públicas de ensino. Nessa obra são retratadas experiências pessoais da trajetória formativa no contexto da pós-graduação do IFRO.

INSTITUTO FEDERAL
Rondônia

PROFGEO
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional

OKOS EDITORA

ISBN 978-65-5974-321-6