RAONI BORGES

TRABALHOS DE CAMPO NOS ARREDORES ESCOLARES: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO EXPERIENCIAL DE GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Drª. Ana Maria Hoepers Preve

FLORIANÓPOLIS

2019

Borges, Raoni
TRABALHOS DE CAMPO NOS ARREDORES
ESCOLARES : UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO EXPERIENCIAL DE GEOGRAFIA / Raoni Borges. -- 2019.
127 p.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Ensino de Geografia. 2. Trabalhos de campo. 3.
Experiência. 4. Arredores escolares. 5. Paisagem natural. I.
Preve, Ana Maria Hoepers . II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial do FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RAONI BORGES

TRABALHOS DE CAMPO NOS ARREDORES ESCOLARES: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO EXPERIENCIAL DE GEOGRAFIA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:

Orientadora:	Professora Doutora Ana Maria Hoepers Preve PPGE/UDESC
Membros:	Professora Doutora Ademilde Sartori PPGE/UDESC
	Professora Doutora Giovana Scareli PPEDU/UFSJ
	Professora Doutora Karina Rousseng Dalpont FAED/UDESC

FLORIANÓPOLIS, 31 de Janeiro de 2019

Aos meus alunos de todos os dias, aos meus professores de sempre, aos que não sabem que s(er)ão professores, aos poucos que sabem que serão, e
àqueles que se sentem aprendentes da vida e que exercitam estranhamento, encantamento, vontade, luta e tranquilidade diante dela.

AGRADECIMENTOS

À Ana Maria, orientadora e amiga querida que, não só me orientou, como me deu suporte emocional e operacional ao perceber minhas dificuldades; à Danilo Stank Ribeiro, grande amigo, que me co-orientou nesta dissertação. Gratidão pelo apoio e confiança.

A meus alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que muito colaboraram e se interessaram pelos Trabalhos de Campo enquanto Trilhas; especialmente à Giovanna Morelato, trilheira e naturalista, participante da pesquisa e agora estudante de Geografia. Bom caminho!

A meus alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, que puderam experienciar um pouco do que podem vivenciar ainda mais no sétimo ano em 2019 comigo. A pesquisa por metodologias de ensino significativas não para!

A meus alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, grandes entusiastas dos Trabalhos de Campo, que se aborreciam nas vezes em que precisamos cancelar alguns. Foi com a disposição e ajuda principalmente de vocês que pude ir descobrindo como realizar e significar esses Trabalhos de campo de diferentes formas.

A meus colegas de trabalho nas duas escolas, especialmente na EEF: Jane, Selma, Jusci Lane, Matheus Hoerle e Pedro Palermo, que confiaram na proposta, avisaram aos pais, e ainda ajudaram na preparação e armazenamento de materiais ou partilharam aulas para poder realizar os Trabalhos de Campo.

A Gabriel Stroisch da Costa, geógrafo, condutor ambiental, naturalista e botânico nas horas vagas, grande amigo, obrigado pela força; e à Diana, pela ação, explanação, partilha fundamentais no “Trabalho de Campo do Açaí”.

A meus pais, Marco Antônio e Silvana, pelo acolhimento e facilitação das condições necessárias para a escrita; às minhas irmãs, Elisa e Laila, pelas mesmas razões anteriores e principalmente por ajudarem a cuidar de meus filhos; às mães de meus filhos, Giselle e Isadora, pela compreensão e ajuda; e a eles dois, meus filhos, Francisco e Cecília, meus amores. Gratidão pela presença em minha vida!

A 'teoria' surge da vida.
Dorren Massey

A Geografia Escolar precisa explicitar que estudar Geografia é, antes de tudo, viver.
Francisco Eduardo Gonçalves e Francisco de Assis do Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa visa avaliar a potencialidade dos trabalhos de campo em ambientes naturais nos arredores escolares para o ensino experiencial de Geografia. O desenvolvimento da mesma ocorreu ao longo de agosto de 2017 até novembro de 2018 em duas unidades escolares da rede pública de educação do Estado de Santa Catarina, ambas situadas no sul da Ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis. A partir das concepções hodiernas de ensino de Geografia que apontam para a relevância/significação do processo experiencial de aprender, investigou-se qualitativamente esta potencialidade com o desenvolvimento de trabalhos de campo afeitos à cartografia temática e à geografia física com alunos do 3º ano do ensino médio e 6º e 7º anos do ensino fundamental, por meio dos quais se realizou processos de reconhecimento e percurso em si de trilhas nos arredores escolares e manejo de alguns componentes naturais presentes nas mesmas (solo e vegetação). Após os relatos dos processos de realização dos trabalhos de campo refletiu-se sobre a articulação dessa modalidade de aula (aula-campo) com as atividades dispostas na modalidade de “aula em sala” considerando o currículo de geografia do 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Trabalhos de campo; Experiência; Arredores escolares; Paisagem natural.

ABSTRACT

The present research aims to evaluate the potential of the field work in natural environments in the school surroundings for the experiential teaching of Geography. The development took place from August 2017 to November 2018 in two public schools of the State of Santa Catarina, both located in the south of Santa Catarina Island, municipality of Florianópolis. Based on current conceptions of Geography teaching that point to the relevance / significance of the experiential process of learning, this potentiality was investigated qualitatively with the development of field works related to thematic cartography and physical geography with students of the 3rd year of teaching middle and 6th and 7th years of elementary school, through which processes of recognition and course of trails in the school surroundings and management of some natural components present in them (soil and vegetation) were carried out. After the reports of the processes of accomplishment of the field works, it was reflected on the articulation of this modality of class (field-class) with the activities arranged in the modality of "class in room" considering the curriculum of geography of the third cycle of elementary education (6th and 7th years).

KEY WORDS: Teaching Geography; Fieldwork; Experience; School surroundings; Natural landscape.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROCESSO DE EXPERIÊNCIA PARA TUAN 42
FIGURA 2 - TRAÇADO DOS TRÊS TRABALHOS DE CAMPO 54
FIGURA 3 - TRILHA TAPERINHA - SOLIDÃO 55
FIGURA 4 - PREPARAÇÃO DE ALMOÇO EM CASA-RESTAURANTE DE UM DOS ALUNOS 57
FIGURA 5 - TRILHA NAUFRAGADOS I. 58
FIGURAS 6 - TRILHA NAUFRAGADOS II 58
FIGURA 7- TRILHA TAPERINHA-SOLIDÃO I 59
FIGURA 8 - TRILHA TAPERINHA-SOLIDÃO II. 61
FIGURA 9 - TRILHA TAPERINHA – SOLIDÃO III. 62
FIGURA 10 - TRILHA TAPERINHA – SOLIDÃO IV. 62
FIGURA 11 - MAPA DO PERCURSO DA TRILHA TAPERINHA-SOLIDÃO 63
FIGURA 12 - PRAIA E PARQUE MUNICIPAL DA LAGOINHA DO LESTE 64
FIGURA 13 - PLANTIO NA RESTINGA. 73
FIGURA 14 - PLANTIO NA RESTINGA, ... 74
FIGURA 15 - CAMINHO TRILHA DAS LAVADEIRAS. 76
FIGURA 16 - FONTE DAS LAVADEIRAS 77
FIGURA 17 - CAMINHO DA FONTE (VISTA PARA RESTINGA). 78
FIGURA 18 - EMBAÚBA E JERIVÁ. 78
FIGURA 19 - ALUNOS NAS DUNAS. 80
FIGURA 20 - PASSAGEM PARA O MAR DESCOBERTA NO CAMINHO DA RESTINGA. 81
FIGURA 21 - ESQUEMA EXPLICATIVO E ATRIBULATIVO 82
FIGURA 22 - CAMARINHA (GAYLUSSACIA BRASILIENSIS) 83
FIGURA 23 – ALUNOS DOS 6º E 7º ANOS EXPERIMENTAM O ABRICÓ-DA-PRAIA 84
FIGURA 24 – VERIFICAÇÃO DE BAMBUS 85
FIGURA 25 - CORTE DE BAMBUS 86
FIGURA 26 - EXPLICAÇÃO SOBRE O GUAMIRIM-DA-FOLHA-MIÚDA 87
FIGURA 27 - TRABALHOS DE CAMPO NA RESTINGA DO PÂNTANO DO SUL 88
FIGURA 28 - COMPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS DO TRABALHOS DE CAMPO 89
FIGURA 29 - ALUNOS DO SÉTIMO ANO NA FONTE DAS LAVADEIRAS 90
FIGURA 30 - AMBIENTES DE FLORESTA E RESTINGA I. 91

FIGURA 31- AMBIENTES DE FLORESTA E RESTINGA II. 91
FIGURA 32 - DEMONSTRAÇÃO EM CAMPO - SOLO..... 92
FIGURA 33 - COMPOSIÇÃO SOBRE COLETAS DE AMOSTRAS DE SOLO .....
FIGURA 34 - ELABORAÇÃO DE CARTAZES I 94
FIGURA 35 - ELABORAÇÃO DE CARTAZES II. 94
FIGURA 36 - APRESENTAÇÃO DE GRUPO DE ALUNOS DO 7º ANO (PARA O 6º ANO) 95
FIGURA 37 - APRESENTAÇÃO DE GRUPO DE ALUNOS DO 7º ANO (PARA O 6º ANO) 95
FIGURA 38 - FEIRA DO CONHECIMENTO I 96
FIGURA 39 - FEIRA DO CONHECIMENTO II 97
FIGURA 40 - EXPLANAÇÃO DE DIANA SOBRE OS AÇAÍS..... 99
FIGURA 41 - ALUNOS UTILIZANDO A PECONHA. 100
FIGURA 42 - DA JUÇARA AO AÇAÍ 101
FIGURA 43 - ETAPAS PARA OBTENÇÃO DA POLPA DE AÇAÍ. 103
FIGURA 44 - ALUNOS NA FONTE. 104
FIGURA 45 - ARUMBEVA. 106
FIGURA 46 - PREPARAÇÃO DE BOLO COM FIGOS TUNA 107
FIGURA 47 - ALUNOS DO 7º ANO PINTAM AS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO BOTÂNICA 108
FIGURA 48 - ALUNOS INSTALAM PLACAS COM OS NOMES POPULARES DAS PLANTAS.....110
FIGURA 49 - AS QUATRO QUESTÕES REFERENTES. 112
FIGURA 50 - MAPA SITUANDO AMBOS OS CAMINHOS, DA RESTINGA E DA FLORESTA 115

LISTA DE ABREVIATURAS

EEF: Escola de Ensino Fundamental

EEB: Escola de Educação Básica

TC: Trabalhos de Campo

AE: Arredores Escolares

PANC: Plantas Alimentícias Não-Convencionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 21

1.1. LIGAR PONTOS, PROJETAR CAMPOS 21

1.2. AULAS E MOVIMENTOS 24

1.3. PREPARANDO A PESQUISA 26

2. CONSTRUÇÃODA PESQUISA: ANTERIORIDADES 29

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO 29

2.2. JUSTIFICATIVA E RECORTE DA PESQUISA 30

2.3. QUESTÃO-PROBLEMA, OBJETIVOS, MÉTODOS DE COLETA DE DADOS 35

3. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 37

3.1. CAMINHARES METODOLÓGICOS 37

3.2. EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO EXISTENCIAL 38

3.3. MOTIVAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO ENSINO EXPERIENCIAL 41

3.4. TRABALHOS DE CAMPO, PRÁTICAS DE CAMPO, AULAS EM CAMPO 43

3.5. APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE TRABALHOS DE CAMPO 45

3.6. OS ARREDORES ESCOLARES 48

4. DESENVOLVENDO TRABALHOS DE CAMPO 51

4.1. PESQUISANDO TRILHAS EM AMBIENTES NATURAIS 51

4.2. UMA PROPOSTA PARA A TURMA DE TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 51

4.3. FATORES QUE CIRCUNSCREVEM A REALIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CAMPO COM UMA TURMA ESCOLAR 53

4.4. RECONHECENDO OS LOCAIS DE REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS DE CAMPO . 55

4.5. DESENVOLVENDO TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO MÉDIO 56

4.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO MÉDIO 65

4.7. DOS TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO MÉDIO AOS TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO FUNDAMENTAL 66

5. DESENVOLVENDO TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO FUNDAMENTAL 73

5.1. UM PLANTIO NA RESTINGA 73

5.2. RECONHECIMENTOS NO CAMINHO DA FONTE 75

5.3. RECONHECIMENTOS NO CAMINHO DA RESTINGA 79

5.4. TRABALHOS DE CAMPO PARA ALÉM DOS RECONHECIMENTOS 82

5.5. RELATOS DOS ALUNOS 110

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 117

REFERÊNCIAS 125

INTRODUÇÃO

1.1. Ligar pontos, projetar campos

Minha infância ocorria tranquila em meio ao futebol moleque na rua com laços comunitários. Quando não era futebol, era “polícia e ladrão” nos diversos terrenos ainda baldios que a circundavam. Da rua ainda partia uma trilha que nos levava a uma cachoeira. A cachoeira era o lugar de extravasamento durante os meses de verão. A trilha era o interlúdio entre o estado de espírito de começo e o estado de espírito de final. Um intervalo de tempo entre o ponto de partida e o ponto de chegada, onde qualquer coisa podia acontecer ou, sequer acontecer, somente percorrer.

A “espaciosidade” dessa infância e primeira adolescência não escolares contrastava com a disciplinarização escolar em dois ambientes: primeiro, no Educandário Imaculada Conceição, centro educacional meio laico, meio confessional, onde estudei durante o “primário” (1ª a 4ª séries); segundo, no Colégio da Polícia Militar (ou CFNP), onde fiz o “ginásio” (5ª a 8ª séries). À essa disciplinarização somava-se o gosto pela leitura, facilitada por meio de diversos gibis dados por minha avó. Enquanto isso, via nossos terrenos baldios, templos de brincadeiras e descobertas, transformarem-se em prédios, um após o outro…

Esmiuçar livros na biblioteca e jogar xadrez passam a ser meus principais passatempos na Escola Militar. Perto dela localizava-se o bairro Jardim Anchieta, que frequentemente me motivava a voltar para casa andando e contemplando o caminho entre suas ruas amplas, arborizadas e silenciosas.

Em casa, a atenção de meus pais era compartilhada com minhas duas irmãs mais novas. Na rua, eu e os outros meninos vamos crescendo e ela vai ficando pequena para nós. Daí então passo a frequentar o bairro e a fazer novos amigos. A noite e o álcool mostram os contornos de suas faces, mas ainda não se revelam. O espaço do meu ser queria aumentar e explorar outros ambientes.

Verdade que era estranho para uma criança andarilha obedecer a lições de ordem unida e toda a gama de disciplinarização militar. O estímulo à meritocracia e a desatenção às emoções quase secaram algumas vertentes do meu ser, que só brotavam em companhia de poucos amigos ou quando eu ficava sozinho. Sem perceber, me transformava cada vez mais num adolescente solitário, cuja disjunção

entre o pensar e o sentir manifestava-se enquanto resposta corporal aos inculques e agressões simbólicas.

Ao mesmo tempo, uma espontânea e visceral abertura perante o mundo me conferia intensos interesses diversos que, sem sustentação emocional suficiente, dificultavam minha focalização e tranquilização. A afinidade para com narrativas orais e escritas concomitante ao gosto pelo mundo sensível, pelo “experimentar e executar matéria e substancialmente” tornavam complexas e variadas as direções e conexões possíveis da minha vida e do meu ser.

Quando aluno, eu já intuía como diferentes dimensões, tais quais a dos conceitos, a da assimilação, a do interesse, da disciplina, da brincadeira, podiam se interpenetrar e se configurar na temporalidade da escola. Só muito tempo depois, na licenciatura em Geografia, que pude “ligar os pontos” e entender a escola como um projeto que, por ser construído historicamente, encontra-se em devir e em processo.

Ao concluir o Ensino Fundamental no Colégio da Polícia Militar, faço a prova para ingressar no então “Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina”, antiga “Escola Técnica”. Ingresso. Novos espaços, novos amigos, novas “disciplinas” escolares. Lá aprendo mais sobre o mundo e é também aonde encontro meus pares: na apreciação da arte, no fazer político(a), nos acampamentos retirados, enfim nas variadas matizes do gosto pela vida: as mais coloridas possíveis.

Já na universidade, cursava e vivia a Geografia. Observar, decifrar, viver os espaços, estando neles presente de fato e dialeticamente, buscando formas de melhor entender e propor organizações espaciais não eram vontades passíveis e possíveis de serem expressas, durante minha graduação, da forma que agora exponho. Eram como “intuitivas intenções”, reverberações de um modo de ser exploratório, mas também discriminatório e, até certo ponto, inconsequente, que procurava formas discursivas “racionais” de se corroborar e locupletar, confundindo-se, não sabendo a “hora certa”, perdendo-se. Assim eu cursava Geografia e a vivia, em meu próprio processo, em minha própria jornada.

Outrossim, poderia dizer que a educação “corria em minhas veias”, e isso já desde criança. Orientar, discursar, apoiar eram verbos presentes em meu cotidiano de menino junto a meus amigos de infância, fosse quando lhes contava curiosidades aprendidas, histórias literárias nos dias chuvosos ou ainda quando lhes assessorava na execução das tarefas escolares.

Na graduação, todavia, por conta do interesse primeiro no bacharel,

praticamente não houve aulas voltadas à temática educacional. Ainda em 2008 comecei a ser professor de Geografia em pré-vestibulares comunitários, para estudantes de baixa renda. Em 2010, me formo bacharel em Geografia. Tento o mestrado, mas não consigo. Vem uma crise pessoal causada pela desocupação e junto a ela a difícil decisão de retornar à universidade e concluir a Licenciatura em Geografia.

Porém, numa singela e visceral tarde do brando inverno de 2011, fortes rajadas de vento noroeste acabaram por me reorganizar o sistema "ser no mundo". Algumas janelas pareciam ter se fechado em meu corpo, enquanto certas portas abriram. Érico Veríssimo em "Ana Terra" já havia pontuado o poder de transformação do vento na vida, porém, no meu caso, posso dizer que simplesmente corporifiquei algo que em mim sempre existiu (mas que também esteve sempre tímido, meio que adormecido): o '**ser professor'**.

Enquanto eu refletia sobre a quantidade de tempo necessária para executar meus projetos, cada vez ficava mais claro que no meu caso o melhor caminho era trabalhar (n)a e pela educação. Na época, para mim, praticamente não havia distinção entre a dimensão do trabalho e a dimensão da vida, e a educação tornou-se projeto de trabalho, de vida, um misto de "*hobby* com obsessão". Regressa-se no tempo e, depois de "ligar os pontos", "vai-se projetando um campo" com vistas a pensar um outro presente-futuro possível para as crianças e tentar melhorar algo na sociedade por meio da educação.

Eu precisava construir pontes entre o conceitual e o sensível, viver a beleza das curiosidades e descobertas incessantes na construção partilhada das temporalidades e espacialidades junto aos meus "pares" alunos. Atuar no magistério era também a mais bonita e devocional tática para trabalhar em prol da melhoria do mundo. E não só. Me parecia o único caminho em que poderia fazê-lo, não só pelo mundo, mas por mim mesmo. Havia sido eu atingido pela flecha da "professoralidade" romântica?

1.2. Aulas e movimentos

Meu interesse por educação era enorme e, ainda em 2011, passo a frequentar um grupo de estudos em educação ambiental no qual uma das participantes era professora efetiva do curso de Geografia (mas que durante todo o meu bacharelado estava cursando o seu doutorado, razão pela qual não a conheci no período). Essa professora, por quem me afeiçoei imediatamente, era a minha orientadora de agora: Ana Maria Hoepers Preve.

Logo passei a ter aulas com ela e um de seus extraordinários atributos era a forma corporal, sensível com que abordava a educação e movimentava suas aulas: questionava, ouvia, sorria, mudava o tom de voz quando necessário, explorava o subjetivo, cutucava a ferida, se arriscava.

Em uma das aulas da disciplina de Prática de Ensino, a tarefa era dar uma aula sobre algum tema de seu interesse. Ana havia comentado que, em uma aula, não é aconselhável "logo de cara" chegar conceituando o objeto dela. Porém, foi justamente o que fiz: em minha aula sobre experiência, iniciei a conceituando. Ainda que minha intenção era fazer pensar sobre, de fato conceituar retirava a autonomia dos ouvintes, principalmente daqueles que de início não eram afetados por uma tentativa de definição linguística. Então ela me pediu para parar e preparar uma nova aula.

Aí, foi muito diferente: me inspirei em uma aula que tive no curso Técnico em Meio Ambiente, na qual primeiramente fomos (nós alunos) dispostos em duplas, em seguida um integrante da dupla era vendado e guiado pelo outro ao longo de um dado trajeto por este escolhido e no qual deveria propiciar sensorialidades ao aluno vendado por meio dos diferentes elementos presentes neste trajeto. Depois, havia a troca: o aluno vendado passaria a ser guia e o anterior guia seria agora vendado. A experiência de privação da visão permitia perceber o mundo de outra forma, abrindo campo ao inusitado. Ao longo do trajeto "às cegas", os referenciais se alteram e a percepção da distância e de lateralidade do corpo abrem os canais de outro tipo de percepção, a tátil. Tocar agora adquire outro significado, pois é pelo toque que se conhece o mundo. E não é somente o contato que "toca", mas as vozes, aromas e sabores.

Na ocasião, a etapa posterior às experiências consistia em trocá-las oralmente com o grupo numa roda. Já na ocasião da aula de Prática de Ensino, quis, além disso, que experimentássemos realizar mapas desses trajetos, cartografando os "**in-**

visíveis", isto é, sensações, sugestões, imaginações ocorrentes durante aquele espaço-tempo. Mudei assim de uma "aula-conceito" para uma "aula-movimento", ensaiando ali o início de minha procura por métodos emancipatórios de Ensino de Geografia.

O ano de 2012 para mim foi marcado pela profusão de acontecimentos: Pela primeira vez lecionava para a educação básica (primeiro para o ensino médio, depois para o fundamental); concebi junto a meu amigo e colega de pós-graduação em Educação Danilo Stank Ribeiro[1] uma oficina sinestésico-cartográfica para o simpósio de Geografia da Udesc; como bolsista do PIBID participei do cotidiano de alunos do Fluxo Escolar da EEB Simão José Hess; entreguei relatório de estágio para a disciplina de Prática de Ensino. Na vida afetiva, término de um grande relacionamento, início de outros, descoberta preliminar (isto é, ainda gestacional) da paternidade, experiência que se repetiria depois…

Logo após o nascimento de meu primeiro filho em 2013 passo a atuar como professor da disciplina de "Teorias da Educação" para as licenciaturas dos cursos de graduação de História, Educação Física, Biologia e Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Com 27 anos na época, pouca experiência enquanto professor, não-pedagogo, não pós-graduado, tive que ler muito para me sentir seguro ao, pela primeira vez, ministrar aulas para universitários. Foi aí que tive contato pela primeira vez com autores clássicos da teoria educacional, como Montaigne, Rabelais, Rousseau, Suchodolski. Porém, o que mais se destacou para mim no período foi a experiência em si de orientar uma sala-classe de adultos e a centralidade (ou não) que um professor pode ocupar nesse espaço.

Essa experiência no ensino superior durou para mim somente um semestre, mas foi importante para a minha autoconfiança. Outrossim, colocou, de uma maneira mais intensa perante minhas experiências de até então (fosse como professor de pré-vestibular, de educação básica ou bolsista de iniciação à docência) as prerrogativas de responsabilidade, de alcance e de presença de professor, atributos que continuo procurando desenvolver desde que me tornei professor efetivo da rede de educação do estado de Santa Catarina em 2014.

[1] Atualmente doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

1.3. Preparando a pesquisa

Eu era uma criança que “gostava de mato”. A trilha em meio à Floresta que levava à cachoeira perto de minha casa me guiou ontologicamente, existencialmente. Nessa infância, a memória escolar mais antiga e potente me remetia ao caminhar no bosque. Detalhe que, para além de mim e do ambiente, havia os “amiguinhos” e as “profes”. Ou seja, isso também era partilhado com as pessoas.

Mas na época o que mais marcou foi o *encontro com o ambiente* do bosque, porque ele facilitava o *encontro comigo mesmo*. E não é qualquer ambiente que permite esse tipo de encontro. Para mim, cujo *ser-em-si* sempre buscou justificação em *ser-no-mundo*, atuar na educação seria a única forma de meu ser estar no mundo aventuradamente, mas com o mínimo de sentido, o mínimo de continuidade e de segurança para não me perder “por completo” na profusão constituinte dele.

Conhecer esse mundo e deixá-lo transpassar pelo meu corpo e meu espírito era a única forma de eu diminuir a ânsia de conhecê-lo. Mapas, cores, letras, formas, paisagens me levaram à Geografia. O mundo, organismo vivo e dinâmico que eu precisava sentir, explorar e compartilhar com as pessoas, com ambições transpessoais e grande alteridade, me levou à Educação.

> Em primeiro lugar, declaro meu amor pela educação como um ato de fé [...]. Seu trabalho, sua maneira de agir e se relacionar com o mundo tem a ver com o amor. Com a capacidade de abrir mundos, alimentá-los, compará-los, atravessá-los e viajar em um sem fim de possibilidades. Por isso, devemos acreditar em algo, e esse modo de acreditar não tem nada a ver com deuses ou religiões, senão com um credo pessoal que nasce do interesse e da paixão por algo. Algo que é revelado e nascido em uma pessoa, algo que sucede, acontece em um lugar, de uma forma concreta e inspira. É nessa inspiração que nasce a possibilidade de que a magia ocorra. Por isso, é necessário que algo nos inspire, nos mova e nos emocione com tal intensidade que seja capaz de dar luz e sombras ao ofício do professor.
>
> Em segundo lugar declaro meu amor pela educação como um modo de vida. Eu olho em volta e vejo um mundo que foi organizado em torno de uns comportamentos desumanizados e de uma competitividade em insana. Se existe algum lugar no mundo onde eu possa sentir que as peças se encaixam este é em uma sala de aula, em um pátio, em um espaço e tempo dedicado à educação. [...] Como algo que concentra a atenção em um aqui e agora, em uma matéria. É por isso que amo a calma, a tranquilidade, ou dar espaço e o tempo que necessita a educação, o amor pelas coisas bem-feitas e a vocação de fazer as coisas por prazer [...].
>
> O amor de que estamos falando aqui nada mais é do que a paixão por alguma coisa, o centrar a atenção em alguma coisa que se descobre como relevante, interessante e comovente. E eu declaro tudo isso porque eu amo muitas

> outras coisas [...]. Há tantos signos por aí que não se sintonizar com esse mundo seria não amar o mundo. Declaro assim meu modo de amar um mundo, o da educação, que me é revelado como um modo de viver, de compreender e de me relacionar. Declaro meu amor pelo mundo. Declaro meu amor pela educação. (VILLAR, D. apud LARROSA, 2018, p.111)

O ofício de professor, ainda que permeado de conflitos humanos no dia a dia da escola, adquire, supra-orientado pela esperança, tom devocional, quase epifânico. Fato é que esse dia a dia escolar transcende qualquer tipo de discurso ou tentativa narrativa de abarcá-lo por completo, dadas suas especificidades e complexidades.

A presente pesquisa visa avaliar a potencialidade dos trabalhos de campo nos arredores escolares para o ensino experiencial de Geografia. Ainda que seus resultados se situem especificamente nessa área do conhecimento, o intento busca diálogos com as demais áreas que se constituem enquanto disciplinas escolares e apresentam-se enquanto parceiras de execução de ações emancipatórias nas escolas de educação básica, sejam com trabalhos de campo ou não.

“Inovar” nas escolas da rede pública de educação básica e atuar em prol do aprendizado significativo, tão em voga na contemporaneidade, implica primeiramente em saber como realizar esse “novo” a partir do “velho”, do habitual, do seguro, do possível. Isso já é feito nos cotidianos escolares e urge cada vez mais descrevê-los e visibilizá-los para a partir disso sistematizar as experiências bem-sucedidas com vistas a consolidá-las e tecer orientações para replicá-las acordando-as à situação de cada escola.

A condição de efetivo numa escola confere a um professor ambientações, encontros, casualidades e aprenderes cotidianos que favorecem ações docentes mais acordantes especificamente àquela realidade escolar, além de que, de fato duradouras. No meu caso, que tinha experiência incipiente no magistério antes de me efetivar, realizar a pesquisa de mestrado foi tarefa árdua, visto que ela seria desenvolvida em escolas em que eu recém me “inteirava”. Este era o ano de 2016, ano de em que meu filho completava 3 anos e minha filha nascia. Eu necessitava aprender e me consolidar professor, aprimorar o ser pai, ajustar o ser pesquisador. Fiz, portanto, o que estava ao meu alcance, ainda que sempre um pouco difícil foi dimensionar esse alcance.

Ana Maria[2], minha querida orientadora, foi enfática ao me dizer: "*Quero uma pesquisa feita no 'chão' da escola*". E, embora eu tenha caminhado com os alunos no chão de seus arredores, se esgueirado na mata, saltado nas rochas e rolado nas dunas, sempre voltamos para esse chão, não só pela prática docente do presente mas pela prática docente do futuro, assim como não só pelos alunos do presente, mas pelos alunos do futuro, que certamente encontrarão um professor reflexivo de suas experiências, consciente de suas buscas e com vontade de ensiná-las.

Se "*Trilhar*", em sentido amplificado, pode ser estendido à vida como um todo, na presente pesquisa, que utiliza o trabalho de campo enquanto processo metodológico, esse verbo compreende outros dois mais específicos: "*Caminhar"*, basicamente; e "*Trabalhar*", em seu sentido mais elementar de simplesmente "**Fazer** algo".

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

2. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: ANTERIORIDADES

2.1. Contextualização

Ainda em 2016, meu projeto de mestrado versava sobre as maneiras por meio das quais os alunos construíam o seu espaço físico escolar. Na época eu estava empolgado com possibilidades de projetos de manejo e valorização de algumas trilhas e percursos realizados com alunos das duas escolas nas quais trabalho desde o referido ano até a presente data: a Escola de Ensino Fundamental (EEF) e a Escola de Educação Básica (EEB). Ana Maria, minha orientadora, até sugeriu na ocasião um trabalho mais intenso nesse sentido, ou seja, que melhor explorasse o caminhar no ensino de geografia.

Contudo, eu não estava pronto. Como nenhum de meus anos anteriores de docência havia sido tão intenso quanto o ano de 2016, com o nascimento de minha (2ª) filha, 12 turmas de Ensino Fundamental e Médio e tantos planejamentos diferentes, minha preocupação versava muito mais no sentido de conferir uma "razão de ser" (no sentido existencial mesmo) para a minha prática do que em investigar o potencial pedagógico de uma prática específica, como o caminhar no ensino de geografia. Ainda não sabia que desenvolver uma prática pedagógica específica era justamente o início do caminho para a significação emancipatória (ensino de geografia experiencial significativo) mais ampla que eu procurava.

A sensação de insatisfação para com o alcance de minha prática pedagógica cotidiana, caracterizada pela constante falta de perguntas da parte dos estudantes evidenciadas durante as aulas, me moveu a procurar novas estratégias a fim de tentar ressignifica-lá. Isso me constituiu pesquisador de minhas próprias práticas docentes, tecidas entre as dinâmicas próprias aos alunos e à escola. Pesquisar-se nesse âmbito implica não só em considerar essas duas dimensões, mas em ler e reler a Geografia ensinada, enxergar-se leitor e releitor de sua Geografia, refletir sobre seus métodos e objetivos. Um exercício de autoconhecimento.

As pessoas possuem ritmos deveras diferentes, e já nos anos finais dos ensino fundamental pode-se reconhecer com quais dos alunos funciona aquela apresentação e exposição isonômica, tipo "aula magistral com aparatos" e com quem não funciona, ou seja, que precisaria de um tempo a mais, de uma atenção um pouco mais

individualizada que, todavia, o sistema escolar não proporciona. Por conseguinte, percebe-se dúvidas e até mesmo o reiterado, “crônico” não entendimento de alguns alunos diante de certos conteúdos ao mesmo tempo em que se verifica o pronto entendimento e consequente aproveitamento dos mesmos por parte de outros alunos.

Democratizar e dinamizar o ensino de uma turma é assim tarefa extensa, pois passa por muitas dimensões, desde a seleção de um dado assunto, passando pela escolha da forma de exposição dele juntamente à autoridade necessária ao controle da desatenção e da bagunça da turma diante dessa exposição.

Outrossim, no caso da EEF, essa desconfiança para com a suficiência dos ritos de sala de aula em favorecer a aprendizagem era ainda acrescida da sensação de falta de espaço a qual todos eram submetidos, visto que a escola não dispõe em seus poucos mais de 600m² sequer de uma quadra de esportes. É muito pequena. Frequentes por isso as perturbações dos alunos em prática de educação física perante aqueles em sala de aula, o que acaba por atrapalhar as aulas.

Além disso, não tem laboratórios, e o chão do pátio da escola está se fragmentando e a chuva, quando vem, cai feroz sobre o corpo de quem sai do refeitório ou da sala dos professores em direção às salas de aula. Nesse contexto, ao propor as saídas de campo, além de investigar o aprender Geografia, aumenta-se as possibilidades de se viver - temporalmente, espacialmente - a EEF.

2.2. Justificativa e recorte da pesquisa

I.

Como não havia vislumbre de ampliação do espaço físico da EEF, considerei que as possibilidades de significar a aprendizagem por meio de Trabalhos de Campo com ações intra-escola a eles conjugadas e interfaces interdisciplinares eram justamente o que de mais salutar poderíamos desejar numa instituição educativa que reunia, apesar dos pesares, características favoráveis ao aprendizado por projetos: número reduzido de alunos, tranquilidade “rururbana” e natureza exuberante em seus arredores.

O estudo do meio então, não seria o melhor método? Possivelmente sim. Porém em virtude da minha pouca experiência docente, o tempo enxuto concedido a uma pesquisa de mestrado e, principalmente, as dificuldades de sensibilização e

mobilização coletiva da comunidade escolar (necessárias ao estudo do meio) urgiram como fatores limitantes.

Haja vista que partir do estudo do meio requereria intencionalidades pluridisciplinares e considerável envolvimento dos pesquisadores, cabe ressaltar que na presente pesquisa, embora haja intenções de explorar certos potenciais interdisciplinares, a intencionalidade cabe à Geografia e, por isso, por não haver uma intencionalidade pluridisciplinar expressa num projeto para além dela, esta fundamenta-se metodologicamente não no estudo do meio, mas no trabalho de campo.

Entre as diversas linguagens disponíveis para melhor significar os conteúdos, eu nutria especial interesse em desenvolver a metodologia de **Trabalhos de Campo (TC)** (com vista a também desenvolvê-la enquanto linguagem), não somente em função de minha natural disposição para a “pesquisa em movimento”, ou mesmo da falta de espaço a que estavam submetidos os estudantes nas escolas (principalmente na EEF), mas principalmente por conta da diversidade de paisagens naturais presentes nos arredores escolares de ambas, que, sobremaneira no caso da EEF configuravam verdadeiros “laboratórios a céu aberto”, um “prato cheio” para o ensino de geografia, ainda mais dada a facilidade de acesso, pois em poucos minutos de caminhada chegava-se até os locais pretendidos (no caso a Restinga e a Floresta).

Embora guardassem em si a semelhança de constituírem-se muito mais enquanto ambientes naturais (e menos enquanto culturais), os mesmos também apresentavam grandes diferenças: o ambiente de Floresta de morros pré-cambrianos constituía vegetação de porte arbóreo e adaptada à umidade do solo sobre formação geológica antiga e em relevo acidentado; já o ambiente de Restinga de planície quaternária constituía vegetação herbácea e/ou arbustiva adaptada à escassez hídrica sobre formação geológica recente e em relevo plano ou de duna.

A EEB, que apresentava configuração locacional muito semelhante à EEF (entre o “mar e a montanha”) e potencial igualmente grande para o ensino de geografia, dispunha de paisagens naturais em seus arredores com menor variação (não havia o ambiente de Restinga, por exemplo) que a EEF. Além disso, acidentes anteriores ocorridos com cobras tornavam as saídas mais burocratizadas.

II.

Inicialmente, ainda no ano de 2017, a pesquisa com trabalhos de campo buscava centrar-se no potencial deles para o aprendizado puramente cognitivo de Geografia. Neste ano eu começava a realizar os TC em trilhas de percurso já definido (Trilha de Naufragados, por exemplo) e somente com o Ensino Médio, ou seja, na EEB.

Ao ir me apercebendo dos contratempos e estorvos gerais relacionados à operacionalização logística e temporal desses trabalhos de campo, tais quais: o grande número de professores que acarretava choques ou impedimentos de horários; a dificuldade de encontrar e selecionar materiais voltados para o ensino da geografia física local (não contemplado nos livros didáticos), a necessidade de deslocamento em ônibus de linha convencional, a euforia dos alunos nos percursos, etc., repensei a ênfase da pesquisa no *aprendizado cognitivo,* optando portanto em centrá-la na *construção* e *realização* das aulas práticas em si e em sua *significância*, ou seja, na *potência*[3] dos trabalhos de campo, considerando o caráter exploratório e significativo deles para o ensino experiencial de Geografia

Ao se considerar o aprendizado de experiência enquanto processo, visto que é um "encontro com signos"[4] e subjetivo por excelência, o aprendizado cognitivo, costumeiramente condicionado pelos ritos "tradicionais", aparece na presente pesquisa não de forma central, mas enquanto parte do processo experiencial em si possibilitado pelos trabalhos de campo.

III.

Minha lotação numa escola de ensino fundamental orientou-me no sentido de desenvolver trabalhos de campo nessa modalidade de ensino (em especial nos anos

---

[3] Acerca desta relação entre aprender e potência, aliás, Sílvio Gallo, ao se referir à teoria ensino-aprendizagem no contexto dos apontamentos de Gilles Deleuze, comenta que: *Fundamentalmente, o que eu acho que é a ideia potente que o Deleuze desenvolve (...) é que há um descolamento entre essa coisa que foi muito importante na pedagogia do século XX, que é a teoria do ensino-aprendizagem. Como se alguém só aprendesse quando alguém ensina, se alguém só ensinasse quando alguém aprende, e o que é pior: alguém só aprende aquilo que é ensinado, da maneira que é ensinado. O que o Deleuze vai nos dizer é o seguinte: Sempre há alguém que ensina. Mas, o que alguém aprende, é algo absolutamente impossível de ser controlado, metodologizado, etc*. (GALLO, 2010)

[4] *"Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos"* (DELEUZE, 2003, p.21)

finais dessa etapa), embora ministrasse também aulas para o ensino médio em outra instituição.

Nesse ínterim, a experiência de lecionar para ambas as modalidades me permitia experienciar características inerentes à cada uma dessas faixas etárias. Uma das coisas que mais me intrigava enquanto professor-pesquisador eram os superexpressivos dados de personalidade - e cognição - apresentados por cada aluno já no sexto ano e, diante de todos esses dados, apreendidos pela sensibilidade e análise de quem convivia por pelo menos duas horas semanais com eles, constatar a parcialidade de um sistema avaliativo somente numérico diante de realidades personalísticas tão mais complexas.

Somava-se a essa inquietação a falta de políticas públicas direcionadas para os anos finais do ensino fundamental, uma etapa educacional determinante na vida cognitiva e constitutiva do sujeito (início da adolescência, individuação) que, porém, não dispunha da mesma atenção que outras modalidades do ensino (como os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio) recebiam do governo[5]. E isso além do fato do 6º Ano do Ensino Fundamental constituir a etapa formativa de maiores taxas de reprovação da educação básica. Como coloca Cruz[6] (2012):

> O segundo ciclo do ensino fundamental é o mais esquecido de toda a política educacional, raramente há programas para essa etapa. O foco, em geral, está nos primeiros anos do ensino fundamental que tem uma missão muito clara que é a da alfabetização. No segundo ciclo, o aluno começa a ter aulas com vários professores e o conteúdo fica mais complexo. Se ele não tiver uma base muito boa se perde nessa nova etapa (...) na segunda etapa do ensino fundamental, o aluno não é nem a criança do primeiro ciclo, que está aprendendo a ler, nem o jovem do ensino médio, que está se preparando para o mercado de trabalho. Falta uma identidade.

Apesar da relativa desatenção que os anos finais dispunham perante os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio - em se tratando de políticas públicas - era nessa modalidade de ensino que havia maior tempo para se lecionar Geografia (três aulas semanais, e não somente duas como no ensino médio). Além disso, o número de disciplinas dadas nos anos finais do fundamental é menor em comparação

---

[5] Enquanto programas governamentais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental podemos citar o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012); e para o Ensino Médio, o PNEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013).

[6] Ver: Índice de abandono escolar é três vezes maior no 6º ano do ensino fundamental...In: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-05-22

ao dado no ensino médio, e quase todas elas (com exceção de artes) dispõem de três aulas por semana, o que favorece a conjunção de esforços interdisciplinares e de atividades que exijam maior tempo para realização.

É também nesta modalidade de ensino que se experimenta com maior intensidade o desafio de realizar a transposição didática, visto que o poder de abstração dos estudantes ainda está se desenvolvendo, sendo ainda de suma importância a dimensão afetiva no ensino, como pontuado no documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular:

> Nos anos finais do ensino fundamental, a dimensão lúdica das práticas pedagógicas adquire outras características, em consonância com as mudanças de interesses próprias à faixa etária dos estudantes. Essas mudanças devem ser objeto de reflexão dos vários componentes curriculares que devem, ainda, considerar a necessária continuidade do desenvolvimento social e afetivo. Nesta etapa ainda há a inserção de novos componentes curriculares, a cargo de diversos professores, o que requer que sejam compartilhados os compromissos com o processo de letramento em suas dimensões artísticas, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas. Por isso, demanda-se uma articulação interdisciplinar consistente [...] (BRASIL, 2015, p. 9.)

Com relação a ***o que*** ensinar, o 6º ano do ensino fundamental constitui, penso que para a maioria de nós professores de área, uma etapa delicada não somente por conta da maior complexidade e frequência dos conteúdos disciplinares mais específicos, mas mais precisamente porque nós professores estamos **vendo e sentindo esses alunos pela primeira vez**, logo a avaliação diagnóstica é necessariamente o ponto de partida não só de *o que* ensinar de fato, mas principalmente de ***como*** ensinar, qual a frequência com que certos assuntos podem aparecer, qual o ritmo das aulas, o que funciona e o que não funciona com a turma, etc.

Outrossim, se por um lado os primeiros anos dos anos finais do ensino fundamental (6º e 7º anos) apresentam certos desafios didáticos, eles representam, ao mesmo tempo, uma etapa fundamental de solidificação de saberes que podem/devem ser ressignificados nas etapas subsequentes do ensino.

2.3. Questão-problema, objetivos, métodos de coleta de dados

Considerando o percurso exposto até então, e por mim percorrido, no intuito de alargar as temporalidades e espacialidades envoltas na construção desses saberes, pensando também no meu aprimoramento didático para melhor atuar com os futuros alunos da escola e considerando a condição dos arredores da mesma enquanto "laboratórios a céu aberto", propus a seguinte questão de pesquisa: **Qual a potencialidade dos trabalhos de campo em ambientes naturais nos arredores escolares para o ensino de geografia?**

A proposição da modalidade didática de trabalho de campo emergiu como alternativa às dificuldades típicas do trabalho docente (falta de espaço na escola, desinteresse e indisciplina dos alunos) e como potencialidade a ser explorada não só para o ensino de Geografia, mas também para as próprias turmas das escolas, buscando mitigar esses aspectos negativos a partir da experienciação[7], do conhecimento "vivo" e pulsante, que, de certa forma, as saídas para "fora" da escola proporcionam.

Por conseguinte, o **objetivo geral da presente pesquisa é investigar a potencialidade dos trabalhos de campo em ambientes naturais nos arredores escolares para as possibilidades do ensino de geografia escolar.** Já os objetivos específicos que compõem essa pesquisa investigativa são:

1- Fundamentar teórica e contextualizadamente os termos <experiência>, <trabalhos de campo> e <arredores escolares> com vista a situá-los conceitualmente na pesquisa;

2 - Relatar os trabalhos de campo desenvolvidos a partir de suas concepções, processualidades e significações para os alunos, bem como conforme as especificidades das turmas e da escola;

3 - Refletir sobre a potencialidade do ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental pautado na experiência e nos trabalhos de campo nos arredores escolares à luz das possibilidades práticas, conceituais e curriculares.

[7] Aqui se utiliza o verbo 'experienciar' e não 'experimentar'. Consultar maiores detalhamentos no capítulo 3.2 (página)

Além da revisão bibliográfica sobre os termos principais e palavras-chave da pesquisa), arrolo aqui métodos específicos de coleta de dados:

- anotações e registros fotográficos dos pré-campos
- fotografias e alguns vídeos dos trabalhos de campo (obtidas com smartphone)
- relatórios dos alunos da turma 300
- aplicativo W*ikiloc*[8], que gerou mapas trabalhados com os alunos do 6º ano
- relatos escritos (a partir de questões simplificadas) dos alunos do 7º ano

Cabe citar também alguns **materiais de campo:**

- Facão para auxiliar na abertura das trilhas e caminhos
- Pá de jardinagem para revolver o solo a fim de amostrar ou efetuar plantio
- Potes de vidro para acondicionar as amostras e levar para a escola;
- Luvas de silicone para a proteção contra os *gloquídeos* (pequenos espinhos) na coleta da Planta Alimentícia Não Convencional *arumbeva*.

[8] Aplicativo gratuito de celular, acionado mediante internet móvel e que apresenta recursos eletrônicos cartográficos, além de possibilitar a inserção de fotografias.

3. CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1. Caminhares metodológicos

Para analisar o potencial dos trabalhos de campo para o ensino de Geografia a partir de minhas práticas escolares enquanto professor foi necessária a obtenção de diferentes tipos de dados, fosse reconhecendo solitariamente os “ambientes-laboratório” (caminhos), passando pela ambientação neles com os alunos até o cotejamento dos relatos e atividades por estes desenvolvidos. Estas etapas perfazem o processo da pesquisa qualitativa, que, segundo Godoy (1995)

> Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. [...] Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. (GODOY,1995, p.58)

Como será detalhado mais adiante, várias nuances perpassam o desenvolvimento e a aplicação dos trabalhos de campo. Por ora, detenho-me em me referir a eles enquanto modalidades de verificação prática do conhecimento (condição que tomei para também qualificá-los de “laboratórios a céu-aberto”), e muitas foram as possibilidades que foram surgindo ao longo do seu próprio desenvolvimento, fossem elas referentes ao próprio traçado do percurso em si ou referentes à natureza *do que* efetivamente se faria neles. Isso vem a corroborar o caráter indutivo numa pesquisa qualitativa:

> Como os pesquisadores qualitativos não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições. Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (GODOY, 1995, p. 63. Grifos meus.)

Além da presente dissertação constituir-se enquanto pesquisa qualitativa, devido ao caráter processual da mesma, fato que também se trata de um estudo de caso, pois a investigação é direcionada aos alunos de turmas e escolas especificas, conforme Adelman (1980 apud André, 2005, p.15) "*um ponto comum do debate sobre o conceito de estudo de caso é que 'sempre envolve uma instância em ação'*". Além desse caráter dinâmico, ativo, característico dos estudos de caso, verifica-se ainda conforme esses autores que o "*estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo*"[9].

Segundo eles, as técnicas de coleta de dados usadas nos estudos de caso são as mesmas utilizadas em estudos sociológicos e antropológicos gerais e, por isso, não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o tipo de *conhecimento* que dele advém, ou seja, justamente um *conhecimento particular* dada a *particularidade do objeto* a ser estudado.

Esta ênfase situada no conhecimento advindo do objeto de investigação no estudo de caso é também presente em Stake (1994 apud André, 2005 p.16): "Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado".

No caso da presente pesquisa, além do objeto circunscrever os alunos em ambientes naturais nos arredores escolares, essa investigação conta com a particularidade do pesquisador ser professor de geografia em ambas as escolas desde 2016, o que facilitou, de certa forma, a colaboração de membros da equipe escolar para a dinâmica das etapas investigativas da mesma.

3.2. Educação e experiência: formação existencial

Se a presente pesquisa qualitativa se orienta pela estratégia metodológica de trabalhos de campo, a abordagem dos ritos e processualidades com os alunos é experiencial.

Experiência principalmente enquanto processo, que implica em **atenção** do pesquisador. E não na acepção mais depreciativa de *experiência,* isto é, enquanto processo que "não se sabe" aonde se chegará. Em realidade, a experiência enquanto processo relaciona-se à maior abertura e flexibilidade nas etapas desse processo de

[9] Ibid. p.15

pesquisa e de aprendizado, que não só lida mais com emoções e vivências (experienciações), mas **amplia o repertório de signos envoltos no processo**, explicitando a provisoriedade das verdades ao mesmo tempo em que elas podem ser descobertas durante o processo.

Esse “aonde se chegará” portanto vincula-se intrinsecamente à abertura e manutenção desse processo de busca, que se dá não apenas sentado, mas caminhando; não somente escrevendo-se, mas também se desenhando; não só pelas cordas vocais, mas pela ação dos braços e das pernas, não só entre quatro paredes e um teto, mas também ao ar livre.

***

A noção de experiência na vida formativa humana ganha substância justamente com a diminuição da influência do dogmatismo na mesma, fato que Suchodolski (1984) situa ao referir-se à ascensão da pedagogia da existência (como é) em detrimento da pedagogia da essência (como deveria ser):

> Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concedida de modo a conduzir a destruição de todo o seu eu empírico e ao renascimento da sua verdadeira essência oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, dos seus gostos e aspirações. Se o homem é naturalmente bom, a educação não deve ir contra o homem para formar o homem (SUCHODOLSKI, 1984, p.36)

Em seguida, o autor destaca alguns pensadores fundamentais para essa ascensão da abordagem existencial diante da vida formativa humana, no caso Rousseau e Pestalozzi:

> A realidade que interessa ROUSSEAU e o absorve é a vida concreta, quotidiana e verdadeira do homem (...) A educação segundo ROUSSEAU — não deve ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança (...)
> PESTALOZZI dedicou toda a sua vida as crianças pobres, devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com os seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência do mundo e da sociedade (SUCHODOLSKI, 1984, p.39. Grifo meu)

Considerando a centralidade experiencial da presente pesquisa, é importante remontar às bases filosóficas iluministas e existencialistas para salientar que acreditar na experiência humana enquanto motriz de aprendizagem não se trata de associá-la

à maiêutica gnosiológica, crendo no inatismo ou ainda no aprender dialogado como um fim em si mesmo, mas compreender o elementar: que a exequibilidade do projeto (ou a possibilidade dela) de futuro é facilitada pela aceitação do presente. Ao analisar as ideias mais importantes de Rousseau, Libâneo (1991) destaca:

> A preparação da criança para a vida futura deve basear-se no estudo das coisas que correspondem às suas necessidades e interesses atuais. Antes de ensinar as ciências, elas precisam ser levadas a despertar o gosto pelo seu estudo. Os verdadeiros professores são a natureza, a experiência e o sentimento. O contato da criança com o mundo que a rodeia é que desperta o interesse e suas potencialidades naturais (LIBÂNEO, 1991 apud ZANATTA, 2005, p. 168).

Outrossim, ao analisarmos as “grandes perguntas” da Educação, tais quais: *O que* ensinar? (conteúdos) *Como* ensinar? (didática) *A quem* ensinar? (classes sociais), vemos que o paradigma da experiência na educação enseja uma problemática anterior a todas essas, que é “*Para quê*” ensinar? (existência)

Ensinar para a sociedade ou para o indivíduo? Ora, sabemos que a resposta mais ajustada seria: - *para ambos*! Mas acaso quando analisamos nossa educação contemporânea não nos apercebemos que esse “*Para quê?*”, bem como “*O quê*?” e “*Como*?” não estão um pouco desequilibrados na balança, servindo mais ao primeiro (sociedade) do que ao segundo (indivíduo)? Não se trata de querer polemizar ou buscar as razões na história ou defender uma ou outra dimensão da existência (social ou individual), mas de atentar para a própria *existência <u>na</u>* instituição escolar, lócus por excelência da educação.

Será que o *tempo presente* de nossos jovens, representado por suas pré-disposições, gostos e interesses não poderia dispor nas escolas de um pouco mais de primazia perante o imperativo e soberano “projeto de futuro nacional e internacional”?

Assumir o caráter experiencial na educação é, portanto, assumir a possibilidade de se *<u>viver</u> no presente*, e, sobretudo, crer no ser humano enquanto sujeito, enquanto agente de sua própria vida, de sua própria história. E, numa instituição escolar, cumpre destacar que essa condição liberta, autônoma e responsável na educação é mediada e desenvolvida pela ação de outros sujeitos, cujos exemplares mais elementares são os professores.

3.3. Motivação e significação no ensino experiencial

Em meu cotidiano docente, eu notava que quando os alunos se mostravam interessados de alguma forma, fosse ouvindo, observando, ou perguntando, a aula fluía de outra forma, posto que o entusiasmo contaminava os meios orais e corporais da linguagem, na ânsia de povoar o assunto abordado de exemplos que aproximassem todos dele.

Apesar de ter consciência que esse entusiasmo era somente uma das variadas facetas de uma aula, eu sentia algo de especial por esse interesse dos alunos, ou, como dizem, por essa motivação. Eu percebia a influência da ação da motivação dos alunos não somente neles mesmos, mas em mim também, pois eu ganhava energia e passava a acreditar mais integralmente no que eu estava ali fazendo, ou seja, educando.

> O problema da motivação paira sobre as escolas como pesada nuvem. Todos nós sabemos que os estudantes, desmotivados dentro da escola, podem ter muita motivação fora dela. (...) quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuro descobrir o perfil da motivação - a favor do quê e contra o quê (...). Como é que posso motivar os estudantes, a menos que eles atuem comigo? Inventar um curso que se desenvolva com os estudantes enquanto vai sendo ministrado ao mesmo tempo é excitante e produz ansiedade. Sinto-me ansioso no correr desse processo criativo, esperando para ver se todos os fios vão se juntar, mas sei que essa abertura é necessária para superar a alienação dos estudantes, que é o maior problema do aprendizado nas escolas. Onde aprender a fazer esse tipo de ensino? Fazendo-o. Infelizmente, os departamentos acadêmicos e as escolas de educação desestimulam os professores a fazer experiências (SCHOR, 1987, p.16)

O excerto acima de Ira Shor tem mais de 30 anos, de lá até aqui algumas coisas mudaram, e muitas instituições já refletiram sobre as insuficiências do ensino e tem apresentado propostas progressistas como alternativas. Todavia, a “camisa-de-força” do currículo e da didática institucional ainda dificulta a aprendizagem experiencial, integradora da emoção ao pensamento:

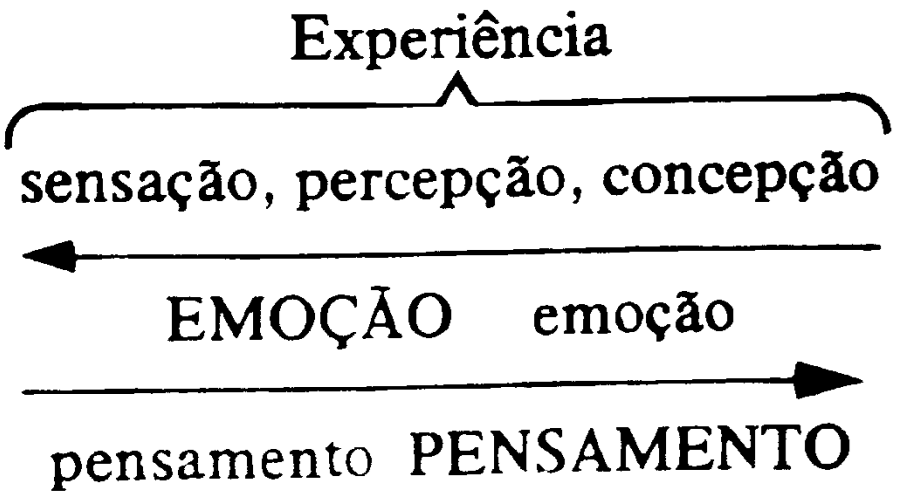

Figura 1: Processo de experiência para Tuan (1983): sensação, percepção e concepção a compõem. Quanto mais emoção no processo, mais próximo da sensação. Quanto mais pensamento no processo, mais próximo da concepção. A percepção situa-se no nível intermediário entre a emoção e o pensamento. Adaptação do autor a partir de representação presente na obra “Espaço e lugar”.

Yi-fu Tuan, ao realizar o esquema acima que procura caracterizar a natureza da experiência humana, não se reporta a qualquer problemática mais específica, dada que sua preocupação tem caráter geral; todavia, verifica-se que autores como Joseph Novak e Bob Gowin (1984), ao debruçarem-se sobre essa questão, além de concordarem com Tuan (1983) no que se refere à influência das emoções ou sentimentos nesse processo de experiência, realizam referência direta à consideração dele na problemática educacional:

> A experiência humana envolve não só o pensamento e a ação, mas também os sentimentos. Só quando se consideram os três fatores conjuntamente é que os indivíduos são capazes de enriquecer o significado da sua experiência. [...] Nos nossos estudos de investigação temos verificado, repetidamente, que toda a prática educativa que não faça com que o aluno capte o significado da tarefa de aprendizagem, falha normalmente em lhe proporcionar confiança nas suas capacidades, e em nada contribui para incrementar a sua sensação de domínio sobre os acontecimentos. (NOVAK e GOWIN, 1984, p. 13).

Antes de enunciar a “pergunta-problema” da presente pesquisa, eu intuía que, para obter um pouco de motivação numa relação entre professor e alunos, ou seja, numa aula, era necessário unir um pouco essas duas dimensões, tais quais a emocional e a pensativa.

Dada também a responsabilidade do professor em propiciar essa “aula motivada”, cabe a ele atuar em prol dessa motivação na medida em que a mesma favorece a significação dos conteúdos, visto que, conforme Castellar e Vilhena (2010):

> Quando o aluno apenas memoriza, ou não vê objetivos no que aprende, acaba esquecendo os conteúdos após aplicá-los em uma avaliação (...) a aprendizagem significativa se contrapõe a uma abordagem repetitiva, com um método de ensino que substitui práticas viciadas em memorização relacionadas às atividades de repetição e associação que visam apenas à apreensão das informações (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p.5)

Fato que aprender geografia, principalmente a geografia física dos processos naturais, guarda relação direta com a ambientação, com a vivência. Se a observação e a verificação fenomênica da paisagem natural está ali, “debaixo de nossos olhos, ouvidos, pele, boca e nariz”, por que digredir-se tanto na abstração dela?

A significância do aprender aí por sua vez relaciona-se diretamente ao estímulo sensorial que, novamente, evidencia seu caráter sumamente experiencial:

> Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização. Não nos referimos à experiência que tem conotação de passividade e sim a que implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. [...] Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele (TUAN, 1983, p.48).

3.4. Trabalhos de campo, práticas de campo, aulas em campo

Fato que era necessário integrar mais em minhas aulas a dimensão volitiva e emocional da experiência de aprender à dimensão pensativa. A partir da substituição da lógica do “faça como digo” pela lógica do “faça comigo”, o que eu tinha era justamente vontade de ensinar um pouco do que eu já sabia - e também despertar para o que eu ainda não sabia, mas poderia saber, junto a meus alunos.

O que eu sabia, afinal? Sabia caminhar com atenção e com abertura, contemplar quieto a paisagem e ao mesmo tempo manusear e se envolver com os elementos que a compõem, perder-se nos detalhes do inesperado e ao mesmo tempo não esquecer a meta de chegada. Também sabia escalar árvores, aonde estavam e como chegar aos rios e riachos, qual caminho tinha mais sombra, aonde o “mato era

mais fechado", o nome das plantas…

Como bem pontuado na primeira parte do subcapítulo referente à construção da pesquisa, a exuberância dos ambientes naturais presentes nos arredores escolares e a facilidade de se chegar até eles foram engendrando a vontade de realizar aulas práticas nesses ambientes.

Se por um lado essa vontade docente de trabalhar em campo vinha de encontro à sugestão deleuziana de aula como algo que *"tem a ver com o que buscamos e não com o que sabemos"* (ZOURABICHVILI, 2005, p.1309), por outro lado, outra noção deleuziana me sugeria consideração da dimensão de significação e registro da parte dos alunos nessa busca, consubstanciada nos trabalhos de campo. Segundo Deleuze:

> as aulas são algo muito especial. Uma aula é um cubo, ou seja, um espaço-tempo. Muitas coisas acontecem numa aula. Nunca gostei de conferências porque se trata de um espaço-tempo pequeno demais. Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma **sequência**. (DELEUZE, 2001, Grifo meu.)

Essa dimensão da continuidade na experiência de uma aula colocou-me assim a necessidade de relacionar esse meu saber prático dos trabalhos de campo com certos saberes teóricos inerentes à Geografia, procurando dessa forma além de diminuir a distância entre essas duas dimensões (prática e teórica), alargar as espaço-temporalidades da experiência desses trabalhos como um todo, investigando os limites e as possibilidades envoltas no processo, de forma a ir ajustando-o.

Os trabalhos de campo desenvolvidos nos arredores escolares das escolas (EEB e EEF) possuem as características de, na primeira, uma parte do percurso ser realizada de ônibus, e, na segunda, em sua maioria, poderem ser feitos inteiramente "a pé".

Assim, no caso da EEF, a proximidade espacial aos ambientes-laboratório era muito grande e, por isso, em quase todas as diferentes saídas as atividades de campo foram realizadas em temporalidades menores que a temporalidade total do turno escolar (4 horas).

3.5. Apontamentos teóricos sobre trabalhos de campo

Considerando o trabalho de campo como uma etapa do estudo do meio, Pontuschka, Paganelli e Cacete pontuam o quanto a ambientação ao local de estudo é fundamental para a criação de conhecimentos:

> O processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos. Ver uma paisagem qualquer que seja do lugar em que o aluno mora ou outra, fora de seu espaço de vivência, pode suscitar interrogações que, com o suporte do professor, ajudarão a revelar e mostrar o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve. (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p. 173-4)

As autoras ainda enfatizam, no que se refere ao estudo do meio, a interdisciplinaridade nessa proposta, dado que, segundo elas, a ampla natureza da abordagem a inviabilizaria se uma vez restrita a somente uma área do conhecimento[10].

Alguns autores já concentram a atenção da metodologia de estudo do meio não na abordagem, mas no próprio objeto (meio) e, por isso, ampliam as possibilidades de pensar esse ***meio***.

> O meio, como um laboratório geográfico, está disponível para alunos e professores em todos os graus de ensino. Precisamos enxergá-lo e explorá-lo como recurso para aprendizagem significativa dos conceitos de Geografia. O meio é a sala de aula, o pátio da escola, o refeitório, o corredor, a rua do colégio, a casa do aluno, o bairro, a cidade, o município, o parque Florestal, o fundo do vale, etc. (MALYSZ, 2015, p.172).

Já os objetivos do estudo do meio são postulados como:

> 1- proporcionar ao aluno condições de desenvolver sua capacidade de saber observar, entender e analisar de forma crítica a realidade da sociedade da qual ele faz parte;
> 2- possibilitar ao aluno a visualização dos problemas de um determinado local e as possíveis soluções, pois dessa forma ele pode interferir na realidade que o cerca, como um ser ativo e criativo, e a partir desse tipo de estudo aprender a ampliar sua visão de mundo;
> 3- ajudar os alunos a entender a natureza e sua importância para a sociedade, através do estudo em conjunto das características físicas e humanas dos lugares;
> 4- motivar o aluno a conhecer Geografia através da familiarização com o meio que o cerca, em uma aprendizagem dinâmica mediante a realização de aulas de campo. (GOETTEMS apud MALYSZ, 2015, p.175)

[10] "O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar, (...) cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender." (Ibid. p. 174)

Considerando este último objetivo (4), e tendo em vista os apontamentos de Malysz (2015) sobre a metodologia em discussão, cabe destacar que o estudo do meio encontra nos trabalhos de campo sua condição diferencial perante outras propostas didáticas por possibilitar a vivencialidade. Por exemplo, ao tomar o lugar de vivência como objeto de análise e considerando também a necessidade de experiências concretas para a construção de ideias abstratas, Goettems (2005) observa que:

> A importância do estudo do meio reside ainda no fato de propiciar aos educandos o momento e os meios para que ele possa descobrir novos elementos naquilo que lhe parecia "normal" ou "natural", de forma que se sentirá instigado a entender esses novos elementos e, ao fazê-lo, iniciará uma releitura (ampliada) do mundo. (GOETTEMS apud MALYSZ, 2015, p.17)

O efetivo contato com o real aumenta as possibilidades de entendê-lo ou de simplesmente olhá-lo por outro ângulo, condição está justamente necessária a uma postura investigativa frente ao mundo. O trabalho de campo enquanto metodologia de ensino de Geografia, portanto contribui "*nas diferentes leituras e na reflexão/ação sobre o espaço geográfico*", visto que "*necessitamos de novas formas de pensar e viver. Precisamos revalorizar o espaço como lugar de vida para contribuirmos na educação do aluno*" (BRAUN, 2007, p.252).

Em etapa prévia à aplicação dos trabalhos de campo, constatou-se que não havia nenhum aluno que havia percorrido inteiramente ambos os caminhos, isto é, o Caminho da Restinga e o Caminho da Fonte, ainda que alguns deles morassem num raio de menos de 1 quilômetro dos mesmos. Isso endossa o papel experienciativo que as aulas de geografia podem exercer para os alunos, ainda que, para Braun (2007, p.255) a escola, "*no mundo atual, na era do conhecimento, não é mais o único espaço de desenvolvimento do conhecimento*".

A autora ainda coloca que, em pleno processo de globalização, a instituição escolar e o ensino de Geografia não podem "*descuidar do estudo do lugar de vivência do educando e necessita realizar raciocínios geográficos que permitem entender a dinâmica da natureza e a expressão social do espaço em escala global e local*"[11].

[11] Ibid. p.256.

A meu ver, abordar a dinâmica da natureza em seus mais básicos elementos compositivos e procurando utilizar seus recursos faz-se imprescindível no ensino, dados os saltos vertiginosos da tecnociência e da telecomunicação na vida contemporânea. Experimentar utilizar os recursos naturais de maneiras simples no ensino de Geografia é incentivar a autonomia, o conhecimento técnico ecologicamente orientado e um exercício em integralidade para o ser, dadas as diversas faculdades humanas necessárias a essas experiências, contrapondo-se, portanto, à alienação dos jovens ante aos processos produtivos que originam os bens que consomem.

Considerar e relevar o que está próximo, neste ínterim, relaciona-se às proposições de Dorren Massey (2009) para o espaço, consubstanciadas na construção vívida do lugar, no desafio da "*paisagem política"*[12]. Estas possibilidades de experiências estão presentes nesta dissertação mais adiante, na página 58.

Ante a essa condição emancipatória desempenhada pelo ensino realizado com trabalhos de campo na contemporaneidade, Vesentini (2008, p. 11) coloca que:

> A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que no Japão, por exemplo, todas as escolas *são obrigadas, por lei, a realizar no mínimo um trabalho de campo* – um estudo do meio, uma excursão, visitas a fábricas ou museus, etc. – *por semana*.

Outrossim, retornando às considerações de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) sobre o tema, é fundamental constatar o encontro de seus apontamentos com os dos autores da seção 4.2, que, ao versarem sobre experiência (no espaço), enfatizam justamente a dimensão sensível e perceptiva no processo de aprender (Geografia). Ao nomearem "*A pesquisa de campo como reveladora da vida*", as autoras explicitam justamente esse encontro:

> Durante o trabalho de campo, educadores e educandos precisam superar o cotidiano que impede o sentir e ao criar e constitui empecilho para chegar ao conhecimento (...). É necessário sair a campo sem prejulgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade para proceder à leitura afetiva, que se realiza em dois movimentos contrários: negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade. (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007, p.180)

[12] MASSEY, D. 2009, p.35.

3.6. Os arredores escolares

Antônio Carlos Castrogiovanni parece ter sido o primeiro autor, especificamente na literatura de ensino de geografia, a se referir a esse termo “arredores escolares”. Consta no capítulo intitulado “ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLA E OS SEUS ARREDORES - descobertas e aprendizagens”[13].

No texto o autor busca a territorialidade da escola no espaço social globalizado, afirmando que a escola é “*um ponto de encontro*”, e que “*socialmente parece ser o único ponto de encontro aceito e incentivado universalmente*”. Ao elucubrar sobre o saber, os signos, a comunicação que perpassam o cotidiano escolar, o autor adverte aos docentes inseridos no contexto da grande carga de desinformação trazida pelo sujeito-aluno na pós modernidade:

> Atenção, professores: o espaço geográfico escolar é ameaçado constantemente pelos arredores espaciais. Contém um “mundo” de atrações sedutoras que cada vez mais parecem estar distantes dos (des)encantos escolares. Os arredores, inclusive, são um *mundo* constantemente agendado pela comunicação (CASTROGIOVANNI, 2011, p.64)

Apesar das considerações de Castrogiovanni serem fundamentais no âmbito da escola contemporânea, elas apontavam uma preocupação com os arredores escolares principalmente nestes sentidos acimas colocados, isto é, de como a escola lidar com a comunicação no contexto da desinformação global.

Diante da grande diferença perante a qual eu estava propondo executar, isto é, trabalhos de campo que investigassem o potencial dos arredores escolares para o ensino de Geografia, passei a realizar novas buscas que apontassem trabalhos neste sentido e que pudessem contribuir à minha pesquisa a partir do emprego do termo. Pude encontrar bastantes experiências de práticas de Educação Ambiental (EA) que, todavia, empregavam o termo “entorno” (e não “arredores”), fosse no desenvolvimento de atividades de EA com a comunidade escolar, ou seja, no entorno da escola, ou em atividades de EA ocorrentes nos arredores de unidades de conservação.

Fato era que as particularidades geográficas dos ambientes nos quais as

[13] In: Helena Copetti Callai. (Org.) **Educação Geográfica – reflexão e prática**. 2011, p.61-74.

escolas lócus de pesquisa situavam-se (isto é, as paisagens naturais do sul da ilha de Santa Catarina), favoreciam uma abordagem pedagógica pautada em seus elementos naturais, e especificamente no caso da EEF eles poderiam ser investigados sendo percorridos “a pé”.

Além de, nos caminhos próximos haver maior segurança dada a proximidade com a escola, eles permitiam uma maior exploração do ambiente por conta da menor extensão do percurso, e percorrê-los era uma forma de pesquisá-los e significá-los de acordo com a intencionalidade pretendida, atribuindo afetividade ao espaço de fato vivido.

Assim, dispus-me a explorar as possibilidades dos arredores escolares da escola de ensino fundamental na qual atuo, isto é, enquanto ambientes-laboratório e com vistas a aprimorar em 2018 os trabalhos de campo que executei em 2017.

4. DESENVOLVENDO TRABALHOS DE CAMPO

4.1. Pesquisando trilhas em ambientes naturais

Avaliar os potenciais pedagógicos *dos* ambientes naturais implica primeiro em avaliar os potenciais pedagógicos *nos* ambientes naturais. Em segundo lugar, implica, ao menos suficientemente, em saber estar e saber gostar desses ambientes.

Penso que o papel de professor que minimamente **sabe** sobre, suficientemente **gosta** de e por isso **quer** levar seus alunos a esses ambientes relaciona-se diretamente a essa avaliação. Logo, propiciar aos seus alunos a *experiência* de **estar** nesses ambientes é condição para de fato **gostar** deles, **querer** saber mais sobre eles e por isso **querer estar** neles. Talvez seja essa a marca estruturante da Geografia "que se faz com os pés".

Fato é que avaliar o potencial pedagógico de um dado ambiente enseja o percurso **recente** dele, pois nos trabalhos de campo em ambientes naturais, além do reconhecimento direcionado à segurança dos participantes, há a necessidade das paradas para observação, interpretação e coleta de elementos naturais componentes dos ambientes.

Isso enseja uma atenção especial da parte do professor-pesquisador, visto que, a partir do que conhece de sua turma, pode projetar como ela se comportará naquele dado ambiente, e assim, melhor planejar o trabalho de campo em si.

Eu sabia o que de fato eu precisava começar a fazer: construir lugares onde poderíamos aprender geografia com a noção de técnica e utilização de recursos naturais de forma mais ativa, vivendo de fato o lugar e, além de interpretar, agir sobre a paisagem. Isso além de problematizar novos questionamentos, desenvolver métodos mais práticos e ativos, que pudessem enriquecer o processo formativo do sujeito aluno a partir dessas experiências-memórias.

4.2. Uma proposta para a turma de terceiro ano do ensino médio

No 3º bimestre de 2017 (mês de agosto), propus aos alunos o projeto "Trilhas do Sul", que consistia na realização de três diferentes trilhas nos morros Florestados

do sul da Ilha de Santa Catarina. Os objetivos eram a vivência da Geografia na prática, em seus elementos naturais; e aprender um pouco dos temas clássicos da Geografia Física (Sol, Latitude, Clima, Solo, Vegetação, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia) a partir desses percursos vivenciais possibilitados pelas trilhas.

A avaliação seria com base nessas vivências, na forma de um Relatório de Campo cujo mote seria as próprias impressões da trilha, grafando a si próprios durante o percurso com destaque à sensorialidade e à percepção.

Deixei o processo de realização do relatório bem livre, porém procurei certo rigor nas aulas em sala ocorrentes ao longo do período, abordando a geografia (principalmente geofísica e fitogeografia) do sul da Ilha de Santa Catarina ao longo dos dois bimestres de realização do projeto.

Ao mesmo tempo, alguns alunos dessa turma haviam me solicitado a orientação das aulas para o Enem e para o Vestibular, pois estavam já na última etapa da Educação Básica. Então, encadeei os grandes temas da geografia física e da biogeografia (como Clima, Latitude, Vegetação) dentro desse prisma geral (cuja abordagem é mundial) e presente nas provas para ingresso na educação superior, relacionando-os daí com o **prisma mais específico desses temas na Ilha de Santa Catarina.**

Assim, nas aulas em sala, dividi esses temas em duplas de alunos segundo a lógica de expressar um pouco das particularidades das paisagens naturais da Ilha de Santa Catarina, ou seja numa escala local, mas que dialogasse com os grandes temas geográficos naturais mundiais que se expressam localmente, particularmente, unicamente, e que serviriam para embasar e organizar os relatórios.

Foram assim apresentados aos alunos textos climáticos, mapas geomorfológicos e descrições fitogeográficas da Ilha de Santa Catarina que pudessem subsidiar a escrita dos Relatórios de Campo de forma diferenciativa (cada dupla encarregada de uma dada temática). Eles então foram divididos para dialogar conforme suas temáticas de forma a talvez possibilitar a escrita de um só relatório geral, que, todavia, não ocorreu em função de serem muito diferentes as abordagens, e realizar a síntese costuma sempre ser um pouco mais trabalhoso. Estes relatórios foram produzidos em duplas de alunos.

4.3. Fatores que circunscrevem a realização de trabalhos de campo com uma turma escolar

A turma de ensino médio em questão estava no último ano de curso da educação básica e, como se sabe, são somente duas aulas (cada aula com duração de 45 minutos) de geografia semanais para o ensino médio. Embora se tratasse de uma turma pequena, sempre há bastante diferença entre os alunos, por exemplo no tocante às frequentes faltas de alguns às aulas em sala, ao não comparecimento às aulas em campo de outros, e à atenção e assertividade de outros ainda, tanto nas aulas em sala quanto nas aulas em campo.

Isso ensejou muita clareza quanto à data de marcação dos trabalhos de campo, posto que em função de minha presença em outra escola eu podia aplicá-los somente nos dias de semana de presença na EEB.

O constante alerta para com a previsão do tempo era outro fator primordial para a viabilidade dos trabalhos de campo, posto que um tempo atmosférico úmido interfere sobremaneira em atividades ao ar livre, influenciando a capacidade de observação, interpretação, e até mesmo o humor dos participantes.

A alteração de data em função da condição do tempo ocorreu somente uma vez, mas não foi a única vez em que a data de realização de algum dos trabalhos de campo precisou ser alterada, visto que a possibilidade de realização deles em somente um dia da semana (no caso às terças-feiras) implicava em toda semana “chocar” com as aulas dos mesmos professores, que, assim como eu, dispunham de aulas com aquela turma somente naquele dia da semana. Assim, duas vezes me foi solicitado a alteração da data por conta do agendamento de avaliação naquele dado dia que, a priori, seria realizado o trabalho de campo.

Figura 2: Traçado (aproximado) dos três trabalhos de campo realizados com o ensino médio. Extremo sul da Ilha de Santa Catarina e marcação dos trajetos aproximados das três trilhas percorridas em três cores: Naufragados, em laranja; Taperinha-Solidão em amarelo; Lagoinha do Leste em vermelho. Elaboração do autor. Fonte: GoogleMaps (2018)

4.4. Reconhecendo os locais de realização dos trabalhos de campo

Após a concepção e direcionamentos do projeto “Trilhas do Sul”, havia a necessidade de reconhecer alguns dos caminhos que realizaríamos. Reconheci, portanto, dois dos três percursos realizados: o da Trilha de Naufragados e o da Trilha Taperinha-Solidão. O percurso da Trilha da Lagoinha do Leste não foi previamente reconhecido. Todavia, o fato de constituírem duas trilhas (Naufragados e Lagoinha do Leste) amplamente percorridas facilitou o reconhecimento, também porque eu já havia as realizado algumas vezes, portanto a memória do percurso e das paisagens desses ambientes pôde orientar a busca pelo potencial pedagógico neles existentes.

No que se refere à trilha Taperinha-Solidão, a reconheci sozinho poucos dias antes do trabalho de campo nela com os alunos, não somente devido às necessidades supramencionadas, mas também em função de constituir uma rota pouquíssimo explorada que, por sinal, é exemplificativa do avanço da ocupação irregular no município de Florianópolis, posto que apresenta, na comunidade da Solidão trecho da caminhada obstruída (início ou final da trilha, dependendo da orientação do percurso) por uma propriedade privada, inclusive com habitação.

Figura 3: Trilha Taperinha - Solidão: Reconhecimento prévio da trilha Taperinha-Solidão realizada pelo professor pesquisador. Vê-se trecho da paisagem do morro do Trombudo, no qual se destacam afloramentos rochosos e um crânio bovino sobre área devastada para pastagem. Fonte: arquivos do autor. Data das fotografias: setembro de 2017.

4.5. Desenvolvendo trabalhos de campo com o ensino médio

4.5.1. Trilha de Naufragados

A primeira trilha realizada, Naufragados, (Caieira - Canhões - Praia - Rio - Restaurante - Caieira) ocorreu das 9:00 às 16:00 do dia 29/08 de 2017, estando presentes somente 11 dos 15 alunos da turma, a professora Rosana de Biologia da turma 300, Sidney, outro professor de Geografia de folga no dia, além do professor de Geografia que ora vos escreve.

Após prévio alongamento, começamos a caminhada pela trilha que conduz aos canhões, sem passar pela praia, ou seja, caminhando no sentido sul ao longo da ponta de Naufragados. Pouco depois de iniciarmos a trilha, a dissintonia no ritmo de caminhada e o espírito de ansiedade de alguns alunos não favoreceram a partilha e similitude das sensorialidades e percepções entre eles, e nem explanações de minha parte ao longo da caminhada, visto que ali, minha preocupação maior era com a coesão, o bem-estar e segurança dos alunos. Outrossim, logo ao chegar aos canhões (cerca de uma hora do início) o grupo se reuniu e a explanação sobre a razão dos mesmos ali estarem foi realizada. Somente quando paramos é que pude dar sequência ao meu planejamento prévio, fazer algumas explanações e dividir os alunos em dois sub-grupos: um que foi auxiliar no almoço realizado em restaurante da família de um dos alunos e outro que foi comigo até o rio de Naufragados banhar-se e perceber a paisagem.

Sidney observou que com a maré baixa do dia era propício coletar mariscos, então fomos nós dois mais uma aluna para a tarefa, sendo os mesmos incorporados ao nosso almoço. Aliás, se não houve muita unidade ao longo do percurso da trilha, houve durante a preparação do almoço, no qual todos se envolveram de alguma forma.

Figura 4: Preparação de almoço em casa-restaurante de um dos alunos. Data da fotografia: 29/08/2017. Fonte: arquivos do autor.

Um dos alunos da turma havia crescido em Naufragados e ofereceu à turma o espaço de sua casa-restaurante para cozinhar, sentar, comer, conversar. Os momentos de descontração e integração iniciados na preparação e consumo do almoço foram continuados pelos alunos na praia: fossem eles com o futebol na areia, banhos de mar ou simplesmente descansando em conversas ou em silêncios.

Como precisei retornar (para buscar minha filha na escola) antes deixei os alunos aos cuidados de Rosana e Sidney (ainda que Sidney não fosse professor deles), e retomei com eles conversas sobre o percurso de retorno e sobre toda a trilha em si cerca de uma semana depois, evadindo-se aí algumas lembranças e detalhamentos sobre a mesma que seriam retomados somente quando na entrega dos relatórios.

.

Figura 5 - Trilha Naufragados I. Trilha Naufragados. Professor de geografia Sidney (de amarelo com boné branco) e alunos da turma 300 realizando trilha em Naufragados

Figuras 6 - Trilha Naufragados II Professor pesquisador (de verde) e alunos nos canhões de Naufragados (abaixo). Ambas as fotos registradas no dia 29/08/2017. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

4.5.2. Trilha Taperinha-Solidão

A segunda trilha realizada, Taperinha-Morro do Trombudo-Solidão ocorreu no dia 09/10 de 2017 das 9:30 às 15:30 e reuniu somente 7 dos 15 alunos da turma e mais eu enquanto professor. Este caminho permite cruzar a Ilha de Santa Catarina de Oeste a Leste, iniciando-se nas águas calmas da baía sul e finalizando-se no mar

bravio da costa leste da Ilha. O mesmo guarda uma grande diferença perante os caminhos de Naufragados ou da Lagoinha do Leste pelo fato de não se constituir enquanto trilha turística, e mais, é de fato um caminho pouquíssimo percorrido até mesmo por caminhantes experientes.

A parte inicial da trilha, caracterizada por englobar todo o flanco oeste da dorsal central da ilha, apresenta uma primeira parte destinada à atividade agropecuária e uma segunda parte de Floresta secundária; a metade da trilha caracteriza-se por estar localizada no divisor de águas oeste-leste e constituir-se numa ampla área de pastagem; a última parte é a descida em mata secundária paralelamente ao Rio das Pacas até a praia da Solidão.

Figura 7- Trilha Taperinha-Solidão I. Alunos do 3º ano do ensino médio percorrem trecho de Floresta secundária no flanco oeste do morro do Trombudo, local intermediário da trilha. Data da fotografia: 09/10/2017. Fonte: arquivos do autor.

Em pleno morro do Trombudo, pudemos explorar formações subterrâneas ocasionadas pela percolação da água em sulcos. No lugar é possível adentrar em um desses sulcos e sair em outro, percorrendo-se pequenos túneis nos quais correm águas. O tom misterioso dessas formações oferece grande potencial para estudos práticos de Geomorfologia

O reduzido número de alunos presentes facilitou a manutenção do ritmo e da coesão do grupo, o que facilitou inclusive a comunicação entre esses participantes ao longo do percurso desta trilha.

Dentro do espectro da percepção ambiental, pode-se apontar que a beleza cênica compõe-se de diversos elementos naturais para apreciação e, se pensarmos em termos de distância espacial, constatamos que numa caminhada há sempre o momento no qual esses elementos naturais apresentam-se panoramicamente em quadros de junção do céu com a terra e com a água (figura); outrossim, por conta da abundância vegetacional, o caminhante na ilha de Santa Catarina é imerso na maior parte do tempo por uma paisagem Florestada que lhe oferece quadros em ricas formas e variadas tonalidades de verde a curta distância (figura). Foi assim a maior parte da trilha. Em meio a tantas espécies lenhosas, pode-se perceber sua pequenez perante a imponência dessas árvores ou vez em quando deliciar-se com os pequenos frutos oferecidos pelas plantas de menor porte. Fato é que além dos vegetais de grande e pequeno porte presentes, deparamo-nos algumas vezes com frondosas árvores abatidas desde as raízes pelo ciclone de dezembro de 2016 (figura 8). Quando nestes episódios o caminho do percurso desaparecia sob a árvore caída e, por ser uma trilha praticamente não percorrida, éramos obrigados a construir nós mesmos a parte de caminho que encontraria o principal.

O encontro com os animais também pode ser mencionado, fossem eles vertebrados como aves, bois e tatus (este último encontramos somente o crânio) ou invertebrados, no caso marimbondos, que não só me encontraram ao longo da trilha como também me ferroaram por haver eu manuseado a folha de helicônia na qual estavam construindo a sua cachopa (em plena trilha!)

Dificuldades de outra ordem também se apresentaram, como o mal-estar sentido por algumas alunas quando na etapa da subida. Isso me atentou para trabalhar certos princípios de condicionamento físico antes das trilhas, principalmente

referentes ao alongamento muscular e à respiração. Esse mal-estar das alunas (que fez com que descansassem por quase uma hora) e as ferroadas que levei também me fizeram refletir sobre levar para os trabalhos de campo algo como um *kit* de primeiros socorros e também sobre o que poderíamos utilizar na mata enquanto remédios.

Perto do fim da trilha, já na comunidade da Solidão, atentamo-nos para a existência de construções em pleno caminho, e com isto problematizamos a questão da regulação pública das habitações. Após caminharmos brevemente pelas ruas da comunidade da Solidão, logo chegamos à praia homônima, completando assim a travessia Oeste-Leste da parte sul da Ilha de Santa Catarina.

Figura 8 - Trilha Taperinha-Solidão II. Alunos da turma 300 chegam ao topo do morro do Trombudo, divisor de águas entre as vertentes da Tapera da Barra do Sul (Oeste) e Rio das Pacas (Leste). Ao fundo, a Enseada do Brito. Data da fotografia: 09/10/2017. Fonte: arquivos do autor.

Figura 9 - Trilha Taperinha – Solidão III. Árvore arrancada do solo pelo ciclone de dezembro de 2016. Fonte: arquivos do autor.

Figura 10 - Trilha Taperinha – Solidão IV. Chegada da turma 300 à Praia da Solidão. Ambas as fotos registradas pelo professor no dia 09/10. Fonte: arquivos do autor.

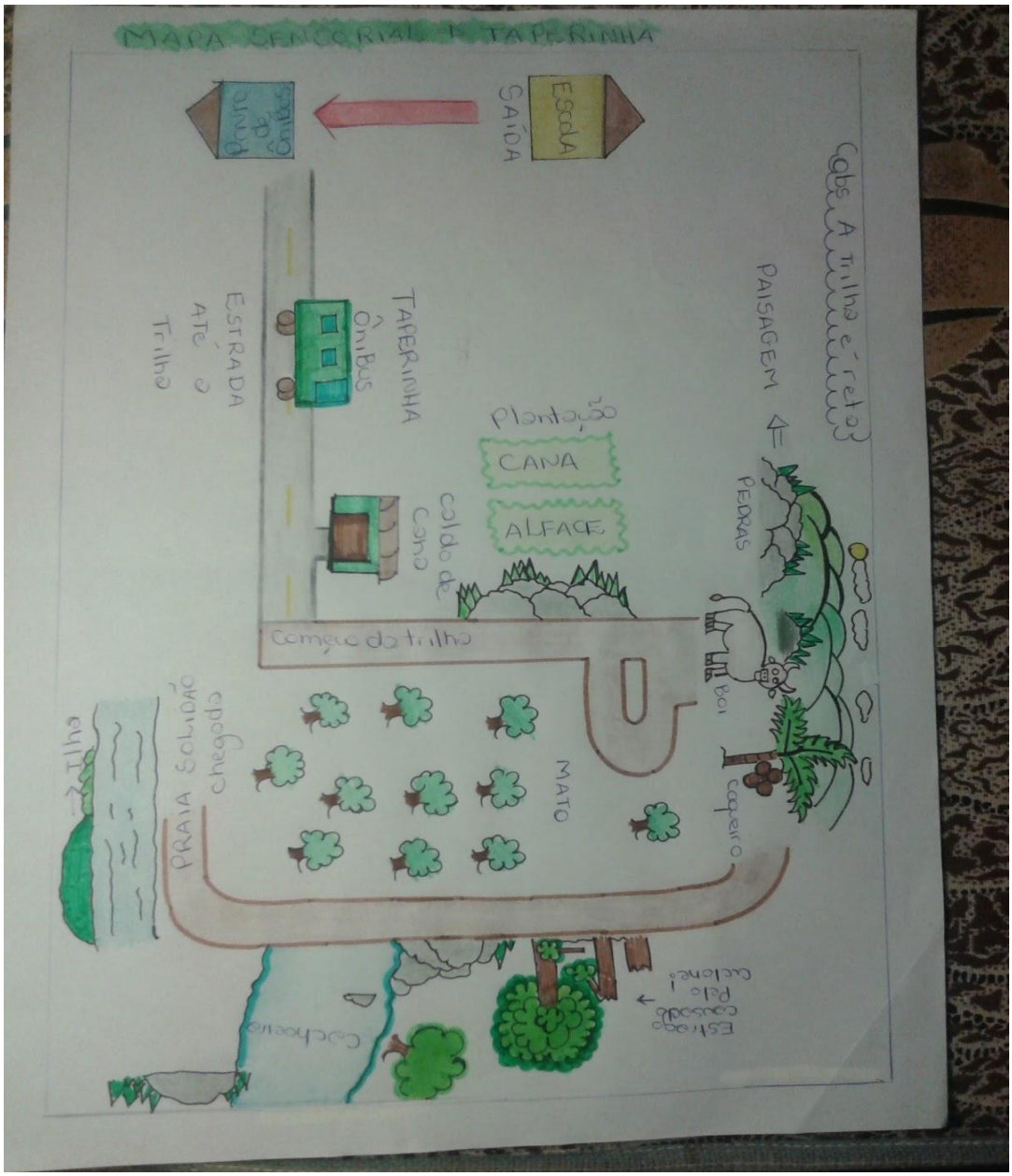

Figura 11 - Mapa do percurso da Trilha Taperinha-Solidão. Elaborado por uma dupla de alunos. Fonte: arquivos do autor.

4.5.3. Trilha da Lagoinha do Leste

A terceira trilha realizada, Matadeiro - Praia da Lagoinha do leste - Pântano do Sul ocorreu no dia 28/11 de 2017, estando presentes 13 dos 15 alunos da turma mais o professor de geografia que ora vos escreve e a professora de biologia Rosana.

Figura 12 - Praia e Parque Municipal da Lagoinha do Leste observada a partir do costão esquerdo (Matadeiro). Vê-se os alunos da turma 300 e a professora de Biologia. Data da fotografia: 28/11/2017. Fonte: arquivos do autor.

Iniciada por volta das 9:00h, verificou-se nesse percurso a mesma discrepância de ritmo observada na primeira trilha realizada, a de Naufragados. E da mesma maneira como naquela, nesta não adotei como padrão a ser seguido pela turma o ritmo do aluno mais vagaroso. Isso resultou na chegada de um grupo de alunos aproximadamente 1h e 30min antes de outro grupo. Uma vez na praia da Lagoinha do Leste, todavia, todos os 13 alunos se reuniram para um banho de lagoa e partilha de comidas trazidas.

Fatores como o maior número de alunos, a maior temperatura do dia e as maiores distâncias de percurso da trilha da Lagoinha do Leste em relação às demais favoreceram ainda mais a configuração dispersiva da turma nesta terceira trilha, posto que mesmo com os momentos de interação e breves reconhecimentos realizados ao longo da lagoinha e da praia, o caráter recreativo do percurso destacou-se ainda mais perante as trilhas de Naufragados e da Taperinha-Solidão.

4.6. Considerações sobre os trabalhos de campo com o ensino médio

O que eu mais conhecia em toda essa proposição didática era justamente o percurso em si e os elementos naturais presentes nas trilhas, sendo que outras etapas do processo como o agendamento e percurso – que envolvia enviar autorizações para os pais, conversar com os demais professores, pensar no que os alunos levariam para a trilha, remarcar caso chovesse, etc. fiz por pedir ajuda da Professora Rosana, de Biologia. No caso ela me auxiliou principalmente nessas etapas, visto que os conteúdos não “conversavam”.

No que tange aos relatórios, sugeri uma elaboração mista de descrições técnicas com sensoriais, convidando os alunos a andar por uma senda que acrescentasse aos escritos de geografia elementos poéticos. Entretanto, percebi a pouca disposição deles ao realizar o feito. Ao percebê-la, sabia que o investimento para receber “bons relatórios” seria estimular os alunos em registrar suas impressões e apontamentos durante as trilhas, entretanto, não consegui executá-los da maneira como gostaria.

O percurso acordante a uma lógica de trabalho de campo exige muita atenção pedagógica e geográfica, posto que se corre o risco da experiência estética orientá-lo por um viés demasiado recreativo ou turístico (o que de fato ocorreu com a última trilha percorrida - a Lagoinha do Leste)

Meu lado mais pragmático de professor me sugeria, para deixar “meio caminho andado” quanto à solução dessa problemática, a adoção de uma tratativa simples: identificar o caminhante do grupo cujo ritmo era o mais vagaroso e orientar os demais membros a postarem-se sempre atrás dele durante a caminhada. Todavia, não o fiz, não somente por receio de constranger o ritmo e a personalidade de alguns dos alunos, mas por medo de trazer à tona na trilha muito da minha própria personalidade e narrativa, visto que uma caminhada num ritmo homogêneo por mim proposto me impelia - ao menos na minha concepção - também a adotar um discurso explicativo e professoral ao longo da mesma.

Experienciar-se professor é também uma arte posto que presume em alguns momentos assumir certas responsabilidades e em outros transferi-las aos alunos. O receio - e um declarado medo de se expor monótono - de não saber dosar durante a caminhada a “configuração unidade” (força centrípeta) e a “configuração diversidade” (força centrífuga) acabou por me orientar muito no segundo sentido, e assim a

experiência percussiva - ao menos na primeira trilha de Naufragados - assumiu para mim muito mais uma primazia estética (e, em segundo plano, pedagógica e geográfica) e, para os alunos, além de estética, recreativa. Tentei ficar mais tranquilo quanto a isso pois avaliava que evitar a diretividade em espaços diferentes dos da sala de aula - cujo fulcro já é essencialmente diretivo - seria melhor para os alunos, permitindo-lhes o desabrochar de suas próprias experiências singulares.

Trabalhos de campo realizados por meio de caminhadas guardam situações diversas e, se uma vez que certas características situacionais são previamente concebidas (como que virtualizadas), quando na ida efetiva a campo estas revelam-se mais intensas, posto que há a interpenetração e simultaneidade temporal dessas características situacionais no processo experiencial do trabalho de campo em si.

Desta maneira, a primeira característica influenciadora da experiência de campo é dada pela natureza do lugar, ou seja, sua própria geografia (no aspecto mais amplo) que ao mesmo tempo que restringe a ocorrência de algumas situações favorece a ocorrência de outras: se é um lugar plano com vento forte, se é um lugar ensolarado de relevo íngreme, se é uma fábrica barulhenta e apinhada, etc. Isso influencia diretamente a prática por atuar diretamente no deslocamento e nos sentidos do corpo.

A segunda característica é dada pelas pessoas em suas disposições e interesses. Professores, alunos e demais envolvidos na experiência de campo tem em suas personalidades e disposições os fatores necessários para tornar a experiência de campo significativa ou não.

Assim, os relatos a seguir são pautados em minhas constatações prévias sobre o que objetivava, o processo em si dos trabalhos (e vivências) de campo e os relatórios dos alunos.

4.7. Dos trabalhos de campo com o ensino médio aos trabalhos de campo com o ensino fundamental

I.

A turma 300 (terceiro ano de ensino médio) foi objeto de trabalhos de campo que procuraram conceber as aulas de Geografia enquanto veículos de contato direto com a realidade estudada, abordando os temas clássicos de abordagem da Geografia

Física dentro dos contextos mais significativos possibilitados pela sensorialidade e corporeidade humanas.

Após os percursos, os alunos construíram seus relatórios de campo procurando enfatizar a sensorialidade e descrições geofísicas que contemplassem os percursos e ambientes naturais das três trilhas. A análise desses relatórios foi por mim realizada visando refletir, a partir das narrativas dos alunos, o que de fato poderia ser melhorado nos trabalhos de campo em 2018, considerando aí em seus escritos suas próprias experiências consigo e com o ambiente natural ao longo do percurso da trilha.

Por meio dos relatórios pude avaliar a presença de elementos acordantes com o que foi por mim pedido e ao mesmo tempo a peculiaridade da narrativa de cada dupla em suas menções.

Por exemplo, visualizando-se o mapa do trajeto da Trilha Taperinha-Solidão (Figura 9) vê-se que os alunos tiveram bastante acuidade em representar os elementos da paisagem presentes ao longo da trilha. Alguns elementos como as plantações tinham sido por mim “apagadas” da memória, e por meio do mapa pude relembrar que não só paramos nessas plantações como expliquei de que forma elas eram possíveis no local (isto é por meio da coivara, uma prática indígena aprendida pelos açorianos consiste em queimar uma parcela de Floresta de modo a estabelecer ali uma lavoura). Ademais, os destaques dados a esses elementos correspondem à memória subjetiva de cada aluno, que representa no mapa justamente o que lembra e, o que lembra, por sua vez, é o que o marcou.

Foi também uma tarefa interessante analisar como os alunos sugerem em seus relatórios certa concepção de geografia que, em sua lida com o espaço, costuma ater-se ao observado e muitas vezes menospreza o observador. A noção de paisagem enquanto “quadro contemplativo”, por exemplo, vem ao encontro dessa associação da paisagem a uma mirada ampla e distante de uma cena estática. Num dos relatórios referentes ao trabalho de campo, uma das duplas de alunos mencionou:

> “*Trajeto matadeiro para lagoinha*
>
> *Grande número de vegetação e pedras, tinha a **paisagem** do mar em diversos pontos da trilha, e havia uma área com grandes formações rochosas onde circulavam alguns urubus, que era o ponto mais alto da trilha e de visão mais ampla, uma trilha considerada difícil pela grande variação da trilha durante o percurso.*

> *Trajeto lagoinha para pântano*
>
> *Diferente do trajeto de ida, **não havia muita paisagem a se observar, tinha muita vegetação e árvores altas**, pode-se escutar alguns pássaros, uma trilha considerada média, cansativa (...)"* [Grifos do autor]

Essa noção de paisagem contemplativa, enquanto algo essencialmente morfológico e distante do sujeito vem de encontro às concepções de Milton Santos, que, por exemplo, sugere que ela seja assim considerada (enquanto paisagem contemplativa):

> A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza (...). Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão (SANTOS, 2006, p.66-67)

Na época, ainda não havia lido Dorren Massey - cuja proposição para o espaço geográfico sugere concebê-lo para além do <projetivo>, isto é, de fato para o <vivido>, como se pode observar:

> Penso que é necessário arrancar o "espaço" daquela constelação de conceitos em que ele tem sido, tão indiscutivelmente, tão frequentemente, envolvido (estase, fechamento, representação) e estabelecê-lo dentro de outro conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, coetaneidade...caráter vívido, sem dúvida) onde seja liberada uma paisagem política mais desafiadora (MASSEY, 2009, p. 34-5)

Esta sugestão de ir além do contemplativo e do projetivo e fazer emergir a vivacidade e vivencialidade nas abordagens espaciais vem ao encontro justamente da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (atualizada em 2014), na qual o espaço vivido é sinônimo de lugar*: "O espaço vivido é o lugar, onde os seres humanos se reconhecem, constituem identidades, atuam como cidadãos e a partir do cotidiano fazem a leitura do mundo"* (SANTA CATARINA, 2014, p.143)

Percebi que o que mais visceralmente me movia com os trabalhos de campo era justamente (de acordo com Massey) esse desafio da *paisagem política*, dessa construção vívida do lugar. Seria possível utilizar os trabalhos de campo para que os alunos construíssem, produzissem lugares?

Isso me deixou reflexivo sobre o **caráter** dos trabalhos de campo que vinha

desenvolvendo até então. Por exemplo, embora caminhar e se envolver nos/com os ambientes naturais por si só compreendesse atividade, no caso das trilhas com os alunos da EEB havia um viés ainda mais **interpretativo** que **ativo.** Primeiro porque os objetivos eram estéticos e científicos segundo uma perspectiva muito genérica (isto é, os variados conceitos associados à Cartografia e à Geografia Física (os "grandes temas" da geografia), segundo porque não havia **continuidade desses trabalhos de campo no mesmo ambiente** e, por isso, não havia proposição **ativa** para esse ambiente.

Essa ideia de **continuidade** portanto era uma das que se relacionava à **atividade**; a outra era simplesmente o ato de **fazer** algo, isto é, utilizar também os braços e não somente as pernas nos trabalhos de campo, isto é, trabalhar com coletas, manejos, intervenções...todavia, algo tinha ficado claro: o fato de se estar "no caminho certo" com os trabalhos de campo em ambientes naturais, como mostra um dos relatórios dos alunos:

> "*Quando chegávamos ao fim da subida inicial, percebemos a formação de arcos pelas copas das árvores (que tinham finos e retorcidos troncos). A partir daí o caminho se tornou mais tranquilo por um bom pedaço do percurso. E ao mesmo tempo já sentíamos o ar mais frio e natural que vem da mata, além, é claro, da umidade vinda da terra, que nos traz a sensação de estarmos mais próximos do que é orgânico e único (…) Por fim, podemos dizer que foi uma experiência diferente de todas as outras, valeu muito à pena, presenciamos lugares magníficos que a natureza nos oferece".*

Abordar os conceitos de lugar e paisagem sob o prisma do sujeito e de seu pertencimento natural e social foi assim me aparecendo como tom estruturante de meus trabalhos de campo de 2018, que visariam utilizar as dimensões do escopo conceitual da Geografia Física e Biogeografia (Sol, Latitude, Clima Solo, Vegetação, Geologia, Geomorfologia, Hidrografia) para de fato fazer experienciar esse pertencimento à Natureza em seus próprios elementos compositivos.

O primeiro imperativo locacional que a mim se apresentava era a minha própria lotação funcional enquanto professor efetivo de Geografia na EEF. Essa condição, essa **situação**, me firmava. E a partir dela busquei construir com os alunos experienciações com os trabalhos de campo atreladas à produção do *lugar* - enquanto *espaço vivido* - que dialogassem com a continuidade de atividades propiciadas pela temporalidade escolar.

Assim aliei os conteúdos curriculares de cartografia temática e paisagem natural (anteriormente também abordados com o Ensino Médio) a ritos didáticos consubstanciados nos trabalhos de campo em ambientes naturais. A continuidade temporal dos trabalhos de campo na EEF, portanto perfez a construção vívida dos lugares-trilhas (ou trilhas-lugares) que, por meio de utilizações simplificadas dos recursos naturais, processualizou a presente pesquisa.

II.

A experiência dos percursos de trilhas com o terceiro ano do ensino médio mobilizou-me, portanto, a continuar realizando-as com o ensino fundamental. Foram experiências significativas, todavia, eu desejava algo a mais. Havia uma necessidade de uma maior constância, uma espécie de adaptação dos alunos ao ambiente do trabalho de campo.

Intuía que essa adaptação seria mais plenamente obtida mediante idas periódicas a esse ambiente, para que, por um lado, por meio delas pudessem sentir e concebê-lo enquanto ambiente dinâmico, já que cada ida ao mesmo lugar é uma experiência diferente; e, por outro lado, que pudessem favorecer o desenvolvimento de elos afetivos entre os alunos e esse dado ambiente.

Trabalhos de campo nos quais pudéssemos desenvolver atividades ao longo de todo o ano, atividades estas enriquecedoras dos conteúdos expostos em sala de aula e até mesmo propositoras deles; e que pudessem ser desenvolvidos em um ou mais locais fixos, como uma espécie de extensão da escola, e nos quais dependêssemos somente de nossas próprias pernas para chegar a eles, economizando tempo, dinheiro e trâmites burocráticos.

A menor idade e porte físico dos alunos do ensino fundamental alertava para a necessidade de muita atenção para com a segurança deles e com o planejamento geral das atividades, tanto delas em si quanto também considerando o tempo disponível.

Fato era que na EEF as possibilidades de “andar a pé” eram extensas, pois nas proximidades havia, por exemplo, algo que não havia nas proximidades da EEB, como calçadas. Além do que, nessas proximidades havia distintos pontos de interesse para o desenvolvimento de trabalhos de campo, como a existência de sítios arqueológicos,

a praia do Pântano do Sul, a Restinga do Pântano do Sul, a Floresta Ombrófila Densa.

Essas características poderiam estimular o grupo docente da EEF a realizar planejamentos em conjunto visando à execução de atividades interdisciplinares nesses pontos de interesse e estudo, contudo não foi o caso, pois no início de 2018, ao expor o projeto de trabalhos de campo com os alunos para a comunidade escolar durante uma reunião de início de ano com pais de alunos, não houve da parte de ninguém interesses de conjugar esforços, dado que me fez refletir sobre a relevância da proposta, posto que seria temerário aplicá-la solitariamente. Refleti também sobre o atomismo na práxis pedagógica no contexto da busca por inter-relações dos conteúdos e das didáticas disciplinares, porém, como esperar um mínimo de integração se na EEF a maior parte (5 de um total de 8) dos professores são admitidos em caráter temporário? Não há como ambientar-se, familiarizar-se e, consequentemente, desenvolver a continuidade de boas e eficazes práticas pedagógicas nesta situação, que, infelizmente, verifica-se na maioria das escolas da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina.

Neste ínterim, os lugares próximos à escola – os arredores escolares – carecem de maior visibilidade e sintonia para com ela, caso contrário boa parte da crítica hodierna à “escola fechada nela mesma” (isto é, enquanto instituição relativamente “à parte” da estruturação sócio-econômica e tecnológica da sociedade), seria cega ao não percebê-los justamente como os mais elementares - embora não os únicos – lugares de aprendizados. Que potencialidades de aprendizados estão envoltas nos arredores escolares e como explorá-las conjugadas às processualidades escolares? Esses são alguns questionamentos que perpassam meu campo de investigação.

5. DESENVOLVENDO TRABALHOS DE CAMPO COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Ainda em 2017, iniciei a familiarização dos alunos dos anos finais do ensino fundamental com os ambientes de desenvolvimento dos trabalhos de campo. Essas etapas de pré-campo ocorreram tanto no reconhecimento solitário quanto junto aos alunos, no segundo caso com a investigação de caminhos previamente conhecidos por mim, porém com rotas ainda não definidas.

5.1. Um plantio na Restinga

No intuito de estimular a recomposição da flora de Restinga e o contato sinestésico dos alunos com os vegetais, obtive mudas nativas desse ecossistema com a Fundação Municipal de Meio Ambiente de Florianópolis - FLORAM e realizamos um plantio com os alunos dos 6º e 9º anos. Esse plantio foi realizado na Associação de Moradores do Pântano do Sul (AMPSUL) no dia 24/11 de 2017:

Figura 13 - Plantio na Restinga. Alunos e professor de Geografia dos 6º e 9º anos da EEF. Data da fotografia: 24/11/2017. Fonte: arquivos do autor.

Figura 14 - Plantio na Restinga, alunos selecionam mudas. Data da fotografia: 24/11/2017. Fonte: arquivos do autor.

Como é possível observar pela fotografia, boa parte dos alunos (principalmente os do 6º ano), envolveram-se no plantio, que se configurava como o "**trabalho de campo-ensaio" para a ambientação *in loco* deles com os elementos componentes das paisagens naturais dos arredores escolares**, e consecutivamente, às temáticas a eles correlatas trabalhadas em sala.

Dada sua execução numa das últimas semanas letivas de 2017, encerramos o ano e em 2018 foram iniciados os temas em sala em sala de aula, o 6º ano de 2017, turma que realizou o plantio, era agora o 7º ano de 2018. Logo no primeiro bimestre abordei toponímia geográfica enquanto explorava as possibilidades dos trabalhos de campo. Já ao 6º ano, turma para mim desconhecida, apresentei os signos e as

técnicas de orientação no espaço geográfico. Assim iniciava a experiência de execução de uma sequência didática acordante aos trabalhos de campo para o 3º ciclo do ensino fundamental.

Em meados de abril de 2018, contudo, próximo ao fim do primeiro bimestre, sou acometido por um descolamento seroso, que exige me afastar por duas semanas das atividades na escola e, além disso, dificulta generalizadamente minha focalização visual, o que atrapalha de todo modo minha capacidade de leitura, preparação de aulas, escrita dissertativa, etc.

Em maio de 2018, ainda com a visão debilitada, retorno à escola e reinicio meu trabalho, agora buscando focar os trabalhos de campo em dois caminhos: o da Restinga e o da fonte. Já no segundo bimestre, com o sétimo ano foco nos elementos de composição da paisagem natural, enfatizando as diferenças de solo, relevo e, principalmente, vegetação, entre a paisagem natural de Restinga e a paisagem natural de Floresta. Por sua vez, com o 6º ano focalizo nas rotas desses dois trabalhos de campo relacionando-os à cartografia temática, com destaque às curvas de nível e à realização de mapas altimétricos.

5.2. Reconhecimentos no caminho da fonte

Situado na dita “Floresta das encostas dos morros pré-cambrianos”, uma expressão regional da denominação mais amplamente aceita “Floresta ombrófila densa”, o caminho apresenta “*árvores de 30 metros de altura ou mais, com outros três estratos (sinúsias) de vegetação, formados por árvores menores, arvoretas e arbustos/herbáceos. A Floresta é tipicamente tropical*” (VEADO, 2004, p.39).

O caminho da “Fonte das Lavadeiras” é assim denominado em função do término de seu percurso ser numa piscina d’água utilizada pelas mulheres da comunidade do Pântano do Sul para lavar roupas. O declínio dessa atividade no bairro e o fechamento do acesso à fonte em 2015 acabou por também interditar o caminho que leva a ela.

No início do ano, todavia, nos foi comentado sobre um acesso alternativo, o qual percorri objetivando definir a rota que seria percorrida com os alunos. Entretanto, em um trecho deste caminho o gado andava e em época de chuvas ele ficava encharcado. Em função disto, realizei um desvio, que acabou inclusive tornando o

percurso mais interessante para a proposta pedagógica de diferenciação dos dois ambientes (Floresta de morros pré-cambrianos X Restinga de planície quaternária), posto que o relevo era mais íngreme e a vegetação mais densa.

Figura 15 - Caminho trilha das lavadeiras. Fontes: Arquivos do autor.

Figura 16 - Fonte das Lavadeiras. Fonte: Arquivo do autor.

Diferentemente do caminho da Restinga, o caminho da fonte era mais apinhado e não favorecia a enturmação dos alunos, isto é, a presença em grupo em um determinado local dele. Ainda assim fomos por ele atrás de algumas espécies vegetais não ocorrentes na Restinga, buscar amostras de solo, visualizar afloramentos rochosos e coletar alguns passíveis de o serem.

Uma variante do caminho da fonte nos levava a uma das captações de água que abastecem a comunidade do Pântano do Sul. Havia no local a possibilidade de se visualizar algumas das espécies lenhosas que diferenciavam o ambiente de Floresta para o ambiente de Restinga, como a embaúba e o jerivá. Lá também fomos surpreendidos por podermos observar justamente a Restinga inserida na planície e comunidade do Pântano do Sul.

Figura 17 -Caminho da fonte (vista para Restinga. Alunos observam o relevo e vegetação de Restinga (na imagem, localizada logo atrás das casas dos moradores da comunidade do Pântano do Sul) a partir de variante do Caminho da fonte.

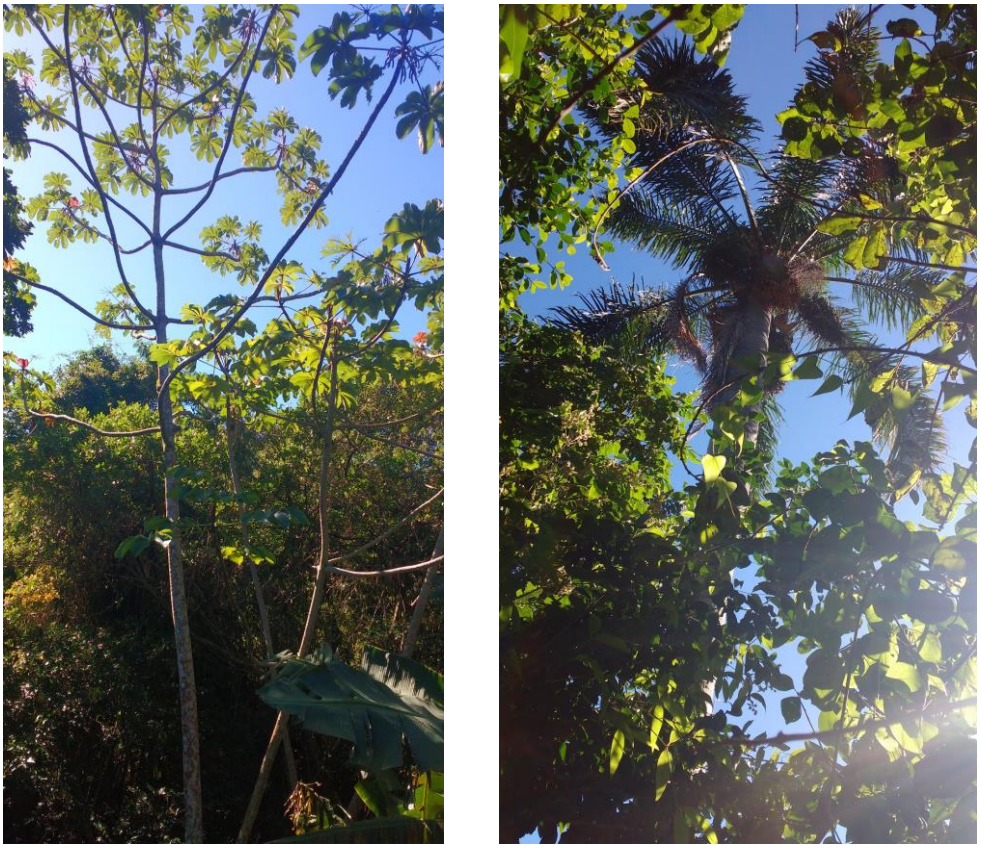

Figura 18 - Embaúba e Jerivá. Embaúba (esq.) e Jerivá (dir.). Duas espécies arbóreas presentes no caminho da fonte, no ambiente de Floresta, que não se encontram no caminho (e ambiente) de Restinga. Fonte: Arquivos do autor.

5.3. Reconhecimentos no caminho da Restinga

Restinga, "*uma faixa de areia depositada pelo trabalho construtivo do mar*" (VEADO, 2004, p.35). Embora o termo seja geomorfológico e a vegetação presente sobre a Restinga seja também diferenciada geomorfologicamente (vegetações das ante-dunas, ou das dunas móveis, ou das dunas semifixas ou ainda das dunas fixas), preferi utilizar a definição de Restinga enquanto ambiente, aí incluindo-a não só enquanto aspecto da paisagem natural geomorfológica, isto é, visível pelo relevo, mas também enquanto aspecto da paisagem natural vegetacional, ou seja, visível pela vegetação.

Minha escolha justifica-se principalmente pela necessidade de simplificação pedagógica, visto que verifiquei previamente que os alunos desconheciam o nome daquele tipo de vegetação, chamando-a de "mato". Justamente por constituir-se enquanto vocábulo simples, "Restinga" me parecia um termo potente para diferenciar aquela vegetação da vegetação de Floresta. Além do que, popularmente ela já é chamada Restinga.

Pois bem. A averiguação das rotas na Restinga iniciou-se em 22/11/2017 com o então 6º Ano (7º Ano em 2018) e perdurou até os dois primeiros bimestres de 2018. Como subentendido acima, a Restinga não é homogênea, sendo que nela verificam-se diferentes tipos e portes de vegetais de acordo com a oferta hídrica, intensidade do vento, salinidade, etc.

Enquanto o reconhecimento do ambiente do **caminho da fonte** com os alunos era mais arriscado por uma série de fatores, tais quais: apinhamento durante o percurso, possibilidade de desencontro, relevo íngreme, ocorrência de rochas escorregadias, existência de animais peçonhentos, etc., no **caminho da Restinga** nenhum desses fatores oferecia objeções ao percurso, talvez a única exceção fosse alguns trechos de relevo íngreme, que porém só ofereciam dificuldades sérias quando também nos encontrávamos sob o sol escaldante.

Em meus pré-reconhecimentos pedagógicos verifiquei a existência de uma baixada entre as dunas. Era um local distinto dos demais na Restinga por ser o único entre todos que se localizava em dunas fixas, perto do lençol de água, protegido do vento e do excesso de sal, o que permitia a ocorrência de árvores que por sua vez geravam sombra aos alunos.

Eu só ainda não sabia como, passando por essa baixada entre as dunas,

chegaríamos à praia, dados os emaranhados de plantas que dificultavam muito a passagem. Como eu já tinha concebido um bom mapa mental do local, decidi que poderia procurar por esta passagem com os alunos.

Figura 19 - Alunos nas dunas. Alunos do 6º ano em 22/11/2017 (7º ano em 2018) investigam o ambiente de dunas móveis e semifixas, de vegetação de porte herbáceo-arbustivo;

Na ocasião nós encontramos duas passagens e chegamos à praia por uma delas, a mais curta e adequada para a proposta, visto que a outra passava por um acampamento utilizado para a vigília da pesca da tainha (e não só) que, todavia, deixava uma série de resíduos no ambiente da Restinga, irresponsavelmente nela descartados.

Posteriormente, já em 2018, reiniciando os trabalhos de campo no local a fim de mostrar as diferenças de composição de matéria orgânica entre os sedimentos, não encontramos essa passagem, uma vez que aquela picada por nós realizada era quase não percorrida pelas pessoas, e a vegetação cresceu e muitas folhas caíram, encobrindo-a.

Só mais tarde, já com a proposta de tornar aquela picada de até então uma trilha de fato pedagógica para os alunos da EEF é que pudemos efetivamente demarcar especificamente aquele local de passagem, registrando-o em nossas memórias e constituindo-se assim como mais um passo importante para a definição

da rota da trilha, que ao longo do processo de pesquisa passou, além da definição de seu traçado, a se materializar enquanto trilha de interpretação e conhecimento ambiental relevantes pelo levantamento das espécies vegetais que seriam identificadas.

Esse fato ocorreu no dia 15/06/2018, agora com os alunos dos 6º anos, que o estavam percorrendo num dos trabalhos de campo destinados aos seus estudos geográficos dos arredores escolares (e naquele momento, ainda trilhas em potencial).

Figura 20 - - Passagem para o mar descoberta no caminho da Restinga. Juntamente ao professor-pesquisador, alunos do 6º ano da EEF descobrem enfim a passagem que permite a comunicação entre a baixada de dunas fixas e as dunas móveis. Notar a dificuldade de passagem no local devido à existência de longas e pontiagudas bromeliáceas, além de difícil visualização do caminho pela sobreposição da serrapilheira. Data da fotografia: 15/06/2018. Fonte: arquivos do autor.

.

5.4. Trabalhos de campo para além dos reconhecimentos

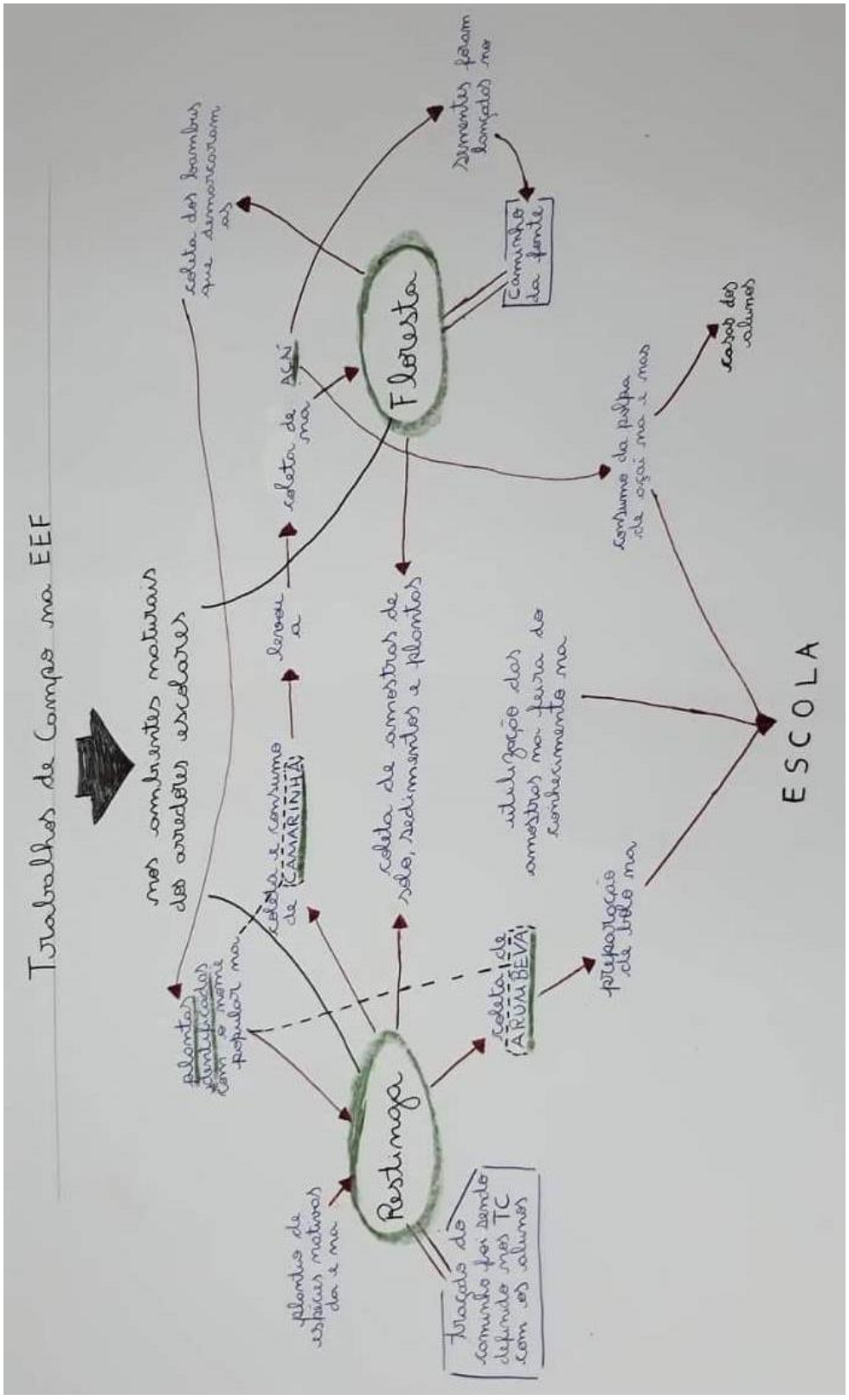

Figura 21 - Esquema explicativo e atribulativo dos trabalhos de campo na EEF. Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4.1. Escutas, manejos, saltos e degustações

Juntamente a esse processo de investigação de traçados para definição final do trajeto da trilha de interpretação e conhecimento ambiental de uso de toda a comunidade escolar da EEF , houve o contato dos alunos com espécies vegetais comestíveis presentes na Restinga, como era o caso da camarinha e do abricó-da-praia (este último presente, embora não fosse nativo do ambiente de Restinga).

Figura 22 - Camarinha (Gaylussacia brasiliensis) espécie com frutos comestíveis e propriedades antioxidantes nativa da Restinga, experimentadas pelos alunos da EEF . Foto obtida em__ durante etapa de reconhecimento (pré-campo): Arquivos do autor.

Figura 23 – Alunos dos 6º e 7º anos experimentam o abricó-da-praia no Caminho da Restinga. Data da fotografia: 03/08/2018. Fonte: arquivos do autor.

A fotografia acima, no qual alguns alunos experimentam o fruto do Abricó, foi obtida em trabalho de campo realizado sob coordenação compartilhada do professor-pesquisador e de Gabriel Stroisch da Costa, geógrafo e condutor ambiental. Esse trabalho de campo foi realizado no dia __ e foi o único que congregou ambas as turmas dos 6º e 7º anos. Além de nós dois estavam presentes Fernando Messer, professor de inglês na EEF e a companheira de Gabriel, Rebeka Ribeiro da Luz, fotografando.

O objetivo deste trabalho de campo, que será descrito logo adiante, era tornar ainda maior a familiarização dos alunos de ambas as turmas com os ambientes de estudo, principalmente referentes à vegetação posto que, por mais que fosse abordada com o sexto ano somente no fim do ano e sob uma perspectiva geral e não local (diferentemente do 7º), era um dos poucos conteúdos que ambas as turmas partilhavam.

Cada vez mais, portanto o tema da vegetação destacava-se no processo de pesquisa dos trabalhos de campo e não só pelo fato de ela marcar a paisagem natural enquanto expressão do solo, do relevo e do clima, mas por constituir um conspícuo

mosaico, passível de amplos estudos e, assim, além de ser admirada também ser manuseada e até mesmo saboreada.

Portanto, enquanto a definição do trajeto da trilha chegava ao fim, identificar as espécies vegetais nela presentes atribuindo-lhe se de fato nomes, sentidos, significados era premente. Além do que, concretizar-se-ia enquanto investidura para a conservação e valorização ecológica da Restinga, uma vez que preservar implica em se conhecer, em se significar o que se preservará, tornando este ato um ato com significado e, portanto, com maiores chances de eficácia.

Porém como seria realizada essa identificação? Que materiais poderíamos utilizar, que fossem de baixo custo e ao mesmo tempo pudessem resistir às intempéries? Num primeiro momento, nos veio a ideia de bambus, em cuja extremidade superior poderíamos afixar um simples papel branco revestido de plástico impermeabilizante. Havia um bambuzal próximo à escola e lá fomos nós (eu mais o 7º ano) realizar o corte, a limpeza, o transporte e pôr fim a estocagem dos bambus na escola.

Esse trabalho de campo ocorreu no dia 15/06/2018. Estava frio por ser inverno, se bem que é justamente essa estação a mais propícia para podas em geral. Um dos alunos habituado com trabalhos manuais gerais levou um facão para auxiliar na atividade, além do que eu já tinha e mais uma serrinha.

Figura 24 – Verificação de bambus: Professor-pesquisador e turma do 7ºAno em bambuzal, selecionando quais bambus seriam coletados para auxiliar na identificação das espécies vegetais.

Figura 25 – Corte de bambus: Alunos e professor-pesquisador preparam os bambus para serem utilizados na identificação dos vegetais. Data da fotografia: 15/06/2018. Fonte: arquivos do autor.

Nossa ideia de utilizar os bambus para a identificação de fato das espécies vegetais, todavia foi substituída na ocasião pela sugestão de um novo material, por sua vez proposto por um novo professor de Matemática na escola, Pedro Palermo. Sensível à proposta de atribuição de significado ao Caminho da Restinga, ele buscou uma alternativa aos bambus a partir de algumas madeiras (pré-preparadas para afixação em solo, posto que já tinham ponta) que dispunha em sua casa, e simplesmente parafusou às madeiras-sarrafo às madeiras- quadro, transformando-as em placas de fato.

Os bambus coletados, todavia, não ficaram sem uso, transformando-se em “grades para a prisão” da festa junina da escola, realizada poucas semanas depois. E embora com o feito de Pedro a proposta de utilizá-los para a afixação definitiva das placas de identificação das plantas não mais fosse necessária, ainda assim os reutilizamos posteriormente à festa junina da escola para a demarcação das plantas que seriam identificadas, e isso justamente no trabalho de campo realizado com Gabriel que, além de geógrafo e condutor ambiental, adquiriu muito conhecimento sobre espécies vegetais trabalhando no viveiro de mudas da Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM).

Figura 26 - Explicação sobre o guamirim-da-folha-miúda. Os alunos do 6º e 7º anos da EEF escutam explicação do geógrafo e condutor ambiental Gabriel Stroisch da Costa sobre o guamirim da folha miúda (Myrcia splendes), uma das variadas espécies de mirtáceas presentes na vegetação de Restinga. Vê-se nas mãos de um aluno e do professor-pesquisador as varas de bambus cortadas pelos alunos do 7º ano que seriam utilizadas para demarcar quais plantas ao longo do Caminho da Restinga seriam de fato identificadas. Data da fotografia (e do trabalho de campo: 03/08/2018. Fonte: arquivos de Rebeka Ribeiro da Luz.

Sendo um dos trabalhos de campo com o maior número de alunos presentes (27 no total), os objetivos de traçar com os alunos a rota “oficial” do caminho da Restinga e sintonizá-los com esse ambiente principalmente por meio das plantas foram obtidos, mesmo com as dificuldades de atenção que muitos deles demonstraram ao longo do percurso. Outrossim, perfeitamente natural certa desatenção, dadas as oportunidades de bem-estar estético e recreativo que a amplidão do ambiente de Restinga proporciona (principalmente no inverno!)

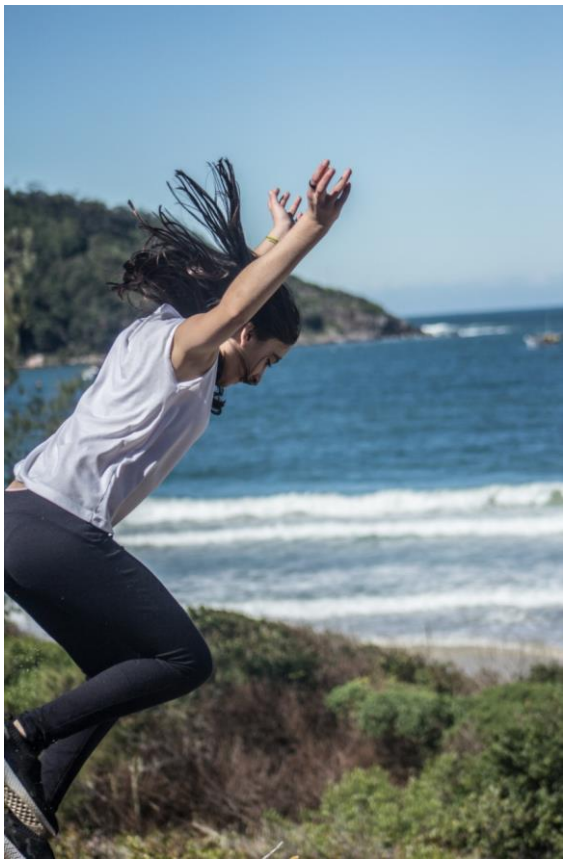

Figura 27 – Trabalhos de campo na Restinga do Pântano do Sul 1. Alunos do 6º ano da EEF saltam de duna na Restinga do Pântano do Sul. Os trabalhos de campo em ambientes naturais nos arredores escolares propiciam, além da grande sensibilização dos conteúdos científicos, excelentes momentos de usufruto estético e recreativo.

Esse bem-estar fica estampado nos rostos dos alunos que, habituados às têmporo-espacialidades normativas da sala de aula, tem somente a restrita têmporo-espacialidade de 15 minutos do recreio escolar (10 minutos quando é o dia da semana com seis aulas) para dispor de uma desenvoltura mais plena.

A socialização e a partilha de situações, como bem demonstrado na sequência de fotografias acima (figuras 21 a 23) encoraja o aluno a se desafiar, seja saltando ou escalando, conferindo condições à lembrança que ele é também um estudante de si mesmo.

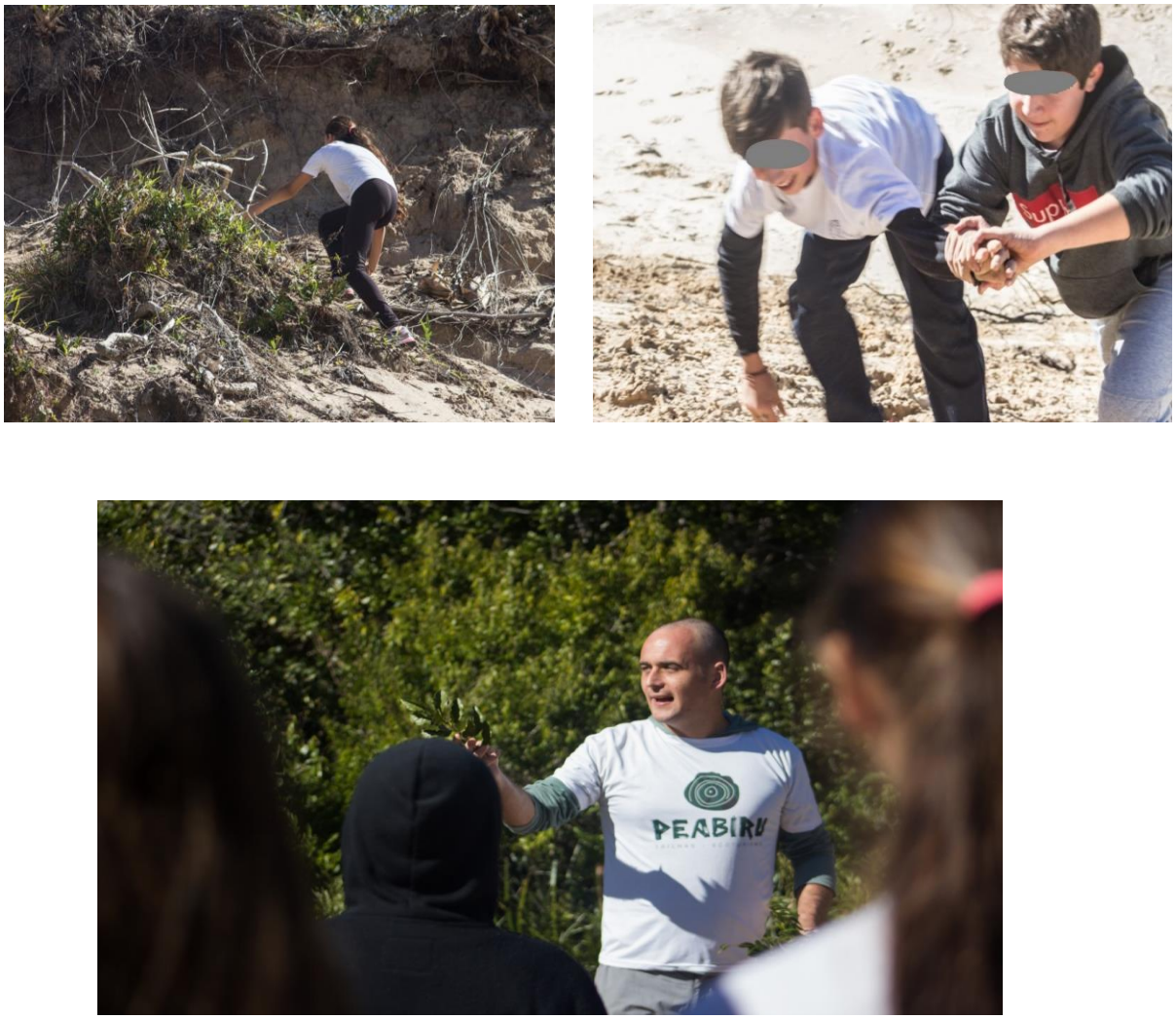

Figura 28 - Composição de fotografias do Trabalhos de Campo na Restinga do Pântano do Sul. Alunos do 6º e 7º anos “escalaminham” e se ajudam a subir as dunas móveis para ouvir explicação do geógrafo e condutor ambiental Gabriel Stroisch da Costa sobre a vegetação de Restinga, no caso, sobre o desenvolvimento da família *mirtácea* nas dunas semi-fixas e fixas. Abaixo, ele utiliza um ramo da gabiroba-da-praia (*Campomanesia xanthocarpa*) para falar sobre esse desenvolvimento e facilitar o reconhecimento visual da espécie pelos alunos.

Embora em todos os trabalhos de campo os alunos tenham, de maneira geral, se comportado, respeitando uns aos outros e parando para escutar explicações quando solicitados, ocorreu por duas vezes de eles me assustarem com tanta empolgação, tanto em trabalho de campo com o 7º ano quanto com o 6º ano. Ambas as ocasiões ocorreram no Caminho da fonte que, como sugerido anteriormente, apresenta maior risco de quedas e acidentes em geral do que no Caminho da Restinga.

Esses “sustos” ocorreram quando, ao chegarmos na Fonte das lavadeiras, em

vez dos alunos pararem para descansar, conversando sobre os elementos naturais que os rodeavam, continuaram subindo o curso do córrego, repleto de rochas escorregadias e orientadas numa disposição muito dificultosa para a caminhada. No caso do 6º ano, cujo dia estava quente, inclusive me perguntaram se podiam banhar-se na fonte, visto que alguns deles já estavam molhados, ou do próprio suor ou de brincar na água da fonte.

Figura 29 - Alunos do sétimo ano na fonte das lavadeiras. Pouco tempo antes haviam surpreendido o professor-pesquisador ao não parar no “fim” do caminho e continuar subindo o córrego da fonte pelas pedras. Data: 23/05/2018. Fonte: arquivos do autor.

Felizmente não ocorreu nenhum acidente, sequer uma torção, com nenhum aluno. De qualquer forma, o ocorrido me deixou pensando: se a atividade de lavar roupas na fonte foi abandonada, por que não transformá-la num local de banho para alunos e comunidade, investindo-se com simples engenharia manual?

O trabalho de campo acima, ocorrido no dia 23/05/2018, teve como objetivo a coleta de solo. Infelizmente no dia não pude fotografar a coleta. De qualquer maneira, ela foi realizada e serviu para eles observarem pelas diferenças de tonalidade o quanto que um solo escuro pode reter mais água e nutrientes em comparação a um “solo” (sedimento) claro.

Além disso, puderam observar os afloramentos de granito presentes no ambiente de Floresta, ambiente este muito diferente do de Restinga, que só apresenta sedimentos inconsolidados.

Figura 30 - Ambientes de Floresta e Restinga I. Afloramentos rochosos no ambiente de Floresta (Caminho da Fonte) em Trabalho de campo realizado em 23/05/2018. Fonte: Acervo do autor.

Figura 31- Ambientes de Floresta e Restinga II. Morros graníticos e ilhas (Arquipélago das Três Irmãs, ao fundo) circundantes à ilha de Santa Catarina são consolidados, maciços e tenazes, os sedimentos das Restingas nela presentes são inconsolidados e movem-se de acordo com o vento. Fonte: acervo do autor.

5.4.2. Campos em campos, campos em sala e açaís

As amostras de solo e de vegetação coletadas durante os trabalhos de campo seriam utilizadas pelos alunos para integrar parte de seus projetos para a feira do conhecimento, evento organizado pela escola que congrega variados tipos de trabalhos desenvolvidos por eles. Essas coletas das amostras de solo da Restinga (que inclusive só poderia ser considerado **solo** nas áreas de Restinga arbórea e de depressão entre dunas) foram realizadas no mesmo dia, 18/05/2018.

Ao ouvir que eu levaria uma pequena pá de jardinagem para a realização da coleta, um dos alunos me perguntou se ele poderia “levar a pá dele”. Achei curiosa aquela pergunta, primeiro porque se tratava de um pré-adolescente que “tinha uma pá de cavar **dele**”, e segundo pela disposição que esse aluno tinha para levar uma pá para a escola (na ocasião imaginei uma pá grande). Posteriormente vi que se tratava de uma pá de porte médio, mas, que por ser maior que a minha, ajudou sobremaneira nas coletas.

Figura 32 - Demonstração em campo - solo: O professor-pesquisador demonstra aos alunos do 7º Ano da EEF amostra de solo da Restinga arbórea recém coletada por um aluno da turma. É possível perceber pela cor da amostra a grande presença de argilo-minerais e material orgânico, presença essa ocorrente somente no solo de condição arbórea entre os diferentes subtipos de ambientes de Restinga.

Figura 33 – Composição sobre coletas de amostras de solo: diferentemente ao que parece, o buraco já existia antes de o utilizarmos para facilitar a coleta da amostra. Outrossim, sua existência também permitiu aos alunos compreenderem mais facilmente a quase inexistência de material orgânico na subsuperfície dos sedimentos inconsolidados da Restinga, o que justifica o não emprego do termo “solo” para os locais desse ambiente mais próximos à praia.

Antes da apresentação na feira do conhecimento, considerando que um de meus objetivos específicos dizia respeito à investigação da potencialidade de uma sequência didática para os 6º e 7º anos (terceiro ciclo) do ensino fundamental, busquei realizar o exercício de “feedback” dos conteúdos estudados pelos alunos do 7º ano atribuindo-lhes a tarefa de apresentar ao 6º ano esses conteúdos, pois era uma maneira de iniciar a familiarização destes alunos recém ingressos dos anos iniciais e aprendentes principalmente de cartografia, com os conteúdos que seriam abordados ao longo do ano e aprofundados no ano seguinte; além do que, ambas as turmas compartilhavam da mesma metodologia (o trabalho de campo) para estudar assuntos todavia distintos (cartografia temática no 6º ano; elementos de composição da paisagem natural no 7º).

Separei os alunos do 7º ano em grupos distinguindo-os de acordo com a diferença entre os elementos de composição da paisagem natural ao passo que eles foram construindo cartazes com cartolinas para auxiliar na apresentação.

Figura 34 - Elaboração de cartazes I. Fonte: Acervo do autor.

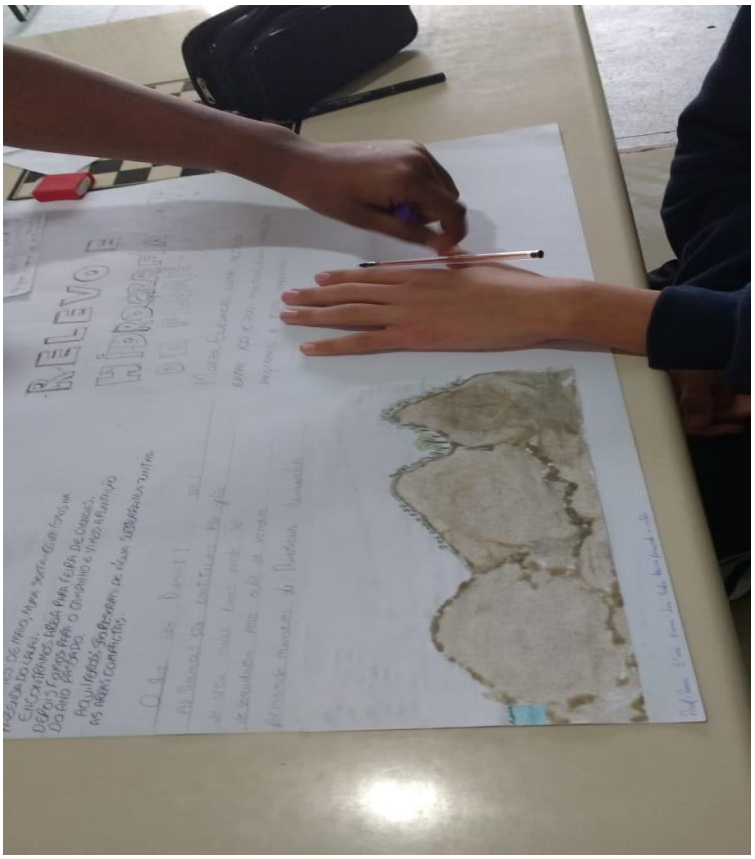

Figura 35- Elaboração de cartazes II. Cartazes construídos por grupo de alunos do 7º ano para auxiliar na apresentação aos alunos do 6º ano sobre diferenças entre os ambientes de Restinga e de Floresta. Acima, cartaz com foco em solo e sedimentos; nos potes de vidro, as amostras coletadas. Abaixo, cartaz com foco no relevo e hidrografia, elaborado com o próprio sedimento (areia) da Restinga. Fonte: Acervo do autor.

Figura 36 - Apresentação de grupo de alunos do 7º ano (para o 6º ano) sobre as diferenças entre os ambientes de Restinga e Floresta, dando destaque ao solo e aos sedimentos. Fonte: Acervo do autor.

Figura 37 - Apresentação de grupo de alunos do 7º ano (para o 6º ano) sobre as diferenças na vegetação entre os ambientes de Restinga e Floresta, dando destaque à vegetação. Fonte: Acervo do autor.

Durante a apresentação para o 6º ano, apesar da vergonha e inibição de alguns, em geral houve desenvoltura da parte dos alunos do 7º ano. Há de se ressaltar que alguns deles se desmatricularam da escola enquanto outros se matricularam e alguns ainda que não foram na maior parte dos trabalhos de campo, portanto “apesar dos pesares” a apresentação fluiu, com os alunos do 7º ano buscando a expressão mais sistematizada de suas experienciações nos trabalhos de campo, ou seja, explicando os conhecimentos vivenciados aos alunos do 6º ano, que os ouviam com atenção.

Avisados por mim para comparecer, esta apresentação contou também com a presença da assistente técnico-pedagógica, do professor de educação física e da diretora da EEF, também autora das três fotografias acima referentes às apresentações, que foram ensaios para a apresentação da turma do 7º ano na feira do conhecimento, ocorrente no dia 18/08/2018.

Figura 38 - Feira do Conhecimento I: Alunos do 7º ano da EEF exercitam os conhecimentos geofísicos experienciados nos trabalhos de campo apresentando-os (munidos dos elementos componentes da paisagem natural coletados: amostras de sedimentos, solos e de vegetações). Vê-se o manuseio das amostras e algumas espécies de plantas (identificadas com seus nomes populares), ambas coletadas nos trabalhos de campo. Fonte: Acervo do autor.

Figura 39 - Feira do Conhecimento 2: Famílias de alunos e até mesmo alunos de outras séries da EEF compareceram ao estande do 7º ano na feira do conhecimento na escola.

A apresentação dos alunos referentes aos elementos componentes da paisagem natural por eles coletados ocorreu de forma semelhante ao exposto quando na apresentação para o 6º ano: Com certa inibição e um pouco de dificuldades para falar e projetar a voz. Todavia, dada a etapa da educação básica na qual se encontram, é perfeitamente compreensível, posto que apresentar, articular palavras para se fazer entender, para eles é uma experiência que deve ser entendida como um exercício complexo. Oportuno principalmente para os alunos que mais se envolveram com os trabalhos de campo e puderam, portanto, exercitar o seu aprendizado diante de um público favorável: poucos, porém interessados familiares.

Havia particularmente um aluno do 7º ano afeito ao espaço e modo de vida rural que conhecia consideravelmente mais sobre plantas que os demais alunos. Em julho, realizando o cartaz de apresentação dos trabalhos de campo desenvolvidos (cujo elemento compositivo da paisagem natural era a vegetação), ele me falou que “lá perto de casa tem bastante desses ‘inçara’” (Figura 37). Até então eu desconhecia

o período de frutificação da palmeira juçara, conhecida também como “içara” ou “palmito”, mas fiquei intrigado e perguntei:

- Reparasse se os coquinhos estão maduros?

- Tá tudo roxo! - disse ele.

Eu sabia que com os frutos da juçara preparava-se o pouco conhecido “açaí da Mata atlântica”, expressão utilizada para diferenciar a polpa de açaí produzida a partir da espécie *Euterpe edulis* da polpa de açaí produzida a partir da espécie *Euterpe oleracea*, o “açaí da Amazônia”. Cerca de um mês antes, coincidentemente, havia feito uma oficina de preparação da polpa a partir da palmeira juçara, e seria a primeira vez que poderia prepará-la de fato, isto é, participando ativamente de todo o processo e durante ele ensinando-o aos alunos.

Todavia, não foi simples executá-lo, como aliás nenhum trabalho de campo em um restrito turno escolar e com intencionalidade o é. As dificuldades começariam na locomoção, visto que para chegar ao local em que coletaríamos os cachos de açaí, entre a costa de dentro e a costa de cima, teríamos que tomar dois ônibus. Aliava-se a isso o fato de o 7º ano ser turma bastante agitada, fator desfavorável visto que haveríamos de negociar a entrada em propriedades particulares localizadas em terrenos inclinados e ainda por cima ninguém sabia utilizar a peconha, o artifício têxtil que vai aos pés na coleta dos cachos de açaí.

Por conta dessas razões, depois de realizado com este aluno o pré-campo, identificando as palmeiras juçaras com cachos mais acessíveis ao acesso e à altura, e já negociando a entrada nos terrenos, decidi realizar a coleta com os alunos que poderiam vir no contraturno escolar e, em se tratando de alunos do ensino fundamental, ofereci-me para buscá-los de carro na escola.

Quanto à insegurança de realizar a coleta pela primeira vez e sem orientação, inquiri a uma amiga, moradora do bairro Costa de Dentro, se conhecia alguém por ali que pudesse orientar a coleta, ao passo que ela me deu o número de telefone de uma amiga dela que poderia ajudar, a Diana. Ao entrar em contato com ela e explicar a proposta, ela topou e combinamos de nos encontrar.

O campo efetivamente ocorreu na tarde do dia 11/07/2018. Um dos alunos eu busquei na escola, e outro saiu de sua casa em direção à Costa de Cima, na casa daquele aluno que havia observado a frutificação das juçaras. Meu filho Francisco, de

5 anos, estava comigo também. Ali esperamos Diana, nossa orientadora de campo que dominava a técnica de coleta dos cachos, inclusive de utilização da peconha.

Figura 40 – Explanação de Diana sobre os açaís. Nossa orientadora de campo explica aos alunos sobre frutificação e etapas do processo de obtenção da polpa do açaí juçara, bem como os prepara para a prática de coleta dos cachos dos frutos, que exige a ação de trepar na palmeira com o auxílio da peconha.

Figura 41 - Alunos utilizando a peconha. Os alunos do 7º ano da EEF experimentam trepar na palmeira juçara (Euterpe edulis) para tentar cortar o cacho com os frutos do açaí.

Figura 42 - Da juçara ao açaí. Aprendendo a utilizar a peconha (tecido de ráfia preso aos pés, utilizado para auxiliar tanto na movimentação quanto no repouso durante a subida) e a coordenar a ação dos membros, o professor-pesquisador consegue chegar ao topo da palmeira e cortar dois cachos com os frutos (esq.). Em seguida, os alunos debulham os frutos dos cachos sobre um lençol (dir.)

Após o processo de debulha, por meio do qual se obtém os frutos unitários de açaí juçara, agradecemos e despedimo-nos de Diana e combinamos de processar os frutos do açaí, isto é, transformá-los em polpa, na escola. O aluno que morava nas redondezas foi andando para casa, ao passo que os dois alunos restantes um eu deixei na escola e o outro na casa dele. Em seguida fomos meu filho e eu para casa, onde executei o procedimento de esquentar água e, uma vez a mais ou menos 30ºC, deixar nela os frutos de açaí de molho por cerca de 40 minutos, procedimento que posteriormente facilita a obtenção da polpa. Depois, acondicionei os frutos em refrigerador e, após dois dias, no dia 13/07, iniciamos o processo de obtenção da polpa na escola, ao fim da aula da manhã, porém o finalizamos na casa de um dos alunos, no período da tarde. Ao todo quatro alunos do 7º ano participaram, número que facilitou sobremaneira a execução do processo.

Para sua execução, utilizamos uma panela e uma bacia grandes, uma peneira de areia, duas garrafas como pilões, além dos próprios bambus que cortamos. Para o processo final de obtenção da polpa, utilizamos nossas próprias mãos para pressionar ao máximo os frutos. Os alunos se divertiram bastante durante todo esse processo, bastante manual, brincando uns com os outros, mas também levando a sério visto que estavam fazendo polpa de açaí para eles mesmos. Ninguém entre eles havia experimentado açaí juçara.

Figura 43 – Composição de fotografias das etapas para obtenção da polpa de açaí. Alunos maceram o açaí com (acima); em seguida, posiciona-se a peneira de metal entre os frutos de açaí e a bacia (centro esq.) e derrama-se pouca e lentamente água nos frutos macerados sobre a peneira (centro dir.), obtendo-se a polpa (abaixo esq.). Por fim, os alunos levam a polpa líquida para congelar e consumir em suas casas. Fonte: acervo do autor.

Após a obtenção da polpa de açaí juçara ainda restavam os coquinhos dos frutos, que, como pode-se verificar na figura, são amarronzados. Esses coquinhos eram as sementes das palmeiras juçaras que, por sinal, são plantas importantíssimas para a sucessão ecológica, visto que atraem a avifauna e estimulam a recomposição de outras espécies vegetais.

Pensamos, portanto, que seria interessante realizar a dispersão dessas sementes de juçara no Caminho da fonte, ambiente Florestal sem nenhum exemplar da espécie. Ao anunciar a realização desse trabalho de campo para o 7º ano, eles comunicaram ao 8º, turma que já há algum tempo reclamava comigo que queriam muito “sair”, “mas o professor só levava o 7º”.

Como na ocasião o segundo bimestre estava acabando, as notas já estavam praticamente fechadas e os alunos entrariam em recesso, falei com o pessoal da escola, incluindo os demais professores e acabou que foram todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º) para o Caminho da fonte realizar a

dispersão das sementes da palmeira juçara, a fim de fazer algumas plântulas da espécie germinarem e se desenvolverem.

O tempo estava instável na ocasião e decidimos ir ainda assim. Durante a caminhada alguns alunos do 9º ano posicionaram-se nas laterais da trilha para auxiliar os demais alunos a atravessar alguns trechos mais difíceis do percurso. Lá chegando, começou a chover, e alguns puseram-se a querer voltar. E novamente os alunos dispersaram-se nas imediações da Fonte das Lavadeiras, novamente subindo o leito do córrego e caminhando sobre pedras e subindo nas árvores.

Figura 44 - Alunos na fonte. Alunos das quatro turmas da escola movimentam-se ao redor da Fonte das lavadeiras e da grande gameleira nela presente.

Os trabalhos de campo foram desenvolvidos principalmente no período de inverno, estação mais propícia para atividades ao ar livre pelas temperaturas amenas, por ser menos chuvoso e também por haver menor risco de acidentes com animais peçonhentos. Além disso, a necessidade de definir traçados e abrir caminhos antes dos trabalhos de campos com os alunos (isto é, no verão e no outono) ocasionou a execução deles no inverno.

Outrossim, não seria de bom senso percorrer o Caminho da Restinga, cujo percurso é majoritariamente coberto por vegetação de porte baixo (portanto privado

de sombreamento), durante as manhãs de meia estação, posto que a areia aquece rapidamente e ainda irradia o calor. Não é à toa que a temperatura do ambiente de Restinga durante os meses de verão pode chegar a 60ºC!

5.4.3. *Arumbeva*, bolo e identificação das plantas

Todavia, depois do recesso escolar, já no mês de setembro, decidimos seguir na linha da coleta de vegetais passíveis de serem comidos, mas que não são culturalmente incorporados na dieta. São conhecidos como Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANC), e um exemplo é a própria palmeira juçara, que frutifica o açaí da mata atlântica. As pessoas de maneira geral sabem que dentro dela está o palmito, alimento que para se obter é necessário matar a planta. Porém, a grande maioria não sabe que é também da palmeira juçara que se pode obter a polpa de açaí por meio de seus frutos, o que faz da palmeira juçara uma PANC. Frutos esses que aliás são ricos em antioxidantes, combatentes dos radicais livres que envelhecem o corpo.

A camarinha, outra PANC experimentada pelos alunos nos trabalhos de campo, também tem substâncias antioxidantes presentes em seus frutos, além de pesquisa para a produção de remédios anticancerígenos.

Já a *cactácea arumbeva* (identificada pelos alunos como “palma do sul”), da mesma maneira que a juçara e camarinha, também combate o envelhecimento, mas principalmente da pele, visto que é rica em colágeno. Seus frutos são em botões de formas bem peculiares, semelhantes a figos (também chamados *figos tuna*) envoltos em micro-espinhos (*gloquídeos*) que podem aderir à pele. Dentro desses frutos há uma polpa gelatinosa e tanto a coloração verde-vivo quanto o sabor se parecem com o da fruta *kiwi.*

Figura 45 – Arumbeva. À esquerda, alunos do 6º ano analisam indivíduo jovem da cactácea arumbeva (Opuntia elata) em trabalho de campo no Caminho da Restinga. À direita, indivíduo adulto de arumbeva em trecho do Caminho da Restinga. Nas extremidades, avermelhados, os seus frutos, os figos tuna. Data das fotografias:15/06/2018. Fonte: arquivos do autor

Figura 46 - Preparação de bolo com figos tuna (frutos da cactácea arumbeva) com alunos do 7º ano.
Fonte: Acervo do autor.

Já havíamos a experimentado in natura, isto é, cortando o seu fruto, o figo tuna, e consumindo diretamente a polpa do fruto no próprio ambiente de Restinga. Mas ficamos curiosos ao pesquisar que com a arumbeva era possível preparar desde refogados até sucos e bolos. Então, colhemos alguns figos tuna e, com um pouco de tapioca granulada, um kiwi, um limão e leite condensado experimentamos fazer um bolo.

Primeiro, deixamos a tapioca granulada absorvendo água com leite condensado. Depois, descascamos o kiwi e os dois figos tunas, nisso alguns alunos que não haviam o experimentado na coleta na Restinga puderam experimentá-lo. O procedimento deve ser feito com luvas por conta dos inúmeros gloquídeos em suas cascas. Partimos então estes três frutos em pedaços menores com uma faca, colocamo-nos no liquidificador e os batemos, formando uma calda verde-viva. Logo, misturamos essa calda à tapioca granulada, que já estava amolecida. Adicionamos o suco de um limão e mexemos. Estava pronto.

A experiência inusitada da preparação de “um bolo de cacto” despertou a curiosidade de muitos, tanto funcionários da escola quanto de alunos de outras séries, que, ao fim do processo, vieram averiguar o resultado. A maioria não quis

experimentar o bolo, que acabou por ficar com consistência excessivamente pegajosa por conta da grande quantidade de colágeno que há em somente um figo tuna (na ocasião, desmedidamente, utilizamos dois no processo). Os alunos ficaram o comparando a um "*slime*", um brinquedo de textura pegajosa semelhante à "amoeba".

Assim encerramos nossas experiências de manejo e consumo alimentar com PANC, por sua vez propiciadas pelas oportunidades de coletas durante os trabalhos de campo.

Logo que passou o mês de agosto, durante o mês de setembro, passei por problemas de saúde novamente (já havia tido descolamento seroso em abril), o que me levou a ficar cerca de 45 dias afastado da escola durante o mês de outubro e parte do mês de novembro. Nesse meio tempo, todavia, houve uma interrupção da licença de saúde, na qual pude relacionar com os alunos algumas das espécies vegetais que foram reconhecidas ao longo dos trabalhos de campo, com o objetivo de realizar a instalação das placas ao longo dos caminhos. Foi, portanto, realizada uma etapa na escola do trabalho de campo no qual, posteriormente, pintaríamos as placas - feitas pelo professor de Matemática - com o nome popular das plantas reconhecidas. Esta etapa na escola ocorreu no dia 31/10/2018.

Figura 47 - Alunos do 7º ano pintam as placas de identificação botânica a serem instaladas ao longo do Caminho da Restinga. Data da fotografia: 31/10/2018. Fonte: arquivos do autor.

Já o trabalho de campo de instalação das placas com a identificação das plantas ocorreu de forma breve por conta do pronto reconhecimento do percurso do Caminho da Restinga por parte dos alunos, já com ele familiarizados. Na ocasião estávamos já próximos do encerramento das aulas e instaura-se um clima escolar no geral mais descontraído em função da diminuição da pressão exercida pelas avaliações. Surpreendeu-me, nesse trabalho de campo ocorrido no dia 30/11/2018, a improvisação de um campo de futebol em plena Restinga realizado por dois dos alunos do 7º ano, em parte realizado com os próprios bambus que coletamos.

O fato de o “campinho” ter sido realizado num momento que não era na ocasião dos trabalhos de campo, portanto fora da temporalidade escolar, me deixou reflexivo sobre os resultados deles para a construção simbólica e funcional dos lugares.

Figura 48- Alunos instalam placas com os nomes populares das plantas ao longo do Caminho da Restinga. A cactácea arumbeva (acima à esquerda) foi identificada como “palma do sul” e, assim como a camarinha (acima à direita) e todas as demais identificadas, cresceu espontaneamente. Ambas são PANC (Plantas Alimentícias Não Convencionais). Já a pitangueira (abaixo) foi plantada pela turma em 2017. Data das fotografias: 30/11/2018. Fonte: arquivos do autor.

5.5. Relatos dos alunos

Para avaliar de maneira geral o quão significativos foram os trabalhos de campo para os alunos e consequentemente compreender melhor a potencialidade deles para o ensino de geografia, realizei 4 perguntas elementares. Preferi usar o termo “aulas de campo” para me referir a eles na ocasião e propus questões que favorecessem a reflexão e a subjetividade, optando por verbos que pudessem construir narrativas neste sentido.

1- Antes das aulas de campo, eu já sabia, por exemplo, que o relevo/solo/vegetação eram (...); depois das aulas de campo, descobri que (...)
2- Nas aulas de campo eu observei que (…)
3- Neste processo, o que eu mais gostei foi (…) e o que eu menos gostei foi (…)
4- A partir do que eu me lembro, posso dizer que aprendi (…).

Somente sete alunos estavam presentes no dia (a turma tinha ao todo) e todos entregaram as respostas a essas questões. Destes, uma aluna recém havia se matriculado e não havia participado dos trabalhos de campo. Detive-me, portanto, na análise dos outros seis questionários, nos quais foi possível verificar vários relatos variados e, por isso, interessantes.

Nos relatos referentes à primeira pergunta da primeira questão, por exemplo, dois alunos disseram que "*não sabiam nada*" sobre relevo/solo/vegetação e uma aluna afirmou "*já ter feito chá com flor*". Outro aluno ainda afirmou que "*vegetação baixa é feita para sobreviver em lugares secos, o relevo era cheio de dunas e o solo, morto, na verdade nem é solo*". A variação das respostas (Antes das aulas de campo, eu já sabia, por exemplo, que o relevo/solo/vegetação eram [...]; depois das aulas de campo, descobri que [...]) portanto por si só já expressa a carga de subjetividade entre os alunos, tanto interpretativa quanto concernente às próprias experiências deles.

Nos relatos referentes à segunda pergunta da questão 1 e às questões 2 e 4, viu-se o resultado da orientação das aulas voltadas aos usufrutos gerais da vegetação: (1: descobri que) "*dava para fazer alimentos com cacto*"; "*posso beber água das bromélias*"; (2: observei que) "*a bromélia tinha água da chuva dentro*"; "*a aroeira é comestível".* E, nas respostas à pergunta 4 (posso dizer que aprendi), constata-se, além dessa relação com vegetação, associações de outra ordem, tanto ao relacionar o sabor de uma planta consumida *in natura* a um tempero industrializado quanto ao recordar do aprendizado em geomorfologia: "*que o cacto se come*"; "que *o açaí se come*"; "*eu descobri que a erva baleeira tem gosto de tempero de miojo*"; "*aprendi a descascar frutos de cactos, como as dunas se fixam, que tem água em bromélias, a Restinga já foi mar*".

A questão 3 por sua vez permitia ainda mais a exploração da subjetividade nos relatos, e verificou-se respostas idênticas em alguns casos, tanto no caso elementar de dois alunos que concordaram no que menos tinham gostado ("*o calor*"), quanto em outro caso que denotava um pouco da significância que os trabalhos de campo representava para eles de maneira geral, explicitado por dois dos alunos (o que eu menos gostei foi): "*quando chovia e não dava para sair*".

Ainda nessa terceira questão, quando foi questionado sobre "o que eu mais gostei" (no processo das aulas de campo) surgiram relatos como: "*andar na Restinga*"; "*sair da escola e aprender na prática*" e até mesmo "*eu gostei de tudo, não teve coisa que eu não gostei*".

Desde o gosto pelo simples ato de caminhar, passando pela sagacidade discente em já sugerir a associação da 'prática' à sensorialidade (e, por extensão, da 'teoria' à abstração), e, por fim, a sugestão de bem-estar e plenitude em todas as dimensões e particularidades dos processos de trabalhos de campo, observa-se que estes significaram de fato momentos ímpares e prazerosos para os alunos do sétimo

ano da EEF.

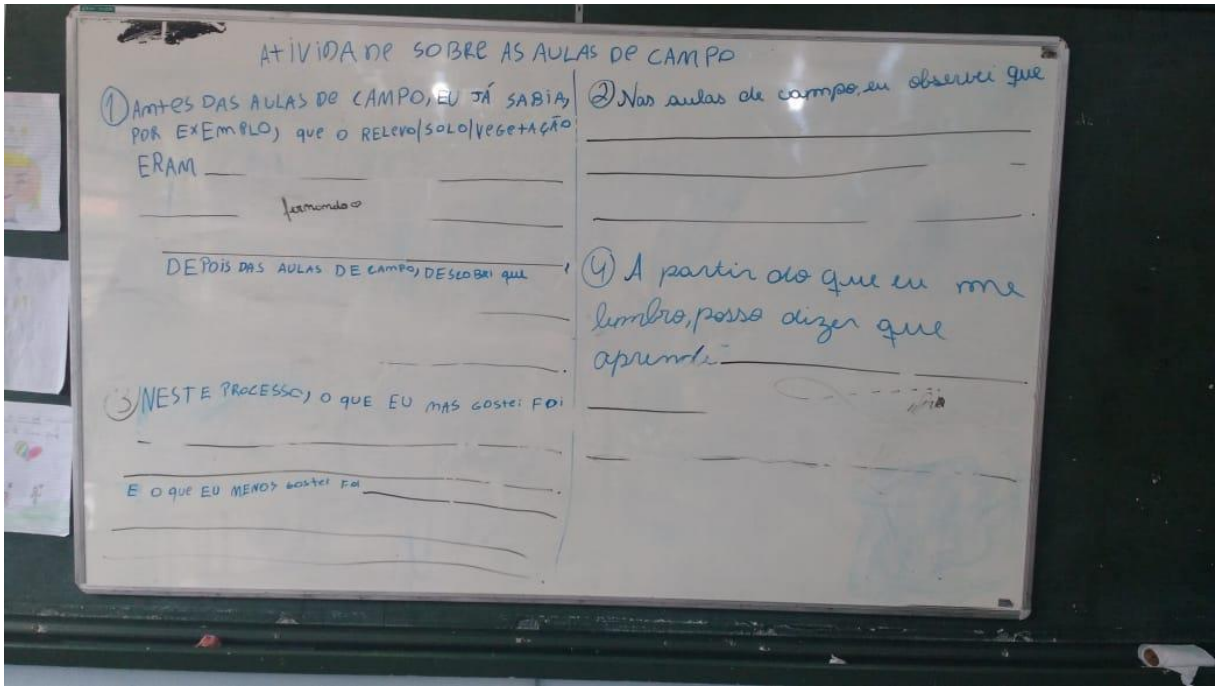

Figura 49 - As quatro questões referentes à significância das experiências com trabalhos de campo para os alunos do 7º ano escritas por dois diferentes alunos no quadro da sala de aula. Data da fotografia: 03/10/2018. Fonte: arquivos do autor.

5.5.1. Trabalhos de campo com o sexto (6º) ano.

Após abordar o tema Orientação com os alunos do 6º ano no primeiro bimestre de 2018, conteúdo que costuma ser o primeiro nesta etapa do ensino de geografia cujo foco é a iniciação cartográfica, pedi a quem tinha smartphone nele instalar o wikiloc, um aplicativo gratuito que apresenta recursos eletrônicos cartográficos e possibilitava a inserção de fotografias (obtidas durante percurso caminhado). A idéia de utilizar o aplicativo nos Trabalhos de Campo era possibilitar uma maior interatividade dos alunos com a cartografia, tanto durante o percurso nos TC quanto na visualização deste percurso em sala de aula, permitindo aí o dimensionamento da distância percorrida, variação topográfica, escala, simbologia e legenda dos mapas, etc.

Alguns fatores, porém, dificultaram muito a funcionalidade desse intento. Primeiro porque na Geografia Escolar cartográfica, principalmente a que lida com

Sistemas de Informação Geográfica (SIG's), os saberes dialogam muito com a Matemática e com a Programação eletrônica, áreas que eu não dominava e, que, mesmo que tentasse, não poderia, pois tive problemas de saúde que me afastaram da escola ao fim do primeiro bimestre, logo quando iríamos começar os trabalhos de campo. Além do que, o 6º ano, como já pontuado na presente dissertação[14], talvez seja a etapa da Educação Básica mais desafiadora em função das mudanças de lógica e funcionamento do sistema escolar (transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental) por eles sentida, e, especificamente no caso da EEF, era a maior turma da escola (20 alunos), e por isso mais difícil de lidar perante o 7º ano, tanto durante os trabalhos de campo quanto nas atividades em sala a eles relacionados. Por conseguinte, só conhecia na turma de 6º ano de 2018 dois alunos (repetentes em 2017), ou seja, não havia entre mim e essa turma a mesma familiaridade que existia por exemplo, com a turma do 7º ano, que já haviam sido meus alunos em 2017.

Outrossim, fatores como o fato do aplicativo *wikiloc* funcionar somente com internet foram dificultando ainda mais os trabalhos de campo relacionados à cartografia e, minha proposta de integrar alguns dos trabalhos de campo do 6º ano com os do 7º ano limitaram-se à ocasião de apresentação das experiências e aprendizados (obtidos com os TC) somente do 7º ano para o 6º ano; além de dois trabalhos de tampo em comum com ambas as turmas nos quais o foco não era nem a Cartografia, mas sim a Vegetação.

Fato é que essa escolha de lidar com cartografia no 6º ano e paisagem natural no 7º ano acordava-se à continuidade dos temas relacionados aos Trabalhos de Campo desenvolvidos com o terceiro ano do ensino médio, cujos temas eram os mesmos. Nessa fase da pesquisa (primeiro bimestre de 2018) eu esperava averiguar a potencialidade dos trabalhos de campo não a partir de seus próprios processos (abertura das trilhas, utilização dos recursos naturais, significação deles para os alunos...isto é, como foi de fato), mas como foi dito anteriormente, a partir dos resultados dos trabalhos de campo para o aprendizado cognitivo e para o currículo do 3º ciclo do ensino fundamental, isto é, dos 6º e 7º anos.

Porém, por conta das razões supramencionadas que dificultaram esse

intento, além do meu próprio "cair na real" ao longo da pesquisa (haja vistas que não haveria tempo e nem condições hábeis para o desenvolvimento de uma pesquisa desse porte e formato), busquei nos trabalhos de campo com o 6º ano ensino fundamental uma proposta de ensino de geografia significativa, ampliadora do repertório de signos envoltos numa atividade educativa nesse contexto do aprendizado em Cartografia, ainda que o repertório de signos acordantes aos trabalhos de campo com estes alunos do 6º ano tenham se dado mais presentes em sala de aula do que nos ambientes naturais dos arredores escolares. Já com os alunos do 7º ano pode-se dizer que foi o contrário, isto é, as experiências pautaram-se mais nos trabalhos de campo nos ambientes naturais dos arredores escolares do que em sala de aula.

Ainda assim, os alunos percorreram os caminhos da restinga e da fonte, e algumas das atividades em sala que realizaram dialogaram diretamente à cartografia desses percursos dos trabalhos de campo, como por exemplo por meio das atividades advindas do mapa elaborado por um amigo geógrafo[15] e consecutivamente propostas em sala. Como anteriormente dito, com o 6º ano foram realizados poucos trabalhos de campo primeiro por conta das dificuldades de operacionalizar a pesquisa com um grupo de mais de 30 alunos (soma aproximada do 6º com o 7º ano) e segundo por questões elementares que só passaram a ser para mim evidentes no andamento da pesquisa, centradas na maior facilidade de realização dos TC com os alunos do 7º ano (entusiasmo e disposição dos alunos do 7º ano, turma com menor número de alunos, maior familiaridade minha com eles, horários mais fáceis de manejar, etc.).

No intento de realizar alguns apontamentos sobre o currículo para o 3º ciclo, adiante esboço reflexões no contexto de termos variados, como os trabalhos (de campo) a partir da dimensão motora, manual, sensorial desses 'trabalhos' nos arredores escolares, que podem ser o indicativo da construção vívida do lugar no ensino de Geografia, isto é, do espaço vivido enquanto espaço construído.

[15] Mapa este elaborado a partir dos vetores dos percursos realizados obtidos pelo aplicativo *wikiloc* sobre a base de dados das curvas de nível de 5 em 5 metros (obtidas por mim no Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis - IPUF).

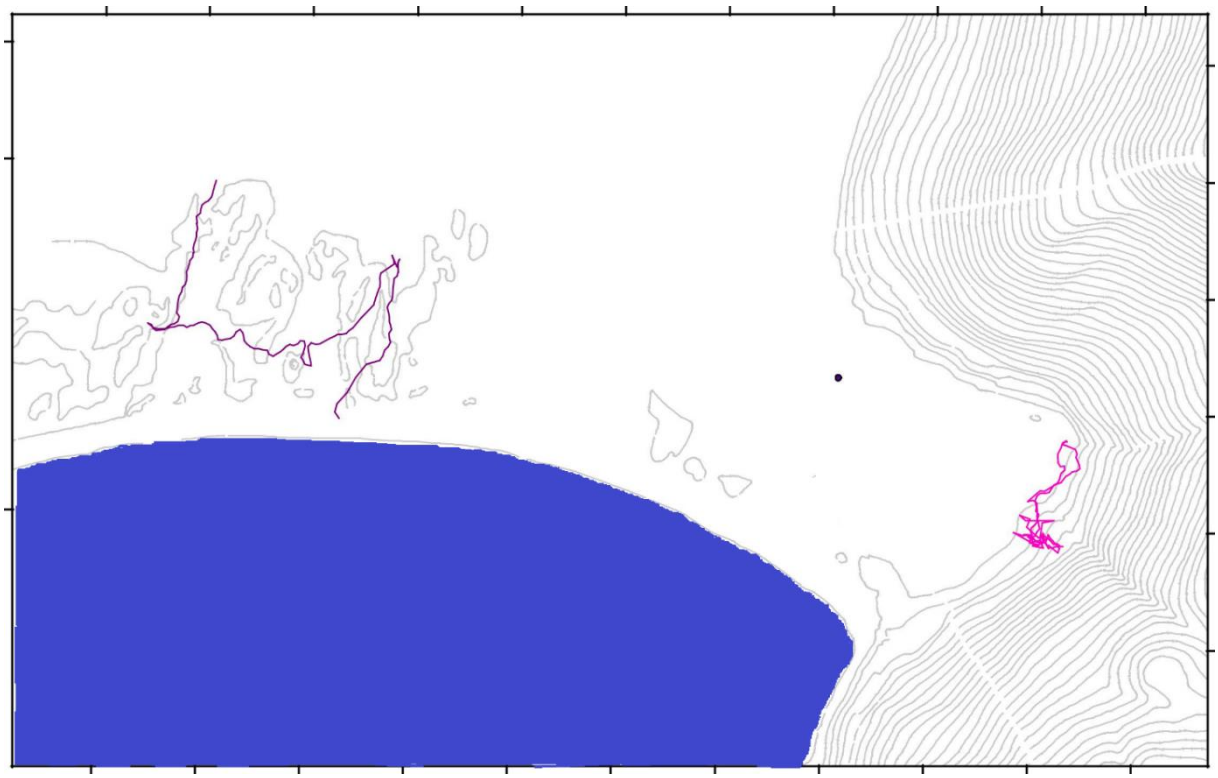

Figura 50 - Mapa situando ambos os caminhos, da Restinga e da Floresta (Caminho da fonte) em relação à Escola (EEF). Elaborado por Daniel Andrajic Malandrin e adaptado pelo autor.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se entendermos a democracia em seu sentido geral enquanto garantias fundamentais para todos e respeito às necessidades e interesses individuais e, no caso específico de uma sala de aula, pela necessidade de diversificação de estratégias didáticas, dados esses diversos interesses e necessidades, cabe-nos refletir sobre como melhor democratizar os aprendizados numa turma escolar.

Tradicionalmente, a escola enquanto instituição tem se preocupado mais com resultados cognitivos do que com o processo formativo mais amplo de seus estudantes, caracterizando o chamado *ensino tradicional*, centrado na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991). Neste ínterim, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, e o papel irrelevante atribuído ao indivíduo na elaboração e aquisição do conhecimento no processo de aprendizagem seria basicamente o de passividade (MIZUKAMI, 1986, p.11) Mizukami apud Leão (1999, p.194) ainda coloca que:

> Acredita-se que se o aluno foi capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática e invariável, houve aprendizagem. A autora demonstra também que outros fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como os elementos da vida emocional ou afetiva do sujeito, são negligenciados e, por que não dizer, negados nesta abordagem, por supor-se que eles poderiam comprometer negativamente o processo.

A escola contemporânea pode, principalmente por meio das ações dos professores, melhor integrar esses elementos emocionais e vivenciais com os elementos cognitivos, buscando reequilibrar essa duas dimensões do aprendizado e da própria vida humana, não se tratando de substituir uma pela outra, mas simplesmente assumir que, **assim como aportes e investimentos financeiros nas escolas na maioria das vezes são insuficientes, os ritos de sala de aula pautados essencialmente em saberes abstratos também o são**. São insuficientes para a emancipar o sujeito enquanto ser integral, isto é, em suas dimensões ética, estética e científica.

*

Ao discorrer sobre algumas formulações do pós-positivismo para se pensar as práticas pedagógicas contemporâneas, José Gimeno Sacristán (2000, p.82) afirma que “da *‘ciência’ pedagógica não se pode deduzir a técnica da prática pedagógica*”. Segundo ele, como essa prática pedagógica, ou prática educativa, não está baseada

no conhecimento científico não se pode deduzir uma 'técnica' a partir dela. Continua afirmando categoricamente que a prática educativa não só não está baseada como também "*não **deve** estar baseada no conhecimento científico*" (Grifo meu), porque "*a prática pedagógica é uma práxis, não uma técnica*". E conclui esses corolários, no âmbito do pós-positivismo, afirmando que: "*Não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos*"[16].

Se a prática educativa é inventada pelos práticos, ou seja, pelos professores de educação básica, então essa prática também deve ser teorizada por eles. Tomando por base as duas epígrafes presentes na abertura desta dissertação vimos que, para Dorren Massey (2009, p.16), "*a teoria surge da vida*", e que para Francisco Eduardo Gonçalves e Francisco de Assis do Nascimento (2014, p.210) "*ensinar geografia é, antes de tudo, viver*". A partir do poder sugestivo dessas afirmações, poderíamos interpretar a elementaridade delas de forma literal: a teoria de ensino de geografia deve pautar-se mais radicalmente a partir dos desafios e acertos vivenciados cotidianamente nas escolas de educação básica, a partir das próprias práticas dos professores **nas** escolas, pensando a replicação desses acertos (ou seja, práticas de ensino significativas e eficazes) conforme os contextos e buscando solucionar os desafios.

Por exemplo, na presente pesquisa verificou-se a falta de espaço a que os alunos estavam submetidos na EEF ao mesmo tempo em que a Natureza ao redor dela apresentava potencialidades incríveis de aprendizado, bastando somente ser explorada e até mesmo utilizada, como foi de fato. O ensino de geografia se torna mais significativo quando aos alunos são propiciados "exemplos experienciais"[17] dos temas de sala (no caso desta pesquisa com a metodologia de trabalho de campo).

Os temas de geografia física, por exemplo, ainda são abordados de maneira pouco relacional pelos livros didáticos, além de descontextualizados da geografia local na qual o aluno está inserido. Não se trata de diminuir a importância do *global* na vida e nos estudo dela (mesmo porque ele assenta-se à ritualística cotidiana escolar,

[16] Ibid. p. 83.

[17] Significativo aí a partir da perspectiva deleuziana de que aprender é encontrar-se com signos e experiência a partir da concepção de Tuan, um processo que envolve sensação, percepção e, finalmente, a concepção (conceito). Acredito que

grafocêntrica e com primazia na signos projetivos), mas de permitir com que a partir do *local* possamos não só perceber o *global*, mas simplesmente não percebê-lo, somente vivenciar o espaço, experimentá-lo e depois analisar essas experiências de modo a ver o que faremos com elas, posto que é no *local* (a grosso modo) que se vivencia o espaço.

Outrossim, uma parte da explicação pela qual não se verifica a abordagem relacional, sistêmica no ensino de geografia (além da que se remete à formação do licenciado) assenta-se justamente na profusão de temas atribuídos a essa geografia escolar (sem subestimar a importância deles).

Essa profusão de temas, que permite a alguns pensadores do ensino de geografia chamá-la de “pastel de vento” (KAERCHER, 2014), dada a sensação de vazio que advém do excesso – apresenta, além do evidente problema inerente à própria profusão, o agravante de flertar com muitas áreas diferentes do conhecimento – seja ela a Matemática na cartografia, a História na geografia econômica ou Ciências na geografia física (e isso que me refiro somente aos componentes curriculares do ensino fundamental, que dizer do ensino médio!). Se não há expressamente atitudes epistemológicas e didáticas pluri e interdisciplinares nos planejamentos pedagógicos dos professores ou essa vontade nas escolas, como evitar que a geografia não seja “pastel de vento” uma vez que o seu ensino majoritariamente grafocêntrico e abstrato desfavorece a democracia cognitiva[18] e por isso provoca esquecimento e esvaziamento de sentido?

Uma das soluções possíveis seria rever, no próprio currículo dos anos finais, a necessidade de se estudar o planeta Terra inteiro (necessidade esta que depois se repete no ensino médio). Opção essa pautada por um lado numa abordagem que dá primazia a uma fascinação supostamente holística – que aqui chamarei de *corografia descritiva* – por pretender abarcar o mundo inteiro, mas que acaba por orientar o estudo para um viés superficial ou descontextualizado. E isso quando é justamente a geografia a disciplina escolar que mais facilmente poderia superar a fragmentação do conhecimento na escola, dadas as suas diversas possibilidades conectivas com outras disciplinas.

Além dessas possibilidades associadas à interdisciplinaridade, **simplesmente**

[18] A partir dos apontamentos de Gardner, que postula a existência de pelo menos oito tipos de inteligências.

já há dificuldade de se proceder com maior integração intra-disciplinarmente, isto é, dentro da própria Geografia escolar, pois, ao estudar-se por exemplo, a Europa, fala-se da posição geográfica e dos limites da Europa; depois do clima e da vegetação da Europa; em seguida do relevo e da hidrografia; da densidade demográfica e do IDH da Europa, depois da questão energética; depois da indústria; depois da população, depois...é muita coisa e, além de ser muita coisa, por que afinal parte-se dos continentes? Qual critério utilizou quem inventou que os continentes devem nortear o currículo no ensino de geografia para os 8º e 9º anos? Essa é a geografia que está lá, quase sempre lá e raramente aqui...

Na obra "Para Ensinar Geografia"[19], RUA et. al. (1993, p.4) colocam que:

> A seleção de conteúdo não comanda o currículo, como se o programa fosse o aspecto mais importante. Os conteúdos são selecionados para de maneira integrada e gradual permitirem ao aluno um amadurecimento da reflexão um desenvolvimento do espírito crítico e uma melhor compreensão da realidade em que vive o programa deve ser seguido" em termos- criticado adaptado e transformado pelo professor em algo menos frio, com maior vinculação com a realidade

Juntamente à necessidade de maior explorar a corporeidade e o espaço (vivido), constata-se que um ensino de Geografia pautado na experiência direta de contato, observação e/ou verificação amplia os horizontes da aprendizagem. E isto passa inevitavelmente por uma abordagem do aqui, do agora e da geografia daquilo que está próximo à escola e que é passível de ser vivenciado.

Por exemplo, estudar uma geografia que foi efetivamente percorrida com os pés; estudar a paisagem natural que pôde ser vista, ouvida, cheirada, sentida *in loco.* Abordar utilização de recursos naturais efetivamente utilizando os recursos naturais.

A pesquisa também se centrou nas possibilidades de se pensar novas estratégias epistêmicas e metodológicas de Ensino de Geografia pautadas principalmente numa abordagem mais próxima entre o "aprender/vivenciar estético" e o "conhecer/conceber científico". Coletar cachos de jussara, debulhando-os, deixando-os em água morna, macerando-os com as mãos, obtendo polpa de açaí e por fim alimentando-se dela são uma experiência estética, inclusive enquanto "experiência como apreciação, percepção e deleite" (Dewey apud Lampert e Wosniak,

[19] RUA, 1993.

2016, p.96).

Lampert e Wosniak (2016, p.97) também colocam que “o estético está ligado ao ato de prazer e percepção e o artístico ao ato de produção” (grifo meu). Produzir algo, portanto, para que o ensino de Geografia possa ser de fato ativo, e não meramente corográfico e por isso em grande parte fadado ao esquecimento dos alunos, ou, como diria Castellar e Vilhena (2010) numa descrição que é “*um fim em si mesma*”. (Geografia pastel de vento)

Quanto ao currículo da Geografia Escolar, ainda há nítida ênfase *curricular corográfica* (que se observa por exemplo no fato dos conteúdos dos anos finais elencarem todos os continentes do planeta e em descrevê-los), e a ênfase *escalar,* que convencionou que as categorias de análise geográfica por excelência são: Paisagem (porção do espaço que vejo e sinto); Lugar (espaço do cotidiano); Região (espaço diferente); Território (espaço de poder); Espaço geográfico (espaço transformado).[20]

Porém, a partir de Dorren Massey, que propõe que o espaço se dê na construção vívida do lugar, diante do desafio da “*paisagem política”*, da efetiva **produção do espaço**, cabe ir pensando seriamente o papel ativo da escola e de seus arredores enquanto lugares de ação e transformação no e do espaço. Principalmente nos tempos atuais, em que a velocidade da (des)informação e o mau uso dela trazem de volta o obscurantismo (como proposições da “terra plana” ou da “conspiração do marxismo cultural para dominar o mundo”) e no qual direitos historicamente construídos estão ameaçados. Esse papel politicamente ativo da escola inclusive faz-se mais que necessário em tempos de ameaça à própria liberdade de cátedra dos professores (no contexto do projeto “Escola sem partido”).

Outrossim, quando a mencionada autora fala em “*coetaneidade*”[21] , sugerindo também a construção vívida do(s) lugar(es), avalio que explorar os arredores da escola é justamente fazer isso acontecer. Os trabalhos de campo aqui aplicados explicitaram a possibilidade dos alunos **fazerem** algo (estética, científica e politicamente) *juntos* no **ambiente**, conceito esse que Haesbert (2011, p.116) por exemplo, iguala em importância aos anteriores (Paisagem; Lugar; Região; Território;

[20] Isto principalmente a partir da leitura da obra “A natureza do espaço” do geógrafo brasileiro Roberto Milton Santos.
[21] MASSEY, D. 2009, p.35

Espaço geográfico): “Se destacando questões de ordem ecológica ou mais estritamente ligadas às relações sociedade-natureza o conceito de ambiente ou de meio ambiente é aquele que terá uma posição preponderante”.

A presente pesquisa, ao avaliar a potencialidade para o ensino de Geografia mediante a metodologia dos TC nos AE, utilizou os ambientes naturais enquanto lócus de investigação. Na mencionada obra “Para ensinar Geografia”, em vez de priorizar a abordagem corográfico-descritiva ou a abordagem escalar, os autores enfatizam, na introdução do livro que se refere ao seu método, a valorização do **espaço vivido** pelo/do aluno. Em seguida, colocam, ao se referir ao ambiente e à Natureza:

> a compreensão da natureza em sua dinâmica própria no sentido de perceber as articulações desses elementos dentro de uma perspectiva ecológica; a relação NATUREZA-HOMEM encarando os elementos que compõem o meio natural como necessários ao **trabalho** humano (RUA et. al, 1993, p.5)

Diferentemente da visão relativamente **escalar** de Milton Santos e à visão corográfico-descritiva da Geografia escolar, os autores procuram não decompor o espaço no Ensino de Geografia, mas igualá-lo a outros conceitos tão importantes quanto **Sociedade; Trabalho; e Natureza**. Aliás, se se forma o aluno para a vida social, por que não estudar-trabalhar na escola e nos espaços de extensão escolar **com** a natureza?

Trilhar, percorrer, descobrir, viver o espaço dos arredores escolares foi, portanto, a forma de permitir essa possibilidade, acordantes à prerrogativa deleuziana de criação de acontecimentos, materializada por um lado no movimento (literalmente) de **caminhar** juntos e, por outro lado, na variação de apreciações visual, tátil, auditiva e olfativa. Ambas essas dimensões, tanto a motora quanto a sensorial, tão elementares na existência cotidiana, mas ainda tão pouco frequentes na ritualística dos aprendizados escolares.

A mudança espacial, isto é, a transformação do ambiente da escola em outro ambiente permite também a alteração do ponto de vista do professor perante os alunos, dos alunos perante o professor, dos alunos perante os próprios alunos e inclusive do aluno perante ele mesmo. A escala geográfica nos trabalhos de campo não são as escalas numéricas dos mapas convencionais que pode-se classificar em “pequena, média ou grande”, conforme o ponto de vista. Ela transcende a vista. É uma escala multi-sensorial, é a escala da realidade integral do corpo na realidade do

espaço vivido.

Por razões já mencionadas no capítulo 5 que remetem às limitações da presente pesquisa, esta permite somente algumas reflexões que integram experiência, trabalhos de campo e arredores escolares rumo a uma discussão curricular para o de ensino de Geografia para o 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º anos). Neste ínterim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino de Geografia expressam bem a orientação para essa etapa educativa na vida dos sujeitos:

> No terceiro ciclo o estudo de geografia poderá recuperar questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos dos grupos sociais e de forma geral da sociedade na construção do espaço para tanto a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho (BRASIL, 1998).

Propor, portanto, uma organização didático-curricular sequencial afeita à experiência e ao espaço vivido para o 3º ciclo do ensino fundamental na pesquisa não foi possível. Entretanto, com os Trabalhos de Campo e com as explicações de alunos de série subsequente (no caso do 7º ano), os alunos do 6º ano puderam experienciar um pouco do que virá no ano seguinte, então tudo o que foi feito, que é somente um início, é um acúmulo para se pensar o que continuará ocorrendo na escola, nos contextos daquilo que será possível e do que não será. O fato de ser do quadro efetivo de trabalhadores da escola securitiza as ações didáticas como um todo.

Por mais que o tema cartografia tenha ficado circunscrito às curvas de nível, perfis topográficos e mapas altimétricos, ou seja, temas mais acordantes ao espaço representado do que ao espaço vivido, estes saberes são fundamentais, e não será somente no 6º ano que serão abordados, visto que são temas de todas as séries dos anos finais.

O tema paisagem natural, abordado a partir do *local* com o 7º ano, está presente nos livros didáticos (e, por extensão, no currículo) do 6º ano, fora todos os signos gráficos relativos à iniciação cartográfica orientados para o ensino na etapa. Da mesma maneira que cartografia, o tema geografia física (aqui na pesquisa posto enquanto paisagem natural), pode ser abordado em todo o percurso formativo dos anos finais. O imperativo é que para ensiná-lo significativamente deve-se articular e operacionalizar diversas dimensões especificamente relacionadas ao contexto da escola e das turmas (por exemplo, talvez se eu tivesse um aluno deficiente os TC teriam ocorrido de forma bem diferente das que ocorreram, se a equipe escolar não

tivesse apoiado ou os pais não autorizado seus filhos a saírem talvez nem ocorressem).

Fica claro aqui, a partir das reflexões apresentadas, que experiência e trabalho estiveram mais próximas da sensorialidade; que **os trabalhos de campo/ambiente podem bem articularem-se aos ritos de sala de aula e vice-versa; que os arredores escolares enquanto espaços vividos podem não só significar a paisagem percebida, mas transformá-la e, por fim, que a escola pública contemporânea pode (e provavelmente deve) ser protagonista na emancipação dos sujeitos humanos, principalmente hodiernamente quando a falta de investimento e de confiança, de "nela (a)creditar-se", acrescidos dos efeitos no conhecimento sistematizado pela cultura digital, desafiam-na a repensar-se, reprocessualizar-se, reoperacionalizar-se.**

Natureza; Elementos naturais; Paisagem natural; Recursos naturais.

Produção do espaço; Trabalhos de Campo; Arredores escolares; Lugares.

Palavras talvez demasiado distantes em suas diferenças que em realidade disfarçam em si sua similitude e grandes aproximações.

Escola. Experiência. Vivencialidade. Expressão. Rigor. Afinco. Memória.

Dimensões do aprender da vida que precisam integrar-se um pouco mais, dentro do possível a que nos é historicamente ofertado e que desafiam os espaços de educação por excelência a ressignificarem seus ritos. Um Ensino de Geografia melhor pautado na experiência, motora e/ou sensorial, sem perder de vista os devidos registros letrados e imagéticos, pode ajudá-los.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

FLORIANÓPOLIS. **Atlas do município de Florianópolis**. Florianópolis: Prefeitura Municipal, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. pp.20-28, n.19, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Geografia.** Brasília: MECSEF, 1998.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de geografia.** Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Espaço Geográfico Escola e os Seus Arredores: descobertas e aprendizagens**. In: Helena Copetti Callai. (Org.). Educação Geográfica – reflexão e prática. 1ed.Ijui/RS: Editora Ijui, 2011, v. 1, p. 61-74.

CARUSO, Marilea Martins Leal. **O desmatamento da Ilha de Santa Catarina de 1500 aos dias atuais.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1990.

CAVALCANTI, Lana. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas.** ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. O abecedário de Gilles Deleuze. Entrevista com G.Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. **O que é Filosofia da Educação? anotações a partir de Deleuze e Guattari.** Pespectiva. Florianópolis, vol. 18, n.34, p. 49-68, jul./dez. 2000.

GALLO, Sílvio. ASPIS, Renata. **Deleuze e a educação**. Material eletrônico. Atta produções, 2010.

GONÇALVES, F. E.; NASCIMENTO, F. A.; **Possibilidades de integração da geografia escolar: a aula de campo no ensino médio integrado**. p. 209-215. In: APRENDER a ensinar geografia: a vivência como metodologia. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

GODOY, Arlida Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

GOETTEMS, Arno Aloísio. **A educação ambiental e o método do estudo do meio.** In: *Anais Enpeg*. Dourados, 2005.

HAESBERT, Rogério. **Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: Uma abordagem didática**. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski [et al] (orgs). O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LEÃO, Denise Mari Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. In: Cadernos de pesquisa, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

MALYSZ, Sandra T. Estudo do meio. In: PASSINI, Elsa Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. Editora contexto. P. 171-177. 2015.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política de espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender.** Lisboa: Plátano, 1984.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. **Saberes docentes e a geografia urbana escolar.** [manuscrito]. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2008. Disponível em: http://bdtd.ufg.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Haglei. **Para ensinar e aprender geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RUA, Joao. Para ensinar geografia: contribuicao para o trabalho com 1o. e 2o. graus. Rio de Janeiro: ACCESS, c1993. XI,

SANTOS, Ana Gissele da Silva. **Aulas de geografia nas séries finais do ensino fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís (MA).** 2013. p. 131-152. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. Movimentos no ensinar geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência.** Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, n.21, p. 72-88, ago. 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SERPA, Ângelo. **O trabalho de campo em uma abordagem teórico-metodológica.** In: BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA, SÃO PAULO, nº 84, p. 7-24, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas:** pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TUAN, Yi-fu. **Espaco e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

ZANATTA, Beatriz A. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.66, p.165-184, maio/ago. 2005.

VESENTINI, J.W. (Org.) **O Ensino de Geografia no Século XXI.** Campinas: Papirus, 2008.

ZOURABICHVILI, François**. Deleuze e a questão da literalidade.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1309-1321, Set./Dez. 2005